

**GOBIERNO DEL ESTADO DE NUEVO LEON
UNIDAD DE INTEGRACION EDUCATIVA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN I9B GUADALUPE, NUEVO LEON
MAESTRIA EN EDUCACION, CAMPO: FORMACION DOCENTE**



**FORMACION DOCENTE EN EL ITESM
Vol. I**

TESIS

QUE EN OPCION AL GRADO DE MAESTRIA PRESENTA:

MA. YOLANDA PEREZ RODRIGUEZ

GUADALUPE, NUEVO LEON, JULIO 13 DE 1993

ÍNDICE

	p.
INTRODUCCIÓN	3
I. EL PUNTO DE PARTIDA	5
II. DE LA TEORÍA AL MÉTODO	7
A. Tradición teórica de la Formación Docente.	7
B. Discusión previa en torno de la Formación Docente.	12
1. La formación.	12
2. El sujeto de la Formación Docente.	12
3. La práctica docente.	14
4. La búsqueda de una teoría de la enseñanza.	16
C. El enfoque de la investigación.	18
1. Fundamentación teórica.	18
2. La Formación Docente como objeto de estudio.	18
3. Planteamiento epistemológico.	19
4. Metodología.	20
5. Los sujetos.	24
D. El contexto institucional de la Formación Docente.	25
III. DEL MÉTODO A LA TEORÍA	28
A. El perfil del docente de Redacción Avanzada.	28
B. Primera etapa de la Formación Docente.	28
1. La lección. Estructura académica de la FD.	29
2. Los sujetos de la FD.	30
3. Los contenidos de la FD.	34
4. La comunicación en el proceso de la FD.	35
5. El registro del habla docente y discente.	37
6. El Currículum oficial de la RA.	39
7. Evaluación en el proceso del DRA.	41
C. La Formación Docente en el contexto de la práctica.	42
1. La lección de RA.	42
2. Los sujetos.	49
3. La comunicación.	53
4. El registro del habla docente y discente.	54
IV. EL PUNTO FINAL	55
BIBLIOGRAFÍA	59

INTRODUCCIÓN

FORMACIÓN DOCENTE EN EL ITESM es una tesis que expone un proceso de investigación en la enseñanza, inscrito en el contexto de la educación superior. Se trata de un estudio de corte cualitativo desarrollado en el campo, aún en construcción, de la Formación Docente en México. Refiere la inmersión de un grupo de profesores en los procesos formativos iniciales de la docencia e integra los elementos constitutivos de su conformación pedagógica en la práctica educativa.

La obra consta de cuatro capítulos. Se inicia con El Punto de Partida, donde se presentan el problema de la investigación, los objetivos y la justificación del trabajo. En seguida, se ofrece De la Teoría al Método, un encuentro con la tradición teórica en México, que pretende detallar el debate y ubicarlo cronológicamente hasta instalarse en el momento actual. La importancia de este apartado reside en los elementos del marco teórico que se consideraron adecuados para respaldar la tarea. Además, se define en este capítulo el enfoque, a partir del cual se caracteriza el objeto de estudio, se explica la fundamentación epistemológica y metodológica del proceso exploratorio; así como también se analiza la personalidad de los sujetos de la formación. Antes de cerrar, se enfatizan los aspectos pertinentes del contexto institucional.

El capítulo denominado Del Método a la Teoría se concentra en el análisis de los hallazgos. Una vez que se reconstruye la fase de inducción a la enseñanza, para describir el perfil del docente que se apresta a impartir un curso en el área de la lingüística, viene una etapa esencial, centrada en el estudio del trabajo en el aula y los aspectos con los cuales se construye el ser docente. Después, se llega al resultado del encuentro con la práctica docente y los problemas que atraviesa la formación del profesor en el momento más intenso y de mayor sentido del trayecto.

En El Punto Final se presentan las conclusiones, categorizadas en cinco líneas que van desde la concreción de los problemas en torno de la Formación Docente, hasta el cuestionamiento entre la teoría de la enseñanza y el desarrollo profesional en este ámbito.

Una serie de importantes documentos formada por los registros, trabajo de campo y análisis detallados, se edita en el Volumen II. El objeto de esta edición es proporcionar una fuente de referencias para quien desee remitirse a datos concretos.

Debo agregar, que desarrollar una empresa de esta índole demanda conocimientos y experiencia por un lado, y además tiempo y dedicación. Así, la ejecución tuvo limitaciones de marco referencial por parte de la investigadora, pues no se tenían suficientes experiencias previas; de tiempo, dado que las tareas laborales lo absorben en su totalidad; y problemas técnicos para la captura de datos y la transcripción de los

materiales escritos. Sin embargo, se vadearon los escollos y las ideas cobraron sentido para integrarse en un todo: esta tesis.

Cabe puntualizar que si bien el objeto de estudio se concreta en un punto muy específico, el de la enseñanza de un curso en el ITESM, sus resultados y la construcción teórica tienen amplia validez y pueden considerarse como fuente de referencia para el pedagogo que se interese por estudios recientes en el campo de la Formación Docente en México y para los académicos involucrados en la formación de profesores, que deseen considerar este trabajo como punto de partida para el desarrollo de su propia teoría. También sirve al profesor, que con base en la reflexión sobre su práctica, pretenda hacer de su formación docente un ejercicio consciente y sistemáticamente construido.

I. EL PUNTO DE PARTIDA

La investigación de la Formación Docente (FD) de los profesores de Redacción Avanzada (RA) en el ITESM, Campus Monterrey, surgió del interés por abordar el problema de los procesos formativos de la docencia en la educación superior; y de la necesidad de encontrar el camino hacia una teoría de la enseñanza, desde la perspectiva de la práctica educativa .

Por consiguiente, era importante explicar cuál es la Formación Inicial (FI) de los docentes, cómo se da el proceso inductivo de la enseñanza de la redacción, y cómo se forma en la práctica cotidiana, para armar teóricamente el continuo de la FD (Barocio, 1993), y despejar en el trayecto las incógnitas que orientaron la investigación. Entonces, se planteó esta cuestión:

¿Cuáles son los problemas en torno a la formación de los profesores de redacción en el ITESM, Campus Monterrey?

De ésta se derivaron otras más específicas:

¿Cómo se articulan la FI y el proceso formativo del docente en la práctica? ¿Qué creencias y principios ostentan los profesores de RA respecto a sus funciones y los roles del maestro y del alumno, y cómo conciben la enseñanza, identifican, diagnostican y resuelven los problemas de su quehacer? ¿Cuáles son las fuentes de información y en qué basan sus estrategias de enseñanza? ¿Cuáles son las condiciones contextuales de la práctica donde se fragua el ser docente? ¿Se incorpora la científicidad del hecho educativo al acervo formativo de la docencia?

En seguida, se establecieron como objetivos de la investigación:

- * Acceder a los elementos constitutivos de la FD mediante la interpretación de sus acciones. Se trata de explicar la significación de dichos actos en tanto conforman, transforman y revelan la formación del maestro.
- * Señalar las líneas que sustentan la FD y explicar cómo se traman en la práctica.
- * Captar la dinámica de los procesos del aula en el contexto social de la escuela.
- * Deslindar el conocimiento pedagógico que construyen cotidianamente los maestros de RA.
- * Caracterizar la FD a partir del análisis de la práctica concreta.
- * Analizar situacionalmente la FD con base en 3 casos específicos.

Este trabajo se ajustó, en términos de alcance, a dos metas.

- * A corto plazo: Integrar una estructura explicativa de la FD.
- * A largo plazo: Incrementar y enriquecer el proceso de la formación en Programas de Capacitación y Actualización.

El problema de la FD de los profesores es punto crítico en materia educativa y requiere permanente estudio. Por lo tanto, cualquier esfuerzo encaminado a explicarlo, favorece el logro de los objetivos institucionales y determina que la práctica se desarrolle dentro de un marco psicopedagógico definido y consistente. Además, concebir la Formación Docente como campo disciplinario en construcción, hace que la enseñanza sea para quien la ejerce, una actividad consciente y regida por la autocrítica.

Con esta tesis no se pretende insertar innovaciones artificiosas, ni cuestionar los valores académicos del contexto institucional, sino obtener resultados que permitan al docente del ITESM despejar, en lo posible, su camino hacia la autoformación. Además, al problematizar estos procesos, se han abierto los ojos a múltiples incógnitas vinculadas con la formación profesional de los docentes de educación superior, que sobrepasan las pretensiones del presente trabajo, pero podrían dar lugar a subsecuentes investigaciones.

De acuerdo con los lineamientos clásicos del proyecto que orientó la investigación, el problema se enunció así: ¿Cómo se dan los procesos de la Formación Docente de los profesores de Redacción Avanzada en el ITESM Campus Monterrey?

Las variables en juego serían:

- * Procesos de Formación del docente en la Capacitación para la enseñanza
- * Práctica Docente
- * Formación Docente
- * El Contexto Institucional

El cruce de estos factores se estableció de este modo: ¿Cuál es la relación entre los procesos de Capacitación del Sistema ITESM y la Formación Docente de los profesores de redacción? ¿Cuál es la relación entre la enseñanza de la redacción en el ITESM y la formación de los profesores que la ejercen? ¿Cuál es la relación entre los saberes del profesor que imparte Redacción Avanzada y su Práctica Docente?

Todo lo anterior llevaría a :

- 1o. Explicar los procesos formativos del docente de Redacción Avanzada.
- 2o. Reconstruir cómo se forma el profesor en la práctica.
- 3o. Despejar las concepciones que fundamentan el trabajo del docente de redacción en el ITESM.

II. DE LA TEORÍA AL MÉTODO

Para efectos de este trabajo, los conceptos clave se representaron así:

DICE:

Formación.

docente.

Curso.

Práctica, trabajo en el aula.

Redacción Avanzada.

Alumno (s).

SIGNIFICA:

Formación Docente de los sujetos de la investigación profesor que imparte el curso de Redacción Avanzada

Curso de Redacción Avanzada

Práctica docente del profesor de redacción en el ITESM

Curso que implica el contexto institucional, pues con esta denominación sólo se imparte en el ITESM.

Estudiantes del ITESM, sujetos de la investigación.

Así mismo, para agilizar la redacción y facilitar la lectura del documento, se utilizaron acrónimos que representan:

FD

Formación docente

RA

Redacción Avanzada

DRA

Curso de Didáctica de la Redacción Avanzada

PD

Práctica Docente

E-A

Proceso Enseñanza-Aprendizaje

M-A

Relación Maestro-Alumno

RA

Relación Educativa

ITESM

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

De esta manera, las hipótesis de trabajo fueron:

- * La FD en el ITESM se construye en los procesos de Capacitación para impartir el Curso y en la práctica.
- * El docente de RA fundamenta su quehacer en el conocimiento práctico de la enseñanza.

A. Tradición teórica de la Formación Docente.

La FD ha prevalecido en el interés de múltiples pedagogos e investigadores. Así, la discusión de los últimos treinta años en torno a este objeto adquiere singular relevancia. He aquí la Tradición Teórica de la Formación Docente, antecedente del cual se desprendió la investigación en el ITESM.

Desde hace mucho tiempo, dice Gilles Ferry (1990), el derecho de ejercer la profesión educativa se ha supeditado a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos. Aún hoy se habla de formación requerida para, formación dada y seguida, formación sancionada y acreditada. En muchos sentidos, esta problemática surge de la conceptualización general que se construyó fuera del mundo de la enseñanza; aparece

como uno de los grandes mitos. Después de la primera década del siglo XX, la *formación* se define como el *advenimiento de un orden de cosas*; como *una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente*. En México, desde mediados de los 70's hasta fines de los 80's pueden observarse 4 fases en los procesos de Formación Docente (Pasillas y Serrano, *Pedagogía*, 1992).

1a. Interés técnico. Esta fase se desencadena al mismo tiempo que se generan los proyectos de innovación curricular.

- * Recoge los postulados de la tecnología educativa; se pensaba que un recurso técnico más sofisticado podía solucionar los problemas educativos.
- * Enfatizó el ángulo de lo instrumental; se preocupó por habilitar al docente en la planificación y así mejorar su actuación y efectividad en el salón de clases. Mejoramiento y perfeccionamiento eran sinónimos de FD.
- * Su ideal era la corrección constante de la docencia.
- * Los medios audiovisuales parecían excluir al maestro, quien podía desaparecer si sus alumnos estaban en contacto con el mensaje electrónico en las aulas.
- * Estableció la íntima relación entre el interés técnico y el control administrativo.

2a. Interés de personalización del docente.

- * Se preocupa por el ángulo social de la acción educativa.
- * Pone énfasis en el contexto de la enseñanza.
- * Dentro de las instituciones universitarias se vuelve imperativo considerar la docencia como una carrera.
- * Deviene el crecimiento de los programas de postgrado en educación, para pedagogos y también para profesionistas no pedagogos.
- * Los contenidos de la FD se autodenominan críticos y "conducen" al enseñante en la dirección ascendente a donde el formador ya llegó.
- * Se pasa al reconocimiento de la "totalidad", idea en la cual había que inscribir las actividades del salón de clases.
- * Los temas críticos son:
 - El currículum.
 - El Programa como articulador de las partes y del todo.
 - El vínculo maestro-alumno como aspecto esencial de la RE.
 - Los fundamentos epistemológicos de la educación.
 - La organización grupal.
- * Se elaboran modelos de docencia multivariados.
- * Se retoman los principios de la psicología cognitiva.

3a. Interés por la investigación.

- * Promoción de una nueva imagen del rol docente.
- * La investigación entre los profesores se promueve como complemento necesario a la enseñanza y como estrategia de FD.
- * Los centros de investigación educativa constituyen lugares de formación.

- * La enseñanza pasa a un segundo plano. El primero lo ocupa la investigación (El investigador forma parte de la élite académica).
- * El binomio docencia-investigación concibe al maestro como la conciencia que se divide a sí misma para investigarse (Ej. proyectos de investigación-acción).

4a. Interés por el docente como intelectual.

- * El maestro es un lector-interlocutor del campo de las Ciencias Sociales, que además debe dominar hábilmente el área temática que enseña; en torno a ella investiga, critica, cuestiona, recrea, etc.
- * La contraparte es el formador intelectual, que instaura situaciones de aprendizaje en las que la "crítica" es el eje.
- * La imagen del docente es una reelaboración de la idea de profesionalización del docente.

En el momento actual, Teresa Rojas (*Pedagogía*, 1989) señala dos ángulos de discusión en torno a este objeto: uno es técnico-académico y el otro político-ideológico. Corresponde al primero la concepción de la FD como un proceso de adquisición y constitución de habilidades y capacidades personales en el manejo de la multiplicidad de elementos que integran el quehacer pedagógico. Desde el segundo ángulo, el desarrollo del enseñante es un proceso donde se sintetizan intereses individuales, de grupo y de la sociedad; donde se condensan y aglutinan todas las determinaciones culturales, políticas, económicas, históricas, en que se ha desenvuelto como ser humano. Constituye además un juego de poder, según la medida de los sentimientos y de las automatizaciones que suscite.

Una visión economicista lleva a considerar, que la formación de los profesores responde más a un conjunto de necesidades creadas, que a una motivación deliberada y consciente para satisfacer necesidades ligadas con el conocimiento y la actuación sobre el mundo. Además, se sostiene sobre una doble mistificación: económica, como objeto del que se apropia el sujeto para poder competir en el mercado; e ideológica, cuando las acciones formadoras son vistas como medios y no como fines.

Desde el ángulo técnico-académico ya mencionado, se puede hablar respecto al docente, de una formación doble o si se quiere, de una bipolaridad en ésta. Por una parte, se habla de una formación científica (académica); y también de una formación profesional, que a veces se reduce a lo pedagógico, pero que en su sentido pleno incluye además aspectos que se relacionan con la inserción institucional, con las tareas de concertación, de gestión, de orientación, etc. De esta manera, Ferry (1990) plantea seis grandes problemas:

- 1o. La polivalencia del maestro de educación básica (preparado en todas las disciplinas científicas).
- 2o. La especialización del profesor de secundaria en una sola disciplina.
- 3o. La jerarquización de los objetivos de la FD, que implica decidir qué es primero, lo educativo (formación profesional) o lo instruccional (formación académica).

- 4o. La articulación de dos formaciones, la Inicial y la Continua, en un perfecto equilibrio.
- 5o. El proceso sistemático en el marco de instituciones especialmente formadores de docentes, y en los Programas de Capacitación y Perfeccionamiento Magisteriales.
- 6o. La ampliación de la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones colegiadas e institucionales.

En lo referente a término o plazos en el proceso de FD, se considera primeramente, la Formación Inicial. Este nivel se integra a otro más amplio, el de la Formación Continua, que constituye propiamente la Carrera Magisterial (ser Profesor de Carrera con estructura horizontal).

Desde el punto de vista político, la Formación de los maestros genera problemas organizacionales. Comprende decisiones respecto del equilibrio entre la formación general de base y la especialización profesional; entre el desarrollo personal y la preparación para la enseñanza y el rol correspondiente; entre la formación teórica y la práctica; entre la formación inicial y la que se vive en el trabajo. Así mismo, implica decidir sobre la coherencia entre lo académico y lo pedagógico en el currículum inicial; y también sobre las características de los centros de Formación Continua. La FD con carácter integral y permanente, se orienta a provocar en el sujeto una actitud reflexiva y de análisis ininterrumpido de su práctica docente, y a modificar su actuación en ella; la estructura curricular de estos estudios "deberá estar centrada en el reconocimiento de la complejidad y riqueza de la práctica docente cotidiana, vía la investigación" (Granja, 1989).

Es así como la formación continua rescata el valor de la cotidianeidad del hecho educativo. La vida diaria es el centro del acontecer histórico, es la esencia de la sustancia social; es la vida del hombre, en ella pone en obra todos sus sentidos, capacidades, habilidades, sentimientos y pasiones, ideas e ideologías. En consecuencia, se puede identificar, en ese sujeto, al maestro; y en esa vivencia a la práctica docente. Por tanto, entender la FD como un desarrollo coherente (Rockwell, 1985) abre la discusión a las cuestiones acerca de la continuidad entre los procesos de formación y las actividades dentro del aula; pues parte de lo que se aprende del currículum formal a lo que se aprende en el proceso mismo de hacer las cosas.

En referencia a los procesos de Actualización y Capacitación de los maestros en servicio, la tendencia actual es orientarlos hacia la transformación de la práctica docente, mediante su participación en el análisis de su propio quehacer. Se trata de considerar los eventos educativos en su expresión concreta, en los particulares contextos donde se realizan. Aquí el elemento esencial que se incorpora a los trabajos de actualización es la experiencia profesional; aunque especialistas como Elsie Rockwell encuentran que se corre el riesgo de convertirlos en un mero intercambio de experiencias. En consecuencia, ya existen programas de actualización y capacitación sustentados en la dualidad perfeccionamiento-investigación, y diseñados conforme al binomio formación académica-pedagógica. El propósito es que "puedan contribuir a que los profesores reflexionen su inserción en el tiempo que nos ha tocado vivir y participen de una manera más protagónica en la construcción de un porvenir mejor" (Carrizales, *Pedagogía*, 1992).

Por su parte, Pasillas y Serrano (*Pedagogía*, 1992) identifican tres posibles cualidades que en este momento le confieren sentido a la noción de Formación:

la. **In formación.** Dar a conocer a los sujetos en formación uno o varios procedimientos, problemas o conceptualizaciones. El procedimiento es la comunicación de la información a través de distintas modalidades.

2a. **Con formación.** Lograr que los docentes se desempeñen permanentemente de acuerdo con proyectos institucionales. Adecuar la práctica a las modalidades de trabajo y orientación teórica definidas por el establecimiento escolar. Tendencia a establecer mecanismos de apoyo-control para asegurar su efectiva realización.

3a. **Trans formación.** Se interesa por el cambio de las acciones del maestro o de los marcos establecidos para la tarea educativa. Su propósito es poner en juego diferentes elementos para que se presente el cambio buscado. Los procedimientos transformacionales enfatizan la participación subjetiva en el sentido de proponer aportaciones y encontrar los mecanismos consensuales respecto de la orientación por seguir.

En cuanto a puntos críticos en torno a la problemática de la FD, Elsie Rockwell (1985) refiere los siguientes:

- * Queja constante por la desvinculación entre los contenidos de la formación y la realidad escolar.
- * Tendencia generalizada a perder de vista las condiciones concretas del trabajo del maestro y su actuación en tanto sujeto.
- * Poco conocimiento de cómo sucede la FD en la escuela.
- * Dificultad para explicitar el contenido de los saberes del sujeto así como para integrar la experiencia docente a los procesos de Formación Inicial.
- * Falta de un diseño técnico de la PD capaz de conformar, prever y controlar, paso a paso, el quehacer cotidiano del aula. El profesor ante su propia formación se encuentra en una situación subjetiva, que lo obliga a echar mano a veces aleatoriamente, de todos los recursos posibles para poder sostenerse frente al grupo.
- * La suposición de que, todo el saber sobre docencia para las tareas formativas se extrae de teorizaciones que se han producido fuera de su conocimiento específico. Es decir, el trabajo cotidiano no parece ser fuente de un conocimiento pertinente para fundamentar la FD; lo cual refleja una incorrecta conexión entre teoría y práctica, pues a ésta se le concibe como explicación de la primera.

- * El ahondamiento de la distancia entre las propuestas de FD y las prácticas escolares. Aunque es justo señalar que en algunas instituciones como UPN, se ha abordado con éxito esta situación.

B. Discusión previa en torno de la Formación Docente.

I. La formación.

Formarse es el trabajo del ser humano sobre sí mismo, sobre sus representaciones, y básicamente en función de la interacción con otras personas de su entorno sociocultural. Debe entenderse como una tarea o empresa personal que implica la conservación de la individualidad y al mismo tiempo la adopción del rol profesional. En sentido amplio, la formación no se limita al ejercicio de cierta actividad, sino que invade todos los dominios; uno se forma en todos los niveles de responsabilidad y de manera permanente; es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Como función social, es la trasmisión o presunción de saber que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico y constituye el apoyo para promover cambios. Desde la óptica psicológica, es un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo, con un doble efecto de una madurez interna y de posibilidades de aprendizajes; es decir, de reencuentros con la realidad y experiencias.

Por su parte, el discurso político-educativo define la formación como instancia institucional, o bien como dispositivo organizacional hecho de programas, planes de estudio y certificaciones. Sin embargo, no debe confundirse con acciones educativas, ya que, podría considerarse que éstas son medios para lograr aquélla. Tampoco debe reducirse a la acción de un formador sobre un formado. Expresiones como "dar" o "recibir" una formación, "sujeto formador", se evitan en esta perspectiva; más bien se hablaría de "los que se forman" o de "autoformación". Tampoco es propio referirse a "efecto" de la formación, sino más bien ha de considerársele como un proceso dialéctico en el que se envuelve el sujeto; y según René Kaës (Ferry, 1990) se desarrolla a través de interacciones, integraciones con grupos, de pertenencia a una clase; y supone ciertos requisitos sociales como: incitaciones, modelos, sanciones que orientan y estructuran tal proceso.

2. El sujeto de la Formación Docente.

César Carrizales (*Pedagogía*, 1992) considera que en los programas de FD, el primero de los temas clave es el profesor. Se busca conocer a través de la investigación sus expectativas, emociones, conocimientos, valoraciones; relaciones cotidianas y no cotidianas; condiciones de trabajo; vínculo con su comunidad cultural, económica y política y con la ciencia contemporánea. Así también, se trata de concebirlo como persona y ser social que enfrenta y maneja la complejidad de la situación de clase como

trabajador y a la vez como sujeto. En concordancia, Ada Abraham (1986) propone la inclusión en la Formación Docente, de nuevas adquisiciones que le permitan examinarse a sí mismo y obrar convenientemente en la práctica, en el marco de un modelo centrado en la persona. Esta perspectiva lo identifica con su práctica concreta y significa considerar:

- 1o. El conocimiento que utiliza para responder a las exigencias de la situación de clase.
- 2o. La estrategia que remite a las exigencias planteadas por el grupo y lo lleva a seleccionar, usar, adoptar, recursos personales y profesionales para lograr resultados.
- 3o. El conocimiento específico que requiere su trabajo y le da el dominio de la tarea docente.

Actualmente, se acentúa la tendencia a revalorar el conocimiento mencionado en el inciso 3, pues aquello que el maestro sabe para poder trabajar con un grupo, es un conocimiento práctico, orientado a la solución de los problemas tal y como se presentan cotidianamente; y aunque hasta hoy ha tenido poca posibilidad de explicitarse, desarrollarse o someterse a reflexión colectiva, sus fuentes son múltiples, tanto concepciones teóricas como presupuestos pragmáticos o ideológicos del sentido común.

Elsie Rockwell (1985) señala a la docencia como uno de los trabajos más visibles, por lo cual se van formando en toda persona, desde la infancia, imágenes del maestro; así, quienes llegan al magisterio, ya portan valores introyectados, conocimientos considerados legítimos y patrones comportamentales de interacción. De esta manera, aunque a menudo las representaciones mentales no corresponden al trabajo real del maestro, "la imagen confiere a esta profesión sentido social, la significa, le da un código de conducta dentro del cual debe desarrollar su actividad específica" (Rockwell, 1985).

En la carrera del maestro, su imagen ha fundamentado tradicionalmente dos postulados básicos:

- a) El magisterio es una vocación de servicio social.
- b) El maestro debe participar activamente en la vida de la comunidad para contribuir a una mejor situación económica y social.

Por otro lado, también se habla de una representación devaluada en las últimas décadas con leves momentos de mejoramiento; sin embargo, la cuestión esencial en este punto, es la imagen de sí mismo. El docente se impone la obligación de ajustarse al ideal introyectado, y en esa medida desconoce o no hace conciencia de su ser; en consecuencia, le resulta imposible mantener un compromiso con su yo ideal y al mismo tiempo admitir su yo pragmático. Andrew Pollard (Rockwell, 1985) dice que esto ocurre cuando los maestros reconocen dos discrepancias, aquella entre las ideologías educativas y la realidad de la práctica, y la que surge entre lo que ellos creen ser capaces y lo que de facto pueden hacer en un momento dado.

Barba y Zorrilla (*Pedagogía*, 1989) establecen que, definir al profesor como trabajador de la educación por sus acciones, no es suficiente. Más bien se le debe imaginar como un sujeto culto y poseedor de una ideología educativa, que no realiza su rol técnico sino que personalmente, y con un significado existencial y social. Si este perfil se promueve en los programas de formación continua, entonces se desarrollará un proceso formativo deliberado y consciente; por el cual, el maestro podría construir, sobre sus rasgos de personalidad, un sistema de valores y creencias particulares, el *ethos* de su profesión: el sentido y finalidad de su quehacer en relación con la escuela y con la sociedad.

3. La práctica docente.

Si se reconceptualiza la práctica docente como un trabajo realizado por sujetos particulares, en condiciones materiales e históricas específicas del contexto escolar, el proceso de FD se aborda de otra manera. Contra la tendencia a ajustar el ejercicio cotidiano a un modelo teórico para lograr su perfeccionamiento, lo que hoy se plantea es la reconstrucción de la práctica por parte de quienes la efectúan, para analizarla y generar así teoría de la enseñanza. El objetivo es combatir la creencia de que el saber sobre docencia, para las tareas de formación, deviene de las teorizaciones producidas sobre el hecho educativo en abstracto; se trata por el contrario, de considerar al trabajo en el aula como fuente de conocimiento pertinente, a partir del supuesto de su complejidad y riqueza (Rockwell y Mercado, 1986). Por consecuencia, la tendencia actual es revalorar la práctica cotidiana en tanto complejo de actividades e interacciones en que se mueven los maestros como actores institucionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva, la más aceptada por el momento, la considera como punto de partida y motivo recurrente de reflexión sobre la actividad del maestro, las condiciones escolares que inciden en su quehacer y los espacios de su formación. Implica el reconocimiento de los saberes del docente, lo ubica como elemento activo en su propia realidad y constructor de su conocimiento pedagógico, que tiene la posibilidad de un manejo conceptual profundo, no sólo instrumental, de los contenidos de enseñanza. También se le considera como el reflejo del proceso de formación del profesor, en la medida que implica el ensayo y construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea, en las condiciones específicas que se presentan.

De esta manera, los contenidos de la FD se construyen cotidianamente y se integran a los saberes del sujeto, los cuales operan dentro de la situación de docencia y se conjuntan en estrategias que permiten al maestro sobrevivir dentro de la escuela (Rockwell y Mercado, 1986). Esta conceptualización enmarca la investigación que aquí se da a conocer y ampara que la práctica docente haya constituido la fuente del estudio de la Formación en el ITESM.

Así mismo, el ejercicio del rol docente problematiza la formación profesional del maestro en la práctica cotidiana puesto que con frecuencia:

- * Busca la sobrevivencia. Se centra en la técnica de enseñanza, y su trabajo es un producto de la relación sujeto-institución.

- * Aparece como ejecutor no como ideólogo. Es quien operativiza los proyectos institucionales.
- * No logra la coherencia entre sus valores y su ideología, pues la ambivalencia entre la disciplina que exige y el liderazgo que debe sostener se lo impiden.

Patricia Medina por su parte, (*Pedagogía*, 1989) explicita la problematización de la práctica docente en varios momentos, los cuales redefine y delimita en el campo educativo.

- a) Momento de análisis de los elementos conceptuales que han hecho posible la concepción de la docencia como práctica social. Este concepto es producto del debate y avance en la reflexión del campo educativo y del reconocimiento de su historicidad.
- b) Momento de síntesis. Las prácticas y discursos de la enseñanza y el ejercicio de ésta, se articulan como parte del dinamismo de las dimensiones institucionales escolares, educativas y sociales.
- c) Le reconoce 5 dimensiones:
 - sujeto docente
 - práctica
 - realidad institucional
 - procesos de saberes
 - discursos-proyectos sociales
- d) Especifica 5 niveles de realidad susceptibles de reconstrucción:
 - a) proyecto histórico.
 - b) prácticas de saber y verdad.
 - c) organicidad social y gremial.
 - d) definición social de la institucionalización
 - e) cultura-concepción de realidad-formas de pensar-sujeto.

Asimismo, propone como ejes problematizadores: sujetos, práctica, contexto y docencia.

Por otro lado, actualmente se trata de establecer que toda docencia presenta cierta base de continuidad histórica en la que se insertan las prácticas particulares. De esta suerte, el ejercicio profesional contiene las huellas de todo tipo de tradiciones pedagógicas. La concepción de historia que enmarca esta explicación, entiende las prácticas sociales y educativas como construcción colectiva y a la vez como vivencia subjetiva. En consecuencia, la práctica docente ha cambiado y sigue cambiando, de manera que se tiende a aprovechar en favor de la FD la posibilidad que ofrece este dinamismo, para incorporar nuevos elementos y generar docencias distintas.

Raquel Glazman (1990) coincide con Medina cuando expresa las contradicciones de la práctica en educación superior. En primer término, el docente universitario se ubica en instituciones de enseñanza que cumplen funciones de apoyo a la estructura del sistema,

y se ve confrontado en una situación donde su preparación, el contenido y la tarea, lo encaminan a la promoción de cambios estructurales. En segundo, enfrenta contradicciones materiales y sociales, pues son marcadas las distancias en cuanto a sueldos y prestaciones frente a profesionistas similares que ejercen fuera de la enseñanza. Por último, las distinciones entre las propias instituciones educativas determinan diferencias sustanciales de obligaciones, responsabilidades y formas de asumir la docencia y obviamente de estatus.

4. La búsqueda de una teoría de la enseñanza.

El discurso pedagógico moderno introdujo la necesidad de que el maestro, tuviera "instrucción", preparación pedagógica; esto es, tuviera conocimientos científicos (Tenti, 1988). Esto no hace referencia al saber acumulado por las ciencias en general, sino al saber pedagógico; más exactamente, al saber acerca del método de enseñanza. El anhelo en un principio, era el de un maestro sabio en asuntos de teoría y métodos pedagógicos. En poco tiempo, este deseo fundamentó la necesidad de institucionalizar la formación del que enseñaba. La necesidad actual es entender la docencia como una tarea científica.

Si de acuerdo con Popper (Gimeno, 1985), "las teorías son hilos tendidos para capturar eso que llamamos mundo, para racionalizarlo, explicarlo, dominarlo", plantearse hoy el problema de la científicidad de la enseñanza equivale al intento de buscar una teoría; lo que trasladado a la metáfora popperiana, cubriría la demanda de capturar el mundo pedagógico. Sin embargo, la enseñanza no es aún -dice Gimeno Sacristán (1985)- una práctica científica. Las razones de esta negación se alojan en las siguientes deformaciones.

- * El afán de pragmatismo, los problemas técnicos de instrumentación didáctica o la preocupación del número de alumnos por profesor, que opacan los problemas de índole científica, tales como la investigación y la formación sistemática del profesorado.
- * La demanda de buenos administradores no de investigadores de la educación, para garantizar al sistema productivo, un funcionamiento eficaz de las instituciones educativas.
- * El predominio del pragmatismo en aras de resolver problemas urgentes como lograr objetivos tangibles, aunque no se profundice en lo epistemológico ni en la investigación. El que los profesores de la enseñanza prácticos sean capaces de hacer que el sistema cubra los objetivos con los cuales se justifica y mantiene. Por eso el conocimiento científico de la enseñanza no se siente como imprescindible.
- * Lo anterior lleva al encuentro de una práctica de la enseñanza dominada por la rutina, que acrisola y privilegia los saberes prácticos.

- * El rechazo a la teorización como algo contrapuesto a la práctica o a la utilidad práctica del conocimiento. Muchos docentes que operan al margen de cualquier planteamiento científico, sostienen su formación en una "teoría", a menudo no articulada ni consciente; y conforme a ella entienden, por ejemplo, cómo funciona el alumno, el aprendizaje, su propia influencia personal, etc. Lo hacen sin saber que, como dice Gage (Wittrock I, 1989), todos los hombres son teóricos y sólo difieren en el grado en que son conscientes de que usan la teoría.
- * La dependencia de la ciencia de la educación respecto de otras ciencias auxiliares. Esto explicaría en parte el desarrollo deficiente de la teoría; aunque reconocer la pluridisciplinariedad externa (Mialaret, 1977) no excusa de buscar explicaciones pedagógicas.
- * En la medida que la educación se reduce a ser instrumento de concepciones religiosas, políticas y filosóficas, parece perder su propia cientificidad. Sin embargo, este problema se relaciona con el debate ciencia-ideología, que Raquel Glazman (1990), ha llevado a la mesa de la discusión, para dejar asentado que los docentes son sujetos de ideología y productores ideológicos; y su conformación ideológica incide significativamente en su práctica social.
- * Un cierto antiintelectualismo por parte de algunos docentes, aporta elementos en contra del desarrollo de una ciencia de la enseñanza. Esta actitud refleja una especie de menosprecio a la pedagogía como conocimiento disciplinario.
- * La falta de atractivo de la docencia como profesión o como empresa científica.
- * La ausencia de valores específicos de una teoría de la enseñanza.

Aquí cabe la pregunta ¿Cuáles son los valores de una teoría de la enseñanza que habrán de rescatarse? Desde esta perspectiva, la respuesta es:

- a) Su función de sistematizar los conocimientos dentro de una parcela científica, para lograr la integración interdisciplinaria de las distintas ciencias que se ocupan del objeto educación.
- b) Proponer investigaciones sobre problemas pertinentes.
- c) Guiar la práctica para que no se disocie de la teoría y ésta se vea validada o reformulada por su comprobación en la realidad.
- d) Disponer de ese entramado teórico para orientar la FD, esclareciendo el currículum imprescindible para que sea operativa y esté bien apoyada. De esta manera, el saber sistematizado daría las parcelas del conocimiento que un profesor necesita para desempeñar su función. al tiempo que a él la conciencia de los fundamentos de su acción.

- e) Concebir la enseñanza como objeto de estudio, porque la explicación científica desentraña el objeto explicado mostrando su interior.
- f) Lograr la ruptura epistemológica. Teorizar es desligarse de lo real, de lo evidente, de lo inmediato; consiste en ese despegue de lo real. La ciencia, indica Bachelar (1974), actúa en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que en el espíritu mismo obstaculiza la espiritualización.

C. El enfoque de la investigación.

1. Fundamentación teórica.

La concepción de esta investigación se desprende del interaccionismo simbólico, teoría que busca explicar el comportamiento humano en términos de significados, que tiene sus raíces en el trabajo de sociólogos como Corley, Mead, y Thomas; (Manis y Meltzer, 1967), y que de acuerdo con Blumer (1969) descansa en tres premisas:

Primera: los seres humanos actúan con los objetos sobre la base de los significados que tales objetos tienen para ellos.

Segunda: el significado de los objetos se deriva de la interacción social que el sujeto despliega con sus iguales. Por lo tanto la cultura, como un sistema compartido de significados, es aprendida, revisada, sostenida y definida en el contexto de la interacción.

Tercera: los significados son manipulados y modificados a través de un proceso interpretativo usado por la persona que trata con los objetos.

2. La Formación Docente como objeto de estudio.

En una investigación educativa ecológica, el objeto de estudio abarca los fenómenos y procesos que caracterizan la vida del aula. Todo ello hace referencia tanto al comportamiento docente del profesor como a las actividades del alumno individual y colectivamente considerado; y además, a la peculiaridad del contexto que define física, social y psicológicamente el clima donde se producen intercambios y aprendizajes. El objeto de estudio se ubicó por tanto, en torno a los proyectos didácticos que intervienen en la negociación situacional de los intercambios humanos, a través de los cuales, se convierten en programas más o menos flexibles y cambiantes que orientan la práctica y condicionan la realidad.

En consecuencia, lo propio era elegir un enfoque ecológico y se adoptó el de Walter Doyle (Gimeno y Pérez, 1985) para investigar la FD de los profesores de redacción. Al

estudiar el clima del aula no sólo se tomaron en cuenta los aspectos observados del mundo físico y del comportamiento humano; también se exploró el universo de los significados subjetivos con los que, quienes vivencian el escenario observan, perciben, interpretan y asimilan los acontecimientos e interacciones que singularizan las vivencias áulicas. Desde esta perspectiva, se partió de 2 supuestos:

- 1o. Entender cualquier acción humana y el mundo social resultante, requiere atender a la intencionalidad y el significado o interpretación subjetiva del que actúa.
- 2o. La situación contextual (circunstancias históricas, sociales, económicas, culturales y políticas), establece y condiciona una determinada forma de ver la realidad.

Así mismo, se puntualizaron las concepciones de dos términos básicos, acordes con el modelo adoptado: se asumió que la *realidad* es base y punto de partida de las ideas; es la totalidad de aquello con que el hombre se relaciona en su devenir, es el mundo en toda su riqueza ontológica; por ser esencialmente dinámica, las relaciones entre los hombres y entre éstos y la naturaleza se dan en procesos dinámicos. Además, se tomó al sujeto como hombre concreto, un *ser en situación relacional* con la realidad por los modos de trabajar, de conocer y de ser; cuyo aspecto esencial es que se hace en la práctica y ésta es de tipo social.

Por tanto, el objeto de la presente investigación, la FD, se define como un proceso integral caracterizado según el contexto, con rupturas y continuidades, en orden ascendente de información, conformación y transformación, cuyos contenidos se integran a los saberes personales; que se expresa en actitudes, comportamientos interacciones, negociaciones y adopción de roles; que imprime su sello a la práctica misma y se desarrolla en torno al proceso enseñanza-aprendizaje.

3. Planteamiento epistemológico.

Desde la perspectiva del descubrimiento, como denominan Biddle y Anderson (Wittrock, I, 1989) a este tipo de investigación cualitativa, se tiene la convicción de que los conceptos y las explicaciones sociales se construyen grupalmente, a la vez por los ciudadanos y los científicos sociales. Se presupone que tanto el conocimiento social como su utilización están basados en valores. Se postula que cada hecho presente en el mundo de los hombres es único, y no puede ser objeto de repetición por parte de ningún otro hecho en ningún momento. Así mismo, la relación teoría y práctica, investigación y acción aportan el apoyo instrumental y conceptual necesario para situarse en el contexto y analizar los elementos y nexos que caracterizan la vida en el aula; y además, fundamentar las decisiones situacionales del investigador.

Cuando el conocimiento se produce por obra de la investigación, modifica profundamente al productor que se define en gran manera por su capacidad de conocer y crear. En este papel se ubicó la investigadora, bajo los criterios de que todo conocimiento es un producto de la actividad humana; y de que el hombre está inmerso en una realidad de

cuya totalidad forma parte también como sujeto cognoscente. Según éstos, las formas de conocimiento están ligadas a las formas del ser social, la posición del individuo en la sociedad determina una cierta manera de ver la realidad y la forma de sus ideas lleva su sello personal.

Por lo anterior, se estableció que la FD es un conocimiento:

- * Construido socialmente.
- * Derivado de valores educativos.
- * Relacionado con las nociones que subyacen en el pensamiento del profesor, en las cuales se apoya para desenvolverse situacionalmente.
- * Determinado por el contexto áulico, institucional y social; y también por la capacidad de conocer, producir y crear del docente y por su posición en la sociedad.
- * Producido por la actividad del maestro.
- * Desarrollado por el enseñante en la vida del aula y en sus relaciones con los colegas.

Esta investigación fue un acercamiento a la realidad del aula, por el cual se trató de reconstruir la FD de profesores cuya especialidad es la lingüística. Se exploró cómo en la práctica docente emergen y participan los elementos inherentes a esta formación, y cómo se da en la situación específica de 3 docentes del ITESM que imparten el curso de Redacción Avanzada en el Campus Monterrey.

4. Metodología.

De la información relacionada con estudios de corte cualitativo se tomaron como referencia las investigaciones que Wittrock (I, II, III, 1989), compendia en su obra, pues forman parte de la reciente perspectiva etnometodológica en el campo educativo. Por lo tanto, no resultará extraño encontrar en el análisis de datos, relaciones con la etnografía de la comunicación que Cazden denomina *investigación sociolingüística*. También se reconocerán elementos del método etnográfico. Este se emplea para descubrir una teoría social fundamentada en las observaciones de las vidas de los sujetos; al utilizarlo se trata de generar ideas relativas a los acontecimientos del aula y sus significados. De las ventajas que ofrece al investigador se aprovechó en especial que se orienta a comprender los acontecimientos tal y como los conciben los participantes, y que se apoya en la presencia prolongada del investigador en el contexto de investigación para captar e interpretar el flujo de significados e interacciones que se generan, intercambian y negocian en la vida compleja y fluida del microcosmos educativo.

Así mismo, fue de importancia el hecho de que la investigadora desarrolló su habilidad de análisis, crítica y empatía como instrumentos de investigación para observar, asociar e interpretar. De esta manera, el punto de partida fue la observación directa de los acontecimientos, seguida de la elaboración de apuntes detallados de campo como medio de registro. La "teoría" se fue construyendo gradualmente, a partir del análisis de datos, para lo cual se extrajeron de las observaciones, los elementos más significativos que explicarían la FD. Cabe aclarar, qué con el término teoría se alude a una estructura

explicativa sobre lo que ocurre en el salón de clases entre maestro y alumnos, y lo que ocurre con el grupo como conjunto de sujetos que interactúan.

Una estrategia efectiva fue darle relevancia en el análisis, al discurso del aula como un medio problemático integrado por emisiones en las que se representan los significados establecidos por el maestro y su clase. Analizar las formas lingüísticas fue de utilidad, en la medida que también permitieron comprender los acontecimientos sociales. Haber captado la vida compleja de esta entidad de enseñanza, permitió describir los procesos y acontecimientos, y contrastar el significado e interpretación que los profesores y alumnos les asignan.

Con base en la propuesta metodológica de Rockwell (Bertley, 1990), se tomó en cuenta la dimensión histórica de los sujetos y de la institución, y además, se introdujo al ámbito seleccionado en términos de procesos (socialización, negociación, resistencia, interacción cognoscitiva, intercambio sociocultural). De igual manera, esta inmersión permitió describir hechos y procesos que posiblemente se hubieran pasado por alto desde otras perspectivas exploratorias.

Las técnicas que se utilizaron para la recogida de datos son:

a) Observación participativa.

Según Peter Woods (1987), la observación participante tiende a ser un estilo de investigación. Mediante ella, el investigador se introduce en el medio social de los sujetos estudiados, observa y trata de averiguar por principio, qué significa ser miembro de ese mundo. Por ello se trató de adoptar un papel real dentro de los grupos de RA y contribuir a sus intereses o función; esto supuso el acceso a todo tipo de actividades que ellos desarrollaban. Se trató de combinar la implicación personal con un cierto distanciamiento de la situación, sobre todo para no perder objetividad al registrar. Además, como para Rob Walker (1989) es más propio definir la observación participativa como un rol, así se adoptó en esta investigación, puesto que permitió también entrevistar, conversar, buscar documentos, recoger datos.

b) La entrevista.

Para llegar a la explicación de la FD en el ITESM se utilizó la entrevista exploratoria. Esta se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien sabe preguntarles sobre ellas; es decir, pueden reflexionar sobre sus propias acciones o al menos se les puede inducir a hacerlo. Su manejo comprendió desde una entrevista con cuestionario estructurado, hasta la conversación espontánea con los participantes para descubrir de qué modo las preguntas afectaban su visión del mundo; y averiguar qué es lo más importante para ellos. También se tomaron notas y se utilizó la grabación en audio cassettes para captar afirmaciones, opiniones o actitudes de los entrevistados. De esta manera, se cuenta con la entrevista

estructurada a la docente 1 y la no estructurada a la docente 3. Además, otras con los sujetos, que no fueron registradas pero retroalimentaron la interpretación.

c) El cuestionario.

El cuestionario puede considerarse como una especie de sustituto de la entrevista formalizada. Esta técnica es una entrevista en serie y como tal, presenta problemas, sobre todo respecto a la interpretación correcta de las preguntas por parte de los encuestados; ofrece la ventaja de presentar un estímulo idéntico a numerosos sujetos en forma simultánea y proporciona al investigador la oportunidad de acumular datos con relativa facilidad. Gracias al cuestionario, se recopiló información acerca de la historia personal y académica de los participante del DRA en cuanto eran candidatos a impartir redacción; fue por tanto, un instrumento muy útil para analizar las actitudes, opiniones y respuestas de los sujetos.

d) El análisis documental.

Esta estrategia metodológica se utilizó no sólo para sistematizar la información de orden cualitativo, como es el caso de los escritos que contienen las expectativas e ideas de los alumnos de RA sobre este curso y sus procesos; sino también para trabajar datos cuantitativos que complementaron los hallazgos sobre los sujetos de la investigación y apoyaron las conclusiones. Además, junto con la observación y la entrevista, el análisis documental constituyó una estrategia recolectora, que se adoptó como lo sugiere Stromquist (1983) para triangularla con las dos primeras.

Las tareas de la investigación.

Durante el mes de julio de 1992 se efectuaron las observaciones del DRA, y en el transcurso agosto-noviembre, del mismo año, las observaciones directas en las aulas de 3 docentes que imparten RA en el Campus Monterrey. En el mes de diciembre se mecanografiaron los registros. Es importante destacar la proporcionalidad en cuanto a la distribución del tiempo entre la recogida de datos y el análisis de los mismos; sin embargo, el proceso de la investigación no se ajustó del todo al cronograma original, pues los trabajos no se cerraron hasta el mes de julio de 1993.

El resumen de las tareas desarrolladas es el siguiente:

1a. Diseño de instrumentos.

- * Registros de observación.
- * Entrevistas.
- * Cuestionarios.

2a. Acopio de información.

- * Calificaciones finales de los alumnos observados.
- * Exposición escrita de los alumnos que toman RA, muestra de 15 alumnos.

- * 7 registros de observación del docente 1, 1 registro de observación del docente 2 y 1 registro de observación del docente 3.
- * Cuestionario aplicado a los participantes del DRA.
- * Autoevaluación del desempeño de los participantes del DRA.
- * Registros de observaciones del DRA.
- * Entrevista estructurada a la docente 1.
- * Entrevista no estructurada a la docente 3, al final de la observación Núm. 9.

3a. Análisis de datos.

4a. Redacción de documentos.

5a. Actividades complementarias.

- a) Mecanografiado de registros, cuestionarios, entrevistas y análisis de datos.
- b) Captura de información verbal y numérica.

Para el cumplimiento de las tareas anteriormente mencionadas se utilizaron los siguientes recursos materiales:

- * Procesador de textos para el mecanografiado de documentos.
- * Hoja electrónica de cálculo para captura de datos.
- * Dittos y equipo complementario.
- * Papel bond tamaño carta y especial para impresión láser.
- * Computadora.
- * Impresora.
- * Copias xerográficas y fotostáticas.

La estrategia de la investigación.

1o. El 24 de julio se planteó formalmente a la Coordinación de Redacción Avanzada el proyecto de la investigación, con el objeto de conseguir autorización y apoyo para las siguientes actividades:

a) Asistir como observador participante al curso de Capacitación de Profesores del Sistema, Didáctica de la Redacción Avanzada (DRA) que se efectuaría del 27 al 31 de julio de 1992, con el fin de registrar las primeras observaciones y recoger los datos pertinentes de los participantes que se incorporarían al equipo docente de redacción desde el semestre agosto-diciembre de 1992.

b) Seleccionar entre los asistentes al DRA, a los sujetos de la investigación. La elección estuvo condicionada no sólo a la autorización respectiva de la Coordinación, sino principalmente a la aceptación voluntaria de los profesores. Se contó con la disposición de la docente 1, y posteriormente de las docentes 2 y 3 también aceptaron ser observadas en sus aulas respectivas.

c) Incursión a los salones de clase de las 3 docentes en el transcurso del semestre agosto-diciembre de 1992 para observar durante las sesiones regulares del curso de Redacción Avanzada.

d) Solicitar al Departamento de Humanidades los datos de rendimiento académico semestral de los grupos observados.

2o. Desarrollo de las etapas del cronograma.

3o. Revisiones periódicas del avance por parte del asesor de tesis.

4o. Socialización del desarrollo de la investigación en los cursos de Seminarios de Investigación y Seminario de tesis.

5o. Entrega del Informe.

5. Los sujetos.

Para los efectos del presente estudio, alumnos y maestros son sujetos educativos que en el aula se expresan en todas sus dimensiones. La sociedad los ubica en una determinada posición desde la cual se relacionan con el mundo y lo significan. Su identidad es multifacética. Los alumnos desarrollan un orden de relaciones, van construyendo conocimientos y visiones del mundo compartidos; se van construyendo como sujetos, inventando, asumiendo y desarmando las normas del sentido común. El proceso de conocer se envuelve en lo emocional y en lo afectivo y se concentra en el interés por explicarse el mundo. El maestro construye el contexto de la cognición. Adopta su rol no sólo por la posesión del contenido, sino por su "centralidad en la organización del proceso y por el dominio de los elementos estructurales de la situación escolar". (Edwards, 1989). En consecuencia, se consideraron sujetos a todas las personas presentes en los momentos de la observación, cuya participación aportó datos aprovechados en el análisis y contribuyó a validar las conclusiones.

El maestro integra sus saberes cotidianamente en la escuela. En todos los momentos de su carrera requiere de la apropiación de los conocimientos necesarios para actuar competentemente. Gracias a ellos resuelve el qué enseñar y el cómo hacerlo. En suma, lo que el maestro hace es un proceso de construcción activa del saber para el trabajo diario, que no es la reproducción pasiva de la formación profesional o de las normas oficiales; porque "es en la permanencia y el ejercicio diario donde los maestros acumulan, recuerdan u olvidan, comparan, integran o rechazan las propuestas de trabajo docente" (Rockwell y Mercado, 1986). Hay que reconocer también, la cualidad integradora del saber mencionado, pues como se nutre de los conocimientos sociales y culturales que el propio maestro posee como persona, pasa a ser también constitutivo de la institución escolar; así contribuye a asegurar la continuidad de cada escuela.

Verónica Edwards (1987) se refiere a este tema pero en términos de contenidos académicos que se traman con el universo de relaciones entre maestro y alumnos; y son asumidos, reconstruidos, mediados, restituidos y olvidados por ellos en el aula. Tales conocimientos son presentados como verdaderos porque llevan la concepción "autorizada" del mundo; constituyen una proposición de la cultura en y a través del lenguaje y de los comportamientos; son un particular modo de existencia social del conocimiento, y la escuela respecto de ellos es un espacio específico donde son reconstruidos y redefinidos.

Dado que el curso de RA es uno de los llamados "Sello" del ITESM el alumnado del mismo está constituido por estudiantes de todas las carreras profesionales del Sistema. Por lo tanto, la demanda del curso es fuerte y cada semestre se llegan a formar hasta 50 grupos a los que atienden profesores especialistas en lingüística. Cada uno de ellos se responsabiliza de 1 a 4 grupos por semestre; en horarios de 1 hora, lunes, miércoles y viernes o de 1 1/2 hora martes y jueves. Además, el promedio de alumnos por grupo es 32. Otro dato importante es que toda persona, antes de incorporarse a la planta de docentes, debe tomar el DRA de carácter inductivo que constituye uno de los cursos propios del Programa de Capacitación para profesores, vigente en el Instituto desde hace más de una década.

De acuerdo con esta información, la investigación se centró en:

- * 10 profesores participantes, y 2 instructores del curso de Didáctica de la RA quienes son doblemente importantes para este trabajo porque también imparten redacción.
- * 3 profesoras cuya práctica se estudió directamente. Una de ellas (la docente 1) también formó parte de los 10 participantes antes mencionados.
- * Se incluye también a los alumnos de los 3 grupos estudiados -25 de la docente 1, 30 de la docente 2 y 27 de la 3-. Es oportuno saber, que 15 de los alumnos de la primera, fueron además sujetos de análisis, a partir de un documento escrito, que cada uno redactó, el primer día del curso.

En resumen, los sujetos de la investigación fueron 14 docentes y 82 alumnos y al seleccionarlos se buscó representatividad cualitativa en la muestra. Así, se observará que la docente 1 tomó el curso de Didáctica de la RA y su práctica constituyó su primera experiencia docente; que la docente 2 tiene una experiencia de más de 10 años en el Sistema y que la experiencia de la docente 3 es de dos décadas pero en una Institución Superior de Educación Pública.

D. El contexto institucional de la Formación Docente.

El contexto de la FD abarca desde la situación inmediata en que actúa el maestro frente al grupo, hasta la totalidad social a la cual se integra como profesional de la educación. Según Espeleta y Rockwell (1987), la institución escolar existe como un concreto real,

como el producto de una permanente construcción social que define periódicamente la relación entre el Estado y las clases subalternas, dado que las relaciones entre maestros y alumnos tienden a reproducir las condiciones de dominación que prevalecen en la sociedad. Determinados sujetos se han apropiado de los espacios, usos, prácticas y saberes que llegan a conformar la vida académica, y los ponen en juego cotidianamente en la escuela como parte de su formación. Al respecto, se estudió la relación entre la autonomía relativa del docente en su microcosmos y las condiciones sociales y estructurales que la constriñen. Se parte de que realmente esa autonomía es ilusoria pues los sistemas de exámenes, paquetes didácticos y controles programáticos establecidos para elevar la calidad de la educación, agudizan el problema de la burocratización y la enajenación del maestro en su contexto profesional.

Por otro lado, es en la escuela donde ocurre gran parte de la FD (Rockwell y Mercado, 1986). Esta es un proceso que se encuentra tan sutilmente integrado a la trama social del contexto institucional que es difícil distinguirlo en el flujo cotidiano. Dentro del aula se afinan las sutilezas de la formación del profesor; los límites son, la propia conciencia de estarse formando, por una parte; y por otra, la negociación con los alumnos. La situación se define por las exigencias inmediatas que impone dirigir un grupo; al docente corresponde la autoridad, él determina el curso del aprendizaje. En fin, la escuela es en sí misma, condición material de trabajo docente y su historia se cruza con la de los sujetos para constituir su tradición educativa.

De acuerdo con estas afirmaciones es primordial trazar las principales líneas del devenir histórico de la institución-contexto de la investigación en los siguientes términos. El 14 de julio de 1943, en Monterrey, NL., un grupo de hombres de empresa fundó la Asociación Civil denominada Enseñanza e Investigación Superior; que bajo la idea de operar una institución particular de enseñanza, del más alto nivel académico, creó el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) que en estas fechas (1993) ya celebra su 50 Aniversario. Forma parte del Sistema Educativo Nacional, bajo el estatuto de Escuela Libre Universitaria, según Decreto Presidencial expedido el 24 de julio de 1952, y publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de septiembre del mismo año. A partir del 28 de febrero de 1974 el Instituto pasó a ser el Sistema Educativo nacional, que se conoce como Sistema ITESM. Así también la Secretaría de Educación Pública reconoce al ITESM personalidad jurídica propia que lo faculta para "determinar libremente su estructura, su forma de gobierno, las áreas de sus servicios educativos y de investigación, su organización y políticas académicas, su sistema de cuotas y de becas y sus operaciones presupuestales, sin más limitaciones que las establecidas por las leyes y reglamentos correspondientes del Estado Mexicano". (ITESM, 1986). Sus principios se ajustan a las características del orden político, social, económico y jurídico del medio en que se encuentra inmerso.

Cuatro premisas institucionales (ITESM, 1992) orientan el trabajo de los docentes en el Tecnológico de Monterrey.

la. A los maestros se les concibe como "facilitadores del desarrollo de las facultades superiores del ser humano". El significado de su hacer consiste en perpetuarse en sus

alumnos para que ellos sean generadores de cambios. Otra función del docente es garantizar que se hayan adquirido los conocimientos y certificar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en términos de adquisición de conocimientos y habilidades. Su formación se entiende como actitud que supone el compromiso de aumentar constantemente el caudal de conocimientos y de experiencias y lo lleva a una nueva visión del mundo, matizada por la cultura. En este contexto los valores intelectuales son divisas de comportamiento sociocultural.

2a. Desde el punto de vista de la institución, un curso masivo (que se ofrece a muchos grupos) como el de RA demanda del profesor:

- * Planeación a partir de un programa analítico oficial que deberá respetar.
- * Interrelación académica a partir de la cual estructurará y dosificará los contenidos por impartir.
- * Diseño de la instrucción. Es decir, especificar con detalle desde sus exposiciones hasta los ejercicios y actividades de los alumnos.
- * Implantación de políticas del curso de acuerdo con las institucionales.
- * Asistencia y puntualidad.
- * Adecuación de la carga de trabajos y estudio fuera del aula de manera que requieran del alumno 5 horas de su tiempo a la semana.
- * Dar asesoría fuera del salón de clases para aclarar aquellos elementos del curso que no se comprendieron en su totalidad.
- * Emitir evaluaciones parciales y finales expresadas en números enteros en una escala de I al IO. Además, tomar en cuenta que el ITESM no exime a ningún alumno del examen final, ya que éste tiene una función integradora de los conocimientos adquiridos en el curso.
- * El primer día de clases, entregar a los alumnos el programa analítico del curso; así como definirles el objetivo general, solicitarles la bibliografía de texto y complementaria y darles a conocer las fichas de evaluaciones y ponderación (el valor relativo de las evaluaciones parciales). También debe darles oportunidad de expresar sus expectativas y establecer con ellos un "contrato" que puntualice las condiciones bajo las cuales se dará la relación alumno-maestro en el curso.

3a. La Institución concibe el aprendizaje como un proceso del alumno cuyas etapas son: comprensión, análisis, síntesis, transferencia, aplicación. La actividad del alumno en el aula estimula el aprendizaje académico y el desarrollo de habilidades sociales, elementos importantes en el desarrollo integral. Así, las actividades de equipo fomentan el aprendizaje cooperativo. Respecto a la enseñanza, el maestro debe poseer habilidades generales de comunicación, que puede adquirir o mejorar a través de los cursos de Capacitación para Profesores que ofrece el Sistema. También, debe relacionar los conceptos que exponga en el aula, con la vida real, mediante ejemplos e ilustraciones. Su creatividad ayudará a que se efectúe la transferencia y la aplicación de los conceptos revisados en clase. De igual manera deberá presentar su materia como algo valioso, interesante y significativo; y también, promover la investigación dirigida.

4a. Respecto a la investigación educativa, el Instituto propone al docente, que estudie su práctica, ponga en perspectiva los problemas detectados y elabore alternativas de estrategias instruccionales.

III. DEL MÉTODO A LA TEORÍA

A. El perfil del docente de Redacción Avanzada.

Con el objeto de conocer las características del profesor de RA, se aplicó un cuestionario el día 27 de julio de 1992, a los participantes del curso de Didáctica. La información obtenida se categorizó para su análisis e interpretación, y de esta manera se llegó a la descripción del perfil docente.

Los profesores que imparten este curso "sello" son mexicanos, aunque dado el carácter internacional del Instituto, también hay extranjeros, españoles y argentinos específicamente. Ellos ubican su domicilio en la ciudad sede del Campus donde dan sus clases y trabajan casi exclusivamente en el ITESM. En el Campus Monterrey, un alto porcentaje de los docentes de RA son maestros de cátedra, es decir, no están de planta en la Institución. Su Formación Inicial (Académica) es en las áreas de las Humanidades y la Comunicación; es decir, provienen de carreras donde se incluye el estudio de la lingüística y la literatura y tienen una sola especialidad. Su grado de estudios es de maestría y una minoría tiene doctorado. La especialidad de la maestría no siempre es compatible con los estudios de base.

Si se considera como Formación Inicial (Pedagógica), tener licenciatura en educación o ser egresado normalista, estos profesores carecen de ella y tampoco es común el postgrado en este campo. Sin embargo, antes y durante el tiempo que desarrollan su práctica, toman cursos de Capacitación Actualización y Diplomados en Didáctica y Pedagogía. Cuando llegan a impartir por primera vez el Curso, ya tienen por lo menos 5 años de práctica docente en nivel medio superior y/o superior y en el área de las letras. Aunque también hay personas sin experiencia previa. Por último, el profesor de redacción asiste al DRA como requisito indispensable para enseñar.

B. Primera etapa de la Formación Docente.

El docente comienza a formarse para una tarea específica: impartir Redacción Avanzada. Esto da sentido a la Didáctica del Curso que se promueve eventualmente a través del

Centro de Excelencia Académica, dentro del Programa de Capacitación de Profesores del Sistema ITESM. Fue necesario incursionar en su desarrollo, para capturar la dinámica por la cual el docente de RA entra en contacto con la *in formación* sobre qué es Redacción Avanzada, cómo se enseña, cómo y cuando se administra y evalúa. El propósito era conocer los procesos de *con formación* orientados a adecuar la práctica docente al modelo institucional; y por supuesto los de *trans formación*, ya que RA es un curso de desarrollo de la habilidad escritural "que se sale de lo normal"; y por lo tanto, constituye una propuesta tendiente a transformar las acciones docentes institucionales de la tradicional enseñanza de conocimientos.

La formación en el DRA se efectúa durante una semana, 8 horas diarias, en un Campus sede. El que fundamenta este estudio se llevó a cabo en el Campus Monterrey, del lunes 27 al viernes 31 de julio de 1992. Los instructores fueron AV (profesora) y RM (profesor) y once participantes que se representan, para efectos de la investigación, con las iniciales: LB, GV, AR, LQ, DG, JA, JO, EL, DM, MDM, ET. Así, para sistematizar los hallazgos que permiten describir la FD de los profesores del Instituto en esta etapa, se crearon 5 categorías de análisis.

I. La lección. Estructura académica de la FD.

El trabajo organizado para formar inicialmente al docente de RA se estructura en 3 fases: de apertura, instruccional y de cierre. En la primera, predomina lo social sobre lo cognitivo. De esta manera, se hace la presentación de los participante antes de comenzar formalmente los trabajos, como uno de los recursos que en lo social permite determinar la identidad. Aún el último día del curso, en esta fase, se sigue patentizando el factor identificativo junto con el estatus; el punto de referencia para tal efecto lo constituyen las experiencias personales. Por ello, en al inicio de cada lección del DRA se observan, como patrón de comportamiento la espontaneidad y la tendencia a identificarse con el contexto situacional de la enseñanza. Las funciones de esta fase son:

- * La presentación de instructores y participantes, la socialización, la integración como grupo para el trabajo académico y el afianzamiento, día con día, de la identidad como concedores del curso de RA y de docentes aptos para impartirlo.
- * La identificación de la redacción en el ITESM como una visión metodológica contraria a lo que se han etiquetado las clases de español. Así como establecer el primer contacto con su programa y toda su estructura.
- * Fijar el punto de arranque de lo cognitivo.
- * Desde la perspectiva de los participantes establecer el momento de la socialización, del trato con los otros "de persona a persona".

La Estructura de relación intersubjetiva en la apertura es bidireccional y multidireccional alternativamente.

La etapa instruccional es la parte medular de cada sesión. Está integrada por Series Instruccionales (SI's) secuenciadas, con recesos y puntos clave de integración a la estructura global de la lección. La estructura de relación intersubjetiva se finca en dos planos: en el vertical es unidireccional -instructor⇒participante- a través de las proposiciones, juicios valorativos, opiniones, recomendaciones; en el horizontal es bidireccional -participante⇌participante- a través de mutuas opiniones y juicios valorativos. Este período se caracteriza por la interacción de los profesores-estudiantes con el objeto de conocimiento, que en cada SI se presenta ante ellos desde diversos ángulos; de manera que conocen el programa de RA a través de la lectura, el comentario y la esquematización conceptual. Así también, interactúan con su práctica docente por la microenseñanza, pues graban una clase simulada para vivenciar la experiencia de impartir uno de los temas de redacción, que luego es objeto de observación, crítica y autocrítica por parte de todos. Además, se trabaja con el marco teórico de RA a través de la exposición, a su cargo, de diversas teorías lingüísticas que sustentan el Curso.

También la evaluación se maneja como objeto con el cual interactúan los participantes. Se trata de la autoevaluación de su desempeño en el DRA y la evaluación de los instructores. La primera, promovida por éstos; la segunda, por parte de la Institución, como una actividad siempre presente en los cursos del ITESM.

En lo referente a dirección, los instructores conservan el control de los procesos; esto se sostiene, en la medida que los participantes adoptan el rol de alumnos con todas sus implicaciones.

La fase de cierre es relevante para el propósito de esta investigación por su contenido; sobre todo al iniciar y terminar el DRA. La clausura de la primera sesión consiste en la aplicación de un Cuestionario por parte de la investigadora; la lección final se cierra con la exposición de FCh creador del programa y coordinador de Redacción Avanzada en el Campus Monterrey.

En cuanto al Sistema de Comunicación que los instructores implantan en el aula, se observó en tres dimensiones: en lo cognitivo, los contactos en el aula se establecen por el dominio y enseñanza de la lengua; los motivos de la comunicación son los contenidos académico-lingüísticos. En lo social, se rige por las políticas de los cursos de Capacitación para Profesores del Sistema ITESM. En lo situacional, se sujeta al esquema comunicacional que establecieron los instructores del DRA de acuerdo con su estilo de docencia. Ellos crean en el aula un nuevo contexto, el de los profesores que se forman para impartir por primera vez RA en la Institución, y que al distanciarse de su práctica son capaces de autocriticar su actuación y de evaluar su desempeño como participantes, así como de evaluar a sus instructores.

2. Los sujetos de la FD.

Instructores y participantes del DRA están *informando con formando y trans formando* su esencia docente; por lo tanto, todos son sujetos en formación. El análisis de sus marcos

de referencia, elementos de identidad y estatus; así como sus roles en esta primera etapa, permitió reconstruir teóricamente el proceso formativo en el que estaban inmersos.

Respecto a los marcos de referencia, que guían la participación, se encontró que contienen el perfil requerido para decodificar los temas lingüísticos y la estructura de cursos de lenguaje y redacción. Los sujetos generan actitudes y manifestaciones comportamentales de estar participando en el proceso y de adoptar una postura definida ante las series temáticas que se van desarrollando. El caso de C confirmó que la misma situación saca del cuadro a quien carece de elementos de esta naturaleza. (C no asistió con regularidad y abandonó prematuramente el curso de Didáctica).

Se debe señalar, que el trabajo personal sobre el propio acervo consiste en enriquecerlo con información de las situaciones concretas de la enseñanza de la redacción; y en exhibirlo a través de preguntas (cuyas respuestas sólo les confirman certezas personales) o en señalar omisiones; así como en ampliar contenidos. También, salen a relucir conocimientos de la cultura institucional por parte de quienes son egresados del ITESM. Se presenta también, el choque del marco referencial frente a lo que amenaza el desempeño libre de la enseñanza, como en el caso de DM que obedeció a su percepción diferente de "ser observada en el aula", producto de una experiencia pasada durante su formación profesional.

Los elementos de identidad se establecen en la interacción en términos de igualdad y de jerarquía. Instructores y participantes se reconocen como colegas; pero junto con esto, ambas partes adjudican al rol del instructor la centralidad de los procesos que ahí ocurren. Por tanto, la jerarquía es un valor relacionado con la identidad, del que todos están plenamente conscientes; esto se confirma al observar la relación de los instructores respecto del coordinador y creador del programa de RA.

En consecuencia, la identidad del instructor se establece con base en los supuestos de que:

- * Es el portador de la Misión institucional de capacitar a los profesores.
- * Tiene algo que transmitir, esto es, un objeto de conocimiento que desenvolverá ante los participantes; su tarea es "involucrarlos".
- * Le corresponde dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje y evaluar el desempeño de futuros docentes de redacción.

Así también, la identidad de los participantes se establece en el supuesto de que ellos son los interlocutores en la relación académica. Sin embargo, en este contexto formativo la función de aprender no se establece como elemento diferenciador. Así lo expresa la instructora AV "el curso será una experiencia de la que todos saldremos enriquecidos"; "Creo que nos vamos a enriquecer RM y yo, ésta es una relación (el DRA) académica-afectiva". Además, la individualidad de cada uno respecto de los otros se va definiendo en virtud de la manipulación de diversos elementos. Unos son de identificación, tales como:

- ❖ El nombre propio (corto) que se adopta a partir de la presentación.
- ❖ La institución donde efectuaron su formación académica, importante para su estatus en cuanto a la práctica docente.
- ❖ El tener experiencia docente (si ya ha dado clases).
- ❖ La nacionalidad, porque los intercambios en este contexto institucional se dan también con profesionistas originarios de diferentes países.

En segundo lugar, la identidad se define a través de las participaciones. Algunos profesores se apoyan más en el contenido de lo que expresan, otros en la frecuencia de sus intervenciones; con ello, afianzan además su estatus en el grupo e intercambian experiencias pasadas y anécdotas de vida familiar para definir su identidad. En resumen, en esta situación de FD la identidad se construye en la interacción y se integra en lo social, lo académico y lo docente.

La construcción del estatus juega un importante papel para eliminar la verticalidad en la relación instructor⇒participante, puesto que tal estado no lo da el rol sino los conocimientos, la experiencia docente y los títulos académicos. Además, en este factor se finca la validez y confiabilidad de los asertos personales y cada quien rescatan del pasado los elementos necesarios para patentizarlo y afianzarlo.

En cuanto al cumplimiento de roles, los sujetos elaboran su discurso y modelan su comportamiento con elementos de su formación académica. De esta manera, se observó el manejo de dos líneas discursivas; una lingüística y otra pedagógica-didáctica. La primera está basada en sus conocimientos, y la educativa se constituye sobre sus creencias y experiencias en las aulas como alumnos y como docentes. Un rasgo notable de esta última es que se emite desde la perspectiva del deber ser; es decir, es un discurso normativo. El comportamiento de los sujetos se transmuta en dos roles: el de participante-alumno y el de docente. El primero se juega por identificación "automática" con el rol del que aprende; y el ser docente se muestra en las prácticas de microenseñanza, al usar la forma expositiva y esquemas verticales de pregunta⇒respuesta.

En el proceso del DRA se definen los siguientes rasgos de perfil docente en los sujetos:

- Tendencia a mantenerse en el área de cátedra como posición clave durante la práctica.
- Uso indispensable del pizarrón como apoyo didáctico, junto con la exposición oral y otros apoyos visuales.
- Preferencia por la forma expositiva para poner a los alumnos en contacto con el objeto de conocimiento. Esta característica indica la creencia en el binomio enseñar-exponer.
- Ubicación del docente como centro del proceso (magistrocentrismo).
- Manejo del esquema pregunta⇒respuesta en el proceso E-A que lleva al alumno al descubrimiento.
- Énfasis en el empleo de estrategias para orientar la actividad del alumno.
- Exposición, frente al grupo de aprendizaje, como vía por la cual el docente muestra y trasmite sus saberes.

- Desarrollo de la práctica fuera de un contexto temporal; es decir, la noción del transcurrir del tiempo parece perderse durante la enseñanza. Esto indica que en el diseño didáctico, el tiempo no se dimensiona con precisión.
- La actuación frente al grupo se sujeta a un plan previamente trazado, lo cual se traduce en una docencia más o menos rígida.
- Manejo de tres diferentes niveles de lenguaje: infralenguaje, lenguaje estándar y metalenguaje en el discurso del aula.
- Uso de la gratificación emocional a las respuestas de los alumnos.

Intimamente relacionadas con este perfil, se encuentran las creencias pedagógicas, las cuales se pueden agrupar en tres líneas: personalidad e imagen del docente, relación educativa (RE) y proceso enseñanza-aprendizaje (E-A).

Sobre la personalidad e imagen del docente los sujetos creen que:

- Todos los rasgos personales del que enseña operan en la RE para que los alumnos construyan la imagen del profesor. Uno muy importante es la voz.
- Ser capaz de cambiar el rumbo del proceso E-A tal como en un momento dado lo determine el grupo escolar, abona un punto a favor de una buena imagen del docente, quien contribuye además a patentizar el control de la situación y la posesión del poder; él es el eje y es quien tiene el conocimiento.
- Un buen docente es quien logra que sus estudiantes se "involucren" en la clase.
- La pura presencia del maestro seria y docta es capaz de poner en alerta al grupo y llamarlo a concentrarse en la tarea académica.
- Las características de sí mismo a las que el enseñante asigna alto valor son...
 - ❖ Lucir tranquilo frente al grupo.
 - ❖ Mostrarse relajado.
 - ❖ Tener dominio de la materia que enseña.
 - ❖ Transmitir información "nueva" (que los estudiantes desconocen).
- La actitud de seguridad en sí mismo la da la experiencia en la cátedra.
- Hay tipos de maestros. Uno es el que "se va por lista" para hacer participar a todos.

En cuanto a la RE se concibe que:

- El nerviosismo es un factor siempre presente en la primera RE por ser la experiencia inicial.
- La actuación del docente se asocia con miedo al ataque. En contradicción con su posición privilegiada, se siente desprotegido frente al grupo.
- El papel del que enseña es más difícil que el del que aprende.
- El docente echa mano de su experiencia previa como estudiante para anticipar las reacciones de sus interlocutores en el aula.
- Los valores que deben imponerse en la clase son: la autoridad y el respeto.

Sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en general y específicamente en la enseñanza de la RA se entiende que:

- La dirección del proceso debe estar determinada por el profesor.
- Las clases se planean. Se tiene que "imaginar" cómo resultarán.
- En el desarrollo de la tarea se requiere mantener la expectación, "que el alumno no sepa a que hora le toca participar".
- Plantarse frente al grupo requiere adiestramiento previo.
- Las estrategias de los colegas, si se intercambian, enriquecen.
- La clase no es efectiva si no provoca "nivel de tensión".
- El sistema pregunta⇒respuesta debe darse en el aula tal como se preconcebó. Las posibles respuestas deben preverse.
- La gratificación a una contestación acertada retroalimenta positivamente al que la emite.
- El maestro puede evaluar apriorísticamente el efecto de su enseñanza en los alumnos.
- Respecto al tiempo...
 - ❖ Las respuestas no previstas tienen un efecto retardatorio en el proceso E-A.
 - ❖ El requerido para una clase es relativo, depende del tema por tratar.
 - ❖ Si el contenido de aprendizaje sólo pide trabajo mental del alumno, la impartición debe ser breve. Pero si requiere interacción, se admite que se prolongue.
 - ❖ Hay que calcular la duración de las actividades en el salón de clases.
- Respecto a la enseñanza de RA...
 - ❖ La materia tiene el objetivo de que el alumno se involucre en la tarea, a través de su participación en la "dinámica" de pregunta⇒respuesta.
 - ❖ Redactar durante la clase, hace que el alumno se "involucre" más.

3. Los contenidos de la FD.

Los procesos de formación conllevan el manejo de saberes que, de acuerdo con los hallazgos de la investigación, se dinamizan en tres dimensiones. Los contenidos de la dimensión social ayudan a los sujetos a relacionarse como seres humanos y se dan en el intercambio sociocultural sin distinción de roles ni estatus. No se conectan directamente con información para impartir el Curso; pero sí impactan la conformación de los sujetos como personas y como miembros de un grupo: el de docentes que impartirán RA en el ITESM. Al respecto, se pueden mencionar temas como la familia, el círculo social que se frecuenta, la identidad (acento en el habla, nacionalidad, edad) y puntos de vista sobre la situación específica del DRA, que se explicitan a través de conversaciones, expresiones líricas, emisión de opiniones y puntos de vista.

Los contenidos de la dimensión científica constituyen el saber estipulado en el programa de RA y el que emerge en las situaciones interactivas de estos sujetos conocedores de la lingüística; y se manifiestan a través de las prácticas de microenseñanza, exposiciones de los participantes, acotaciones y digresiones de los instructores.

Los saberes acerca de la docencia, las funciones del maestro, la relación educativa y el proceso enseñanza-aprendizaje con todo su caudal de problemas, integran los contenidos pedagógico-didácticos de la FD de los profesores en el DRA. Tales saberes

son propiedad de los sujetos; provienen de sus creencias y experiencias educativas; así como de los conocimientos aprendidos en Diplomados y cursos de Capacitación y Actualización Docente; se expresan principalmente a través de la crítica y la autocrítica y la fuente es la práctica docente grabada, observada y analizada por todos. Además, el intercambio de experiencias como docentes y como alumnos les permite dar carácter vivencial a los saberes, subjetivizarlos.

4. La comunicación en el proceso de la FD.

La comunicación en el proceso formativo de los docentes en el DRA sucede a través de emisiones significativas verbales y no verbales, cuya interpretación depende de supuestos tácitamente acogidos por todos los sujetos y que revisten formas diversas para cumplir su función comunicativa. Los enunciados del tipo de repetición o reiteración de palabras permiten solicitar consenso, ofrecer soluciones, establecer premisas, enfatizar la complejidad de ciertos contenidos de la FD, fundamentar teóricamente una opinión, suavizar una crítica o reforzar lingüísticamente la emisión. Las expresiones verbales del tipo descriptivo-crítico se enriquecen con el contraste en el lenguaje. Así también se dan enunciados que funcionan como determinaciones organizacionales, tendientes a establecer orden y control en las actividades.

En el proceso de la formación se maneja un acervo lexical lingüístico-pedagógico, codificado por todos los sujetos. En él destacan palabras clave, giros idiomáticos y expresiones propias del contexto; e integra una construcción grupal adecuada a la FD. La importancia de esta producción sociolingüística reside en que los sujetos de la formación expresan a través de ella, sus teorizaciones, juicios valorativos, puntos de vista, concepciones, creencias y conocimientos en relación con el lenguaje y la docencia; todos ellos, contenidos fraguados en el trayecto de la formación. Por su parte, las emisiones no verbales propician una relación intersubjetiva rápida y efectiva, la adopción de posturas ideológicas, la diferenciación de roles y el manejo de señales directivas codificadas por todos los sujetos de la formación. Gran cantidad de estos signos comunicacionales reviven el esquema tradicional de la relación maestro-alumno, esa es su función comunicativa última.

Las principales señales no verbales propias del contexto formativo docente son:

- Expresiones frecuentes tales como el movimiento poco perceptible para solicitar o tomar la palabra, y el ocultamiento de las manos cuando el participante adopta el rol docente. De esta manera, se revive en el proceso formativo la actitud del docente como ser indefenso ante un grupo.
- Señales diferenciadoras de roles como las posturas de pie y sentado, que además se asocian con el control y centralización de los procesos áulicos. La primera se adopta por los participantes al practicar como docentes y al exponer un tema; la segunda, cuando se observa, se escucha, se opina, se colabora como alumno en las prácticas de microenseñanza.

Hay otros patrones de comportamiento formativo que cumplen también función directiva. Por ejemplo, la ubicación en el área de cátedra, de quien dirige el proceso. Este lugar simboliza el sitio donde tradicionalmente el profesor ejerce la totalidad del control, el punto focal que concentra la atención de los participantes, desde donde se emiten los mensajes que la clase debe captar. Además la distribución del mobiliario y el nivel superior físico del área favorecen la centralización. Por su parte, el uso del pizarrón es una señal que acentúa la fuerza del discurso docente; es decir, contenidos clave se manejan en forma oral y escrita simultáneamente. La postura corporal inclinada hacia el frente afianza también la posición del que enseña. Tomar notas, escuchar atentamente sugerencias observaciones de los otros son señales, que como la posición de sentado sirven para afirmar el rol del aprendiz; esto denota que en un proceso formativo también campea la concepción tradicional de este rol.

La experiencia de esta investigación mostró que a mayor cantidad de señales directivas en la comunicación, el proceso formativo se hace más rígido y lineal.

Otro tipo de señales de camaradería y confianza, de manifestaciones emocionales -por ejemplo, aplausos- son signos de integración social. También lo son las no respuestas, que se interpretan como aceptación o estar de acuerdo. Signos de cansancio, de distracción o concentración en algo de interés particular -por ejemplo, leer mientras el grupo trabaja en otro asunto- denotan reacciones humanas, resultado del desgaste físico y emocional que provocan los procesos formativos.

En la dimensión superior de la comunicación, se construye el discurso conjunto de la situación formativa. La tarea constructiva no es equitativa entre instructores y participantes, pues se asume que los instructores tienen más que decir; ellos acaparan la función emotiva (del emisor) del discurso. En cambio, las intervenciones de los participantes tienen más sentido receptivo y de intercambio horizontal entre iguales.

Desde el punto de vista lingüístico este discurso se trama en varias formas. Una de ellas es el encabalgamiento de enunciados de dos o más hablantes, lo cual da dinamismo y fluidez a la comunicación; de esta manera, se establece el contacto entre las emisiones de sujetos "conectados en el mismo canal". El efecto, desde este punto de vista, es un discurso global, lógicamente articulado. Otra manera es el enlace de emisiones por complementariedad, las cuales asumen diferentes funciones comunicativas en orden consecutivo.

En particular, pueden clasificarse las emisiones que integran el discurso conjunto de la formación, por su forma y dimensión en: opinión, diálogo, pregunta-respuesta, exposición teórica (discurso aprendido) e intercambio en lenguaje pedagógico. Estas clases son muy importantes para el discurso de la formación; pues bien estructuradas, permiten sostener el rol docente frente al grupo y dirigir la tarea académica por varios minutos. En síntesis, la construcción conjunta del discurso de la formación, representa la construcción social del conocimiento docente.

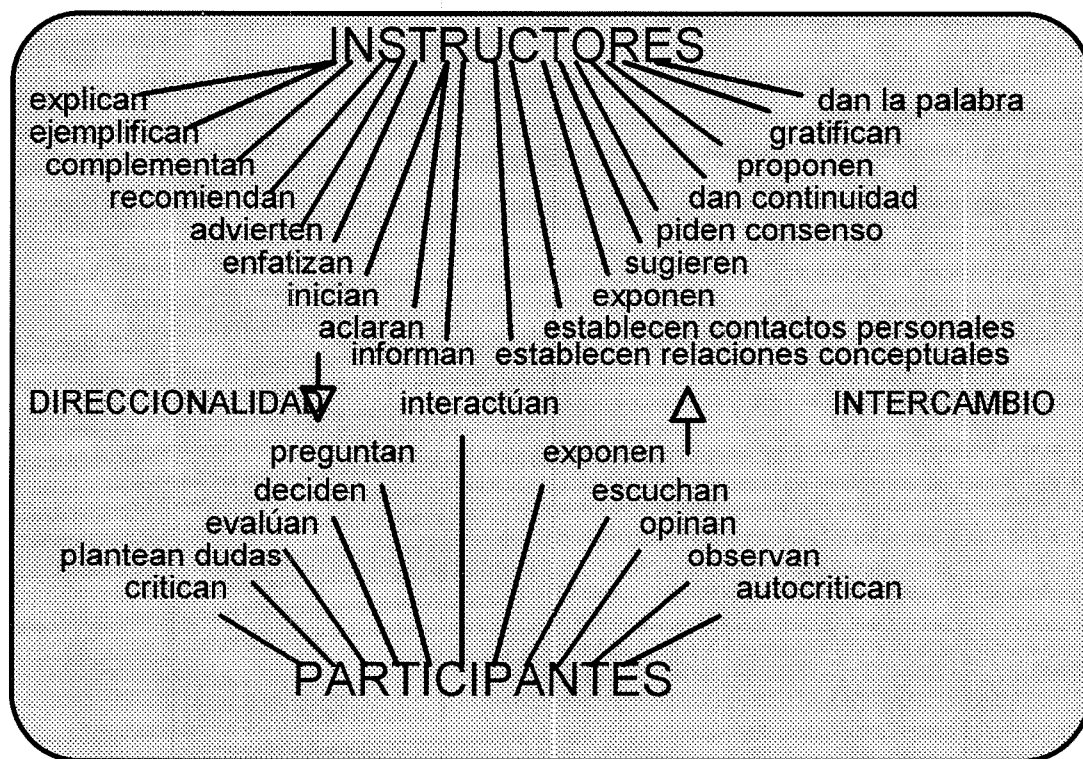


Fig.: Modelo de interacción grupal del DRA

5. El registro del habla docente y discente.

El registro del habla es el modo convencionalizado de hablar de los sujetos de acuerdo con sus respectivos roles. aparece en la interacción grupal y constituye una señal característica del rol. Incluye el tono de voz, los apoyos gestuales y las actitudes del emisor. (Wittrock, 1989, III). Son tres los registros del habla que ocurren en los procesos del DRA. Uno es el modo de hablar como docente, adoptado por todos los sujetos. Los instructores hablan con este registro de manera real y permanente, tanto para el control y dirección de las secuencias temáticas, como para ejecutar las funciones "del que sabe": exponer, informar, contestar, despejar dudas. Los participantes adoptan el registro del habla docente bajo simulación en las prácticas de microenseñanza, y en el plano real cuando critican como colegas, el desempeño de sus compañeros.

De esta manera, los tonos de voz propios del registro docente en los procesos de la formación son: explicativo, persuasivo, asertivo, informativo, ilustrativo, aclarativo, de advertencia y recomendación. En cuanto al grado de acentuación en el tono, en este registro se encuentra desde un nivel informal hasta el más riguroso. Así mismo, este modo de hablar se apoya en el lenguaje corporal, principalmente en la tendencia a inclinarse hacia adelante; y en cuanto a actitudes, son notorias en el registro del que enseña, la organizadora, la motivadora, la directiva y la docta. El intercambio entre los modos de hablar como profesor y como alumno, se reproduce en la situación del DRA; de manera que se articulan, por ejemplo, lo expositivo del registro docente con lo inquisitivo del habla discente.

En un proceso de FD todos los sujetos también utilizan el habla del especialista en el tema, tanto en los intercambios como en las exposiciones teóricas. Este registro se apoya mayormente en el dominio del área académica y en el estudio previo del contenido por tratar. Aplica los tonos formal y explicativo y la postura corporal erguida. La actitud que se adopta es de que se comprende la complejidad de los contenidos científicos.

El habla entre compañeros es un registro propio de la situación formativa, propiciado por la integración de instructores y participantes como grupo en proceso de formación. Este modo de comunicación cumple las funciones de disipar jerarquías en lo cognitivo, unir a los sujetos en tareas de ayuda espontánea y de colaboración asociativa, y congregarlos como seres humanos en lo social. El aspecto emocional entra en juego, pues da lugar a la expresión de sentimientos, temores, deseos, inconformidades, traumas superados, proyectos de vida.

El comportamiento lexical de los sujetos en formación debe destacarse para determinar cómo interviene en su conformación, sobre todo en el caso de docentes del lenguaje. Se observa que en esta situación de FD resultan los contrastes en el uso del léxico. En un mismo sujeto se pueden encontrar desde el habla de la metalengua hasta el infralenguaje; de lo formal a lo coloquial; también el lenguaje literario. Los sujetos tratan de "no hacer las clases demasiado formales"; y además, eliminar la distancia social del esquema maestro-alumno que subyace en la relación educativa. El uso de ciertas partículas (mi, yo) denota el predominio de discursos tendientes a la centralización y el subjetivismo en el habla; lo cual, en el caso de los que adoptan el modo de hablar docente, se relaciona con la emisión de exposiciones verbales cifradas en la experiencia.

Así mismo, son comunes en el lenguaje de la formación, los indicadores de incertidumbre. Se trata de ciertas palabras que representan la actitud del hablante hacia el contenido de su propia emisión. (Wittrock, 1989,III). Los más usuales, que aparecen subrayados en las citas son:

(citas)

"... no sé si te refieres a la lectura del programa."

"Creo que con las explicaciones del compañero..."

"...eso yo no lo sentí como distractor"

"Pues a mi se me hace que por no tener experiencia..."

"Me imagino que por esto está en el III parcial..."

La presencia de tales indicadores en el contexto lingüístico del DRA, permite a los sujetos de la formación anunciar la actitud de estar atreviéndose, quizá exagerando en lo que dirán; pero al fin y al cabo será una exageración avalada como verdad por la autoridad académica del emisor; así también se probará frente a los receptores para cubrir la necesidad de vitalizar su ángulo de visión.

Se debe mencionar además, la presencia del humor y el afecto en este proceso de FD; pues son signos que se manifiestan en lo social y se intercalan en lo cognitivo. En el primer caso para expresar estados de ánimo, cansancio, actitud crítica; en el segundo, para lubricar la situación de aprendizaje. Así se muestra cómo en el proceso de conocer se integra lo afectivo.

6. El Currículum oficial de la RA.

La información en el proceso del DRA se complementa con un capítulo especial que refiere el discurso del Currículum de la RA. Las emisiones de FC, creador y diseñador del programa y autor del material bibliográfico del Curso de RA, se expresan con el modo de hablar del docente que está al frente de un proyecto educativo y asume la mayor responsabilidad. El análisis de estas emisiones, llevó a reconstruir el discurso del Currículum de la RA desde la perspectiva de su creador. La función global de este discurso es intervenir en la conversión de los participantes, en sujetos codificadores de este lenguaje. Conlleva un manejo de léxico pedagógico y del específico de la materia (lingüístico). Cubre tanto una función conceptual, al establecer distinciones referenciales importantes; como una función sociocultural, porque identifica prácticamente en cada emisión, al hablante con su rol. De esta manera, el Currículum oficial de la RA se estructura en 4 planos que lo enfocan desde diferentes marcos conceptuales.

a) Plano educativo.

Otorga al curso de RA un significado que lo ubica en las tendencias educativas actuales en México. Explícitamente aporta elementos para reconstruir las concepciones de enseñanza y aprendizaje válidas para RA, estas son las evidencias.

Enseñanza:

(citas)

"En RA hay que enseñar primero a escribir y luego a desarrollar el juicio crítico (...) la parte de lectura impacta más sobre el juicio crítico."

"No se puede enseñar a escribir con modelos teóricos (literarios) de una época determinada. Para mí la literatura es otra dimensión".

Aprendizaje:

(citas)

"En el Curso se rechaza la memorización. Se trata de aprovechar la percepción. Aprender por lógica, por diferenciación".

"...se pretende que el alumno trabaje con *bytes* informativos. Ver cuáles asociaciones establece para llegar a la congruencia de un texto. Que el muchacho le pierda el miedo a la escritura. (Se trata de) poner a trabajar nuestro aparato sensible".

b) Plano curricular. Se orienta hacia la explicitación de objetivos, contenidos, metodología y puntos álgidos de la enseñanza y también de las relaciones de RA con cursos afines del Sistema ITESM. Así lo expresa su creador.

Objetivos:

(citas)

"... que el alumno sepa manejar relaciones de palabras en el sentido de derivaciones semánticas. No tanto asociaciones gramaticales".

"Para la producción de textos, que es lo que a nosotros nos interesa..."

Contenidos:

(citas)

"... es básicamente dos niveles, el morfológico, aclarando que mi postura es en el nivel sintáctico, la morfología de alguna manera está implicada en el nivel sintáctico..."

Metodología:

(citas)

"... sobre todo, hay una tendencia (en el curso de RA) a marcar la producción de textos mediante lo que es adición, sustracción y permutación. Son tres niveles los que estamos tomando ahí."

"No comparto la idea del lenguaje sino en contexto..."

"El programa se ve como relojito".

"Puntos álgidos" del curso de RA:

(citas)

"Planteado como está planteado este curso, son, para mi manera de ver dos: uno es la evaluación. Dos, es un curso que está orientado con un tipo de método que se fundamenta más en algunos aspectos discursivos".

"Faltan otras cosas por hacer, como la edición de la parte teórica del curso". (El libro con esta complementación salió de editorial comercial en agosto de 1993).

Relaciones de RA con otros cursos del Sistema ITESM:

(citas)

"Se trata de que se den cursos que conecten con el Sistema (...) aquí hay que trabajar".

"(el curso) no tiene nada que ver con el curso de DHP (desarrollo de las habilidades del pensamiento)."

c) Plano lingüístico. Ubica a RA como un curso no gramaticalizado, con un enfoque lingüístico.

d) Plano institucional. Sitúa a RA en el contexto de los Planes de Estudio del Instituto y se marcan las relaciones y las no relaciones del curso en este contexto. Aquí encajan las políticas institucionales.

7. Evaluación en el proceso del DRA.

La evaluación en el proceso formativo de la FD se enfoca a medir cualitativamente el desempeño de los participantes; es decir, el grado en que del DRA resulta un sujeto formado para la enseñanza. El requisito para acceder a la evaluación es haber cumplido con el 88% de asistencia y el resultado se consigna en fichas individuales que proporciona el Programa de Capacitación de Profesores del Sistema ITESM. La evaluación se estructura en cuatro áreas de desempeño que significan:

A. RESPONSABILIDAD. Comprende aquellas conductas del participante relacionadas con la puntualidad y cumplimiento de los compromisos asignados y adquiridos.

B. TRABAJO EN EQUIPO. Se refiere a la capacidad del participante de desarrollar su trabajo en grupo y de establecer relaciones interpersonales productivas.

C. INICIATIVA. Se relaciona con la actividad participativa, la creatividad e innovación manifestadas durante la actividad académica del participante.

D. HABILIDADES. Se relaciona con los conocimientos y/o habilidades adquiridas por el participante.

Estas áreas se califican de acuerdo con la siguiente escala:

1 Sobresaliente	3 Cumplió requisitos	5 Deficiente	NA No se aplica la escala
--------------------	-------------------------	-----------------	------------------------------

En esta situación, los instructores determinaron aplicar la autoevaluación. Por tanto, se puede afirmar, de acuerdo con los resultados, que los sujetos de la formación se consideran docentes responsables en grado *sobresaliente*, que su habilidad para trabajar en equipo también se desarrolló en grado *sobresaliente* y que la adquisición de conocimientos y habilidades docentes se encuentra en un grado *menor que sobresaliente* pero en un grado *mayor de cumplió requisitos*. Sin embargo, consideran que su grado de iniciativa está en nivel de cumplió requisitos; este es su nivel más bajo de autovaloración. Además, ningún sujeto del DRA se autoevalúa, en promedio, con el más alto grado de la escala. La *moda* y el *promedio* están en un grado *menor que sobresaliente* y uno más de *cumplió requisitos*.

C. La Formación Docente en el contexto de la práctica.

Este apartado cobra la mayor importancia si se recuerda uno de los puntos de la discusión previa, donde se asentó que el maestro se hace en la práctica. Por lo tanto, ésta es el contexto donde el docente recorre el segmento más enriquecedor del trayecto de su formación.

I. La lección de RA.

Para los efectos de esta categoría, se considera lección a la visión totalizadora del conjunto de procesos dados en el aula. La de RA presenta tres fases: de apertura, instruccional y de cierre. La primera tiene duración variable y se prolonga más allá de lo planeado. Sus constantes son, la diligencia del docente que se expresa en múltiples actividades consecutivas, tales como entrega de tareas ya revisadas a los alumnos, estimulación del recuerdo acerca de temas tratados con anterioridad, motivación al tema por tratar; y la resistencia del grupo a entrar en materia que se manifiesta en silencios, preguntas descontextualizadas y descontextualizadoras al profesor, codificación lenta de las instrucciones escuchadas, desvío hacia temas emergentes (por ejemplo: los exámenes). Además, en esta fase de la lección predomina lo sociocultural sobre lo cognitivo, con la finalidad de ubicar a los alumnos en el contexto situacional. El patrón de comportamiento en la apertura es de expectación y desconcentración de los alumnos, y por parte del maestro de ansiedad por centralizar la atención del grupo y fijación por seguir el plan de clase. Priva además, la automatización de actos rutinarios como pasar lista de asistencia y recoger tareas escritas.

La fase instruccional de la lección de RA se integra con secuencias instruccionales, (SI's) en orden, combinación y cantidad variable. Son 5 tipos diferentes de SI's que puede componer la fase instruccional de una lección de RA:

- ☺ Desarrollo de actividades por equipo.
- 📄 Resolución de ejercicios por escrito.
- 📖 Estudio de lecturas del libro de texto (ITESM, 1993).
- 📄 Redacción de un texto.
- 📄 Tratamiento de un tema específico del programa de RA.

El desarrollo de actividades por equipo responde al siguiente patrón: el docente organiza los equipos, emite instrucciones; viene el trabajo propiamente dicho con momentos de plena concentración. Sobre la marcha surgen reajustes en las propuestas de trabajo, algunos motivados por la presión del tiempo. La secuencia se cierra con la socialización de la tarea bajo el control magisterial. La interacción se da tanto en el plano horizontal -dinámica en equipos- como en el vertical -patrón: pregunta del maestro⇒respuesta del alumno-; en este plano es bidireccional y en el horizontal es multidireccional.

La resolución de ejercicios por escrito, segundo tipo de SI, conlleva mayor interacción maestro-alumno. El orden metodológico en esta secuencia es: el maestro determina la

tarea por realizar y hace referencia al contenido programático; interpreta las instrucciones una vez que los alumnos las leen; ilustra el procedimiento con la solución del primer ejercicio, hace recomendaciones o advertencias. Se desarrolla el ejercicio a través de la consecución de pregunta del docente⇒respuesta del alumno⇒réplica del docente. Para finalizar, el enseñante demanda una conclusión que el grupo construye con la iniciativa de aquél. La interacción en la SI resolución de ejercicios se da en el plano vertical y es bidireccional.

El estudio de la temática de una lectura del libro de RA es la secuencia menos dinámica. Es predominantemente expositiva por parte del maestro y extiende el tratamiento más allá del contenido del texto. Por tanto, se constituye con dos momentos secuenciados: emisión del docente (declarativa o interrogativa) + emisión del alumno (espontánea, respuesta, cubridora de huecos del discurso del profesor) + emisión del docente (como continuación de un discurso brevemente interrumpido).

La redacción de un texto, se desarrolla en el siguiente orden metodológico: ubicación de la estrategia de aprendizaje en el contexto (del libro o del programa del curso), así como la lectura e interpretación de instrucciones; redacción del texto por los alumnos; y finalmente, la lectura de productos por varios con la intervención del profesor al enfatizar ciertos aspectos para que el grupo los comente. Esta SI es la esencial en el curso. Es además, la que lleva al alumno a interactuar con el objetivo de conocimiento -la redacción-, así como a aplicar la reflexión y la expresión de observaciones, inferencias y juicios valorativos.

Otra secuencia instruccional se desarrolla en torno a temas del programa, en este orden: el maestro contextualiza el tema por tratar, en seguida lo ejemplifica y demanda interpretación de los alumnos; éstos responden a los cuestionamientos de aquél. A continuación se plantean problemas en relación con el tema y los estudiantes responden. La SI se cierra con la aplicación a otros casos por iniciativa del profesor.

La articulación de la lección de RA en lo global, se logra a través de señales verbales y no verbales que sirven a quien dirige para dar continuidad a los procesos, introducir cambios secuenciales y sobre todo para integrar dinámicamente el Curso. El patrón de comportamiento en la fase instruccional consiste en el predominio de la expectación, la centralización de los acontecimientos en el maestro, la desconcentración manifestada en pequeñas lagunas temporales, la automatización de actos rutinarios, toma de dirección de los procesos y afán por sostenerla también por parte de aquél. En cuanto a la cantidad de SI's que se desarrolla en una lección, la constante es 4 secuencias y su duración oscila entre 15 y 35 minutos por secuencia. La sesión completa dura 1 hora y 25 minutos.

La fase de cierre de la lección de RA es regularmente breve, característica determinada por la cultura institucional. Se aprovecha para asignar tareas y hacer recomendaciones; sin embargo, se desencadena por parte de los alumnos una serie de preguntas de contenido sociocultural sobre temas graves como el examen. Los signos de cierre son, uno externo: el timbre; y otro interno: la despedida en términos como (citas) "terminamos

¿se les ofrece algo más?" o bien "estudian mucho" o también "los que acabaron me dejan el texto y los que no van a hacer... se va a tomar como trabajo de tarea."

En la lección de RA, el sistema de interacción que se implanta está determinado por factores de contexto institucional -currículum oficial- ; por factores subjetivos provenientes del docente -estilo de enseñanza- ; y por factores derivados de cada situación específica -currículum real: oculto y explícito-. En lo cognitivo, la relación se establece en el contexto del desarrollo de la habilidad escritural; sus motivos, se derivan del programa de RA y la estructura, de la metodología propia de un curso de comunicación escrita. En lo social, la interacción se rige por la MISION del Sistema ITESM, las políticas a las que se ajustan los cursos "sello" del Instituto, y las específicas del curso de RA. En lo situacional, el esquema interactivo se ajusta a las formas comunicativas que adopta el docente, a partir de cómo interpreta los lineamientos institucionales y curriculares. En el intercambio interaccional el patrón es una tendencia al equilibrio en la cantidad de acciones por parte del docente y por parte de los alumnos.

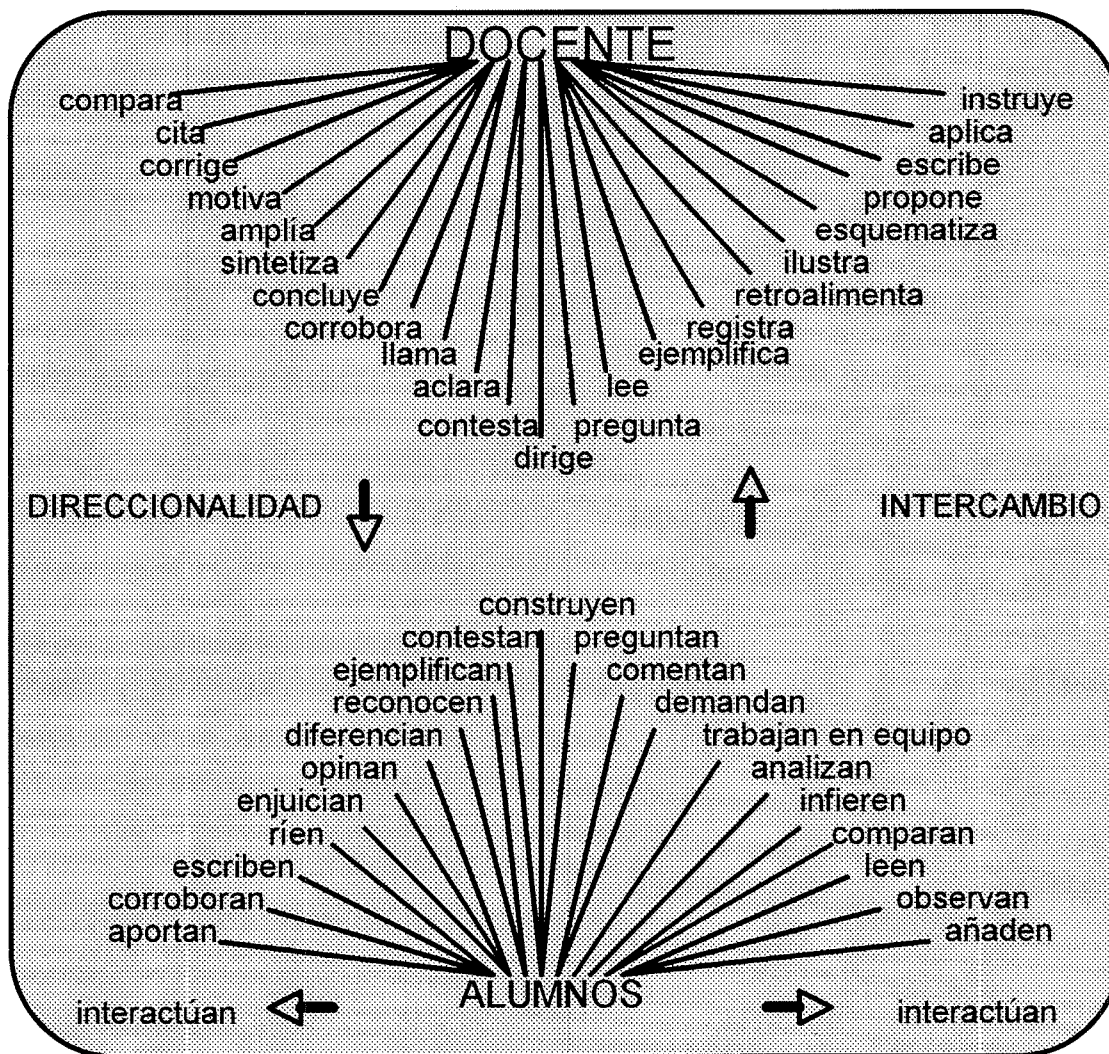


Fig.: Modelo de interacción en la enseñanza de RA

La estructura de participación en la práctica docente de RA, está determinada por los derechos y obligaciones implícitos que asumen los sujetos al integrarse al grupo. El siguiente cuadro los representa.

SUJETOS

DOCENTE

DERECHOS	OBLIGACIONES
* Asignar turno de participación	* Dirigir la lección
* Interrogar	* Dar instrucciones
* Evaluar las respuestas	* Definir lo que ha de ser la lección
* Interrumpir y hacer digresiones	* Dar continuidad a la lección
* Hacer mociones de orden y atención	* Explicitar los significados del lenguaje en el contexto del aula
* Ordenar	* Retroalimentar
* Asignar tareas académicas	* Asegurar el cumplimiento de tareas
* Concluir la sesión	* Gratificar las respuestas correctas
	* Despejar dudas
	* Corroborar el grado de comprensión de su discurso.
	* Repetir una respuesta correcta dada
	* Rechazar respuestas incorrectas
	* Expandir el habla telegráfica de los alumnos
	* Hacer aclaraciones

ALUMNOS

* Preguntar	* Contestar acertadamente
* Plantear dudas	* Exhibir su aprovechamiento
* Demandar retroalimentación	* Participar por demanda del docente
* Intervenir espontáneamente	* Escuchar
* Discrepar	* Discutir en equipos de trabajo
* Discrepar	

Así mismo, la participación en el aula se rige por reglas que se transmiten y aprenden en la relación intersubjetiva, las que norman esta situación educativa son:

- * La iniciativa de la participación "formal" en clase corresponde al docente.
- * Intervenir cuando se demande.
- * Escuchar a los demás.
- * No interrumpir la clase (el discurso) del maestro.

Quien está al frente tiene la iniciativa para imponerlas, pero el transgredirlas compete a todos los sujetos. Esta opción transgresora otorga a los alumnos una total competencia comunicativa en lo social con dos componentes importantes: la libertad para comunicarse y la capacidad de codificar y decodificar los mensajes socioculturales en el contexto. Todo este dinamismo significa que los sujetos de la práctica docente crean y cambian el contexto y además, que el proceso de construcción situacional es permanente.

La estructura de participación en la práctica docente de RA se presenta de tres tipos.

DE TIPO 1

Se caracterizan porque sólo habla el docente (para los alumnos no es aceptable intervenir). Ocurren durante toda la sesión de clase y constituyen el eje del desarrollo discursivo.

DE TIPO 2

Consisten en participar todos por turnos de acuerdo con una orden que generalmente se hace explícita (el enseñante es quien asigna o permite el turno); no obstante, él mismo transgrede la regla con empalmes de voz, interrupciones, complementaciones y reconstrucciones del discurso del alumno que tiene el turno. Esto no altera el esquema propio de este tipo 2 de estructura participativa: "para todos es aceptable intervenir". Los casos ocurren cuando el docente inserta en su discurso las participaciones de estudiantes a quienes ha formulado una pregunta; esto genera apremio de otros por participar o inquirir.

DE TIPO 3

Se trata de la superposición del habla de docente y alumnos (para todos es aceptable intervenir transgrediendo las reglas). Sucede cuando no se respeta la asignación de turno, en momentos álgidos del desarrollo de las SI. Este tipo de participaciones es común cuando se trata lo sociocultural; su función es expresar las posturas de los sujetos en la negociación tareas por calificaciones.

Con base en los componentes: preguntas del docente⇒respuestas de los alumnos⇒réplicas del docente, se categorizan las ESTRATEGIAS INTERACTIVAS que se utilizan en la práctica docente de RA.

a) Preguntas del docente.

Este primer componente se utiliza para guiar a los alumnos hacia la respuesta que se espera de ellos; en otras palabras, expresa la forma en que se propone la tarea cognitiva. La constante es el uso de estrategias de preformular y reformular el contenido de la cuestión. En el primer caso, el maestro "adorna" la pregunta con emisiones que contextualizan el contenido de aprendizaje en el grado necesario para lograr una repuesta correcta.

Una pregunta preformulada consta de: preformulación y emisión nuclear.

(Citas)

Preformulación	Docente 2: Pero ¿se te quedó grabado? ¿Qué sabes de él?
Emisión nuclear	¿Me podrías decir algo?

Preformulación	Docente 1: ¿(criticar) a quién, al Sistema Educativo, a la impartición de la cultura?
Emisión nuclear	¿Qué es para ustedes cultura?

La segunda estrategia, la de reformular la pregunta del docente, consiste en proponerla de nuevo pero reconstruida. Generalmente se aplica la reformulación cuando el alumno ya ha dado una respuesta pero es incorrecta. En la práctica de RA se manejan 5 tipos de reformulación, de acuerdo con el grado en que se contribuye a hacer más específica la pregunta original.

(Citas)

Tipo de reformulación	Pregunta original	Reformulación
1	¿Cuál es la idea principal de este párrafo?	¿qué se necesita qué?
2	¿Aguamanos, liquidámba, se adormía, es un español qué?	¿qué se usa ahora?
3	¿Aquí, qué hace el autor?	¿Emite qué, un juicio?
4	¿A quién se refiere <i>poco antes de morir</i> ?	¿A mi padre o a mi hermano?
5	¿Pero, esos seres se refiere a qué?	A la traza ¿verdad?

Según puede observarse conforme aumenta el grado de especificidad en la reformulación, la tarea cognitiva para el alumno se aligera.

b) Respuestas de los alumnos.

Este segundo componente interactivo comprende tres clases de respuestas, correspondientes a la función predominante de las preguntas docentes que las originan. He aquí la clasificación.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS

Respuestas de clase:	1. Deducción	2. Instrucción	3. Evaluación
Producto de...	Interrogación secuencial	Interrogación instructiva	Interrogación evaluativa
Ocurre gracias al dominio por parte del alumno de...	Los patrones del comportamiento discursivo en el aula (aprende a dar la respuesta esperada)	Los elementos para construir el conocimiento	La respuesta concreta demandada por el docente (no hay posibilidad de error en la respuesta)
El efecto de la respuesta es que...	La clase avanza	El docente construye la siguiente pregunta	El alumno obtiene un retro evaluativo

Estos son algunos ejemplos.

Respuestas de clase 1:

(Citas)

(Los alumnos leerán ejemplos de tonos utilizados en diversos textos. Se trata consecuentemente de clasificarlos de acuerdo con la información concreta del libro de RA).

"Alumno 1: (lee un ejemplo de empleo del tono en los textos)

Docente 1: Alfredo ¿qué tipo de texto es?

Alumno 1: humorístico

Docente 1: muy bien, muy bien, ahora lee Armando.

Alumno 2: (lee otro texto)

Docente 1: ¿qué tipo de texto es?

Alumno 2: Informativo

Docente 1: muy bien, informativo y también analítico ¿verdad?"

(Se continúa con la misma mecánica hasta agotar los 7 ejemplos de tonos en los textos. El aprendizaje consiste en ir deduciendo la respuesta mediante la relación entre los 7 ejemplos y los 7 tipos de tono especificados en el libro).

Respuestas de clase 2.

(Citas)

"Docente 3: ahora ¿tienen algo más que comentar? ¿consideran ustedes que son buenos cuentos?

Alumno 1: sí, muy originales. El de Juan, el de Brianda Domecq.

Docente 3: ¿Cuál sería más original?

Alumno 2: cada quien

Docente 3: ¿Qué diferencia encuentran en el lenguaje entre estos textos y las noticias que leyeron y todos los artículos que leyeron para el Informe o en los artículos que han estado leyendo a lo largo de todas estas clases?

Alumno 3: que los artículos que hemos estado leyendo son más objetivos, son más...

Alumno 4: ...reales"

c) Réplicas del docente.

El tercer componente de la secuencia interactiva maestro-alumno (marcado con asterisco en los ejemplos) lo constituyen las réplicas del docente. Estas se observan de tres clases en la enseñanza de RA:

la. Evaluaciones. Sólo se indica si la respuesta del alumno fue correcta o incorrecta.

(Cita)

"Docente 1: ¿cuál sería la forma pasiva?

Alumno: el informe es escrito por la secretaria para su jefe todas las tardes.

*Docente 1: OK, muy bien."

2a. Retros. Las emisiones del docente son retroactivamente contextualizadoras de las respuestas previas. Se manejan dos variaciones.

Retros estructurales. Cuando se reconstruye una respuesta incorrecta o "tibia" (correcta a medias o emitida con inseguridad).

(Cita)

"Alumno: subjetiva quiere decir que...

Docente 1: quiere decir...

Alumno: ...expresa lo que...

*Docente 1: que es particular, individual, es propia ¿sí? de un solo sujeto, de ahí viene la palabra."

Retros temáticos. Cuando se altera o enriquece la respuesta del alumno, situándola en un contexto temático más amplio, de acuerdo con los objetivos de la lección.

(Cita)

"Docente 1: ¿qué quiere decir sacralizado?

Alumno: santo, sagrado.

*Docente 1: sí, que se refiere al contexto religioso, todo lo que son las acciones con lo sacro."

3a. Formulaciones. Esta clase de réplicas, hace referencia a algún aspecto seleccionado de la respuesta del alumno (selectivas) o bien amplían el habla telegráfica de éstos (expansivas).

Formulaciones selectivas.

(Cita)

Alumno I: ¿es una novela? (El Principito)

Docente2: no, cuento.

Alumno I: cuento.

*Docente 2: es un pequeño personaje, es un microcosmos, en cada una de sus visitas a otros planetas, pero en realidad es una sola acción."

Formulaciones expansivas.

(Citas)

"Alumno I: los dos son cuentos.

*Docente 3: el lenguaje aquí está figurado ¿cuáles otros elementos aparecen en los cuentos, que en ambos podemos encontrarlos, los elementos básicos de las narraciones llamadas cuentos?

Alumno 2: personajes.

*Docente 3: ¿y si es cuento cómo tienen que ser los personajes?"

2. Los sujetos.

La actuación de los sujetos en la enseñanza-aprendizaje de la redacción, está determinada en lo individual por sus marcos referenciales y en lo grupal por su estatus y

el cumplimiento de sus respectivos roles. El contexto áulico ubica el estatus, la relación educativa asigna los roles y cada situación va determinando el comportamiento de dichos roles. El marco referencial de maestros y alumnos emerge en la práctica, se alimenta de los elementos de identidad, valores y creencias, así como del conocimiento en diferente grado y desde diferentes perspectivas de la cultura ITESM. Hay además en los marcos, elementos diferenciadores, tales como los conocimientos del área lingüística y del programa de RA por parte del docente; y los conocimientos de un área diferente de la lingüística, la propia de su carrera profesional, por parte de los alumnos, para quienes RA es uno de los cursos de su plan de estudios.

Estatus y roles trascienden el contexto situacional de esta investigación, pues están enraizados a un esquema bipolar típico: el estatus del enseñante que juega los roles del director, facilitador, orientador, poseedor de conocimiento, rector del proceso educativo, responsable indirecto del aprendizaje, evaluador de este último, intérprete e implantador de la MISION, políticas y proyectos institucionales; y el otro polo, el estatus del alumno con los papeles de receptor y responsable constructor directo de su propio aprendizaje. La posición del enseñante está al frente, de pie; la posición del estudiante, sentado, es la del que recibe un servicio educativo, ventajosa para él, porque no está solo sino forma parte de un grupo, lo cual compensa el poder de ambas partes.

En la práctica de la redacción el rol de evaluador se desplaza del enseñante al alumno y de éste finalmente al primero; dado que ambos son sujeto y objeto de evaluación. El responsable del Curso emite una nota numérica aprobatoria o reprobatoria, el grupo evalúa el desempeño académico y sociocultural del profesor a través de un cuestionario implantado por el Sistema, antes de cerrarse las clases.

En particular, la docente de RA es identificada por los alumnos, como "profesora" "maestra" o "licenciada". Ella les dice "muchachos" o "jóvenes", y se refiere a ellos como los "alumnos". En lo individual les llama por su nombre de pila.

Por su parte, el sujeto de la formación construye en la práctica su ser docente con los siguientes elementos comportamentales:

- ★ No pierde de vista el impacto grupal de su quehacer y lo afianza o revisa eventualmente.
- ★ Lleva la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje.
- ★ Desarrolla un trabajo previamente planeado.
- ★ Establece relaciones entre los contenidos del curso.
- ★ Crea el contexto social de la cognición.
- ★ Lleva a los alumnos a la reflexión y a la valoración crítica.
- ★ Facilita el aprendizaje; es decir, reduce gradualmente las dificultades que el alumno enfrenta para acceder al conocimiento.
- ★ Centra a los alumnos en la tarea.
- ★ Enfatiza valores socioculturales y académicos.
- ★ Obtiene inferencias a través de la interacción.
- ★ Sostiene el control disciplinario del grupo, lo revisa cuando es necesario.

★ Inserta en su discurso sus concepciones pedagógicas y didácticas.

Es oportuno mencionar que a través de la práctica, en el intercambio con los colegas y en entrevistas formales e informales, los profesores externalan puntos de vista sobre los aspectos de su quehacer, que impactan significativamente su formación en esta etapa. Tales como:

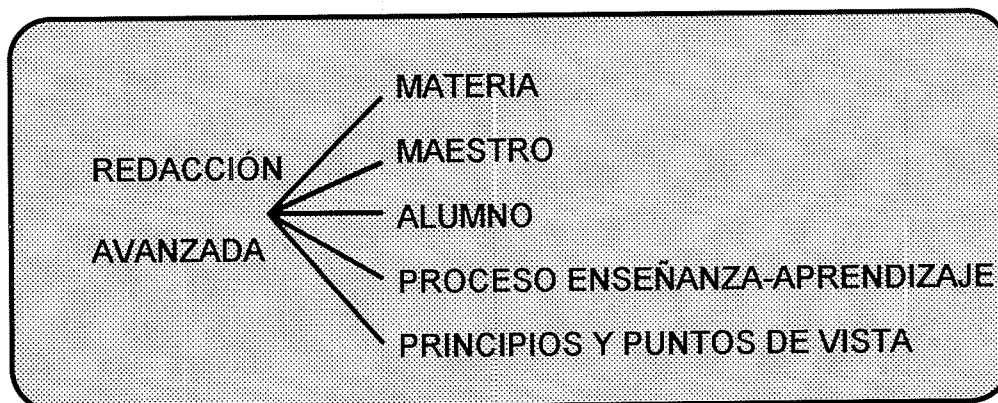
- * La demanda de participación activa por parte del alumno para hacer su clase activa.
- * El afán por centralizar los procesos del aula.
- * El interés por enfocar en los procesos el objeto de conocimiento; la redacción.
- * La fuerte implicación de lo emocional en la autocrítica de su desempeño docente.
- * La ponderación de valores, en el ejercicio de la enseñanza, como por ejemplo, la democracia.
- * El énfasis en la ejecución de sus tareas por interés y gusto por la docencia, que a su juicio deben transmitirse a los alumnos.
- * La preferencia por un sistema de evaluación menos institucional y más situacional.
- * La atención a las diferencias individuales del alumno sobre todo para evaluar el esfuerzo y los alcances de éste.
- * La adopción del principio de que uno de los signos del buen desempeño docente debe ser el grado en que se motivó al alumno por el conocimiento.

También es oportuno puntualizar los significados que los alumnos asignan al Curso, a sus funciones como sujetos que aprenden y a las del docente; así como el modelo educativo introyectado a lo largo de su formación en las aulas. De modo que ellos:

- 1o. No determinan la identidad a través del nombre o el número de matrícula; más bien la establecen en su discurso con palabras clave que les permiten centralizarlo. Por ejemplo mi ortografía, yo espero, se me dificulta, mi carrera, mi persona, mi mejor esfuerzo, que me sirva, mis estudios, mi(s) conocimiento(s), que me aporte.
- 2o. Enfatizan la función de su discurso con el manejo reiterado de una palabra.
- 3o. Sus temores se concentran en motivos concretos, manifestarlos conlleva asumir la responsabilidad por los resultados de su actuación en el aula; asumen además que tomar el Curso implica correr un riesgo (reprobar).
- 4o. Concentran primordialmente en sí mismos el peso de sus expectativas, por encima de todo su desarrollo personal en el proceso de RA.
- 5o. Manifiestan sus deseos por aprender lo que RA propone; mejorar, corregirse, aprender lo que sea útil. Para ello; parten de sus creencias.

Por lo tanto, con una postura funcionalista, creen en la utilidad del Curso; guardan certeza de cuál es el objeto de conocimiento de RA: creen en un impacto amplio y profundo del aprendizaje del lenguaje en su formación, en la vida diaria y en su profesión; todo esto relacionado con el pragmatismo que aquí se descubre.

- 6o. Si bien admiten creer en la importancia de RA, para ellos más bien significa fuente de temores.
- 7o. Ubican este Curso en el contexto académico del ITESM.
- 8o. El modelo educativo que tiene introyectado consta de los siguientes elementos:



MATERIA.

Está integrada por contenidos lingüísticos, orientada al desarrollo de habilidades; impacta en la formación del alumno. En suma, es fuente de conocimientos.

MAESTRO.

Es el sujeto que debe enseñar, ayudar cuando se le demande, corregir, dar normas y reglas; que "deje sentir su apoyo".

ALUMNO.

Obtiene conocimientos, aprovecha la enseñanza, aprende a desenvolverse, mejora su expresión escrita, hace su mejor esfuerzo.

PROCESO E-A.

La enseñanza consiste en facilitar, corregir, ayudar, aportar; el aprendizaje en obtener conocimientos o incrementarlos, de mejorar la forma de hacer algo. Aprender es aprovechar la enseñanza; implica comprender, poner en juego la capacidad. El resultado del proceso se concreta a una operación sencilla. Si aprende, aprueba; si no aprende, reprueba. Al respecto, hay prioridades: 1o. pasar. 2o. aprender.

PRINCIPIOS.

"Una clase que se da (por el maestro) y se comprende (por el alumno) es mejor que una clase en la que se tiene que memorizar."

PUNTOS DE VISTA.

"Básicamente este curso es para ayudarnos a superar nuestra capacidad intelectual."

"Es necesario que un profesionista sepa hablar y escribir casi a la perfección".

"En la vida diaria (la redacción) es muy necesaria."

"La redacción y la buena ortografía son muy necesarias".

Así mismo, los alumnos de RA construyen el rol "del que aprende" en forma dinámica. Las manifestaciones constantes de este proceso son:

- * Las formas que reviste la construcción de su aprendizaje en lo individual y en lo grupal.
- * El respeto y la transgresión de las reglas de participación.
- * El reconocimiento de su estatus en la relación educativa.
- * Su participación en la negociación escolar y el intercambio "tareas por calificaciones".
- * Las reacciones de resistencia y retardatorias del cumplimiento de la tarea, que se manifiestan en polémicas, silencios o quejas.
- * El manejo de la libertad para cuestionar al docente, para disentir cuando no están de acuerdo, para plantear dudas, para hacer comentarios dentro o al margen de los contenidos de aprendizaje. Todo lo cual les permite crear un subcontexto (un clima) dentro del contexto del aula.
- * Las manifestaciones de angustia que les provocan los exámenes y la acreditación, pues llegan a bloquear el proceso enseñanza-aprendizaje.

3. La comunicación.

Para conocer las funciones de lo que dicen y de lo que no dicen los sujetos, se analizaron los dos tipos de señales, de comunicación verbal y no verbal, y además la construcción conjunta del discurso áulico. Esto llevó a la explicación de los procesos de la práctica docente desde la perspectiva de quienes la experimentan.

SUJETOS	SEÑALES VERBALES	FUNCIÓN DE LAS SEÑALES
Docente	Léxico especial: <i>Ratio, emotio, plurisignificación.</i>	Ubicar el discurso de RA en el contexto literario lingüístico.
	¡Interjecciones!	Dar continuidad al discurso, establecer "puentes".
	Otorgar al grupo autonomía.	Ser democrático.
	Términos para llamar la atención al grupo.	Control disciplinario.
	Corregir errores lingüísticos.	Ubicar al alumno en el uso correcto del lenguaje de acuerdo con los objetivos del Curso.
	Interpretación subjetiva de las respuestas de los alumnos.	Justificar una evidencia. Ocultar la frustración

SUJETOS	SEÑALES VERBALES	FUNCIÓN DE LAS SEÑALES
Alumnos	Juego lingüístico.	Intercambio sociocultural.
	Aportaciones espontáneas.	Manejo de la autonomía.
	Diálogos.	Intercambio para la negociación.
	Exclamaciones en coro.	Dar fuerza a una emisión. Reiterar la grupalidad.
	Emisiones probatorias al docente.	Evadir una responsabilidad. Resistencia a la tarea.

SUJETOS	SEÑALES NO VERBALES	FUNCIÓN DE LAS SEÑALES
	Uso del pizarrón	Fijar estructuras para la construcción del conocimiento.
	Auscultaciones con la mirada.	Penetrar el pensamiento del alumno. "adivinar" sus reacciones.
Alumnos	Gestos de atención, desconcierto, duda, expectación, inconformidad.	Cumplir con el rol del que aprende.
	Silencios, indiferencia.	Resistencia. No codificación del discurso docente.

En lo que se refiere a la construcción conjunta del discurso del aula, el docente sostiene la mayor parte. De tal suerte que este medio resulta útil para el control y centralización de los procesos escolares. En esta investigación se descubren dos constantes en el discurso global de la práctica de RA. La presencia de rupturas, representadas con palabras como "¿verdad?", "¿no?", "¿sí?" con las cuales se inserta simbólicamente a los alumnos; y además, la repetición por parte del maestro de las respuestas discentes dadas en el diálogo y en los interrogatorios. Se da también la inserción de tonos pregunta-respuesta que modifican la línea discursiva cuando se alarga; esto disimula la extensión del compendio emisorio.

4. El registro del habla docente y discente.

El tono de voz, los apoyos gestuales y las actitudes de los sujetos de la práctica docente de RA que encuentran su vía de expresión en el lenguaje, son elementos integrantes del registro del habla. En la enseñanza de la redacción, los modos convencionalizados de hablar de los sujetos, están definidos y corresponden a los roles de docente y discente; son sus señales. El primero adopta los tonos de voz aclaratorio, de convencimiento, de solicitud de consenso, recomendante, en su comunicación con el grupo; actitudes enérgica, demandante, inquisitiva, directiva, son propias de su registro vocal. Además, cuando se trata de utilizar en la práctica el discurso expositivo; éste se constituye en el eje metodológico; es decir, exponer permite subsecuentemente: ejemplificar, hacer referencias, instar al alumno a comparar, estimular el recuerdo, inferir a partir del diálogo y facilitar transferencias de aprendizaje.

En cambio, el registro del habla del alumno se caracteriza por ser emergente y asumir carácter de "dirigido". Se reconoce por el empleo de tonos asertivo, inquisitivo, dubitativo y de incredulidad. El estudiante proyecta en su voz, actitudes ambivalentes que van, de la apertura intelectual a la resistencia a la tarea; de la atención plena a la exposición del maestro, al desinterés reflejado en silencios y largas pausas. El apoyo gestual a la voz discente está dado por manifestaciones corporales juveniles. En esta misma línea, se encuentra el registro del habla entre compañeros, cuya característica sobresaliente es el nivel coloquial y estilístico propio de los estudiantes del ITESM, que cumple la función de unir a los jóvenes en la tarea escolar por colaboración asociativa.

El acceso verbal al docente no está limitado o si lo está, el alumno se permite intervenir espontáneamente para significarse. La voz del enseñante adopta el habla de control con el objeto de centrar la atención, corregir la conducta y el lenguaje; en este último caso se llega a convertir en un registro metalingüístico, dada la naturaleza del curso que se imparte. En general, el habla de control tiende a revestir formas indirectas de mando.

IV. EL PUNTO FINAL

La investigación de la Formación Docente de los profesores de la Redacción Avanzada en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ofrece, como producto final, las siguientes conclusiones, estructuradas en 5 divisiones.

A. PROBLEMAS EN TORNO DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

Los principales problemas que surgen en los procesos formativos del docente, de acuerdo con los resultados de esta investigación son:

1. La tendencia hacia una FD conforme a un modelo ideal; al cual el profesor quiere ajustarse para armonizar con el contexto que se lo propone.
2. La construcción de la FD con elementos de la personalidad del enseñante (con principios, saberes, carga emocional) que emergen naturalmente en la práctica.
3. La relación directamente proporcional que se establece entre los conceptos Formación Docente y experiencia, que se asocian a su vez con el de eficacia docente.
4. La necesidad de concebir al docente como persona cuya formación está fuertemente enraizada en la esfera afectiva.
5. El carácter institucional de la práctica docente que despersonaliza la tarea del profesor.
6. El proceso dialéctico de la FD que la convierte en algo eminentemente dinámico. Así, la tarea del investigador se dificulta, dadas las múltiples conexiones que trama.
7. La relación educativa implicada en la formación del docente que en tanto se establece también propicia otra formación, la de sus alumnos en lo cognitivo y en lo sociocultural.

8. La interacción del docente en su práctica, con estudiantes, cuyas diferencias individuales (por ejemplo, diferente nacionalidad) pueden enriquecer el proceso enseñanza aprendizaje.

B. ARTICULACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE.

1. La FD es un trayecto en el que se articulan, una Formación Inicial, que en el caso de los docentes de educación superior no es requisito previo para acceder a la práctica, pero que en el contexto institucional de ésta puede representarse en los procesos de Inducción a la enseñanza y de Didáctica de los cursos que imparte. A la FI se enlaza la Formación Permanente en la práctica docente, y en forma paralela, la Formación Continua, representada en los proyectos de Actualización, Capacitación, Modernización, y postgrados en educación con especialidad, que hoy realiza el profesional de la educación.
2. La FD es un complejo de procesos que implica la preparación de un grupo de estudiantes en camino de ser profesionistas en áreas diversas del conocimiento. Comprende además, el desarrollo profesional del docente a cargo de ese grupo, quien al enseñar pone en juego saberes, valores, y en concreto un modelo de docencia que se está fraguando.
3. Las variadas funciones del discurso del aula, en la práctica, conduce al reconocimiento de un complejo de acciones que conforman la docencia. Estas acciones son..
 - a) Integrar las "piezas" de la situación educativa.
 - b) Establecer un orden y el control.
 - c) Marcar la direccionalidad vertical del proceso E-A
 - d) Modelar el objeto de conocimiento con acciones tales como transformar, traducir y enfatizar las respuestas de los alumnos.
 - e) Socializar y democratizar la tarea académica.
 - f) Diferenciar los roles.
 - g) Aprovechar el impacto afectivo tanto al gratificar como al externar resistencia a la tarea.
4. El proceso E-A es el eje de todo el entramado en la práctica docente, mas no el único acontecimiento áulico. También suceden:
 - a) La fijación de patrones de comportamiento sociocultural (Ej.: cuestionamiento-respuesta)
 - b) Actos rutinarios (Ej.: pasar lista; decir "presente")
 - c) La catalización de angustias (Ej.: de la maestra por el tiempo que se le escapa; del grupo por el próximo examen del curso).

- d) La polarización de fuerzas (Ej.: agilidad de la maestra, resistencia de los alumnos).
- e) Organización del grupo para la tarea académica.
- f) Una serie de "llamados": de atención, de asignación de tareas; así como instrucciones y recomendaciones.
- g) Digresiones de toda índole por parte de docente y alumnos.
- h) Reajustes y reacomodos en el proceso.
- i) Ubicación en el contexto de cada tarea por desarrollar.
- j) Señales verbales y no verbales que dan continuidad a los procesos, introducen cambios, dan entrada a las secuencias instruccionales, así como las cierran; y además arman las diferentes piezas del todo que es el desarrollo del curso de RA.

C. CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO Y CONOCIMIENTO PRÁCTICO DEL QUEHACER DOCENTE.

1. Las influencias preactivas del profesor que emergen en la práctica, provienen de su formación profesional, y de sus conocimientos sistemáticos y de sentido común acerca de la enseñanza, aprendidos en cursos de capacitación, maestría, así como introyectados de sus experiencias como alumno; y de criterios predominantes en la cultura de los docentes del ITESM. La constante sobresaliente es su formación en el área del lenguaje.
2. Si se entiende por conocimiento pedagógico el acervo de la Pedagogía como Ciencia de la Educación, entonces se puede pensar que el conocimiento práctico es el conjunto de saberes que el enseñante va construyendo en el aula y en el cual apoya su tarea, de tal manera, que pareciera no necesario recurrir al conocimiento sistemático de la Educación para alimentar el proceso formativo docente.

Esta es la realidad. Sin embargo, la investigación educativa es la instancia que trata de hacer de la enseñanza una tarea científica y del docente, un profesional que al ejercer, construya y deconstruya el campo de la Ciencia Educativa, y en ese proceso se asuma como sujeto formado científicamente.

D. EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN DOCENTE.

El modelo educativo institucional no sólo determina el desequilibrio entre derechos y obligaciones del profesor en el aula, también impacta las relaciones intersubjetivas; en otras palabras, se demuestra que toda la estructura de participación está determinada por la concepción institucional del docente y su rol paradigmático. En el esquema sociocultural del aula se reproduce el del Sistema Educativo en el que esta persona en formación se encuentra inmersa.

En la práctica docente la construcción del contexto por parte de los sujetos es permanente; y el dinamismo con que ocurre les permite soportar el peso del trabajo dialéctico con el objeto de conocimiento.

E. LA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DOCENTE.

1. Formación y producción de teoría de la enseñanza pueden concebirse como procesos que tienen en común el contexto áulico. En el marco de un modelo de FD situacional, el aula es el espacio donde el docente puede asumir su práctica como un proyecto de investigación, hacer ciencia educativa y al hacerla, crear la teoría con la cual retroalimentará su quehacer y el de muchos otros colegas, que junto con él, pueden constituir la Gran Conversación Educativa.
2. En realidad, es más viable que el docente se apegue al pragmatismo y etiquete su formación con ese signo; esa conducta le propicia el contexto que además se lo gratifica. Sin embargo, la FD en la modernidad, ya no podrá rechazar la teoría, estará impelida por su propia circunstancia a producirla.
3. Los problemas que se dan en torno de la formación de profesores están relacionados con los que plantea el abordaje científico de la tarea educativa. El camino de su formación está trazado y apunta hacia la sistematización del conocimiento pedagógico que *in forma con forma y trans forma* su personalidad docente.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, Ada. El enseñante es también una persona, Gedisa, Barcelona, 1986.

_____. El mundo interior de los enseñantes, Gedisa, Barcelona , 1987.

BACHELAR, Gastón. La formación del espíritu científico, Siglo XXI, Buenos Aires, 1974.

BARBA, José. B. y ZORRILLA, Margarita. "Un trabajador llamado maestro", Pedagogía, Vol. 6 Núm. 19, UPN, México, 1989.

BERTELY, María. "La relación educativa, varios enfoques: múltiples lecturas", Ponencia, ANUIES, UPN, México, 1990.

BLUMER, Herbert. Symbolic Internactionism, Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1969.

CARRIZALES, César. "Modernidad y modernización en la formación de profesores". Pedagogía Vol.8, Núm. 1. UPN, México, 1992.

CASTAÑEDA, Sandra y LOPEZ, Miguel. "Estructuración de procesos cognoscitivos de bajo y alto nivel en comprensión y recuerdo de textos de naturaleza científico-instruccional, en el bachillerato", Informe de investigación, UNAM, México, s/f.

DOYLE, Walter. "Paradigmas de investigación sobre la eficacia de los docentes", trad. Silvia Alatorre y Natalia Bengoechea, UPN, "Paradigms for Researchs on Teacher Effectiveness", Review of Research in Education, Vol. 5, Itasca, Ill.: Peacock, 1978.

EDWARDS, Verónica. "La construcción de la categoría "sujetos", Sociedad y trabajo de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, SEP, UPN, México, 1989.

_____. "La relación de los sujetos en el conocimiento", Análisis de la práctica docente, SEP, UPN, México, 1987.

ESPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie. "Escuelas y clases subalternas", Análisis de la práctica docente, SEP, UPN, México, 1989.

ESTEVE, José. Profesores en conflicto, Narcea, Malaga, 1982.

FERRY, Gilles. El trayecto de la formación docente, Paidós, México, 1990.

FURLAN, Alfredo y PASILLAS Miguel. Desarrollo de la investigación en el campo de currículum, UNAM, Iztacala, 1989.

GIMENO, José. Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo, Anaya, España, 1985.

GIMENO, José y PEREZ, Angel. "La investigación didáctica, modelos y perspectivas". La enseñanza, su teoría y práctica, 2ed, Akal, Madrid, 1985.

GLAZMAN, Raquel. La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia, El Caballito, SEP, México, 1990.

GRANJA, Josefina. "Formación de maestros a partir de una experiencia institucional", Pedagogía, Vol. 6, Núm. 19, UPN, México, 1989.

HELLER, Agnes. "La estructura de la vida cotidiana". Análisis de la práctica docente, SEP, UPN, México, 1987.

ITESM. La carrera del profesor de profesional y graduados del Sistema ITESM, Rectoría del Sistema ITESM, Monterrey, 1990.

_____. La planeación, impartición y evaluación de cursos en el Sistema ITESM. Criterios Generales, Vicerrectoría Académica del Sistema ITESM, Monterrey, 1992.

_____. Principios, Misión, Organización y Estatuto General del Sistema Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM, Monterrey, 1986.

- _____. Redacción Avanzada. Un enfoque lingüístico. Preparado por Fidel Chávez Pérez, Depto. de Humanidades del ITESM, Monterrey, 1993.
- MANIS, Jerome y MELTZER, Bernard. Symbolic Interaction: A reader in Social Psychology, Allyn and Bacon, Boston, 1967.
- MEDINA, Patricia. "Reflexiones epistemológicas en torno a la concepción de práctica docente", Pedagogía Vol. 6 No. 19, UPN, México, 1989.
- MIALARET, Gastón. Ciencias de la educación , Oikos-tau, Barcelona, 1977.
- ORTIZ, Ruhama. "La imagen que los maestros tienen de sí mismos y su tarea educativa", Sociedad y política en Oaxaca, 15 estudios de caso, Universidad Autónoma Benito Juárez, Oaxaca, 1980, pp.99-115.
- PASILLAS, Miguel. y SERRANO, J. "La formación docente: categorías y temas de análisis". Pedagogía Vol. 8, Núm. 1, UPN, México, 1992.
- PEREZ, Angel. "El pensamiento del profesor vínculo entre la teoría y la práctica", Revista de Educación, núm. 28, 1987.
- ROCKWELL, Elsie. Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente, El Caballito, SEP, México, 1985.
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. "La práctica docente y la formación de maestros". La escuela lugar del trabajo docente, DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1986.
- ROCKWELL, Elsie. Análisis de la práctica docente, SEP, UPN, México, 1987.
- ROJAS, Teresa. "Tipos de necesidad en la formación docente". Pedagogía. Vol. 6. No. 19, UPN, México, 1989.
- STENHOUSE, Laurence. Investigación y desarrollo del currículum, 2ed, Morata, Madrid, 1984.

STROMQUIST, Nelly. "La relación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos", Ponencia presentada en el seminario internacional sobre los procesos de interpretación en la Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar, Bogotá, 1983.

TENTI, Emilio. El arte del buen maestro, Pax-México, México, 1988.

WALKER, Rob. Métodos de investigación para el profesorado, Morata, Madrid, 1989.

WITTROCK, Merlin. La investigación de la enseñanza. I, Paidós, Barcelona, 1989.

_____ . La investigación de la enseñanza. II, Paidós, Barcelona, 1989.

_____ . La investigación de la enseñanza. III , Paidós, Barcelona, 1989.

WOODS, Peter. La escuela por dentro, Paidós, Barcelona, 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

BAROCIO, Roberto. La formación docente para la innovación educativa. El caso de currículum con orientación cognoscitiva, Trillas, México, 1993.

BENEJAN, Pilar. La formación de maestros, Laila, Barcelona, 1986.

CARRIZALES, César. "Consideraciones para una teoría de la formación docente", Pedagogía, Vol y Núm. 10, UPN, México, 1987.

DE LANDSHEERE, Gilbert. La formación de los enseñantes de mañana, 2ed, Narcea, Madrid, 1979.

GAGE, N. L. Handbook of research on teaching, The American Educational Research Association, Rand McNally & Company, Chicago, 1971.

GOFFMAN, Erving. La presentación de la persona en la vida cotidiana, Amorrortu, Buenos Aires, 1971.

HERBERT, J. P. *et al.* Pedagogía y Psicología de los grupos, 3ed, nova terra, Barcelona, 1973.

LEWIS, James. La integración diferencial del plantel docente, Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1975.

MARTINEZ, Felipe. El oficio del investigador educativo, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 1989.

POSTIC, Marcel. La relación educativa, Narcea, Madrid, 1982.

ROSSI, Ino y O' Higgins, Edward. Teorías de la cultura y métodos antropológicos, Anagrama, Barcelona, 1981.

WITTROCK, Björn y Elzinga, Aant. The University Research System, Almqvist & Wiksel International by PAN EIDOS, Lund, Sweden, 1985.

ZARZAR, Carlos. Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias, SEP, Nueva Imagen, México, 1988.

P27y 26/07/95

7727

**GOBIERNO DEL ESTADO DE NUEVO LEON
UNIDAD DE INTEGRACION EDUCATIVA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN I9B GUADALUPE, NUEVO LEON
MAESTRIA EN EDUCACION, CAMPO: FORMACION DOCENTE**

✓
**FORMACION DOCENTE EN EL ITESM
Vol II (Anexos)**

TESIS

QUE EN OPCION AL GRADO DE MAESTRIA PRESENTA:

MA. YOLANDA PEREZ RODRIGUEZ

GUADALUPE, NUEVO LEON, JULIO 13 DE 1993

INDICE DE ANEXOS

	p.
I. Registros del curso de Didáctica de la Redacción Avanzada	1
II. Registros del curso de Redacción Avanzada	36
III. Análisis del curso de Didáctica de la Redacción Avanzada	127
IV. Análisis de la Práctica Docente	169
V. Cuestionario a los participantes al DRA	180
VI. Autoevaluación de los participantes del DRA	209
VII. Gráficas de calificaciones de los alumnos de Redacción Avanzada	213
VIII. Análisis de las expectativas de los alumnos de Redacción Avanzada	216
IX. Entrevista estructurada a la docente JO	223

OBSERVACIONES DEL CURSO DE DIDACTICA DE LA REDACCION AVANZADA

REGISTRO NUM. 1

Fecha: julio 27 de 1992.

Lugar: Aula 5-207 del CEA (Centro para la Excelencia Académica) Campus Monterrey, ITESM.

Evento: Sesión primera del Curso de Didáctica de la Redacción Avanzada, del Programa de Capacitación de Profesores del Sistema ITESM.

Instructores: R M y A V

Profesores-participantes:

LB

GV

AR

LQ

DG

JA

JO

EL

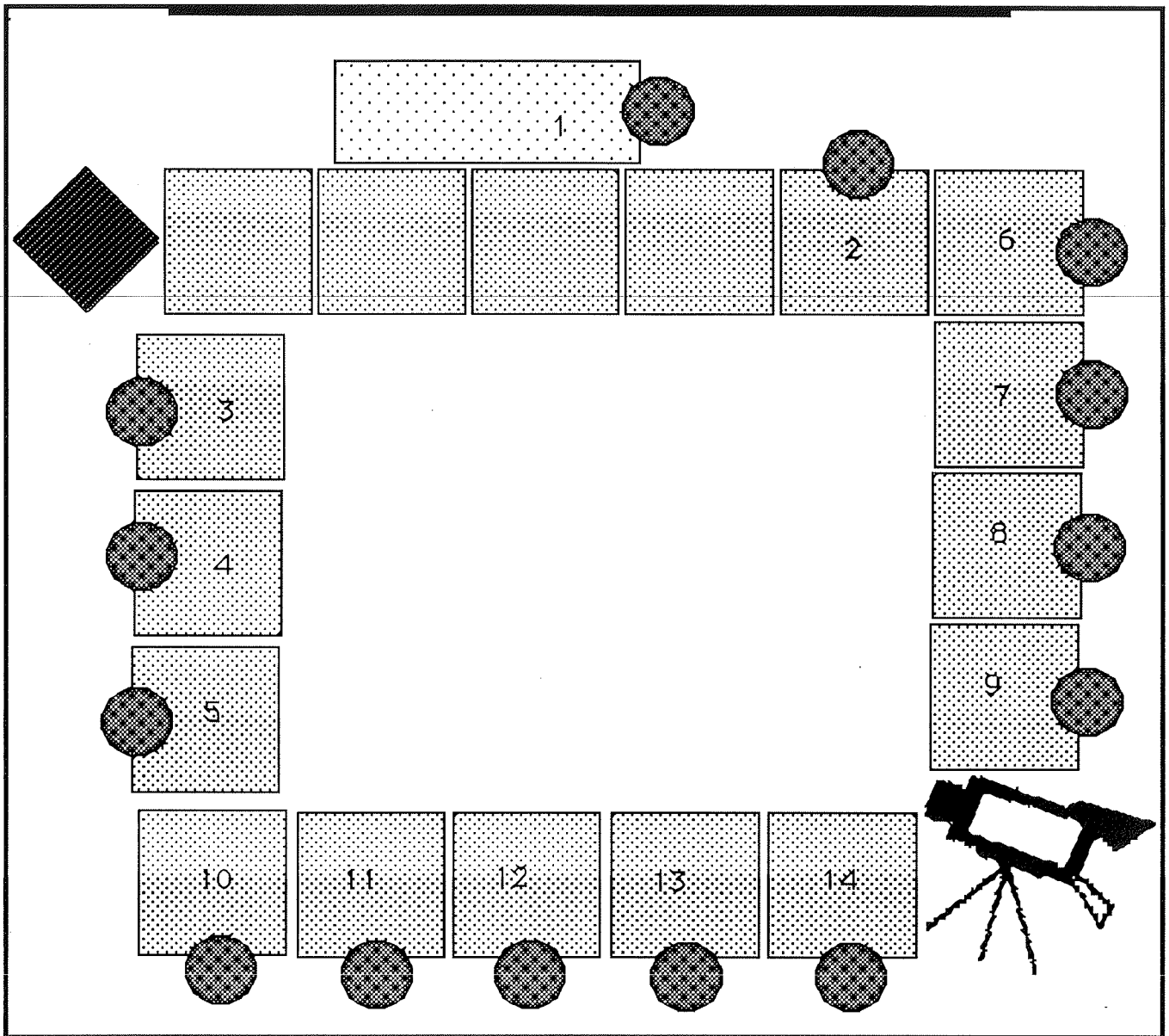
DM

MDM

ET (Se presentó sólo de 28-VII-92 a 30-VII-92 es profesora del Campus Chihuahua con 28 años de experiencia docente. Figura en las autoevaluaciones como N A).

C (tampoco concluyó el curso. Ya no estará presente en la sesión final)

Descripción del aula: se trata de un lugar normalmente destinado a impartir cursos de didáctica para profesores. Es cuadrangular y forma parte de las instalaciones del CEA, por lo tanto hay que atravesar un recibidor y un pasillo interior para penetrar en ella. Es un lugar un tanto "escondido", aunque en dos de sus paredes, la norte y la sur, hay tres pequeñas ventanas rectangulares que permiten la entrada de luz natural. No obstante, de continuo permanecen cerradas por el uso del aire acondicionado. En la pared oriente se encuentra un pizarrón y más arriba de él la pantalla para proyecciones que se activa electrónicamente cuando se requiere. Hay además un escritorio y 17 mesas colocadas en cuadro que dejan un espacio vacío al centro del aula; hay también 17 sillas, dos de ellas sin usar en la parte interior del cuadro que forman las mesas. En la esquina sur-poniente está en un tripié, una cámara de video; en el extremo nororiental, un equipo de proyección de video (monitor, dos videocaseteras, etc.). Sobre la mesa más próxima al escritorio se encuentra un retroproyector; y sobre el escritorio varias pilas de material impreso y libros. La iluminación es blanca y consta de varias lámparas cuadradas, cuya luz cae directamente sobre las mesas de trabajo.



Instructores y participantes:

1. RM	2. AV	3. Ego
4. LB	5. GV	6. DG
7. JA	8. JO	9. DM
10. AR		
11. LQ	12. C	13. DM
		14. EL

TRABAJO DE CAMPO
SESION MATUTINA

9:00 Ego llega al aula donde se impartirá el curso de Didáctica de la Redacción Avanzada. Se encuentran ya los instructores y llegan casi simultáneamente los participantes: G V, A R, C (esta participante abandonó el aula antes de repartir el cuestionario y tuvo una asistencia irregular al curso. Su nombre no figura

en las autoevaluaciones), E L, D M, J O, J A y D G Todos escriben sus nombres, como desean ser identificados (algunos cortos como L B, M D M, etc.), cada uno en una tarjeta, y la colocan en su mesa, frente a sí mismos.

9:05 R M dirige las primeras palabras a los asistentes y se refiere a la incomodidad de trabajar sin aire acondicionado. Por lo tanto, dice: se cubrirán dos objetivos en uno: adelgazar y llevar el curso de didáctica. A V se dirige también a los asistentes y dice: el curso será una experiencia hermosa de la que todos saldremos enriquecidos.

R M pide a los asistentes que se haga la presentación y se dirige a ego, por ser la primera persona sentada a la derecha del instructor. Ego se presenta y enseguida lo hacen todos los demás. Algunos datos de la presentación son: G V no tiene experiencia en el área de redacción, estudió licenciatura en educación y maestría en la UDEM; A R ya estuvo dando clases en el TEC y aquí estudió su carrera de Letras Españolas, cuando empezaba su maestría en el extranjero enfermó de una especie de cáncer ganglionar y ha permanecido dos años retirada de toda actividad, ahora regresa; E L estudió Letras Españolas en el TEC; D M estudió en la UR y cuando hacía su maestría en literatura en Kansas, dio clases de español en la misma universidad; J O es argentina nacionalizada mexicana y estudió profesora de francés en Buenos Aires, hizo su maestría en Letras en la UANL y va a empezar su tesis, nunca ha dado clases de redacción; J A es de Monterrey, pero trabaja en Campus Zacatecas, no va a dar redacción sólo acompaña a D G quien es también argentina, tiene la carrera de letras, es doctora en lingüística, y trabajará en Campus Zacatecas.

R M se dirige de nuevo a los asistentes y dice: Redacción Avanzada (RA) no es un curso tradicional, pues hasta ahora, como dice Abreu Gómez, hemos hecho que los muchachos odien el español, y yo voy más allá, que odien su aprendizaje; esto se consolida porque creemos que escribir es fácil, sin embargo es complicado, de lo más complicado, un enunciado puedes cambiarlo hasta 28 veces. Entre otras cosas, nos encontramos que (los alumnos) no quieren hacer borradores, se van directo a escribir. (R M reparte material impreso). Esta visión metodológica (del curso de RA) trata de combatir lo que se ha etiquetado a las clases de español. Se trata de no hacer las clases demasiado formales, darles otra faceta, que el alumno quiera a su idioma.

En seguida se dirige a A V: Lo primero que tenemos que hacer es...

A V responde: no se si te refieres a la lectura del programa. Después de un acuerdo gestual entre ella y R M, comienza una explicación de cómo surgió el curso de RA: los maestros no estaban preparados para dar redacción y el rector puso especial atención en este problema, llamó al Lic. F Ch y se creó el programa de RA. Explica además: se van a asomar a un curso que se sale de lo normal, el alumno sin que se dé cuenta va avanzando en la inmersión en el lenguaje y al final se da cuenta que sabe. Una vez que tú practicas, infieres, deduces y practicas; y trabajando extraculturalmente redactas artículos, cuentos, etc. Agrega también: creo

que con las explicaciones del compañero y las mías se entiende la forma transformada del curso; creo que nos vamos a enriquecer R M y yo, esta es una relación académica-afectiva.

R M dice: Comenzamos, D G, a leer, yo leo el objetivo y tú todo lo demás; Unidad I, desarrollo de la observación...Después de leer un párrafo R M comenta: el maestro no estará sentado en el escritorio y revisará muchas tareas (Se refiere a las funciones específicas del profesor de RA). D G comienza a leer el contenido de uno de los documentos impresos que R M había repartido (el programa del curso de RA).

Entre 9.17 y 9.30 han estado llegando otras participantes.

9.30 R M pide a ego, explique cómo se desarrolla la sesión del tema "ver, mirar y observar" Esto es sorpresivo pues en ese momento ego está abstraída en la observación de los participantes. Se sobrepone y da una breve explicación.

A V dice al respecto: primero no es volitivo (ver), después es consciente (mirar), tratamos de extraer detalles (observar), observamos esa realidad y extraemos, y preguntamos: ¿Qué fue lo que ví, lo que miré, lo que observé?

Dice R M que él, en sus clases aprovecha para meterse a *forma y estructura*, desde ese primer momento. Estructura=solidez. Los textos tienen estructura si responden a las preguntas ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Para qué? etc. Si responden a las preguntas tienen el marco de referencia; así, cualquiera puede entender, hasta el albañil de la esquina, lo que dice.

Un señor llega y anuncia que el aire acondicionado ya está funcionando y en media hora enfriará. R M lee y reparte al mismo tiempo materiales a las personas que llegaron tarde. J O pregunta si en estructura siempre vamos a decirles que respondan a esas preguntas (a las 5 W's). R M le dice: yo sí, desde el principio estoy con esto.

G V hace una pregunta y R M le dice que encontramos pobreza lexical (en los alumnos), para ello el programa trata la polisemia, los significados de Leech, las funciones de Jakobson (son temas del programa de RA). Dándole rodeo, hablamos de *Palabras Clave*.

A V interviene y dice: el Lic. F Ch insiste en que usemos lenguaje estándar y escribe en el pizarrón los niveles del lenguaje:

profesor de RA, acerca de la heterogeneidad del alumnado que toma ese curso, pues en el aula -dice- tienes estudiantes de ingeniería, arquitectura, administración, medicina, etc. Como R M ha explicado que sus alumnos autocritican sus propios textos, C pregunta si los textos se corrigen en clase y cómo se hace. R M da una explicación breve a tal cuestión (C no logra descodificar el mensaje de R M).

D M pregunta cuántos alumnos hay en los grupos de RA y R M le dice: 32 en promedio. E L pregunta si se puede ir adelantando (la planeación de los temas del programa de RA) a lo que sigue para llevar algo ya preparado. R M le responde afirmativamente.

C está sin zapatos, J A no ha dejado de examinar sus materiales. R M sigue leyendo en voz alta como lo ha venido haciendo y explica la importancia del contexto para el significado de las palabras y da ejemplos con la palabra "corona": "El caballero dio al mendigo una corona", "La corona de Inglaterra...", "Fui al dentista...". G V agrega: nos cambia el significado.

A V interviene para agregar: el profesor de RA tiene que presentarse como un maestro muy creativo. Y dice en tono poético: "madre, la madre tierra, la que engendró... y Padre..." DG asiente con la cabeza.

Ego observa a L B tomando notas sistemáticamente; de cada punto tratado ha escrito una síntesis. A V continúa y hace aclaraciones sobre las *Palabras Clave*, que nos dan la línea argumental, son *Palabras Llenas* cargadas de significado. L Q sigue tomando notas, D G, J Ay J O también.

A V escribe un enunciado en el pizarrón para ejemplificar cómo se puede destacar la importancia de las palabras llenas y pregunta a los participantes como si fueran alumnos de RA, por las palabras llenas de ese ejemplo. Mientras, J O ha seguido escribiendo. R M pide a J O que lea la unidad 2. J O lee y todos la escuchan. C se abanica. R M comenta: yo pongo un enunciado en el pizarrón...

La bolsa mexicana de valores sufrió ayer una caída en el mercado de valores

para que todos vayan modificando esa estructura y esa estructura puede cambiarse hasta 20 veces. Nombra a G V, se disculpa y nombra a J A para que siga leyendo.

Durante todo el tiempo transcurrido ha habido interferencia, ruidos por el trabajo de la oficina contigua.

10:22 Hasta ahora los movimientos de R M han sido a lo largo del área de cátedra. A V sólo se ha levantado de su silla al pizarrón, el cambio entre ambas posiciones implica sólo dos o tres pasos. Los demás asistentes no nos hemos movido de nuestros lugares. J A sigue leyendo. Hace una pausa y R M comenta que desde este próximo semestre contaremos en Campus Monterrey con aulas especiales, con toda la tecnología educativa necesaria para impartir el curso de RA. A V agrega que contaremos con acetatos y videos que se derivaron del material para el curso de Didáctica de la RA vía satélite transmitido el año pasado...

J O dice: eso es para reafirmar los conocimientos...

A V lee un texto de Ramiro Garza sobre la importancia de la observación. Mientras, todos atienden a su lectura. Luego R M dice: soy muy negrero, ¿A qué hora vamos a tomar el receso? Escojan. C pregunta ¿escoger de qué? R M le aclara que es respecto a los recesos y dice: salgan y nos vemos en 10 minutos. Son las **10:45**

RECESO

Durante el receso no se formaron subgrupos, todos en círculo en el pasillo participamos en pláticas cruzadas. A R me platica que se siente mal pues en dos años que estuvo "fuera de circulación" ya mucha gente hizo maestrías y otros estudios, las cosas han cambiado tanto que se le va a hacer difícil ponerse al corriente. Hay pláticas del viaje de llegada a Monterrey, de la nacionalidad de D G y M D M (argentina y española respectivamente). D M menciona el origen español de sus padres y su nacionalidad mexicana. En general las pláticas están encaminadas a saber más acerca de la identidad y conocimiento de quiénes son los compañeros de curso.

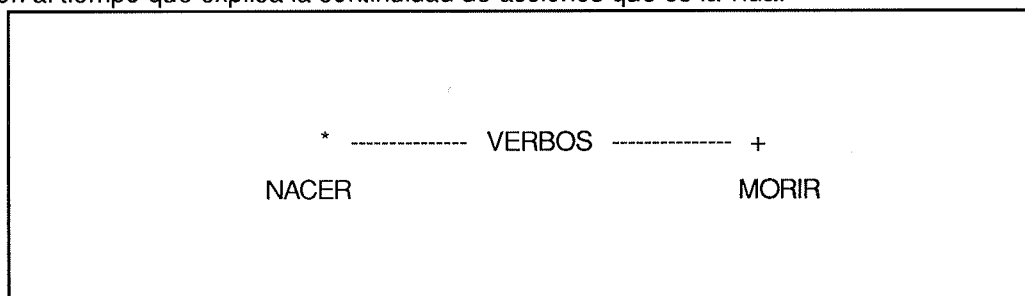
11:05 Reanudamos. R M pide disculpas, pues se tardó porque fue a Humanidades (al Departamento de Humanidades) a traer los acetatos del material del curso para mostrarlos. En seguida los va mostrando con ayuda del retroproyector, una vez que le ha pedido a C (que está cerca del swich) que oprima el botón para bajar la pantalla sobre el pizarrón. Va haciendo comentarios sobre el contenido de los acetatos y agrega que están a disposición. C interrumpe y pregunta ¿A disposición? R M aclara: para los maestros del Campus Monterrey y para otros Campus no sé si con autorización...

R M pregunta que quiénes impartirán el curso de RA en Campus Monterrey (pues ego le ha pedido ayuda para obtener ese dato). Levantan la mano: J O, D M, A R y E L. R M menciona sus nombre en voz alta y pregunta en seguida al grupo, si están de acuerdo en tener sólo un receso de 10 minutos y salir más temprano en lugar de dos recesos que son los que están programados. Todos dicen estar de acuerdo.

L Q, volviendo a lo del material, pregunta si una copia de todo; y no se le aclara su duda. J O pregunta que cuántas clases dura cada unidad. A V le dice que cada sesión es una clase. R M amplía la información y dice: se hacen dos calendarios, uno para las clases de lunes-miércoles-viernes y otro para martes-jueves; el primero con sesiones de una hora y el segundo de hora y media. Basta de rollos. Ahora el proceso de la comunicación, Unidad 3, J O lee.

Durante la lectura de J O, M D M mueve el pie rítmicamente, C continúa abanicándose, A R se acerca el programa a los ojos. R M corta y anuncia el comentario de su experiencia respecto al tema *El acto de habla*. J O toma nota de esta explicación y L B también. Ego interviene y dice: precisamente el curso pretende eliminar el mito de que pasa bien el curso de RA el que "echa rollo", pues palabras inconsistentes, vueltas a una misma idea no son buenos recursos en RA.

11:30 R M sigue explicando sobre las diferencias entre el lenguaje oral y escrito y dice: el lenguaje oral es dinámico, no se duerme al lector como los estoy durmiendo yo a ustedes. Y eso es por los verbos. Escribe en el pizarrón al tiempo que explica la continuidad de acciones que es la vida:



J A dice que esos son los verbos de acción y pregunta por los de estado, R M le dice: los tenemos en el libro.

11:35 A V comenta la experiencia del compañero P. M que en una de su clases de pronto empezó a hablarles a sus alumnos en quechua, en ese caso hubo "niebla" o "ruido". Lee en seguida un texto en el que se demuestra la deformación del mensaje por vía oral. Da recomendaciones de comportamiento docente como: no utilizar lenguaje *monotémico* ni *monotónico*, ni hacer ruidos, con el lápiz por ejemplo, que distraigan a los alumnos.

11:41 L B toma notas. R M da continuidad a la actividad y pide luego a J O por favor (que siga leyendo).

11:43 J O lee e interrumpe para preguntar por la expresión que acaba de leer ¿Qué es comportamiento empresarial? R M explica la dinámica de la sesión donde se menciona esa expresión.

11:45 A V escribe en el pizarrón y explica: se puede manejar el tema, usando una palabra que se usa ahora: *problema*, (se refiere a *problemas* de comunicación empresarial)

_____	CARTA
_____	CIRCULAR
_____	AVISO
_____	MEMORANDUM

11:47 L Q sigue tomando notas, J O después de anotar algo, continúa leyendo. R M hace una agregado referente a cómo utilizar la teoría o normas pertinentes: partir de los conocimientos que ellos (los alumnos) traigan, luego mostrar lo que yo traigo y hacer que comparen. Primero a ver qué tanto conocen. J A hace una observación (en la que demuestra sus conocimientos de latín) sobre la expresión *currículum vitae* que aparece con acento en el texto leído; D G sonrío en actitud de dar la razón a su compañero. A V y R M le aclaran esa cuestión satisfactoriamente pues mencionan cómo la consigna el *Diccionario del Uso del Español* de María Moliner.

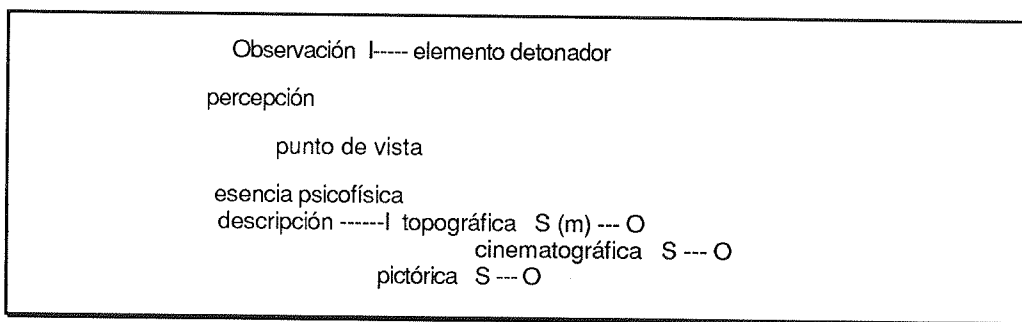
11:55 R M dice, continuamos J M, no, perdón, es mucho abuso, mejor D M lee. C tiene desde hace algunos minutos los pies sobre una silla.

11:59 R M enciende el equipo de video pero falla y pide a ego que salga a buscar ayuda técnica. Marco, el técnico, no está, pero R M logra hacer funcionar el aparato. Se proyecta parte de una sesión del curso vía satélite donde F CH explica la importancia de la observación y se lee el texto alusivo de Ramiro Garza.

12:02 R M apaga el equipo, pregunta ¿Queda claro? y hace agregados.

12:04 D M sigue leyendo.

12:05 R M dice a los participantes ¿Alguna pregunta? J A dice: eso de explica los conceptos con ejemplos... (No obtiene respuesta) Luego hace otra pregunta: ¿Es quizá o quizás? A V responde: puede ser quizá o quizás. E L le dice: no te preocupes, JA , que en latín tampoco es currículum sino currícula. A V interviene: pero currícula es plural. E L agrega, pero depende, depende... A V explica y anota en el pizarrón:



Ego observa las notas de L B ordenadas y selectivas. R M remite a un ejemplo del libro y D G complementa y dice: eso es muy común. C hojea una agenda, L Q escribe, C dice: ¿Me dejan decir? Lee en su agenda un texto que constituye un ejemplo verídico de mal orden lógico de los elementos oracionales (mala redacción).

J A examina su programa. R M explica sobre procesos simples y complejos: ...no nos hemos puesto a pensar en la complejidad de procesos que son actividades cotidianas Gs aparentemente simples como por ejemplo, subir una escalera...

12:25 A V agrega: un texto lo puedes hacer simple o complejo; al manejar índices, o corregir instrucciones que no están bien planteadas. Y aclara: complejo no quiere decir extenso.

12:29 R M interviene ¿Alguien ha leído cómo subir una escalera de Cortázar? (varias personas levantamos la mano) (acerca de procesos complejos) Ahí están los textos de Santa Teresa (y dice tres versos de un poema de este personaje).

2a. Parte (vespertina)

La sesión se reanuda a las 2:30 de la tarde. Ego no asiste.

4:45 Ego llega al aula para continuar las observaciones cuando aún el grupo está en receso y enseña a R M la muestra del cuestionario que aplicará a los participantes. Ego sale al departamento de Humanidades para mandar imprimir los ejemplares del cuestionario.

4:49 Ego regresa. R M lee y explica los parámetros para evaluar el informe (trabajo final para aprobar el curso de RA). Pide continuar la lectura del programa, pues los comentarios se han desviado un poco: vamos a seguir chavos y chavas, ahora por favor A R...

J A dice: perdón, ¿Aquí se utiliza el modelo del escarabajo? R M le dice: que sepan manejar las transformaciones (transformar la noticia en reseña, ésta en comentario etc.). J O y J A ríen ante el comentario de R M de que son 51 grupos de RA. C ha seguido cuestionando varios puntos, como ¿Qué es *ciclarse*? (palabra que mencionó R M al referirse a la revisión de los *Informes* de los alumnos (se refiere a la actividad más importante del curso de RA). Ahora sigue abanicándose.

R M habla del periodismo poco ortodoxo de Monterrey y señala cómo podemos hacer más real el manejo de este lenguaje, el periodístico: por ejemplo, mi experiencia, mato dos pájaros de un tiro. Sabemos que hay en el ITESM eventos culturales a los que los muchachos regularmente no asisten, entonces los mando que vayan y redacten una reseña, una crítica o un comentario, por ejemplo, de *Los Empeños de una Casa*.

5:06 A V comenta sobre la estructura del texto literario. J O y C se abanicán. L B sigue tomando notas con el mismo orden que en la mañana. R M dice: ¿Alguna pregunta? D G y D M levantan la mano. D G pregunta ¿Y el artículo científico? R M le dice que se trata de evitar que los alumnos vayan a consultar y copien textos de los libros para presentarlos como propios; y agrega, cuando se hacía esto, era frecuente encontrar libros mutilados en la biblioteca.

5:09 C sale del aula discretamente. R M dice: vamos a darle una recio. Mañana les asignamos sobre teorías para que en la sesión final expongan por ejemplo, sobre Eduard T. Hall tú expones una parte (le dice a D G) y L B la mitad.

5:15 Ego Sale a recoger los ejemplares del cuestionario.

5:19 R M ha repartido los cuestionarios y les pide: por favor sírvanse proporcionar los datos que ahí se piden aunque ya se pasó el tiempo, pero abusando... Se suscitan múltiples comentarios sobre la razón por la cual se les hace la pregunta final (la pregunta es: **¿Te gustaría compartir la experiencia del Curso de RA en el aula, con un observador participante?**). Consideran que se tratará de observarlos para hacer posteriormente una crítica. D M menciona su experiencia de ser observada por su maestra, dando clase y dice: ni yo ni mis compañeras estábamos de acuerdo con ello. J O pregunta a los participantes en general: ¿Sinceramente, díganme qué contestaron? Yo dije que no, pero no le vayan a decir a F CH. Ego le explica que un observador participante no fiscalizará su trabajo, sino que se incorporará a su grupo como un miembro más; pero no logra convencerla. (Las respuestas específicas de cada uno de los participantes aparecen en los cuestionarios respectivos).

5:45 Los participantes entregan los cuestionarios contestados.

Ego da por terminada la observación.

OBSERVACIONES DEL CURSO DE DIDACTICA DE LA REDACCION AVANZADA

OBSERVACION NUM. 2

Fecha: julio 31 de 1992.

Lugar: Aula 5-207 del CEA (Centro para la excelencia académica) Campus Monterrey, ITESM.

Evento: Sesiones matutina y vespertina con las que concluye el Curso de Didáctica de la Redacción Avanzada del Programa de Capacitación de Profesores del Sistema ITESM. Se trata de observar los videos correspondientes a la práctica docente que con la técnica de microenseñanza, se efectuaron durante la sesión del día anterior. Cada participante escogió un tema del programa para desarrollarlo frente a sus compañeros como si fueran sus alumnos; durante un tiempo previamente determinado lo ejecutó, y se le grabó en video, con el objeto de hacer la autocrítica y la crítica al siguiente día. En la segunda parte, los participantes expondrán algunos temas del marco teórico que sustenta el curso de RA.

Instructores: R M y A V

Profesores-participantes:

LB

GV

AR

LQ

DG

JA

JO

EL

DM

MDM

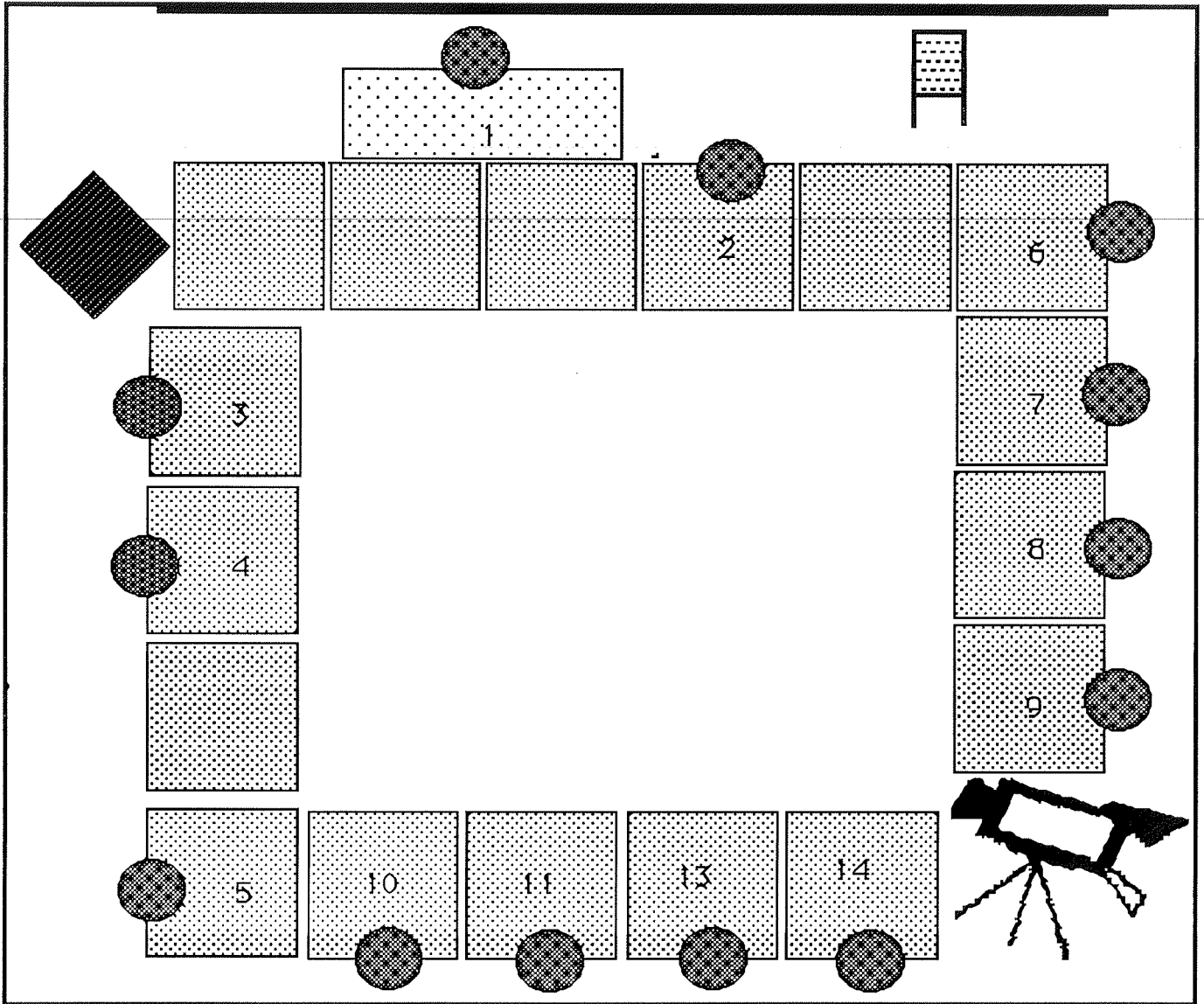
ET (Ya no se presentó Figura en las autoevaluaciones como N A).

C (tampoco concluyó el curso)

Descripción del aula:

Se trata de la misma aula del registro anterior ahora con dos cambios: la cámara de video está más atrás, y en la esquina sur-oriente, a un lado del pizarrón, aparece un rotafolio con base de aluminio. Los participantes ocupan también los mismos lugares observados en la sesión de 27-VII-92.

El plano del aula tomado a las 11:29 de la mañana es el siguiente:



Instructores y participantes:

- | | | | | |
|--------|---------|--------|-------|--------|
| 1. RM | 2. AV | 3. Ego | 4. LB | 5. GV |
| 6. DG | 7. J. A | 8. JO | 9. DM | 10. AR |
| 11. LQ | 13. MDM | 14. EL | | |

TRABAJO DE CAMPO
SESION MATUTINA

9:00 Ego llega al aula, sólo están el instructor y dos participantes. Hay pláticas en voz media. J O muestra fotografías de sus hijas, esposo y un escritor argentino que llegó el año pasado a Monterrey para recibir el premio Alfonso Reyes; D M y luego A V, las miran y hace comentarios . Se siente calor pues no funciona el aire acondicionado.

9:15 R M dice: faltan... (mirando alrededor pues faltan aún varios participantes). Sale.

9:18 R M regresa y dice: vamos a cambiar por razones de fuerza mayor... Sobre las palabras de R M, J O dice: por razones de poder. R M continúa: ...el cómo se llama, el orden ¿Qué les parece si nos vamos a un salón que nos acaban de prestar? Cuando menos hay ventanas y hay abanicos y dejamos todo esto hasta que arreglen el clima y entonces nos devolvemos para acá ¿Qué les parece? Para iniciar las exposiciones. Alguien le dice: ¿Entonces no crees que lo arreglen hoy? Otra responde: si no lo han arreglado toda la semana... Surgen opiniones diversas, J A dice: si nos hemos aguantado toda la semana que no nos aguantemos un día más. R M responde ¡Ah, perfecto! J O dice a éste: tú qué opinas ¿Está mejor o no? Se suscitan más opiniones simultáneas y se acuerda permanecer en esta aula porque en ella se encuentra el equipo para ver primero los videos. R M dice: por la tarde se podrán exponer, en cualquier otro salón, las teorías en las que se apoya el curso de RA. Todos están de acuerdo.

Continúan pláticas cruzadas entre los participantes. D M habla de su angina (sólo tiene una debido a los antibióticos que le recetaron cuando era niña "se enfermó mucho"). R M dice a Ego: C "peleó mucho la encuesta" (se refiere al cuestionario aplicado el día 27) y luego ya no ha vuelto, ayer faltó y antier también, vamos a esperar a ver si viene. Ego muestra a R M el cuestionario foliado, para C, por si llega. D M dice a Ego en voz alta desde su lugar: oye, yo conocí a una señora alemana, igualita que tú, allá en Kansas, Ego le dice: ¿En serio, mi doble? D M continúa: era la encargada de los departamentos donde yo vivía, y la recuerdo porque en el departamento de abajo vivía un hombre de Paquistán y cuando yo estaba sola, por donde caminaba, él empezaba a golpear porque le molestaban todos mis movimientos; cuando nació mi niño fue peor, me dejaba recados, me gritaba y le reclamaba a mi esposo. Entonces, le fuimos a reclamar a la señora, pero no nos hizo caso. Nos tuvimos que cambiar de casa y yo quedé muy enojada con ella. Esta señora estaba mal porque esos eran departamentos de casados y ella dejaba vivir solteros...

9:20 Llega D G. Llega M (empleado del CEA) y R M le notifica: los maestros decidieron quedarse aquí y si más tarde es necesario, cuando ya no se necesite el equipo de video, nos iremos al otro salón. Surgen bromas alusivas a las fallas del aire acondicionado. M pregunta a R M ¿Entonces, para la encuesta (se refiere a la evaluación del desempeño de los instructores por parte de los participantes) dónde estará el grupo? R M le

dice que allá mismo, en el 203; éste pregunta a M : ¿necesitamos que venga el joven (persona que lleva los cuestionarios de evaluación de profesores a las aulas) para poner la "encuesta" o la podemos poner de una vez? M se asombra revisa los documentos que R M llama "encuestas" y cae en cuenta de que se trata de las fichas de evaluación de los participantes, pues la evaluación de los instructores por parte de los participantes la traerán por la tarde. Esto se aclara y M sale.

9:21 R M dice: empezamos entonces, falta mucha gente... alguien menciona a las personas que faltan: M D M, C, L Q... ¿Listos, empezamos? Y enciende el monitor.

Llega M D M. Hay comentarios acerca del acento de D M al hablar, ego dice que quizá se deba a que ha estado en otro país por mucho tiempo, y dirigiéndose a ella le dice: es cierto, tienes muy bonito acento; y agrega que le gustaron mucho las lecturas, la suya y la de J O. Esta última dice: ha de ser por el acento porteño y ego le responde: por lo menos en la lectura no se te nota el acento argentino, no es el acento sino tu personalidad. J O da las gracias y agrega "nunca tuve el acento argentino muy marcado, además hace veinte años que vivo en México; el primero de agosto, que es mi cumpleaños, no se olviden de saludarme, los cumpla; (y canta un poco de un tango) *"...que veinte años no es nada, que febril la mirada, errante en la sombras te busca y te nombra..."*

Siguen los comentarios y J O tiene la palabra: yo no sé porqué los hombres no entienden que en una relación, más sana y normal de un matrimonio, una vez por año, las parejas cada uno tiene que vacacionar por su lado, vivimos interfiriendo los espacios. D M dice: yo, si salgo a un lugar (sin el marido) y veo una montaña, una forma bonita, me gustaría que él la viera. J O continúa su discurso: ...entonces le digo, lo bueno sería a los diez años un año para cada quien, a los veinte...El mejor estado de la mujer es el de viudez a los veinticinco años de casada. Alguien le dice: tú quieres vivir tu fantasía; y D M comenta: que la fantasía sea que pongan el clima aquí.

El equipo funciona y comienza proyectarse el primer video. La mecánica de trabajo consistirá en que los asistentes observemos la proyección en el monitor y luego se hagan la autocrítica y la crítica por parte de los participantes e instructores, del trabajo docente grabado.

En esta primera proyección aparece J A en la pantalla. Habla pausadamente y en tono medio, al tiempo que camina en el área de cátedra, con las manos en las bolsas del pantalón y en actitud meditativa; permanece la mayor parte del tiempo en la esquina donde está el equipo de video. Su actuación dura 15 minutos. JA dice: acercamiento al texto literario y en concreto solamente nos vamos a referir al lenguaje literario y al lenguaje estándar. En el video se observa a JA desarrollar actividades como: utilizar la forma expositiva; escribir en el pizarrón la palabra *literatura* ae ; repartir textos escritos; dirigir a los participantes (que actúan en el video como sus alumnos) hacia la búsqueda de elementos en textos que él les reparte; poner a

leer a dos de ellos (un texto periodístico y un poema respectivamente que les entregó), para tratar de plantear el tema de su clase en estos términos: ¿Si literatura viene de letra, podríamos llamar a estos dos textos literatura? Hay diversas respuestas de los participantes y J A concreta que para que algo contenga literatura tiene que ser subjetivo y tiene que ser bello. ¿Cómo se logrará la belleza, -agrega- qué recursos utilizan los escritores para producir la belleza escrita? Se escuchan varias respuestas, una de ellas es: las figuras literarias. JA pregunta ¿Y qué es una figura literaria? G V contesta: un recurso escrito para presentar sentimientos. Entonces, -dice JA- en este escrito ¿Encontramos figuras literarias? Todos empiezan a mencionar las que contiene el poema. JA continúa reforzando la diferencia entre los lenguajes y termina con una conclusión sobre el tema. Las respuestas o participaciones son solicitadas por JA con frases como: "esta es la pregunta de los 64 millones"; y aceptadas con expresiones como: "gracias por tu participación", "muy, muy bien". Al terminar la proyección del video los asistentes aplaudimos.

Durante la proyección hay varios sucesos:

9:29 A R lee por unos momentos, concentrada, con los ojos fijos en el texto que tiene sobre su mesa.

9:34 Llega una persona, se dirige a R M; viene a revisar la carga térmica del aula.

9:36 R M dice: empezamos antes con la autocrítica. Y comienza a hablar J A: a pesar de que la compañera me ayudó para el repartimiento (sic) del material, siento que perdí un poquito de tiempo; yo hubiera preparado una parte por aquí y otra parte por allá (se refiere a la distribución de los textos a los participantes); también posiblemente manipular la pregunta, porque me contestaron cosas que no esperaba, pero afortunadamente hacía énfasis en lo que yo quería, entonces eso me daba tiempo para continuar. Así como me lo imaginé, me salió. Yo ya tenía mis pasos que iba a seguir: primero esto, esto, esto, y lo realicé. Según yo, preparé una clase de 5 minutos, yo no sé cuánto fue y ... Ego le dice que duró 15 minutos y J A se asombra y dice: ¿15 minutos me tardé? Pues es muchísimo tiempo, es que, lo vuelvo a repetir, me contestaron cosas que yo no esperaba, entonces, tenía que manipular mucho la pregunta.

R M pide las opiniones de los compañeros. A R opina que ella no se fijó en que faltaba un acento, se saltaba los nombres y no vio que *Raúl* no tenía acento; dice: J A hizo preguntas que mantenían al grupo interesado. La opinión de D M es: hay clases que se prestan para 5 minutos y hay clases que tienen que ser más extensas, por ejemplo la que dio E T solamente mostró un triángulo. ¿Cuántos triángulos? es una pregunta que mantiene al grupo interesado; sin embargo, no hay mucho trabajo de interacción por parte de maestro alumno, el maestro pregunta cuántos triángulos hay y todo el trabajo intelectual es del alumno. Sin embargo, en una clase como la de J A hay más esfuerzo mental por parte de ambos. Durante estos comentarios J A hace anotaciones en sus papeles.

Al opinar, A V hace énfasis en la preparación del docente antes de presentarse frente al grupo: ...qué voy a hacer, de cuánto tiempo dispongo, etc. Se abren más comentarios acerca del problema del tiempo estimado de acuerdo con el contenido de clase, pues, dice J : hay que calcular el tiempo, porque siempre te pasas. D M comenta que a veces pasa lo contrario, y platica su experiencia de Kansas: la primera vez que di clase de español, estaba enseñando a un grupo que no tenían el idioma, diferentes nacionalidades, muchos eran mayores que yo, porque así como tenía "niños" de los primeros semestres (de licenciatura) tenía maestrías y doctorados. El primer día de clase, preparé clase para tres días y yo creo en la mitad de la clase (sesión) los vi todos. Porque estar en estado nervioso, siempre hay una primera vez, en la que te paras frente a un grupo al menos en mi caso, yo estaba algo nerviosa, no al grado de temblar, pero si un poco... nerviosa.

R M dice: ¿Alguna opinión más? Alguien hace alusión a la extensión del poema que utilizó J A en su clase (les pareció muy largo). R M opina: es posible que en las clases de Redacción Avanzada se trabaje con fragmentos del poema, lo recomendable es que se seleccione un fragmento que tenga todas las figuras (literarias). Cita un ejemplo de Villaurrutia. A V dice: en una sola estrofa (de un poema) ella encontré anáfora, comparación, metáfora, personificación, y desde el punto de vista ideológico cosmopolitismo; (hay que) ir a la búsqueda de textos, que en poco espacio cumplas con el objetivo.

R M interviene para apoyar la idea de A V y agrega: eso es lo que se recomienda, pero en Redacción Avanzada cada quien tiene esa flexibilidad, por eso en el programa leen ustedes sugerencias y "otros". Agrega: a veces no es muy conveniente trabajar con fragmentos, para que (el ejemplo tomado) tenga todo.

Continúan las opiniones sobre la clase de J A. G V dice: a mi me gustó mucho la interacción, porque yo creo que la materia tiene ese objetivo, que el alumno se involucre en el proceso, y algo que logró JA fue precisamente involucrarnos, a base de preguntas. A R opina: es tan formal, que eso de su formalidad, cómo camina, cómo modula, tiene una chispa de humor, con voz melodiosa, él podría imponer por su vocabulario por su modulación, eso yo no lo sentí como distractor, al contrario, me ayudó a interactuar, a tener más contacto con el maestro, no verlo tan así, perfecto.

Dice R M, ¿Alguien más quiere opinar? A V toma la palabra para exponer sus observaciones y dice: "tiene desenvoltura, modulación, sabe relajar al grupo, se aprende sin dolor, invita a leer, utiliza la forma descendente, aprovecha un solo texto para darle propósito didáctico, mucha participación, de un solo propósito obtiene varios, tu objetivo principal más otros. E L opina: aparte, como alumno no sabes a que horas te toca, no eres de los que va por lista.

9:44 R M dice: ¿alguna otra opinión? Comenzamos. Y enciende de nuevo el monitor. Ahora observamos el video de G V. En la proyección, él está colocado en la esquina del equipo de video; la mayor

parte del tiempo permanece en el área de cátedra, por un momento se acerca a D G y observa lo que ella escribe, hace un comentario y sonríe. Durante todo el tiempo mantiene sus manos por detrás del cuerpo. El tema por desarrollar es *Problemas de comunicación empresarial*. G V utiliza el lenguaje propio del área administrativa y organizacional; propone a los alumnos-participantes formar imaginariamente una empresa y EL dice: de confección de pasteles. El día de hoy todo el grupo es una empresa -dice GV- Y explica las funciones de tipo organizacional. G V continúa: vamos a analizar lo que se nos está pidiendo (se refiere al contenido del programa), la situación que se puede presentar en nuestra empresa y trataremos de hacer dos cosas. Primera, vamos a ver, de los formatos escritos, cuál es el formato que la situación que nos toque manejar, el formato más adecuado para hacer eficiente la comunicación; y segundo, cuál sería el contenido o el mensaje a enviar en esa situación. G V asigna funciones empresariales por parejas y de acuerdo con ello los "alumnos" deberán redactar un texto para comunicarse dentro o fuera de la empresa, según lo indica esa parte del programa del curso de Redacción Avanzada (que G V ha pedido a los participantes que consulten). G V traza en el pizarrón un cuadro para el esquema de las formas de comunicación empresarial y sus características; y lo comienza a llenar conforme los alumnos-participantes aportan datos. Su actuación dura 23 minutos (también G V dice que la había programado para menos tiempo).

Las características de su actuación son: apego a la sugerencia metodológica del programa del curso; distribución de tareas a los participantes por parejas, de acuerdo con una situación simulada de la realidad; los alumnos-participantes determinaron ciertas líneas de la situación de aprendizaje, por ejemplo, de qué sería la empresa y cuál sería el nombre de la misma; fueron integrados en parejas; y cada una de éstas redactó efectivamente su texto, explicó sus razones para la elección del formato y compararon las características del texto con las del formato teórico. Durante la proyección han habido comentarios en voz baja por parte de varios asistentes.

10:07 R M pide que G V inicie su autocrítica. éste comienza a hablar: en primer lugar invertí el proceso, porque primero era la dinámica y después los formatos, pero como ella (la participante que había practicado antes que él) había explicado los formatos (se refiere a los formatos de los documentos de comunicación empresarial); y en segundo lugar, estaba más preocupado por el tiempo que por el objetivo de la dinámica. Yo creo que la dinámica puede manejarse mejor si únicamente identifican el tipo de mensaje pero no redactan el texto, porque ahí se perdió mucho tiempo. Alguien opina: pero eso (redactar) hace que te involucres más. Otra opinión: a mi se me hizo muy dinámico, en cuanto al aspecto externo, suave pero fuerte.

R M dice: L B. L B opina: muy bien en general, su presencia, tono de voz, la manera de dirigirse, muy, muy bien. R M dice: E L. El L opina: yo como maestra me hubiera cohibido, porque si te dicen que van a vender pasteles yo les hubiera pedido si querían vender algo mejor; eso es bueno porque el alumno se siente que, aunque quiera jugar con el maestro no puede, esto da seguridad de que al maestro no se le atora nada. Se oyen risas de varios participantes, E L agrega: de veras, es que muchos maestros se cohiben (en

estos casos). R M dice: ¿Alguien más? A V pide la palabra porque está de acuerdo con lo que han comentado y alaba además la bondad de la metodología del curso de RA porque el grupo se involucró. R M dice a G V: muy bien.

10:14 R M enciende el monitor para ver el video de D G, a quien se observa, en el video, que se mantiene en el área de cátedra; no hace desplazamientos, sólo gira su cuerpo de frente al grupo y de espaldas a éste para escribir en el pizarrón. Manos en las bolsas delanteras del pantalón que alterna con manoteos simultáneos. Hasta ahora los tres practicantes, han utilizado el pizarrón. D G hace un esquema de las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.

Las características de su trabajo docente son: preferencia por la forma expositiva, se entienden poco sus palabras, su acento argentino es marcado y su dicción poco clara; parte de su discurso lo dice cuando está volteada hacia el pizarrón. Las opiniones coinciden, en la crítica, en el problema de su dicción, casi no gesticula para hablar y su tono es muy bajo. (la grabadora no registró más que ruido durante su exposición) Su actuación dura 6 minutos.

10:20 R M da comienzo a la autocrítica. D G habla del problema siempre ha sido el tono de voz: este si es un gran problema que tengo, yo soy de las personas que necesitan micrófono para dar la clase, la gente tiene que sentarse cerca; ya he mejorado, pues antes no se me oía nada... Hablé muy rápido pero yo tiendo a hablar un poco más lento para evitar el problema... Pero parece que sí, lo que yo me había propuesto.. entendieron el principio de la comunicación a partir del acto de habla sin demasiados detalles.

E L opina: el alumno tiene que pensar qué es lo que voy a decir, que es lo que quieres tú que yo diga, que es lo que va escrito ahí (en el pizarrón); tiene que estar concentrado, si no... Y tu presencia es que ¡Concéntrate! Porque no sé como... D M completa: ...de autoridad o de un respeto. EL L sigue: ...tengo que pensar, porque no voy a decir una tontería... A V agrega: como algo que no venga al caso. E L termina: yo trataba de ponerme como alumna y D M secunda esta postura. R M dice: D M.. Y D M opina: yo lo que sentí un poquito... fue de la forma de la voz, es posible que como somos de diferentes países tengamos que batallar un poquito más para entenderte, no estoy diciendo que, no, a mi me encanta como hablas; sin embargo en un salón de clases, ya con más alumnos, a lo mejor si nada más voltearas al frente, y con el puro movimiento de tu boca se puede entender; nada más que, también cuando empezaste a usar el pizarrón anotaste mucha información en un espacio muy reducido.

R M dice: ¿Alguien más? L B. L B toma la palabra: en mi escuela, yo tuve acentuación en lingüística, letras españolas pero con acentuación en lingüística, pero si se nota cómo hay un manejo de la materia importante, de lo que aparentemente es muy sencillo, y que lo ves sencillo pero no es tan sencillo, pero aquí si se asimila por todos; muy buena la metodología..este..

Gracias -dice R M-, G .. (pero responde J A) J A dice: yo lo que quiero mencionar es que se veía muy segura; eso está bien porque refleja tranquilidad y dominio del material, muy relajada; lo que si te recomendaría mucho es hacer un esfuerzo por vocalizar más, casi no mueves la boca.. D G lo interrumpe: pero si he mejorado muchísimo, antes no me entendían ni mis amigos. J O recoge el consenso de las opiniones y dice: lo que podía ser una carencia, en cuanto a la modulación, o el tono, el volumen, pero, lo ayudas mucho con tus gestos... Alguien agrega: con las manos. J O continúa: te mueves, infieres mucho. J A interviene: las dos son argentinas pero no hablan igual, ella habla ya como aquí (refiriéndose a J O). R M dice: ni modo, eres de aquí ya; A V... A V toma la palabra: pues yo aprendí y creo que esto me servirá para enriquecer la sesión que corresponda al proceso de la comunicación, qué hay detrás de ese proceso, voy a pasar esto a mi cuaderno de trabajo.

Muy bien, -interviene R M- a mi me impactó muchísimo tu clase, esos conceptos yo no los he manejado, pero ahora nos van a servir bastante, para enriquecer ese acto ilocutivo. (ahora expone su crítica) Una actitud (la de D G) que aparenta desparpajo pero no es tal, hay un dominio absoluto de tu organismo, de tu cuerpo de tu mente y lo trasmites a quien te está escuchando, muy bonito. E L agrega: y también la forma que dices que te gusta que trabaje la gente, porque por ahí soltabas, *"sí porque, el que no tiene nada que decir que se calle"*. Interviene D M: y yo dije mejor me callo...

R M dice: creo que aquí terminamos porque es el receso, tenemos 10 minutos y regresamos para terminar con esta onda.

En un momento les vamos a entregar la hoja de evaluación (de los participantes) donde dice: áreas a evaluar y debe decir, áreas por evaluar. Hay tres cuadritos...(lee y comenta el contenido de la ficha de evaluación). Ante el desconcierto de los participantes por tener que autoevaluarse R M explica: ...porque yo estoy convencido que las evaluaciones deben ir cambiando también; justamente ego y yo en la maestría, estamos haciendo una investigación, pensando que la evaluación ya no debe ser eminentemente como un arma de ataque para el alumno. Ego agrega: de poder. R M continúa: sino también debe estar el alumno involucrado en la evaluación. Ego interviene: sobre todo en los procesos de adultos. R M continúa; sobre todo en los procesos enseñanza-aprendizaje de adultos. Y crea conflicto (ante diversos comentarios refuerza su expresión) definitivamente crea conflicto. En este momento estamos ocho participantes, los dos instructores y ego.

En el receso se hacen los siguientes comentarios: J O pide consejo porque no sabe si pueda dar clase, hacer su tesis y tomar cursos, R M le dice que dar redacción es pesado. Ego le dice: y además no has dado clase, vas a dar por primera vez. J O dice: de esto sí (ella ha dado clases de francés y trabajó muy joven en una secundaria en su país).

A R llega y dice: mejor salgo a las 12.15 porque no hay secretarias, están en el convivio (del día de las secretarias) A V le pregunta: ¿Qué tal te has sentido con el curso? A R responde, bien, muy bien, me gusta, muy diferente, me gusta mucho, y he aprendido muchísimo de todos. R M dice: ¿Verdad que ya está más fresco? Ego le dice: ya está el aire (acondicionado).

10:55 R M dice: "vamos a ver a L B". Y enciende el monitor. En la pantalla aparece en primer plano L B quien comienza a dirigirse a los participantes-alumnos. Utiliza el rotafolio. Antes y durante la proyección, se escuchan comentarios diversos en voz baja de los participantes. El trabajo docente de L B en el video consiste en proyectar un fragmento de 3 minutos de una película para que los participantes construyan un texto con base en las imágenes sin sonido que observaron. En seguida algunos leen sus textos. La actuación de L B dura 16 minutos.

11:11 R M dice: empezamos L B (para que comience la autocrítica). L B dice: encontré más errores de los que yo calculaba (se dispone a leer sus anotaciones). Primero, debo hilar lo que quiero decir y lo que quiero hacer (se refiere al manejo simultáneo del rotafolio y las tareas para los participantes), cómo lo iba a integrar. Como no he vivido esa experiencia, ni yo había redactado lo que iba a ver en la película; no sabía bien cómo se iba a desarrollar, qué era lo que yo quería finalmente, cuál era el objetivo final, cómo iba a hilar todos esos elementos. Debo modular más mi voz, es que estaba muy nerviosa, debo de tener una presencia más derecha, más definida, debo de mirar a la audiencia personalmente también, porque lo que pasa es que me daba miedo y prefería voltearme a otro lado. Pero no, cuando estaba viéndolos a cada uno participar, todo dijeron cosas bien lindas; y, no me van a agredir, no me van a atacar. Pero sí es miedo estar ahí, como que yo como alumna siempre me guían, siempre me preguntan, yo respondo, me piden cuentas de x tema y yo lo doy, y lo doy bien, generalmente. Aquí, aparte de que es a la inversa, es otra metodología, implica, no sé, un adiestramiento ¿Qué más? (revisa sus notas) Pues sí, elegir mejor el material que voy a utilizar porque en este caso, material sin sonido y con sonido casi no variaba, entonces, tener más cuidado de elegir algo más preciso para alcanzar el objetivo que se pretenda en la clase. Pues ya más o menos esto fue.

R M dice: G V ¿Quién quiere opinar? Alguien dice: eso era lo que yo tenía (se refiere a la crítica), que a lo mejor el material no (se refiere al fragmento de película), (se requiere) algo más interesante, aparte de que refuerza la creatividad, cada quien va a dar una historia diferente, y pensar una escena que no coincida la gesticulación con lo que se está diciendo; claro que te lleva mucho tiempo conseguir el pedacito de la película que quieres, pero una vez que lo tienes...

R M interviene: le tenemos prometido (a L B) un cassette que no logramos detectar, en donde aparece un fragmento de película muda. Entonces yo creo que se perdió un poquito el objetivo, porque lo que hicieron fue redactar una historia, sólo D M redactó un diálogo, que es lo que debería haberse pedido. EL opina: no se presta (el fragmento presentado) para redactar un diálogo, D M porque aparte puso un personaje

que no salía, que supuestamente está adentro de la alcaldía, tal parece que ella conocía la escena anterior. R M interviene: dio esa impresión. E L repite: dio esa impresión.

Alguien más, por favor, dice R M. J O interviene: pues a mi se me hace que por no tener experiencia, en dar clases, no se te veía así... Tú eres muy tranquila pues yo sentí que sí hubo interacción, sí lograste, aunque no inferiste mucho, no inferiste, pero si mantuviste la atención, y te digo que para ser la primer clase...

G V opina: creo que también es muy bueno, es definir el objetivo, que el alumno tenga bien claro hacia dónde va, por ejemplo en mi caso yo sabía cuál era el objetivo de la dinámica, tal vez al final; pero en el caso de ella lo presentó. Muchas veces damos la clase y el alumno no supo ni por qué, para qué, de dónde, hacia dónde vamos. R M dice: muy buena opinión. Además, opina E L, cuando vas a trabajar una dinámica (a mi como alumna tuya) me estaban presionando los segundos, porque en algunos tenías (anotado en el rotafolio) minutos y segundos (se refiere a la distribución de etapas de la dinámica por tiempos, presentada por L B para los alumnos), entonces el alumno piensa: o trabajas rápido o... tienen que escribir muy rápido. D M dice: como que los alumnos tienen que escribir muy, muy rápido, porque dicen tengo un minuto y ya que uno está presionado por el tiempo, de perdido compartir la pena... (se refirió al hecho de que los alumnos compartan la presión del tiempo con el maestro); pero tu estabas muy segura. J O dice: no transmitiste nervios, no. L B dice: me pasa lo mismo que a A R, pero por dentro... J O insiste: pero no los transmitiste, porque cuando tú transmites tus nervios, que puedes ser una persona aparentemente muy tranquila, pero justamente cuando se trata de personas muy tranquilas y transmiten sus nervios es peor, porque hay cierto temblor, hay miradas nerviosas.

Yo pienso, -dice D M- que dar clases es como montar un caballo, te subes al caballo e inmediatamente el caballo necesita saber quien lleva el control y desde la primera clase un alumno tiene la medida del maestro y hay veces que suceden experiencias muy, que pueden ser desagradables, yo tuve la experiencia con una maestra que pensó que nosotros, una maestra muy tradicional, muy menuda, y eso parece que hacen sentir que ellos son más, y la maestra se puso a encargarnos tareas, ya que era la clase de Seminario de Cervantes, cosas así y en el examen se puso a preguntar detalles, nada más daba palabras: (por ejemplo) 1616...y era una cosa que pocos pasamos el examen y a la hora de entregarlo (no dijo): *"esto lo puse porque ustedes creen que yo no valía nada"*, bien insegura; y bueno, existen dos tipos de alumnos, unos, los que en este caso ayudaron a la maestra y nos portamos bien y hubo unos que sí la hicieron llorar en una clase, y todo porque el mismo maestro se pone en ese papel. Yo lo que noté un poquito es el uso de muletillas, usas el "que" pero a mi me gustó mucho tu clase y creo que a tus alumnos les va a gustar bastante porque, se va a perder entre ellos está chiquita.

R M pregunta ¿alguien más? No L B, muy bien, como dijo.. para no tener fogeo, para ser la primera vez que te paras frente a un grupo, estuviste muy tranquila, posiblemente las observaciones que te han hecho se toman... A mi me satisfizo mucho tu actuación, lástima que no te hayamos encontrado esa parte de la película, pero no la pudimos encontrar ni Ch ni yo. L B dice: y qué pena, porque eso de no saber manejar material, creo que hasta maltratamos un poquito el video. Los comentarios coinciden en que L B no parecía "principiante" ni se le vio nerviosa, sino segura de sí misma.

Ego pregunta a L B quién es una persona que se ve en el video y ella contesta que es E T, una maestra del Campus Chihuahua con 28 años de experiencia.

11:20 R M enciende el monitor para proyectar el video de M D M. El tema es Lenguaje oral y escrito. En el video se ve a M D M tocarse el pelo con ambas manos, luego combinar esta acción con manos en las bolsas delanteras del pantalón. La práctica de M D M comienza con la transmisión de un programa noticioso que en ese momento pasa "al aire" una llamada telefónica de un reportero que sobrevuela en helicóptero sobre ciertas calles de Monterrey para reportar el tráfico vehicular. Se trata de estudiar el discurso oral del reportero para marcar las diferencias del lenguaje oral y el escrito. establece diálogo con los participantes, para destacar las "incorrecciones" del texto oral.

11:29 Llega L Q y dice dirigiéndose a la concurrencia, que viene de la junta de inscripciones (en la Prepa Eugenio Garza Sada) y muestra públicamente unos documentos.

11:33 R M apaga el monitor y exhorta a M D M a autocriticarse. Ella dice: fallas, ha habido muchas... un poco acelerada. R M dice: muy bien, opiniones... Retroalimentación para M D M... L B dice: todos como maestros buscamos la manera que se cumpla ese un ritmo así bonito. A R agrega: porque mantuvo el mismo ritmo, ni lo aceleró ni lo bajó, lo mantuvo, pero no abajo. D G se refiere a las interferencias que impedían escuchar el video del programa noticioso. Otros comentarios -dice R M-, y G V toma la palabra: nada más un pequeño detalle, la voz, quizás por nerviosismo, pero ya al final ya habló normal.

A V dice que todo el grupo ha estado haciendo en sus prácticas, transformaciones y menciona situaciones de aprendizaje de cada participante visto en video, que según su opinión han significado ejercicios de transformación de los que pide el programa de Redacción Avanzada.

E L opina en favor de "intercambios de ejercicios" (experiencias didácticas) entre colegas y sugiere anotar uno para cada objetivo, si son 25 maestros podrías tener 25 formas diferentes de tratar cada tema. A V dice que, parte del dinamismo del curso consiste en cambiar cada semestre otros cuentos, otros artículos periodísticos, etc. Así lo recomendó el Lic. Ch en la penúltima junta. E L, siguiendo con la crítica de M D M, habla de que la clase no es efectiva si no tienes "nivel de tensión" y le dice: "me gustó tu clase, M D M".

11:43 Se proyecta el video de E L. En la proyección menciona la expresión, "*la letra con sangre entra*" y "*están reprobados en literatura*" (posteriormente aclara que le gusta decir de vez en cuando alguna frase graciosa). En su práctica, pide a los participantes-alumnos que observen lo que ella hará y luego construyan un texto literario. Manipula varias sustancias sobre la mesa cercana al escritorio y coloca también ahí objetos comunes diversos. Dura 11 minutos la actuación de E L.

11:54 J O dice a E L que mantuvo mucho tiempo una mano por detrás. E L responde que es para controlarse, pues tiende a "hablar con las manos".

R M se dirige a los asistentes: ¿retroalimentación para E L? A V dice: coincido con otras opiniones en que desde donde estaba yo no alcanzaba a ver las acciones de E L durante la práctica. E L está de acuerdo en que desde varios ángulos del salón no se visualizaba bien y agrega que ese ejercicio lo usaba para creación literaria en un taller que daba. A V le pregunta ¿Y este ejercicio, lo aprendiste en algún taller? Y E L contesta: no, me gusta hacer batideros. J O le dice que su actividad fue muy original, que "rompió" con lo común; fue algo rápido y espontáneo. L B dice que no todos los maestros pueden ser así y que además E L se ve que tiene sentido del humor. A R le dice: mi única duda ¿Pides la dimensión de media cuartilla de una novela, en una clase? Hay comentarios diversos en torno a esa cuestión. R M dice que sería repetitivo mencionar sus opiniones sobre la clase de E L, estuvo bastante bien, el sentido del humor...

12:00 R M pide a los participantes que contesten la encuesta (se refiere a la ficha de evaluación). Les vuelve a explicar que normalmente los instructores evalúan a los participantes pero él considera que una autoevaluación da mejores resultados. A V se levanta de su silla, L B se le acerca a pedirle su ficha de evaluación, A V sale.

12:03 R M avisa que va a Humanidades y que tanto él como A V regresarán pronto. Sale.

Todos los participantes llenan su evaluación. Se escuchan comentarios, destaca el de J O: ¿qué pusiste? Otros dicen: ¿Qué pongo en esto? Ponle 3, ponle 2 Algunos que ya terminaron salen. J O y D M terminan y aquella se pone a revisar la amígdala de D M, comenta que cuando era pequeña la operaron de las amígdalas y le dio un "cachetazo" al médico. J A regresa declamando: "*Viejas necias que acusáis al hombre sin razón...*" Al respecto, J O comenta sobre las opiniones contra la mujer, que escuchó de un conferenciante. Las últimas palabras fueron: "*...es que la mujer también es inteligente.*"

12:05 Sube el volumen de los comentarios. J O va al lugar de E L a platicar. L Q E L y M D M cuestionan el tener que evaluarse. Se desarrollan simultáneamente tres conversaciones. D G sola revisa el contenido de

su bolso de mano y en seguida se incorpora a la conversación en la cual ahora participan J O, E L, L Q y A R. LB contesta aún su evaluación.

12:08 A V regresa. A partir de este momento los discursos de los instructores son más breves. Los comentarios se orientan a externar los estados de ánimo actuales. J O: estamos cansados; D M, sí; J O: ya trabajamos mucho, estamos hartos. M D M hace a A V una pregunta sobre el apartado *Observaciones* de la evaluación (La ficha está diseñada para que la llene el instructor, no el participante).

12:10 Llega R M y A V le pregunta a su vez sobre el mismo punto que M D M cuestionó. No se registra la respuesta de éste.

R M dice que G V ha ido a sacar copias y que A R irá a ver unos documentos personales... A R pregunta: ¿A dónde vamos a comer? (el acuerdo había sido comer todos juntos para convivir por ser el último día) ¿A *Centrales*? ¿A qué hora nos vemos? No hay respuesta concreta pero se sobreentiende que están todos de acuerdo.

12:12 ¿Tienen ya sus evaluaciones? -Pregunta R M-.

L B dice a ego recostando la cabeza sobre su mesa de trabajo: el curso me cansó, me acordé de la Prepa, porque en la facultad no pasé tantas presiones...

12:20 R M pregunta: ¿Qué horas son, por favor? Alguien le contesta que las 12.20

12:25 J O sigue mostrando sus fotos (ego también las ve). Mientras, va diciendo los nombres de sus familiares que se ven en las fotos y critica la estructura familiar de su familia política: vivimos en una misma área, atrás de mi casa vive mi suegra, más allá mis cuñados, alrededor de la casa de una cuñada ya viuda viven todos sus hijos casados.

12:27 R M dice: vámonos a *Centrales*. Y todos comenzamos a abandonar el aula.

En el camino R M me comenta que E L es hija de F L y por eso es muy inteligente. A V me dice que, por idea del Lic. Ch se hizo, dentro del curso, una sesión de taller literario que resultó catártica pues por ejemplo, L Q pudo contener el llanto por una amiga recientemente fallecida a la que recordó.

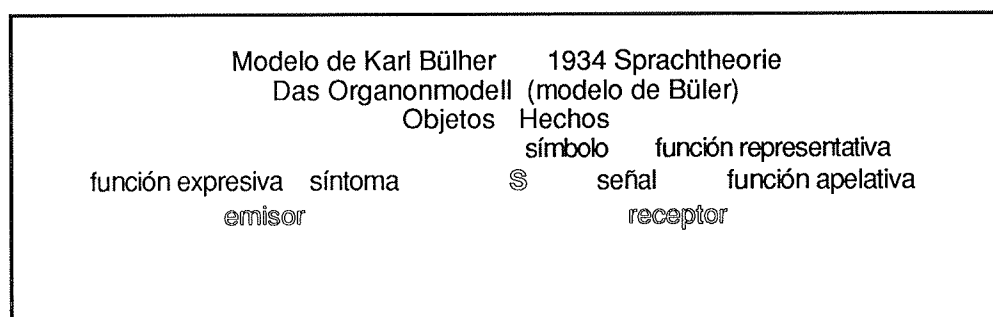
SESION VESPERTINA (FINAL)

2:30 R M dice: empezamos con L B. Ella pasa al frente y comienza a exponer. No utiliza totalmente la forma expositiva, sino que al principio trata de llegar a las ideas mediante preguntas a los participantes. Formula al final una conclusión. R M toma el cronómetro y lo pone a funcionar (Lo utilizará para medir el tiempo de todas las exposiciones). J O, D M y E L comentan diversas experiencias personales en relación con la percepción por medio de los sentidos. Salen a relucir "creencias" acerca del uso de los sentidos que se apartan de los puntos de vista científicos del texto de Eduard T. Hall.

2:32 Llega A R

2:43 R M lee, en voz alta, en una hoja, el tema que le toca exponer a J A: Lenguaje y lenguajes. J A ha distribuido copias de un resumen, así como "cápsulas" (así las ha denominado él mismo) de su tema. La síntesis presentada por J A contiene citas y alusiones bíblicas, tales como: "atributos divinos", "el evangelio de San Juan", "En Dios existe una unidad y entre los hombres una diversidad", "Torre de Babel" "El éxodo", "el pasaje de la Torre de Babel". La forma de presentar el tema es leer su escrito. Maneja la idea del lenguaje, unificador y aislante. Pone a leer a R M, luego a ego. Al terminar menciona que consignó un error ortográfico porque así estaba en el texto consultado.

2:51 Antes de comenzar a exponer, D G comenta que no sabe porque incluyeron a Gaetano Berrutto en la bibliografía. R M y A V mencionan que cuando ellos llegaron al Comité de RA ese texto ya aparecía en la bibliografía. Y R M pregunta a D G: ¿Hay otros más propios? D G dice: hay otros que yo prefiero (y cita concretamente dos). Agrega en seguida: me parece confuso (el texto de Berrutto), porque tendría que ponerme a leer la obra completa de esos autores. Comienza a comentar los temas que contiene la obra de Berrutto: ...en especial el problema del análisis componencial, que es justamente encontrar esa serie de rasgos semánticos que se agrupan, lo cual, todavía no funciona para las pruebas de la totalidad. Primero, por la naturaleza de los rasgos y él (Berrutto) lo dice muy bien aquí, porque cada uno (cada autor) selecciona los que le parecen, cada quien dice, para mi este es el rasgo diferenciador, no, para mí es este... D G cierra el tema de Berrutto y por petición de R M pasa al pizarón a esquematizar el Modelo de Karl Bühler. R M dice a D G: ...que le habíamos pedido ¿Se acuerda? D G se dirige al frente.



Al respecto D G expone: en alemán es *Sprachtheorie* -no sé la traducción- es un modelo orgánico que expresa la relación del signo lingüístico con el mundo de los objetos. El signo lingüístico es un símbolo. La relación entre el signo y los objetos directos es un síntoma. Un signo lingüístico cumple siempre las tres funciones: es símbolo, síntoma y señal. Estas son las funciones y el modelo en el que él se basa.

R M interviene: por eso tu decías que era más extenso lo de Jakobson; este es más claro, Bülher, si, yo ya lo había leído, con tres funciones nada más. R M explica en seguida a los participantes: esto está muy relacionado con una cosa que viene en el libro, las funciones de Jakobson, vienen ejemplos y demás. Sin embargo, este libro como dice D G, solamente habla de tres y las demás son desprendibles de ahí, nada más que ya se hace más borlote, es la verdad. D G agrega: Bülher habla sobre el signo lingüístico a diferencia de Jakobson que habla sobre el lenguaje. L B dice: yo tengo una pregunta ¿Por qué la ruedita que envuelve al triángulo del signo lingüístico? D G contesta, no me acuerdo muy bien, pero es porque él también toma elementos fónicos en relación al signo, la parte fónica. R M dice: yo creo que es esta cuestión fónica, L B, por lo siguiente, porque todo está referido, si tú adviertes, al emisor o receptor, dependiendo del tono que le des, cómo se escucha. La función apelativa por ejemplo: *Venga hoy mismo por sus llaves*,: esas órdenes te las está dando constantemente la televisión, para influir, Jakobson dice que esta función influye en el oyente, el emisor; lo que decías ayer tú, *compre este detergente y se va a mover como...* Por eso D G hablaba ahorita de la función expresiva que es representativa de las interjecciones, pero precisamente por la cuestión fónica, ¡Ay! cuando me pican con un alfiler. A V habla: y gráficamente... R M continúa: y gráficamente por los signos admirativos. A V vuelve a intervenir: y la apelativa no necesariamente se da solamente a través de una orden, sino que puede estar disfrazada. R M dice: de manera indirecta te están ordenando algo, por eso se llama apelativa. Muchas gracias D G. Ella responde que quizá en la biblioteca haya una traducción porque ella se basó en la versión original en alemán. R M dice: nos sirvió bastante (la explicación de D G), con esto reforzamos las funciones de Jakobson.

3:12 R M revisa en voz alta el orden de exposiciones que tiene en su hoja de control y nombra a E L. EL comienza a exponer: esto se relaciona mucho y me imagino que por eso está, con el tercer parcial, la cuestión del informe; este artículo habla sobre el discurso, la importancia que están teniendo los discursos en las universidades, que tienen dos objetivos que cumplir, uno, que el muchacho realmente aprenda, como cultura general el discurso, no solamente cómo hacerlo, sino cómo comprenderlo, y la segunda y la más importante es que el muchacho una vez que salga de la universidad, constantemente se va a estar topando con discursos, ya sea que él los tenga que hacer o los tenga que recibir el significado. Es por eso la preocupación actual del discurso, cuando tratas de explicar qué es un discurso, que tiene funciones y estructuras. Se ha tratado de hacer una clasificación del discurso y no se ha podido; porque si bien, hay discursos legales, o discursos de médicos, o discursos políticos, en cuestión de función es fácil poderlos clasificar, aunque sería enorme la clasificación porque son (sic) enorme la cantidad de complicación y de temas dentro de la comunicación que tenemos, porque lo más difícil es la estructura, porque así como en

cuestiones legales se utilizan esquemas médicos, en temas médicos se utilizan esquemas legales y estructuras; entonces es un constante traslapar estructuras de un discurso a otro discurso. Lo que podemos hacer los maestros es enseñar las estructuras fijas dentro de la semántica, la sintaxis, la morfología. Lo más refinado que le podemos dar son las figuras de sustracción, de adición, supresión, sustitución, permutación. Enseñarles a alargar, a acortar, a cambiar o a suprimir, pero que cualquiera de los extremos causaría problemas, porque dejarías algo tan restringido o lo harías tan tan largo que te perderías en el discurso. Entonces, lo más que puedes hacer es enseñarles el uso y el abuso para que no cometan el abuso desde el punto de vista gramatical. Se va, en el discurso normal, a hacer una explicación a través del discurso literario, pero si antes el discurso literario era donde podías aprender, se ha descubierto que éste es el más traslapado de todos (para escribir una novela metes discursos de toda índole). El contexto sociocultural le va a dar un estilo al discurso. Lo que vamos a enseñar es que el discurso cambia conforme la cultura que lo que antes era permitido, pasó de moda y lo que antes era restringido o incorrecto ahora ya está muy de moda. La conclusión es que no hay nada por hacer, si alguien pudiera clasificar el discurso sería como descubrir las categorías aristotélicas. Entonces resulta que ya no hay nada que hacer. Esta lectura está respaldando el discurso.

R M completa: está respaldando la serie de transformaciones de las que habla (el programa) ¿Te acuerdas que en la 2a unidad ya empezamos con las transformaciones? Lo que dijo M D M, ahora con esta serie de categorías vamos a formar un aviso, un anuncio, una noticia; principalmente por eso se encuentra respaldando esa teoría. Que si es cierto, es muy difícil; cuando tomamos tu y yo el curso con la doctora brasileña (dirigiéndose a A V) ¿Te acuerdas que nos tocó analizar los discursos de Perón? (A V asiente con la cabeza) J O dice: el general, el tristemente célebre.... Continúa R M: pero esos discursos políticos tienen mucha semejanza en la misma época, son casi al mismo tenor por todo el populismo que tú y yo acá por otro lado estudiamos (dirigiéndose a Ego), el populismo latinoamericano, entonces tiene ciertas estructuras, pero para que lleguen a las masas. Ya cuando se estudian fuera del tiempo, entonces te das cuenta que tienen su función. J O pregunta ¿Y qué encontraron de interesante? R M responde: el lenguaje que utilizaban Vargas en Brasil, Cárdenas y Juan Domingo Perón en Argentina, si tú los analizas... J O vuelve a la pregunta ¿Todo no se unificaba en el culto a la personalidad? R M contesta: es carismático ¡claro! pero porque en ese momento el pueblo necesita una persona carismática, y la persona carismática tiene que ser ególatra. Y se da en ese estudio del populismo. Pero esos discursos decíamos, por lo que estudió E L, no llegas a una conclusión. J O interviene: ¿Como si fueran vacíos? R M dice: Si los estudias tú profundamente vacíos, pero sí tiene una función para el pueblo. Ego comenta sobre los discursos en Cuba, de Fidel Castro: cuántas horas pueden permanecer hablando frente al pueblo y las personas permanecen arrobadas. R M agrega: O vámonos a Hitler también, con la pura palabra cómo convenció a muchachitos de 14, 13 años para andar en las juventudes nazistas; entonces la palabra es fortísima, el discurso refuerza las estructuras, tiene su función; pero a lo que llega el autor es que no puedes tú, a pesar la cantidad de discursos que hay, desde los discursos religiosos y demás. Por eso no llega a ninguna conclusión, simplemente puedes transformar los

discursos, cualquier discurso que sea; y discurso pueden ser dos tres palabras, cuatro, pero siempre que lo esté respaldando todo el contenido diacrónico, todo el contenido sincrónico y demás.

3:23 Bien, continuamos. Gracias E L, muy clara la exposición de eso que es tan complejo que a nosotros nos está quedando muy claro.

3:25 R M dice: ahora sigue D M. A ver si se le quita un poquito el sueño. (risas) ¿Verdad que tenías sueño? D M dice: después de la comida... Bueno lo mío era algo bien, bien complicado, y lo hice muy muy cortito. Era como muy filosófico, había muchos términos tratando de explicar otros términos muy muy complicados, pero rápidamente... *El lenguaje hablado versus el lenguaje escrito* (lo escribe en el pizarrón) Derrida, ella (sic) ha probado documentalmente, que la escritura se ha ido devaluando (comentarios y correcciones a la pronunciación de *Derrida*) en los escritos filosóficos. Los filósofos dejan la escritura como un medio de comunicación, nada más. Dicen que *la escritura es una desgraciada necesidad* que está tratando de suplir al lenguaje hablado. No hay medio de expresión más claro que la fonética, porque es la que más rápido expresa el pensamiento. Para ellos la escritura no debe existir. Para los filósofos, dicen que la escritura es una serie de marcas físicas que pueden operar aún sin hablante y que muchas veces puede ser ambigua, puede variar, según como esté pensando quien esté escribiendo. Dicen que el significado es...por ejemplo yo puedo usar las metáforas y una palabra puede significar otra. Por ejemplo, yo puedo decir que los cabellos son río y para otra persona pueden significar, la fibra que sale del cuero cabelludo, etc. Y nos habla de la interpretación, y eso es muy cierto, muy muy cierto, para muchas personas de diferentes países, que hablemos el mismo idioma, una palabra significa otra cosa. Por ejemplo, la palabra *cartapacio* para ella (una persona) cartapacio significaba muchos libros en desorden para mí cartapacio es esto; sin embargo, nosotros nos estuvimos enfrentando mucho a este tipo de problemas porque estuvimos en un curso de traducción, y había portorriqueños, españoles, mexicanos, de todo y había veces que la gente se enojaba por un solo término, y bueno, es uno de los errores a los que puede caer la escritura. *Saussure* (risas por la pronunciación) esta forma de representar el habla es un procedimiento accesorio que no se tiene en consideración al estudiar el lenguaje, para mí eso está mal, porque considero que la escritura es tan importante como el lenguaje hablado (surge polémica por destacar la importancia de ambos lenguajes). Luego dice que las lenguas están hechas para ser habladas y compara la escritura, que es un suplemento del habla, con la masturbación que es un suplemento de la sexualidad normal.

Dice A V: habla de la *deconstrucción*, cuando, en el caso de la literatura tengo un personaje que tiene tanta fuerza, y te produce tanto dolor, buscas una manera fuera de toda lógica para reconstruir... hacer un hombre nuevo... finalmente, lo que es el argumento parece estar contrapuesto con todo aquello que se contradice, pero al final te encuentras con que es una especie de lectura placentera, llena de avidez y de rechazo, de placer y de dolor y finalmente, sin darte cuenta obtienes un personaje nuevo y el escritor se

rescata a sí mismo, cuando tiene cierta empatía con el personaje mismo, entonces sucede una especie de liberación.

R M interviene: esas suposiciones las estudiamos en la deconstrucción con *Las relaciones peligrosas*, una novela y famosa película, en donde juega con los contrarios: el odio que uno de los personajes siente por el otro; el amor que ese personaje siente por el otro, entonces están ahí jugando los contrarios, y de ahí te va a surgir algo nuevo. Esa es la deconstrucción. A V opina: también a nivel de expresión... R M continúa: a nivel de expresión, a nivel de lo que se dice, a nivel de lo que tú estás leyendo en la novela o bien puedes estar escuchando, pero son golpes muy fuertes, contrarios, y de ahí has de cuenta que salta una chispa y surge, otro personaje.. D M pregunta a los participantes: ¿Y ustedes qué piensan con respecto al lenguaje hablado contra el lenguaje escrito? ¿Creen que el lenguaje hablado es superior al lenguaje escrito?

R M contesta: más que superior, el lenguaje escrito es artificial, por eso a veces es difícil redactar, porque es sumamente artificial. D M dice: pero es que muchas veces si no redactamos no podemos ni siquiera llegar a una expresión. R M aclara: no estoy de acuerdo, como tú, con lo que dicen los autores, es la corriente de ellos, son sus pensamientos, yo nada más parto de esto, que el lenguaje oral fue primero y tal vez por ahí vaya la cosa, porque él lo defiende; y en segundo lugar, lo artificioso que es la escritura; claro, en la actualidad no se podría concebir un mundo sin la escritura. Alguien comparaba el lenguaje con las monedas que a través de ir circulando por la gente por la cuestión masiva, se van desgastando. Por ejemplo tu tienes ahí la palabra mariscal que de ser una palabra vil, totalmente, surgió y se elevó, hasta ser una palabra que designa una persona que tiene un cargo muy alto dentro del ejército, pero era el cuida caballos. Lo que pasa con la palabra solidaridad, ahora se le asocia al nudito que aparece en la televisión. Si leemos *INRI* nos remite inmediatamente a la cruz...

3:46 R M da las gracias a D M y J O dice: a nosotros nos tocó... R M les aclara que sólo tienen 10 minutos. J L lee. (no se registró la exposición de J O)

4:02 Termina J O y M D M toma la palabra (Tampoco se registró la exposición de M D M).

4:06 R M pregunta: ¿ M D M, terminaste? Seguimos con A R y finalmente G V (los asistentes le corrigen el orden) y R M corrige a su vez: Primero A R, luego G V, muy bien. Si quieren pueden salir a tomar café, pero vamos a seguirle ¿Sí, les parece bien? Para no hacer receso y podemos salir un poquito.

A R empieza su exposición. Ella advierte: si me equivoco (en la interpretación de este texto) me corrigen, sobre todo D G. El capítulo es sobre Lenguaje literario y Lenguaje estándar. Aquí en el texto dice que el objetivo principal ha sido la búsqueda de las propiedades lingüísticas que a un texto lo hace literario o

que sea literario o no literario. Esto se basa en las propiedades lingüísticas o las funciones lingüísticas del texto para poder diferenciarlo; pero aquí en este texto se maneja por ejemplo lo poético es la forma de literatura en verso; lo literario se refiere concretamente a verso y prosa. La prosa poética dice que es cuando se le concede igualdad de importancia al sonido y al sentido, misma importancia para el poeta, que resulte deficiente en cuanto al significante y significado; y así se va a manejar poético exclusivamente las formas versificadas, el verso y la prosa, lo que compone la poesía y la literatura. Está por definirse lo que es literatura. Los formalistas rusos y los estructuralistas de la escuela de Praga, su interés está no en la naturaleza del hecho estético que es la belleza, cuál es la funcionalidad, cuál es el funcionamiento de este texto, la función que tiene lingüística, no la estética. Les va a interesar describir las características de la función lingüística *in stricto* y no la estética, no la belleza del texto sino la función que tiene. En el Círculo de Praga, aquí menciona a Nicolaiev, él es el primero que va a explicar esa relación entre lengua estándar y la lengua poética y él dice cual es la relación entre ellas dos dentro de una globalización. ¿La poética forma parte de la estándar o se relaciona? La poética es independiente, no está dentro de la estándar porque tiene sus propias instancias, su propio léxico y toda la estructura que tiene la estándar la tiene la poética, es independiente. La poesía es función del lenguaje.

L Q corrige a E B que pronunció la palabra *conativa* y dice: no es conativa, es connotativa. R M interviene: no, en este caso es conativa, sería sinónimo de apelativa, de llamar, de ejercer influencia.

4:21 R M dice a G V: sigues Gera, ¿Desde ahí vas a dar tu clase? G V entiende que desde cuál tema y dice: sí, a partir de lo que dijo A R. R M le aclara que si desde su asiento y G V entiende ya la pregunta y dice que sí.

R M dice a los participantes: vamos a seguir con Gera. D G hace observaciones sobre la función conativa del lenguaje y R M la complementa: sí, regularmente también nosotros la usamos como apelativa en lugar de conativa, comprende más. (Hay comentarios en voz alta por parte de los participantes) ...ningún sentido, llegas a confundir, como está diciendo L Q, con lo connotativo y como también en los significados de Leech vemos lo connotativo te puedes confundir; no tiene ningún sentido, no estamos enseñando lingüística.

R M dice: bien, empezamos... Antes de comenzar a exponer, G V reparte una síntesis escrita de su exposición. G V expone: el título del apartado *La función de dominante dinámico* es una continuación de lo que estaba diciendo A R. En síntesis, Jakobson trata de definir en dónde, cómo funciona la función poética. No exclusivamente la poesía va a ser poesía, sino la función poética; y la conclusión final es que finalmente el mismo Jakobson no puede resolver el problema. Voy a leer algunas de las citas que trae la función poética, está presente no sólo en la poesía, sino también en la lengua política, el mensaje publicitario y en la lengua de cada uno. La función poética estará presente sobre todo en el verso, pero no debe

confundirse la prosa con la narrativa, porque existen formas narrativas en verso. Empleando dos patrones diferentes significa dividir un fenómeno que es sustancialmente unitario. La noción de dominante es una función que puede predominar y que de hecho predomina dentro de un mismo discurso; la define Jakobson como elemento focal de la obra de arte; ella domina, gobierna y transforma los otros elementos. Aquí no comprendo -dice aparte- totalmente a que se refiere con "otros elementos".

Si, mira -le responde R M-, para esto nosotros hemos tenido por ejemplo que ponerles a los muchachos en los exámenes: "En este enunciado cuál es la función dominante de Jakobson". Porque en un texto puedes encontrar la fática, la referencial, y esto es lo que se refiere con "otros elementos".

G V continúa: Por otro lado la función poética no es la única función del arte verbal. La noción de dominante actúa como accesorio, no es la dominante. Las determinaciones de la dominante acaba siendo subjetiva o tiene que basarse en el texto, punto inaceptable para Jakobson. Conclusión: no se puede decir que el análisis de Jakobson aclare el problema.

R M completa: un librito que A V le prestó a D M, el autor de este libro vuelve a insistir, pensaríamos que siempre se refiere a la poesía, tú puedes escuchar en el radio Coca Cola... la cancioncita. Ahí tienes la función poética presente y dominante de Jakobson. Todo ese juego de palabras que revuelven mucho que yo decía y que se reía D G.

4:30 G V continúa: y el segundo tema que me tocó, fueron dos, está también relacionado con Jakobson. Trata de definir el autor a qué se refiere con literatura o el hecho literario, trata una serie de razonamientos entre obra literaria vista por los formalistas rusos y por los estructuralistas del Círculo de Praga es un hecho eminentemente social.

4:31 R M le pregunta: ¿Ahí terminaste? Hay comentarios al margen sobre el seseo y el zezeo. R M dice: es la pronunciación, por ejemplo las argentinas, las hemos estado escuchando también cómo pronuncian la y la eye. R M hace otro comentario: esta parte es la que tiene relación con lo que vimos en una de las diapositivas, los niveles del lenguaje: el nivel vulgar, el culto, el cotidiano; es la teoría que respalda lo que nosotros estamos proponiendo en la metodología. Por ejemplo, cuando tú hablas (se dirige a M D M), para mí es muy fácil escribir lo que estás hablando sin errores ortográficos, por la diferenciación que haces fonética de las letras; en cambio nosotros, no tenemos eso y es precisamente... R M cambia y dice: bien ¿Algún comentario?

Llega un joven y entrega a R M un sobre blanco (contiene las formas de evaluación de los instructores por parte de los participantes). En ese momento L Q distribuye copias de una síntesis del tema que expondrá.

R M agrega: vamos a pasar con las encuestas de una vez para que las contesten por favor. Dirigiéndose al joven que llegó con los documentos ¿Esto para nosotros? Y dice a una participante: pásamelo. Se dirige de nuevo al joven ¿Te las voy a devolver ya llenas? El joven le contesta afirmativamente. R M se dirige a L Q: ...para que nos hagamos el favor de exponer la última parte, no si al cabo ya traes el trabajo muy resumido.

Después R M dice: L Q, ¿empezamos? (no se grabó bien. L Q estaba muy lejos de la grabadora)

4:44 E L sale, ego sale y se queda en el pasillo donde se encuentran el Lic. F CH y A V, ego saluda al Lic; E L llega y comenta: algunos novatos (aún no terminan de llenar la encuesta), porque ya las encuestas del Tec... (la actitud en este y todos los momentos es de estar bastante familiarizada con la cultura Tec)

5:04 Regresamos todos al aula incluso el Lic. Ch. R M lo presenta a los asistentes.

Hay una interrupción: llega un joven a contabilizar a las personas que van al Hotel Holiday Inn Express y como sólo levanta la mano G V, el joven dice que entonces el viaje al hotel se suspende. (risas de todos)

R M se dirige luego a Ch y en presencia de los participantes, va mencionando a uno por uno, a manera de presentación y aportando datos de identidad personales de todos. Le informa además acerca del desarrollo del curso, le aporta datos de los acontecimientos más relevantes.

F CH comienza a hablar : ... el aspecto ese que se mencionó es el menos importante de la relación con el curso. Eso sería muy importante para un especialista en letras o el análisis de textos desde otro punto de vista. Para la producción de textos, que es lo que a nosotros nos interesa, es básicamente dos niveles, el morfológico, aclarando que mi postura es en el nivel sintáctico, la morfología de alguna manera está implicada en el nivel sintáctico y las dos posturas son respetables. Hay lingüistas que los unen a los dos y obviamente son, uno requiere al otro, entonces ya se habla más de un plano sintáctico incluyendo al morfológico y de un plano semántico y un plano ecléctico con las dos vertientes. D G lee con la vista y anota algo mientras Ch habla.

(Aquí se omite un lapso de la exposición)

...el aspecto diacrónico de la lengua y en un curso de redacción a nadie le va a interesar, para una gente que estudie filología y análisis crítico de textos pues sí; para los objetivos del curso a mi me interesa que el alumno sepa manejar relaciones de palabras en el sentido de derivaciones semánticas no tanto

asociaciones gramaticales sino más bien semánticas, campos semánticos de las palabras, entonces esa es la relación de Marcos Marín que está trabajando sobre el aspecto gramatical.

R M toma de nuevo la palabra y hace otros comentarios, dirigiéndose a Ch , a manera de dar cuenta de los hechos desarrollados durante el curso.

Ch continúa: si van a dar clases en Campus Monterrey -dice a los participantes- hay una junta previa. Además, hay cada mes una junta extra. Pues me imagino que ya se han de ver planteado los puntos álgidos de un curso de redacción. Planteado como está planteado este curso, son para mi manera de ver dos: uno es la evaluación. Dos, es un curso que está orientado con un tipo de método que se fundamenta más en algunos aspectos discursivos, sobre todo hay una tendencia a marcar la producción de textos mediante lo que es adición, sustracción y permutación. Son tres niveles que estamos tomando de ahí. Y por otro lado, el punto de la asociación a través de la percepción y la observación, es un curso que de alguna manera, algunos contenidos son tradicionales, pero se está cambiando la forma de hacerlo, porque el problema es que las estadísticas cuando trabajan...

5:15 Se termina la cinta de la grabación

El fragmento final del discurso de F CH contiene los siguientes mensajes explícitos:

- En RA hay que enseñar primero a escribir y luego a desarrollar el juicio crítico.
- De acuerdo con la Reforma Educativa estamos volviendo a "lo básico".
- La parte de lectura (se refiere a que el curso incluye la actividad de leer lecturas del libro de RA y otros textos periodísticos y de revistas) impacta más sobre el juicio crítico.
- Faltan cosas por hacer, como la edición de la parte teórica del curso.
- En el curso se rechaza la memorización (aquí Ch se declara enemigo del aprendizaje por memorización). Se trata de aprovechar la percepción. Aprender por lógica, por diferenciación.
- Ch dice: mi teoría es: no se puede enseñar a escribir con modelos teóricos de una época determinada. Para mí la literatura es otra dimensión. Por eso el objetivo de la VIII Unidad es que establezca la diferencia entre el lenguaje literario y el estándar.
- Con el modelo del escarabajo (V Unidad) se pretende que el alumno trabaje con *bites* informativos. ...ver cuáles asociaciones establece para llegar a la congruencia de un texto... Que el muchacho le pierda el miedo a la escritura. (Se trata de) poner a trabajar nuestro aparato sensible (nuestra percepción).
- (El modelo del escarabajo) no tiene nada que ver con el Curso de DHP (en este momento L Q con la cabeza y con palabras cortadas y en voz baja está de acuerdo con las afirmaciones de Ch. Ella ha tomado los cursos de Didáctica de DHP).

-Hay una obra de Humberto López Morales, *Lingüística Aplicada* para un curso de preparatorias (en Puerto Rico).

-Se trata de que se den cursos (de redacción de las preparatorias del ITESM) que conecten con el Sistema (ITESM)

-Acaba de dar cursos en (la preparatoria) Garza Lagüera. Comenta que cuando les ha mencionado la actualización de programas le dicen que ellos trabajan con el programa "oficial" (sinónimo de inamovible). Según parece se quedaron con los programas que tenía la SEP. El les dice que sí se puede mover (el programa).

-El programa se ve "como relojito"... Hay que tener conciencia de lo que uno está haciendo en educación... Prefiero darle al alumno 5 temas que 80. L Q dice que los alumnos critican el curso de redacción de prepa y pregunta: ¿Por qué no ponen un curso de etimologías (en la preparatoria)? (durante tres minutos se hace el diálogo entre F Ch y L Q).

-"Ahí hay que trabajar" -dice F Ch- (se refiere a la reestructuración de programas de la preparatoria) No comparto la idea del lenguaje sino en contexto, que se dé en una realidad. López Morales es de los más avanzado en lingüística, lo recomiendo más.

-Ch destaca en la educación el desarrollo de habilidades como la escritural.

Termina el registro.

REGISTROS DE LAS OBSERVACIONES DEL CURSO DE REDACCION AVANZADA.

Semestre agosto-diciembre de 1992

REGISTRO NUM. 1

Fecha: agosto 11 de 1992.

Lugar: Aula 3- 22 Campus Monterrey, ITESM.

Evento: Sesión de presentación e intercambio de expectativas.

Contenidos : redacción de expectativas, lectura del programa y políticas del curso. Entrega de calendario de tareas.

Docente: J O

Alumnos: estudiantes de nivel profesional de las diferentes carreras que imparte el ITESM.

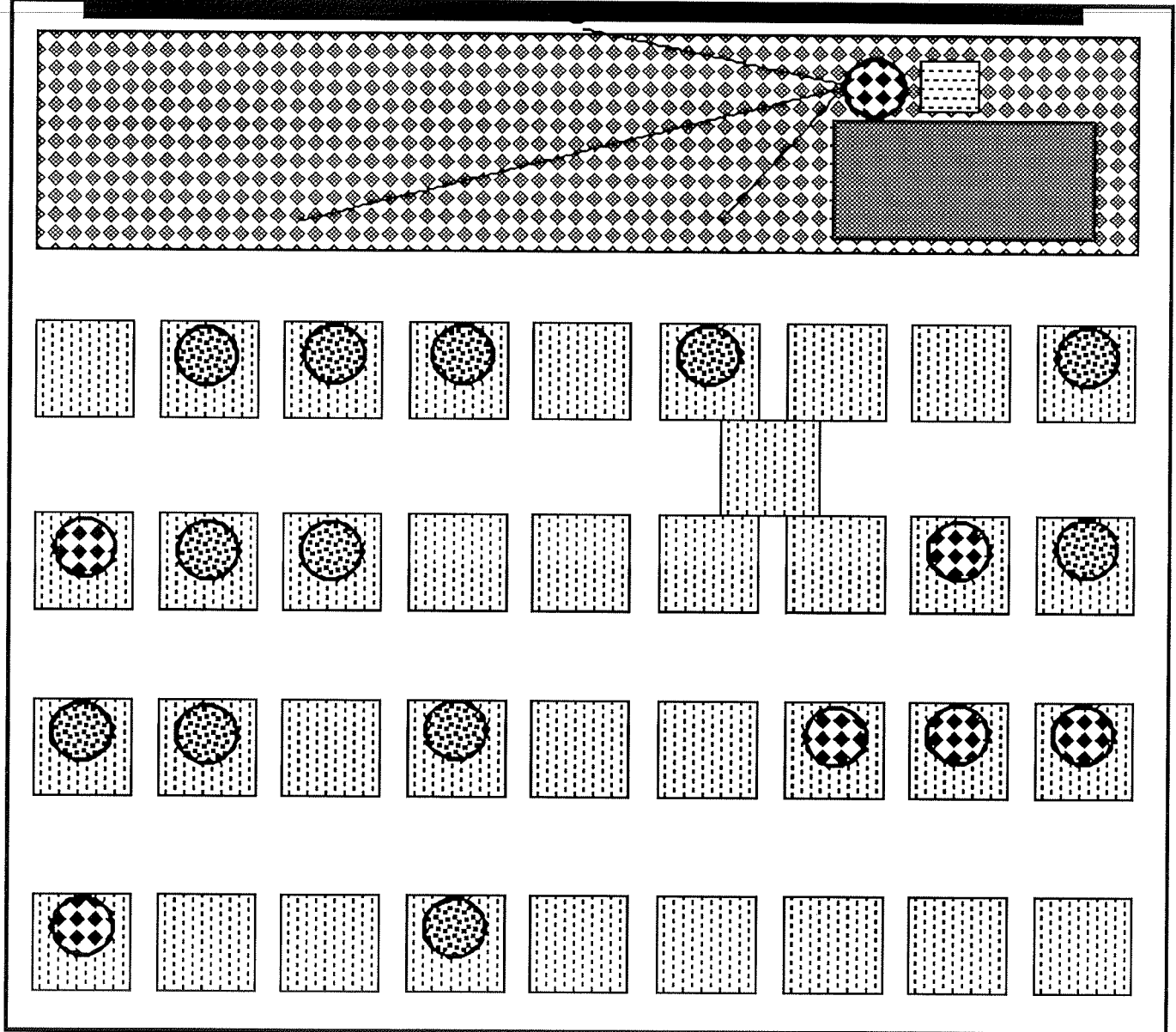
Descripción del espacio y los participantes: sala rectangular con ventanales laterales al norte y al sur. El área de cátedra está en un nivel superior al resto del piso del aula. En esta sesión la maestra dejó el escritorio en el área de cátedra pero en las siguientes sesiones menciona que pedirá a los estudiantes que bajen el escritorio, pues prefiere estar al centro, al frente, pero en el nivel de los alumnos). Las sillas para los alumnos son "de paleta". La maestra y los estudiantes visten ropa informal. Ella falda y blusa de lino, ellos, la mayoría, ropa de algodón y mezclilla. La mayoría de las alumnas viste pantalón, algunas falda. La maestra utiliza hojas blanca en las cuales lleva anotada la programación de su trabajo. Unos alumnos portan carpetas de piel o vinil con hojas de trabajo, otros utilizan libretas convencionales de espiral; la mayoría emplea bolígrafos y algunos lapiceros, nadie lleva lápiz. Todos los estudiantes portan, invariablemente su agenda, la de algunos es la que el ITESM les entregan el día de inscripción; otros usan una más original.

Los alumnos presentes son:

AB	157820
EM	160094
JV	161768
GZ	161849
MV	163561
JA	164591
FC	165235
GB	166609
AG	166669
CA	167415
JD	168351
MR	195164

AS	196228
OV	413419
WK	453596
DF	580029
KG	580171
MT	580674

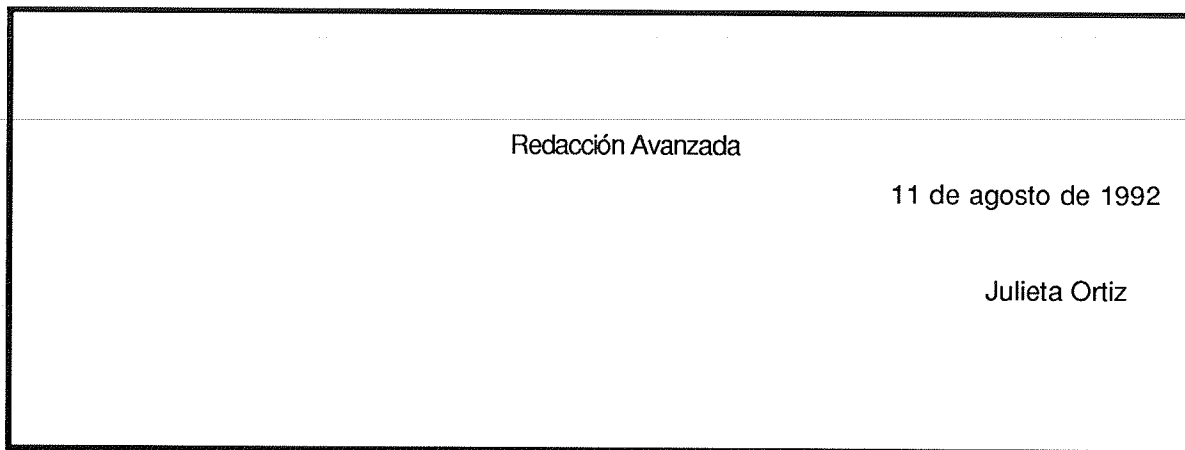
Gráfica del aula:



 hombres
  mujeres

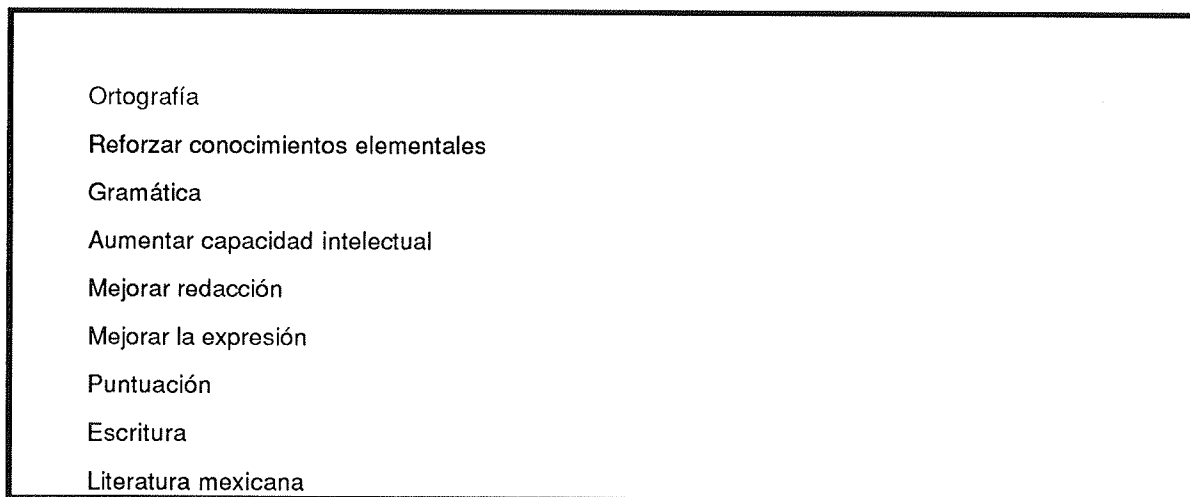
TRABAJO DE CAMPO

10:01 J escribe en el pizarrón:



10:04 J registra la asistencia de los alumnos y les dice: les di unas hojitas para que anotaran sus nombres y la carrera que siguen. Esta sesión es rollito "speech", es de presentación, ver las políticas del curso, lo que esperan del curso, de la profesora. Y yo les voy a dar luego mi punto de vista. (se hace silencio) Me gustaría que me repitieran sus nombres. Los alumnos dicen sus nombres respectivos.

10:15 Los alumnos continúan escribiendo el mensaje de sus dudas, expectativas, temores, respecto del curso de redacción, tal y como J les pidió. J Recoge uno por uno los escritos de los alumnos. Con ellos en la mano, va anotando en el pizarrón las dudas y demandas que más se repiten en los escritos:



10:18 Llega otro alumno. J dice: estoy de acuerdo cuando se trabaja con gusto, en toda clase, análisis y síntesis son los puntos más relevantes (los alumnos le han seguido entregando hojas con sus expectativas por escrito). El profesor es un espejo según los alumnos tratan al maestro éste trata a los alumnos. Esto es una comunidad, si ustedes participan activamente, le exigen al profesor.

10:26 J distribuye a cada alumno un ejemplar que contienen el programa y las políticas del curso. Dice: un valiente... (J quiere que lean) cada alumno va leyendo un párrafo. (J se dirige a Adriana) Tu nombre, hasta que me acostumbre (Adriana lee). Gracias Adriana. Leen otros dos alumnos consecutivamente y cada uno va diciendo su nombre antes de leer: José María, Gabriela Bedolla, Gerardo, Carmen, Jorge, Walter. antes de cada participación. J dice: otro...

Políticas del curso. Este... me gustaría que lo leyéramos despacito (se refiere a los párrafos del documento que tratan las políticas del curso). Un alumno lee y J interrumpe para advertir: puntualidad, les voy a agradecer mucho la puntualidad. Continúan los alumnos con la lectura de las políticas -uno lee en voz alta y el resto escucha- y de nuevo interrumpe: tareas, grábense muy bien las políticas. ¿Alguna duda?

Un alumno comenta: una tarea usted la lee, la regresa y corrige... J explica: me entregan martes y el jueves se las regreso, si veo un error general me voy a tomar 5 minutos de su tiempo, si esto (se refiere a una tarea con muchos errores) no me gusta, no cuenta para la calificación. J pide ayuda (opinión) a ego para aclarar una duda de un alumno sobre las políticas (ego se la aclara). J explica sobre la actitud de ciertos alumnos cuyo mensaje al maestro es: "no quiero trabajar, te quiero fregar".

Sobre "el informe" J explica lo referente al proceso de elaboración y busca un signo aprobatorio de ego que apoye sus palabras y lo expresa con la palabra ¿verdad? Menciona a una señora. "la bruja" famosa porque les ha hecho los informes a muchos estudiantes de generaciones anteriores y subraya la parte de las políticas que los alumnos leen, "la honestidad intelectual en la elaboración del informe".

10:40 Otro alumno sigue leyendo las políticas del curso. Cuando éste termina J dice: ¿Otro voluntario...? No bajen las cabezas, no voy a comer a nadie. Eduardo lee y cuando termina J le dice: Ok, gracias. Leen sucesivamente Armando, Gloria. J dice: ¿Alguna duda? A continuación seguimos con "el rollito", esto está muy peligroso, me limita (no capté a que se refería).

En seguida J dice: el libro, tema, el maestro infiere, libro muy bien hecho.

10:45 J dice: vamos a ver el calendario, (les reparte una hoja a cada uno con la calendarización de las tareas) procuré que las tareas de dos ejercicios quedaran en jueves para que tuvieran más chance (algunos

alumnos toman su agenda y trasladan las fechas de parciales que contiene el calendario). Una cosa es muy importante es el informe, me pidieron hiciera énfasis en lo referente a su elaboración. Después, aquí tengo lo del 5o. concurso de habilidad escritural, 3a. fase (da las fechas respectivas). ¿Alguna pregunta? ha de haber muchos escritores... Lo que queda por establecer es lo de la asesorías (se refiere al horario en el que, de acuerdo con las políticas de la institución, todo docente del ITESM imparte asesoría académica a sus alumnos, como un apoyo didáctico) ¿Qué íbamos a escribir? ¿Qué día pueden? ¿El lunes? ¿A las 12? ¿Entonces qué? que me avisan lunes o martes con previa cita lunes a las 10 y martes a las 12.

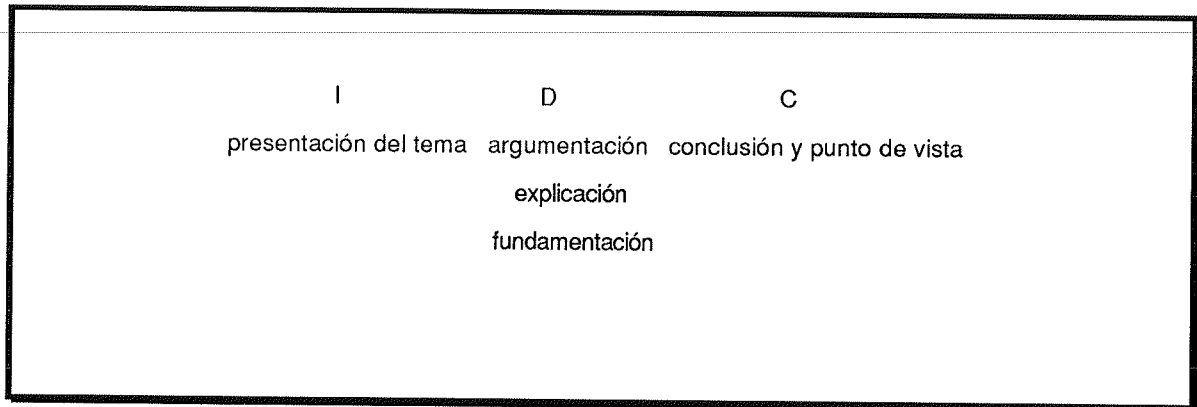
Varios alumnos hacen preguntas en torno a los datos de la calendarización como: ¿La tarea del 25 tiene 2 o 3? Otro le aclara que son dos páginas diferentes.

10:57 J dice: les tengo un mensajito. Estaba oyendo un disco que se sacó para conmemorar las olimpiadas, entonces comparé el esfuerzo que hacen los atletas con el esfuerzo que tienen que hacer los jóvenes en las escuelas -que también es físico y mental-; entonces le pregunté a mi hija: ¿A tí como joven, qué te gustaría que tu profesor te diera como mensaje? entonces le dije, lee lo que dice en la leyenda de este disco y escribe un texto en el que expreses lo que te gustaría que tu maestro te dijera. J distribuye entre los alumnos ejemplares del texto (escrito por su hija de 15 años). Lo van leyendo en voz alta varios alumnos. J interrumpe para cuestionar sobre si entienden el significado del término *Gratuitamente* y de acuerdo con los comentarios de algunos alumnos ella dice que significa : *no porque sí* .

¿Qué les pareció? Una alumna repite una frase que le gustó "el tener éxito... y explica su punto de vista. Otro dice: ...pero nadie te lo toma en cuenta, si no llegas no vales. J dice: vivimos en un mundo deshumanizado y aunque hay triunfadores éstos tienen a veces fuertes frustraciones. Otro opina que si fuera fácil cualquiera lo haría. J dice que las dificultades incitan, desarrollan la inteligencia, lo difícil lo aprecias más. Por ejemplo el caso del Dr Spock que se basaba en la permisividad dio como resultado una generación de jóvenes sin disciplina, incapaces de tomar decisiones, de resolver problemas y enfrentarse a las dificultades. Los hebreos han tenido que superar muchas dificultades desde el comienzo de los tiempos, por eso son gentes que se han desarrollando en todos los ámbitos como escritores, en la música, economistas, como científicos.

J dice: ¿Qué más ? ¿qué me querían comentar? y entra la perseverancia Hay que aprender de las derrotas, hay que aprender de los fracasos. ¿Qué otra parte les gustó? ¿Qué se les ocurre a ustedes? ¿Verdad Alfredo? Este es mi mensaje espero que lo guarden ¿Qué edad le calculan a esta jovencita? Un alumno dice: 15 años. J dice: si.

11:08 Me gustaría que en este texto me determinaran IDC (estructura introducción, desarrollo y conclusión) ¿Cuál sería la Introducción de este trabajo? ¿Qué es la introducción? Ella misma responde: es la presentación del tema. ¿Después que presentan el tema, qué viene? El desarrollo: argumento, explicación y también fundamentación, decir por qué el tema que se eligió. ¿Después qué viene? La conclusión y la conclusión ¿Qué ponen, qué escribimos a veces? Es nuestro punto de vista, es una reflexión. J ha ido haciendo en el pizarrón las siguientes anotaciones:



11:14 Esta estructura se la tienen que grabar desde ahora hasta el final de sus días. Bueno, hasta el final de su carrera (se ríe). esto grábenselos cuando piensen en un tema, siempre buscando la excelencia. Entonces acuérdense.

11:15 El alumno Armando dice: sí aparezco en la lista, pero con otro nombre. J continúa hablando: uno de los temas del informe pueden ser los editoriales ¿A quiénes conocen ustedes? Mexicar, Federico Arreola, Felipe Díaz, en *El Diario* Jorge Villegas, *El Norte*, *El Porvenir*.

11:20 J cierra la sesión con estas palabras: terminamos. ¿Se les ofrece algo más? La actitud de los estudiantes es la de que no se les ofrece nada y ellos también dan por terminada la clase.

REGISTROS DE LAS OBSERVACIONES DEL CURSO DE REDACCION AVANZADA.

Semestre agosto-diciembre de 1992

REGISTRO NUM. 2

Fecha: agosto 20 de 1992.

Lugar: Aula 3- 22 Campus Monterrey ITESM

Evento: 2a. Sesión de clase.

Contenidos: ejercicios de orden lógico y jerarquización de ideas. Estructura del párrafo. Redacción de un texto.

Docente: J O

Alumnos: estudiantes de nivel profesional de las diferentes carreras que imparte el ITESM.

Los alumnos presentes son:

AB	157820
EM	160094
JV	161768
GZ	161849
MV	163561
JA	164591
FK	165235
GB	166609
AG	166669
CA	167415
JD	168351
MR	195164
AS	196228
OV	413419
WK	453596
DF	580029
KG	580171
MT	580674

Medio de registro: grabación audiófónica.

Objeto de estudio: discurso del aula.

Descripción del espacio y los participantes: sala rectangular con ventanales laterales al norte y al sur. El área de cátedra está en un nivel superior al resto del piso del aula. En esta sesión la maestra ya colocó el

escritorio al centro, al frente, pero en el nivel de los alumnos. Las sillas para los alumnos son "de paleta". La maestra y los estudiantes visten ropa informal. Ella pantalón y blusa de algodón, ellos, la mayoría, ropa de algodón y mezclilla. La mayoría de las alumnas viste pantalón, algunas falda. La maestra utiliza hojas blancas en las cuales lleva anotada la programación de su trabajo; utiliza además una lista de asistencia que le entregan en el Departamento de Humanidades. Unos alumnos portan carpetas de piel o vinil con hojas de trabajo, otros utilizan libretas convencionales de espiral; la mayoría emplea bolígrafos y algunos lapiceros, nadie lleva lápiz. Todos los estudiantes portan, invariablemente su agenda, la de algunos es la que el ITESM les entregan el día de inscripción; otros usan una original.

Trabajo de campo:

J dice al grupo en general ¿Qué es lo que les dí para hacer, por favor? Hay silencio. J continúa hablando: ejercicios de orden lógico y jerarquización de las ideas. Esto lo ha leído en unas hojas (De nuevo silencio. J busca papeles). J continúa: a ver, Gerardo, lee el enunciado; mira, les voy a recomendar algo muy importante que es este... mucha gente... es muy, muy, es fundamental, cuando ustedes van a hacer un ejercicio que se fijen bien en lo que les pide, en el título, lo que les pide el ejercicio, entender esa frase, esa oración, ese enunciado, oración y enunciado es lo mismo. Antes de hacer... comenzamos hace un momento ¿Sí entienden el ejercicio? (Los alumnos manifiestan con exclamaciones a un tiempo, que no entendieron el ejercicio de orden lógico de ideas).

J continúa: sí lo saben hacer, pero lo que pasa es que no leyeron bien este... las indicaciones no entendieron bien, las indicaciones pero por qué no les entendieron, si hubieran leído con un poquito más de detenimiento si las entendemos; si, son *tips* que yo les doy porque conversamos los profesores para ver en qué medida, en qué es lo que fallan, y a veces son detalles mínimos, detalles tontos pero que les echa a perder a lo mejor un examen. Un alumno por ejemplo, que después de ser muy bueno, sale mal; pero cómo es posible si es muy bueno; entonces una de las causas es esa.

J prosigue: a ver, Gerardo, lee el título. Gerardo lee. J dice: muy bien, entendieron todos? ¿Todos lo hicieron el ejercicio, todos todos, sí? Bueno. ¿Cuál es la primera transformación? porque estos son ejercicios de poner de acuerdo, como dice el título, el orden lógico y la jerarquización de las ideas y se van a fijar cuando hagan la transformación, dónde en la transformación que hagan, dónde se fija la atención, ya sea en el sujeto, ya sea y qué significado tiene. Por ejemplo en la primera transformación Gerardo no, la primera transformación. (Gerardo lee la solución que él dio al ejercicio). J repite parte del ejercicio: "poco antes de morir..." Ahora esa es una transformación, porque ustedes entendieron por qué la primera, el ejemplo no está... o qué, les falta lógica (lee de nuevo el ejemplo) no hay una cierta ambigüedad ¿A quién se refiere

"poco antes de morir..." ¿A mi padre o a mi hermano? Un alumno da la respuesta. J dice: claro, pero aquí, cómo está puesto, está ordenado, ¿Verdad? parece que fuera a mi hermano. Bueno y entonces, muy bien.

Y J continúa: ahora tu ahí Gerardo, la atención dónde este...dónde subyace la fuerza, la atención lo que más ...(un alumno interrumpe con una intervención . J dice: bueno esa es la idea principal, verdad, de la oración, bueno pero, la atención está en mi padre, se fija la atención sobre este aspecto, muy bien ¿Dónde fijamos la atención, aquí? Otro alumno interviene. J dice: la atención en el tiempo o sea, poco antes de morir, cuando verdad y además en el hecho de la muerte en sí, poco antes de morir, contenido y además la atención.

Bueno muy bien ahora también tenemos este... es estas transformaciones, la atención en el tiempo, en el sujeto pero también hay una fijación psicológica. O sea ¿Cuál sería una tercera posibilidad cambiando la frase, transformando la frase, que quede bien y este... y que tenga más carga psicológica?

Un alumno dice una frase en un orden y J la repite con un cambio: "todos sus libros donó mi padre poco antes de su muerte a mi hermano". (se oyen diversos comentarios de los alumnos). J dice: a ver, o sea, todos sus libro porque, a ver ¿Quién me sabe explicar, por qué? (Varios hablan y uno prolonga la respuesta demandada por la maestra). J: o sea que para él, los libros tenían una importancia muy especial; entonces y cuando uno da de regalo algo que es muy especial, para uno lleva una carga psicológica.

Muy bien ¿Van corrigiendo ustedes verdad? (lo dice dirigiéndose a todos) en sus hojas Bueno, e ...Walter (decir el nombre de un alumno significa que deberá leer). Walter lee el enunciado de otro ejercicio y J expresa aprobatoriamente: ¡mj! ¿Cuál es el...donde se fija la atención? Aquí, todas las tardes. El alumno da una respuesta a la pregunta anterior y J continúa: sí, pero ¿Dónde, en el qué? (el alumno le da una respuesta y se entabla un diálogo). J repite lo último que dice el alumno: en el tiempo, perfecto, muy bien.

A ver Eduardo. Eduardo hace gesto de atención y J le dice: si, Eduardo, ajá, está muy bien. Interviene otra alumna y J le dice: muy bien, fijando la atención sobre la persona (se refiere al cambio en el orden del enunciado).

J continúa: (en tono solicitante) otra transformación... poniendo la atención, fijando la atención sobre el objeto ¿Cuál es el objeto qué escribió la secretaria, entonces, cómo quedaría? Un alumno da una respuesta. J repite lo que el alumno contestó: "para su jefe todas las tardes". Entonces, ¿Aquí qué vemos, qué hay? (y ella misma responde) Un cambio desde el punto de vista sintáctico ¿Verdad? cambiamos las partes de la oración pero el aspecto semántico, la parte semántica o sea la idea principal es lo que queda. Ahora en una forma pasiva (esto lo dice en tono de proponer otra opción) ¿Cuál sería la forma pasiva? vamos un poquito más allá. Un alumno interviene y J le dice: OK, muy bien. Otra posibilidad, otra transformación.

J lee las instrucciones de los siguientes ejercicios: "Redacte en orden lógico las siguientes frases desordenadas". Eh, Adrianita, Adriana, perdón. Adriana lee. J: bueno, muy bien. La segunda eh...Martha. Martha contesta satisfactoriamente. J dice: muy bien, a ver... (hablan a la vez varios alumnos) J dice dirigiéndose a todos en general: y la mejor ¿Cuál sería? Un alumno contesta y J completa su respuesta: "...de los propietarios pese al paro", pero la ponemos entre comas, aposición o explicativa, "la construcción continuará" (éste es el complemento de la oración).

Muy bien, dice J (y lee enseguida la instrucción de otro ejercicio). A ver este...Alfredo. Alfredo lee la oración y J dice: bueno. Alfredo continúa leyendo y al final J dice: muy bien, muy bien,Javier. Y Javier lee también. J dice: pero ¿Cuál sería la mejor forma... Una alumna la interrumpe con una respuesta y J dice: OK, perfecto, muy bien. La...número 3 (se refiere a que sigue el ejercicio número 3). Si e...Dora. Dora lee, otro alumno discrepa. Hay varias opiniones. J...te enredaste tanto que al final, pero ya lo oíste, pero cuando uno lo repite te das cuenta ¿Verdad? bueno ¿Qué más?

Otro alumno da otra versión de la transformación del enunciado y J acalra: en algunos poemas, en algunas creaciones literarias sí se acepta que el verbo vaya al final, pero en este tipo de textos hay que situar el verbo más cerca del... el verbo al final no; ya cuando estemos en lenguaje literario...Bien Sergio. ¿Qué más? A ver Diego. Diego le pregunta ¿Cuál? J le contesta: la séptima. Diego lee (conforme Diego lee, J va expresando gestos aprobatorios). Al final J dice: muy bien, acá sí el verbo quedaría al final, pero pues no está la última palabra. Bueno ¿Qué más? Ya... cuál es... bien... a ver este... cómo (cada pausa del discurso de J está llena por comentarios de diversos alumnos). J continúa: ¿Qué significa "agolpaban"? Un alumno da una respuesta satisfactoria y J dice: muy bien, "se amontonaban" (interviene de nuevo el alumno y sobre la intervención J continúa) ¿Qué quiere decir "externando" (varios alumnos contestan a la vez y ella aprueba las respuestas) Muy bien. El alumno sigue leyendo. J dice: y eso ¿Qué es esa palabra? El alumno contesta satisfactoriamente y J dice: muy bien y el alumno continúa su explicación. Al final J dice: pero ¿Qué es lo importante? "el comercio había cerrado sus puertas" es una consecuencia (se suscitan opiniones diversas); claro, entonces, la aposición, cuando quieren poner algo en relieve. J repite la oración.

Luego J pregunta: A ver ¿Quién lo lee como quedó? (un alumno lo lee) J ahí ponen... pueden poner... que más sigue Sergio? (no hay respuesta concreta por parte de Sergio). J continúa: bueno, muy bien nomás que vamos a hacer la última frase y ya. Un alumno lee otra oración y J dice: entonces ¿Qué es lo importante aquí, cuál es la información importante y después qué vendría a ser lo más importante, luego en tercer lugar...? ¿Les resultó difícil el ejercicio o no? (no hay respuesta concreta del grupo, pero J interpreta la actitud como que no resultó difícil) Bueno son muy cuerdas es lo que pasa.

J lee otro ejemplo y luego dice al grupo: a ver ¿Ustedes cómo pusieron? (no hay respuesta concreta del grupo, pero alguien da la respuesta correcta) Bueno, entonces este... vemos entonces como conclusión de esta actividad qué tenemos? Les voy a leer algo (comienza a leer): "El párrafo es una unidad de todo documento, debe integrarse por oraciones claras y precisas y bien organizadas, ya sea sintácticamente o en cuanto al interés psicológico y semántico."

J continúa con la lectura-comentario, pero va intercalando preguntas para las cuales no busca respuesta de los alumnos: ¿Cuál es la estructura sintáctica de un párrafo? primero el sujeto más verbo más complementos. Los podemos mover con más facilidad que en otras lenguas, pero eso no significa que se pueda aceptar la anarquía. Entonces, ahora la próxima actividad me van a hacer un texto. Se van a dividir 1, 2, 3, 4, los unos se buscan, los dos se buscan, (organiza equipos) Hay comentarios entre los alumnos. Sobran dos de ellos y J los vuelve a organizar.

Ya no se oye, hay niebla en la grabación. Se suspende

REGISTROS DE LAS OBSERVACIONES DEL CURSO DE REDACCION AVANZADA.
Semestre agosto-diciembre de 1992

REGISTRO NUM.3

Fecha: agosto 25 de 1992.

Lugar: Aula 3- 22 Campus Monterrey ITESM

Evento: 3a. Sesión de clase.

Docente: J O

Contenidos: análisis de la estructura del párrafo. Redacción de un escrito con estructura I D C.

Alumnos: estudiantes de nivel profesional de las diferentes carreras que imparte el ITESM.

Medio del registro: grabación audifónica.

Objeto de estudio: discurso en el aula.

Trabajo de campo

J pasa lista de asistencia y recoge tareas.

J comienza a comunicarse con el grupo: ¿Cómo habíamos dicho que están contruidos los textos? ¿Con qué? Un alumno contesta: con una estructura. J dice: los textos, pero la forma y estructura ¿Tiene adentro qué? Un alumno responde: palabras J complementa: con el léxico, con palabras. Entonces ¿Cómo definimos, cuáles son los elementos de la estructura, cuántos niveles tiene? Lo que habíamos dicho. (Un alumno da una respuesta). J le dice: ¿Cuáles son, puedes escribirlos, por favor? El alumno pasa al pizarón y escribe lo siguiente:

Niveles

sintáctico

semántico

léxico

J continúa: ¿Por qué está constituido el léxico? Un alumno contesta: por palabras. J dice: muy bien, ¿Qué tipo de palabras? El alumno contesta: llenas. J dice: muy bien. ¿Qué son las palabras llenas? Un alumno contesta: que tiene sentido. J le dice: muy bien, que tienen sentido y ¿Cuáles son? Irrumpen varias respuestas simultáneas. J prosigue: muy bien ¿Y las palabras vacías? Contestan varios alumnos simultáneamente: artículos, preposiciones, conjunciones.

J completa: preposiciones, conjunciones. Muy bien. ¿Qué función tienen en un párrafo, en una frase estas palabras vacías? Varios alumnos responden: complementan. J responde: muy bien, complementar y algunas son también, ustedes no podrían acomodar; las palabras se acomodan en un texto, pero esas palabras tienen que estar unidas por nexos: preposiciones y conjunciones para darle forma, muy bien. En el nivel sintáctico, oraciones; nivel semántico, ideas. Ahora, dentro de las oraciones ¿Cuáles vimos? J escribe en el pizarón y los alumnos junto con ella van diciendo lo que va escribiendo:

Niveles	
sintáctico	Oraciones principales, complementarias y secundarias
semántico	
léxico	

Y en el... en el nivel semántico, de las ideas ¿Qué vimos? Varios alumnos simultáneamente dan una respuesta. J interpreta: ideas eje. Ahora en un texto puede haber cuántas ideas, ¿Una o varias? Un alumno responde: varias. J corrige: puede haber una idea eje. ¿Qué más? Un alumno dice: secundarias. J corrobora: ideas secundarias. Eh... Otro estudiante dice: ideas complementarias y J repite: ideas complementarias, muy bien. Un alumno pregunta ¿Maestra, se dicen oraciones modificadoras o modificadas? J le responde: no, modificadoras, eh, porque hay una oración principal, después hay oraciones complementarias que modifican a la oración principal, que le dan más sentido, que le dan más fuerza.

Ahora hay una total transición de actitud de J y dice de pronto: Cinco no hicieron la tarea, estoy bien enojada, nomás que les digo, como política del curso, no es mi política, no puedo dejar pasar ni una vez...(se suscitan opiniones en voz alta de parte de los alumnos y J continúa: no, no, tarea que no se entrega el día, ni

modo. Un alumno le hace una pregunta marginal. J le contesta: no nos distraigamos, después al final, no me interrumpan la clase porque me cortan el hilo, después te digo todas las preguntas que quieras.

Con otro cambio de actitud J dice: bueno, en el libro ya habíamos visto qué lectura ¿Cuál era la idea principal de la lectura? Varios alumnos contestan simultáneamente y J dice: muy bien ¿A quién, al sistema educativo, a la impartición de la cultura? ¿Qué es para ustedes cultura? (Respuestas imperceptibles de los alumnos) J continúa: ujum, o sea civilización ¿Y la 2a. acepción que puede tener? Un alumno dice: educación. J dice: o sea, todo lo que el hombre hace ¿verdad? que proyecta, y que perdura en el tiempo, eso es también la segunda acepción de cultura.

Ahora van a sacar el libro (pausa y silencio)... en la página 2, en el último párrafo, donde dice "Cheque y carnaval en su parte frágil", esto.... es... este... para ustedes ¿Qué es esto? Un alumno contesta: estructura. J continúa: pero dentro de la estructura, desde el primer día les dije que grabaran hasta el final de sus días esto (ríe), para tener una lógica, un hilo continuado, verdad, una lógica, porque nosotros tenemos, nuestro pensamiento tiene que tener una lógica, no podemos hablar, o e... expresar la conclusión y después la introducción y después el desarrollo. Entonces así como nuestro pensamiento, también en un texto y en este texto, aparte de los párrafos intermediarios que éste, vimos, hay tres partes, es un texto difícil, pero este últimos párrafo... ¿Y cuál es la esencia del párrafo, cómo concluye? (silencio, nadie responde). J lee el párrafo final de la lectura "Nuestro negocio es la cultura" y luego pregunta ¿Aquí qué hace el autor? (tampoco hay respuesta) J continúa: ¿Emite qué...un juicio? Lee parte del texto: "es disperso contradictorio y elusivo" está calificando, emitiendo un juicio. Entonces ¿Qué? Además son adjetivos muy críticos muy fuertes, está emitiendo una crítica, critica al texto.

Ahora J propone un actividad: en este texto vamos a marcar las oraciones principales y las oraciones secundarias ¿sí? y los verbos van a cercarlos ¿OK? Bueno (se corta la grabación) ...los verbos conjugados de las oraciones...

Por favor, sí les voy a pedir, se han pasado 3 minutos, les voy a pedir puntualidad ¿OK? Así trabajamos mejor todos.

En seguida J pide a un alumno que lea ¿Puedes comenzar a leer? El alumno lee y J retoma la palabra: ¿Tú consideras que es la oración principal? Vamos a hacerlo juntos ¿Esta frase qué es con respecto a las otras? El alumno no contesta. J repite ¿Cuál es el verbo? repite la pregunta y agrega una exhortación al grupo ¿Y los demás? Un alumno dice: verbo. J le contesta: bien, oración principal ¿Cuántas oraciones hay aquí? ¿Hay un verbo? (J dice el verbo) ¿Hay oración principal? Otro alumno lee parte del texto y J dice: muy bien

¿Cuántos verbos encontraron ahí? Un alumno va diciendo los verbos. J le dice: muy bien ¿Toda esta frase qué? otro alumno dice: Oración y J completa la respuesta que ella desea: es una oración modificadora y además tiene varios verbos. ¿La otra frase? Mauricio. (Y Mauricio lee) J le dice: muy bien. Mauricio ¿Cuántos verbos hay? Mauricio contesta: tres. J dice: muy bien Mauricio, di los verbos. Mientras Mauricio va diciendo los verbos, J va corroborando las respuestas de Mauricio.

J continúa: en... entonces... ¿En este párrafo, qué encontramos? Un alumno contesta acertadamente. J corrobora: una oración... principal y una....(hay respuesta en voz media de algún alumno y J empalma sus palabras con las de él: muy bien, oración modificadora pero compuesta, ¿Verdad? porque tienen varios verbos. Muy bien, ahora abran su libro. La voz de un alumno interrumpe: ¿No hay secundarias, verdad? J le contesta: no, son modificadoras. El alumno cuestiona por qué modificadoras y no secundarias y J dice: ¿De qué? El alumno insiste en preguntar: ¿Por qué son modificadoras? Ahora J si le contesta: porque modifican a la oración principal. El alumno insiste de nuevo: ¿O sea, es lo mismo? y J le responde: más o menos. Sin embargo, el alumno no queda convencido.

J continúa hablando: hay una oración principal y hay oraciones secundarias y las oraciones secundarias modifican a la oración principal o con los complementos se van modificando. La actitud del grupo es de disentimiento, pero J prosigue categórica: sí, porque en realidad modifican o pueden ser secundarias porque también tienen, o sea la oración secundaria tiene una idea que desarrolla y también puede no relacionarse con la oración principal.

J continúa: OK abren el libro en la página 7. En la página 7 en el número 2 dice: "Redacta un escrito con las características que ya estudiaste" La cultura este... van a dar en un párrafo pequeño, van a dar una idea de lo que es la cultura en México. Les voy a dar 10 minutos y van a escribir 5 líneas. Algunos estudiantes todavía no entienden la instrucción, por lo cual J dice: sí, el punto de vista de ustedes. Varios alumnos preguntan: ¿Dónde? Y J les responde: en el libro, en el libro porque después lo vamos a leer. Otro alumno pregunta: ¿Sobre la lectura, maestra? y J dice: o sea que ustedes ya leyeron la lectura 1.

Otro alumno dice: yo no le entendí J escucha esto y dice: ¿Quién dijo que no entendió? ¿No entendiste la lectura? Si es una lectura, está difícil la estructura porque hay partes... Otro estudiante tampoco entendió "Mediterráneo" y J dice: ¿Cómo? lo del mediterráneo... Deja sin contestar las dos preguntas y continúa: pero ahorita van a hacer eso por favor: en un párrafo pequeño van a desarrollar qué es la cultura, se pueden referir a la mediocridad con que se trabaja en las escuelas, en las universidades, a la falta de responsabilidad de los profesores.

Se suscitan aún preguntas, pero a los dos minutos el grupo está trabajando.

Pasan varios minutos (no se contabilizaron) y J pregunta: a ver, quién quiere empezar, Mauricio ? Mauricio lee su escrito y J le dice muy bien, muy bien. ahora se dirige al grupo ¿Qué opinan ustedes? A ver (le dice a Mauricio) lee por favor tu introducción. Mauricio la lee. J se dirige de nuevo al grupo: se percataron cómo hizo, cómo está la estructura del texto de Mauricio? ¿Cómo empezó él? A ver (le pide que lea nuevamente) ¿Cómo empezó él? Mauricio lee de nuevo la introducción de su escrito y J le dice: muy bien ¿Esa qué es? Varios alumnos responden: la introducción y J repite: la introducción ¿A ver su desarrollo? Mauricio lee esa parte de su escrito y J le dice: ¿Eso a qué se refiere, al desarrollo, a toda...a la cultura, a...las autoridades, verdad? Muy bien ¿Y tu conclusión? Mauricio lee la conclusión de su trabajo...

(Se corta grabación)

J dice: muy bien, en esta conclusión ¿Qué tenemos? en la actualidad ... se escucha la voz de un alumno que no capto con claridad, pero J continúa: ¿O sea que está dando qué, como una especie de qué, no es una reflexión? J capta indecisión en los alumnos y dice: ¿Es una reflexión o no? Un alumno dice: es la conclusión. J le aclara: si, pero dentro de la conclusión ¿Qué podemos decir? Un alumno contesta: un punto de vista. J continúa: sí y además nos está anunciando que va a haber una reforma ¿Qué opinan ustedes?

J hace en seguida otra pregunta ¿Qué opinan ustedes del texto de Mauricio? Los alumnos no responden pero J insiste en pedir opiniones que no se escuchan y agrega: yo quiero las opiniones de ustedes, por eso quiero que escuchen. Un alumno habla y J complementa la aportación: o sea que hay una presentación y una sucesión lógica en el desarrollo de sus ideas ¿Y cómo está escrito, cómo es la relación? Un alumno manifiesta su opinión.

Se corta la grabación.

J dice: a ver, Karla. La convoca para que lea su texto, pero antes de que esto suceda inserta una aclaración: una observación este... cuando vayan a escribir un texto que se les dan 10 minutos, traten de centrar primero, aprehender ¿Verdad? la idea que van a desarrollar y la mínima cantidad de palabras posible y después desarrollarla; pueden hacer un texto muy breve muy bien estructurado, muy bien redactado, no se necesitan tantas palabras; una de las características, de los puntos principales de una buena redacción es la concisión, como ustedes vieron en las palabras que buscaron en el diccionario ¿Verdad?

Bueno, a ver Karla. Karla lee su texto y luego J pregunta: ¿A ver, qué opinan ustedes, escucharon? Bueno a ver... Francis ¿Qué opinan del texto de Karla? Francis opina: como que no tiene introducción. J se dirige a Karla y le dice: pues ahí quisiste hacer algo lírico, no, una metáfora, no? como que a ver, léelo de nuevo por favor. Karla lee. Otros alumnos emiten su opinión. J insiste en el estilo lírico del texto de Karla y se centra en una frase. Continúa: a ver el desarrollo. Karla lee el desarrollo y J afirma: sí se entronca con la introducción ¿Están de acuerdo o no? Si no están de acuerdo me dicen...eh y así podemos decidir ¿Tú no estás de acuerdo ¿Mauricio? Mauricio indica estar de acuerdo ¿Todos están de acuerdo? Todos contestan afirmativamente a coro y J expresa: ¡Qué armonía! La conclusión te faltó. Karla lee la conclusión y al final J dice: OK, vuelvo a repetir: frases cortas es lo mejor.

J da ahora oportunidad a otro alumno: a ver Mario. Mario lee y al final J cuestiona al grupo: Bueno ¿Cómo está la estructura de ese texto? A ver lee ¿Hay una introducción? Un alumno dice: sí y J pregunta: ¿Si, cuál es? La respuesta del alumno se escucha como: ¡mjm! J dice: lo que ponemos verdad, la cultura la hace el hombre ¿Y qué más? y el desarrollo, José, ¿Escuchaste? José dice que sí. J explica: todo depende del esfuerzo que nosotros hagamos no, o sea nos tenemos que salir de lo que la primera lectura este... en el fondo criticaba: la mediocridad y la mediocridad no sería nunca hacer, no buscar la excelencia, siempre dejar las cosas a medias, no poner el esfuerzo ¿Qué pasó? Un alumno dice: típico y J repite: típico.

J continúa: OK Bueno ¿Quién más quiere leer, si Oscar? Oscar lee y J pregunta al grupo ¿A ver, cuál es, quien puede hablar? ¿Gloria, qué opinas del texto de Oscar, no lo oíste bien? Gloria dice que no escuchó. J dice: bueno y pregunta de nuevo: ¿A ver quien oyó el texto de Oscar? Un alumno opina y J dice a Oscar: a ver, lee por favor tu introducción. Oscar lee y J dice: bueno. Un alumno opina: ...sí, pero la cultura mexicana es mediocre, a lo cual J contesta: sí, bueno, pero de acuerdo a lo que estamos más o menos.e... Otro alumno emite su opinión. J le dice: sí, sí, es tu punto de vista, hay que, si tú como ingeniero vas a dar tu punto de vista de lo que quieres, de esa idea tuya, lo que es la cultura en México, el químico dará o sea su punto de vista, podemos estar o no de acuerdo nomás que hay que respetar.

Ahora J propone al grupo: vamos a hacer un trabajito: la estructura del párrafo. Aquí tienen un esquema no, entonces, a ver Adriana, ¿Puedes empezar a leer? En la página 5 Adriana comienza a leer del libro y J junto con ella. J continúa: ahora vamos a pasar a la página 6. En la página 6 tenemos ejemplo del párrafo por la forma. ¿A ver Walter, puede leer? Walter lee. Al final J dice: esto ¿Qué es? Cómo dice acá, ejemplo de párrafo por la forma ¿Y cómo se distingue? Primera condición para distinguir porque empieza por mayúscula y tiene un punto final. (el tono es de pregunta y respuesta en una sola expresión)

J continúa: vamos a ver ahora ejemplo de un texto por el contenido separando en párrafos. A ver qué contenido tiene cada párrafo, OK, bueno. A ver Alfredo. Alfredo entiende que se le pide que lea y así lo hace. J le dice: muy bien. Ahora J pregunta: ¿Eso de dónde piensan que pueden haberlo sacado? Respuestas simultáneas: del periódico. J dice: muy bien, de un periódico. El segundo párrafo Walter. Walter lee y J dice: muy bien e...en el tercer párrafo e...Javier. Javier lee y J también le dice: muy bien. El cuarto párrafo...Mario? Mario lee y también a él J le dice: muy bien.

J continúa: entonces aquí miren, el primer ejercicio es el párrafo por la forma, empieza con mayúscula y tiene punto. Cada uno empieza con mayúscula y tiene punto (J está repitiendo lo que aparece en el libro). Pero por el contenido la primera, el primer párrafo ¿Qué es? Un alumno responde pero no capto su respuesta. J continúa: es el párrafo principal que nos sitúa en la noticia ¿Y los otros párrafos qué son? Un alumno contesta y J le dice: si, son explicativos. Un alumno dice: nos explican qué es lo que pasa y J corrobora: si, qué es lo que pasa. Y el último ¿Vemos? J lee en el libro un fragmento, y un alumno continúa tal lectura. El alumno sigue leyendo y al final J le dice: muy bien.

J dice: Jorge. Jorge lee Y J explica: las oraciones modificadoras secundarias, relación causa-efecto (hablan varios y J simultáneamente) J continúa: bueno, aquí tenemos en la página 7 acá tenemos un pequeñito esquema. J lee lo que el libro dice y en seguida pregunta ¿Cuántos tipos de complementos conocen ustedes? Varios alumnos junto con la maestra contestan: de lugar, modo. J dice al final: muy bien., Bueno, ahora, entonces de acuerdo a lo que hemos visto de la estructuración de los párrafos, qué es lo más importante en un párrafo? establecer primero (aquí se intercalan voces de unos alumnos con respuestas al planteamiento de J), la oración principal y las oraciones modificadoras secundarias ¿Verdad? Pero en un texto entonces ¿Qué es lo que yo les dije? Se escuchan respuestas de varios alumnos. J prosigue: la introducción ¿Verdad?

En seguida J repasa estructura IDC y funciones de los párrafos. Para terminar dice: aquí no hay, pero cuando se le quiere dar un poquito de descanso a la lectura se usan párrafos de ...transición (dice la palabra ante el silencio del grupo) ¿Y las conclusiones? es donde ponemos los ...(los alumnos no concretan la respuesta) punto de vista y los puntos de vista generalmente... ¿Qué es un punto de vista? Esto es una opinión. Es una... Un alumno completa: opinión personal y J continúa: es unacrítica, es una reflexión sobre este...este... que puede ser sobre el tema en general o una reflexión este...una crítica.

Les voy a distribuir unas hojitas -dice al grupo-, es un ejercicio para todavía pensar más (J lee una parte, dos alumnos leen el resto).

J prosigue: muy bien, ustedes pueden separar este texto en párrafos ya, así en un primer golpe de vista. Un alumno dice: sí. Ahora J propone: entonces aquí tienen varios puntos que me van a desarrollar. Determinen en cuántas partes está dividido estructuralmente ponen... Un alumno hace a J una pregunta sobre cómo hacer el trabajo y ella le contesta: sí, pero me escriben todo porque si no se va, nomás el Comienzo y a donde termina ¿Dónde se encuentra la idea principal? Un alumno pregunta algo y J le dice: no, es trabajo para ustedes, me interesa mucho... estructura...idea principal... me interesa mucho el que observen que hay redundancias ¿Redundancias qué quieren decir? Varios alumnos junto con J dicen: que repiten una misma palabra.

J continúa: después les voy a decir algo, un poema en el que a veces se puede repetir una palabra, pero ese es otro objetivo... y transmitirles la afectividad ¿No? ¿Cómo cambiarían los nexos para alterar el sentido del escrito? Un alumno advierte: ¿De tarea? J reacciona asombrada y dice: cómo de tarea, si tú eres muy rápido. A la página nueve para que vean lo que son los nexos, las preposiciones y también pueden ir a la página 40 para que vean los nexos, las conjunciones (se hace silencio sólo ruido de las hojas de los libros al darles vuelta) Se hace gran silencio, todos trabajan.

J pregunta: Armando, por favor ¿Cuáles son las tres partes, dime cuáles son? Armando no ha contestado las preguntas anteriores pero a su vez pregunta ¿Dónde empieza? J le indica dónde y Armando lee, J le dice: Ok, dónde empieza y dónde termina (J ríe) Armando contesta y J dice: muy bien ¿El segundo párrafo? Armando lee y J le dice: muy bien, gracias Armando.

J nombra a Dora y ésta comienza a leer, pero J dice: no, no, no, no, el segundo párrafo. Dora lee y se discuten todos los errores del texto. J continúa: bueno y además que, lo más importante que había dicho...César. César dice algo que no alcanzo a escuchar, a lo cual J responde: eso todavía le da más vaguedad, más... (se suscitan comentarios).

J prosigue: OK, bueno ¿Cuál es la idea principal? ¿De dónde hasta dónde va ? Varios alumnos contestan: en el primer párrafo. J reacciona: pero la Idea principal. Un alumno contesta (antes de que J termine de preguntar): aumentar la calidad y la cantidad de producción. J dice: bueno ¿Pero de dónde hasta dónde va la idea principal? Un alumno contesta: hasta lenguaje y J le dice: ándale. Muy bien, observen el escrito para determinar si hay redundancias ¿Cuántas redundancias? Varios hablan simultáneamente y luego J insiste en preguntar sobre la idea principal. Un alumno plantea una duda y J le responde: porque hay una coma y esto es ya, es una explicación ¿Verdad? en *la calidad*. Prosiguen las opiniones diversas por parte de los alumnos.

En un momento J dice: bueno, no vamos a discutir, sigamos ¿Qué palabras se repiten? La respuesta de un alumno que ha contestado se pierde entre las voces de otros alumnos. Todos hablan al mismo tiempo. J le da una indicación a otro alumno: puedes cambiar un poco.. y el alumno dice: ...pero alterar el sentido.

(no se percibe la grabación)

J lee al grupo un poema. En seguida integra equipos de trabajo para otra actividad: vamos 1,2,3,4, 1,2,3,4 etc. Luego da indicaciones: van a redactar un texto sobre....

(Definitivamente ya no se escucha)

(Se va totalmente el sonido de la grabación)

REGISTROS DE LAS OBSERVACIONES DEL CURSO DE REDACCION AVANZADA.

Semestre agosto-diciembre de 1992

REGISTRO NUM.4

Fecha: Agosto 27 DE 1992

Lugar: Aula 3- 22 Campus Monterrey ITESM

Evento: 3a. Sesión de clase.

Contenidos: Estudio de la lectura "La Ciudad en una nuez".Análisis morfosintáctico de un texto.

Docente: J O

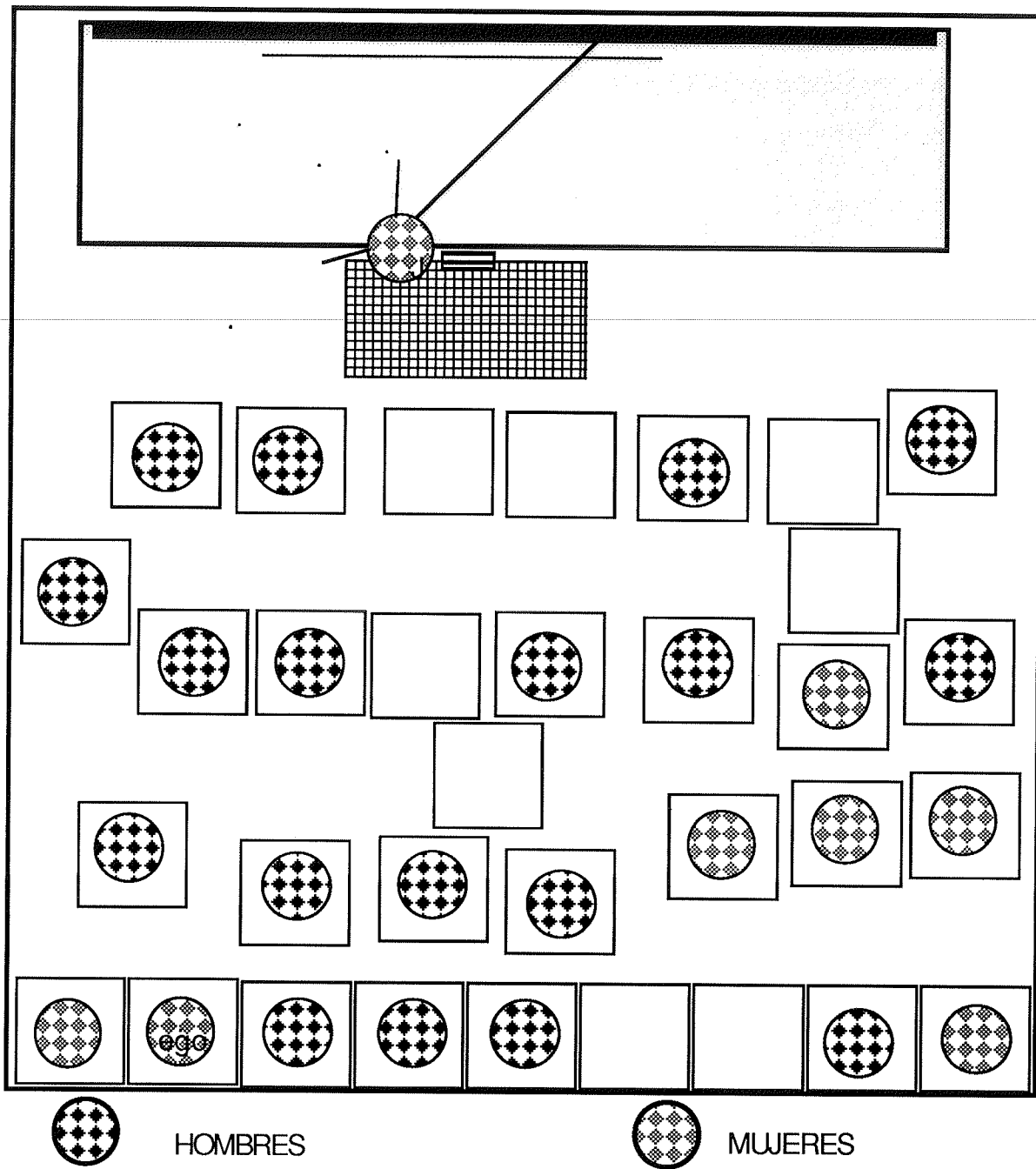
Alumnos: estudiantes de nivel profesional de las diferentes carreras que imparte el ITESM que integran el grupo 22 del curso de Redacción Avanzada, clave H-002.

JJ	155769
AB	157820
EM	160094
JV	161768
GZ	161849
MV	163561
DE	163936
JA	164591
FC	165235
MG	165289
GB	166609
AG	166669
FC	167120
AC	167415
JD	168351
MR	195164
SCH	195712
AS	196228
OVr	413419
WK	453596
ZE	560276
DF	580029
KG	580171
MT	580674
JN	581923

Medio del registro: grabación audiófónica.

Objeto de estudio: Formación del docente en la práctica.

Espacio geográfico de la observación:



TRABAJO DE CAMPO

10:05 ego entrega a J la grabadora funcionando. Hay problemas con la grabación, se corta sola. Un alumno dice a J ¿Qué le falta? y J contesta: el plan de la clase, no lo encuentro y lo tengo que tener (repite

estas palabras pero en voz más alta sin dirigirse a nadie en especial y luego continúa en voz alta) ¡Qué clamidad, no encuentro mi plan! (transición en el tono de la voz y ahora saluda) ¡Hola, Gerardo!, José Gerardo (subraya el nombre completo del alumno al repetirlo). Un alumno replica: pues vámonos, no encuentra el plan... J pregunta ¿Por qué? y el alumno reafirma: no encuentra el plan.. J continúa: me daría mucho fastidio después...

J asume trabajar sin su "plan" y comienza: Las funciones en el párrafo. ¿Se acuerdan cuáles son las funciones, las tres funciones en el párrafo? Un alumno dice: Ah, sí IDC (Introducción, desarrollo y conclusión) en todo texto). J continúa: las palabras, cuál es el ... Interviene un alumno: IDC, léxico, la función sintáctica, las oraciones y la función semántica, las ideas o el sentido.

J continúa: yo les había dicho que prepararan, para hoy, la lectura Núm 2 ¿Verdad? "La ciudad en una nuez"; Bueno, yo quiero saber un poquito...¿Leyeron los esquemas que les dije, el de la página 5...? Completa un alumno: y 18. J retoma la palabra: quiero que me digan un poquito... a ver ¿Ya leyeron la lectura... Les había dicho que sacaran los temas principales y del primer párrafo que me dijeran, nada más el 1er párrafo, que me sacaran la IPE (idea principal eje), las ideas modificadoras, verdad? Y las ideas secundarias ¿No? ¿Cuál es la idea eje, qué entienden ustedes? Vamos a hacer un repasito, así en general ¿Cuál es la idea eje? (varios alumnos responden simultáneamente) J continúa: ¿Es lo mismo que el tema? Uno agrega: pero es lo que le da... J continúa: a partir de la idea eje ustedes pueden ir... Un alumno interrumpe y dice: el desarrollo. J continúa: entonces, no ¿Verdad? Y las modificadoras ¿Cuáles son? Un alumno responde: las que complementan a la eje. J le dice: muy bien ¿Y las ideas secundarias? Y el mismo alumno contesta: las que complementan a las modificadoras (varios alumnos hablan simultáneamente de manera que no se entiende lo que dicen)

J dice: bueno, son más o menos igual, pero, por ejemplo, las modificadoras, ustedes tiene una IPE que se va y las ideas modificadoras; si ustedes sacan las ideas modificadoras ¿Qué pasa, puede haber un texto, una lógica? Pero si ustedes sacan una idea secundaria? Dice un alumno: sí. J continúa: sí, verdad, y la idea secundaria entonces es, complementa, demuestra un poco los conocimientos que ustedes o el redactor que tiene sobre el tema.

Bueno... entonces, en esta lectura, ¿Cuáles son...? Quisiera que me dijeran un poquito cuál es el proceso que siguieron para hacer este trabajo ¿A ver quien me lo dice? (no obtiene respuesta y continúa) me interesa saber cómo trabajan ustedes, verdad? ya sé que lo hicieron, ya sé que lo leyeron (tono de incredulidad). Vamos a ir rápido, porque sé que ya tuvieron bastante tiempito. A ver, Gerardo ¿Cómo fue el proceso de este pequeño análisis? Gerardo dice: darle una leidita así sólo para informarse, una idea general

de todo el texto. J (ha ido asintiendo con la cabeza conforme el alumno va hablando) y dice: perfecto ¿Y después de esa idea general de todo el texto, qué hiciste? (Gerardo da una respuesta que no logro captar) J dice: sí, pero primero pensaste ¿En qué se piensa primero? Gerardo dice: en el tema central.

J retoma la idea: el tema central. "Ahora, en esta lectura, Marco ¿Hay un tema central, hay dos temas, hay varios temas? Marco dice: no lo leí. J (con asombro) dice: ¿No lo leíste, no trabajaste? Pues qué lástima, porque no vas a aprovechar tanto el tiempo, Bueno, a ver Gloria, a ver, ¿Qué pregunté? La alumna Gabriela dice: acá está Gloria. J continúa: perdón, a ver Gabriela ¿Cuáles son los dos temas o varios temas? Gabriela contesta: se me hizo confusa, no le entiendo. J le dice: ¿por qué se te hizo confusa? A ver Mauricio, a ver aquí la compañera Dora. Dora participa: habla sobre ...(varios alumnos hablan a la vez junto con ella) el Templo Mayor y toda la relación... J le dice: todo sintetízamelo en una idea, qué es? Dora dice: es el tema principal, la ciudad. J responde: sí, la ciudad. J replica: sí, pero de la ciudad qué? Dora dice: la ciudad de Tenochtitlan. J retoma la idea y dice: sí la ciudad de tenochtitlan (simultáneamente traza en el pizarrón el mapa antiguo de Tenochtitlan) más o menos así era el mapa antiguo. Muy bien, arquitecta. Entonces un primer tema tenemos la urbanización y el segundo tema? Varios alumnos dicen en voz alta diferentes respuestas, la voz de uno sobresale y se le escucha: la sociedad, la relación entre las clases sociales. J responde: sí, pero sintetícenmelo, la jerarquización social (voces de los alumnos con diversas respuestas. Sobresale una que dice: Moctezuma). Sí, pero Moctezuma es un elemento dentro de todo un contexto. Un alumno dice: es la sociedad, y dentro de esto están las costumbres (de nuevo se atropellan respuestas diversas de varios alumnos)

J dice: muy bien, ahora ¿Cómo procedieron en el primer párrafo? Yo quiero que ustedes me digan el proceso de trabajo de ustedes, ¿Cómo trabajaron el primer párrafo? Primero tenemos entonces las funciones, verdad, las funciones de un párrafo, qué tenemos, ya las repasamos ahora, primero buscan las... el primero es el léxico. Entonces ustedes qué hicieron? buscaron si había palabras... Un alumno completa: clave. J Muy bien, clave ¿Verdad? ¿Y cuáles serían las palabras claves? Un alumno responde: o sea Tenochtitlan. J Tenochtitlan. Alumno: Templo Mayor. J: Templo Mayor. A: Urbanista. J: urbanista.

J continúa: bueno, eso es para ustedes, muy bien, pero también tiene la jerarquización social, pero "esos seres" se refieren a qué? A la traza ¿Verdad? de una ciudad, entonces la IP (idea principal) sería la traza, ¿No? Ahora, por qué se creó la ciudad de Tenochtitlan? ¿Por qué? ¿Cómo se creó? A una leyenda, un sueño (respuestas simultáneas por varios alumnos); entonces qué? México, cómo se conformó? fueron muchas tribus. Ustedes saben que hay una hipótesis que por el Estrecho de Behering, cuando hay la descongelación del Estrecho de Behering, hace muchísimos años, fueron de Asia pasando a este continente, porque esta es la hipótesis que es la más aceptable. Entonces...México también se quedó con

todas esas tribus, fueron formando todas sus civilizaciones. Ella capta la expresión de duda de un alumno ¿Tú dudas? El alumno no responde y J enfatiza: por eso digo, son hipótesis, esa es una de las más aceptables por historiadores, Clavijero y todos.

J prosigue: entonces, este.. La última tribu que digamos trató, eran tribus nómadas, recorrió buscando dónde establecerse. La 7a. tribu fue la de los mexicas ¿Verdad? Dicen que salieron de Aztlán pero eran los sacerdotes que llevaban qué? un dios, el dios Huitchilopochtli, entonces a dónde llegaron el dios y ahí viera una señal ¿Y la señal, cuál es? Un alumno contesta: águila, nopal. J retoma la palabra: sobre un nopal; entonces esa es la leyenda que cierta o no pero es muy bonita no? Entonces esto es Huitchilopochtli urbanista y Huitchilopochtli era el dios, el hijo de la Coyoltzauqui una diosa que se dedicaba a barrer el templo y entonces le cayeron una plumas dentro de su delantal y resulta y salió embarazada entonces tenía 400 hijos y una de las hijas dijo: ¿Cómo, y el honor de nuestros hermanos? La mataron a la diosa pero dentro de ella salió el dios este Huitchilopochtli que también es un dios de la guerra. Entonces toda esa leyenda pues es muy bonita no? Entonces, este para que no creyeran que Huitchilopochtli urbanista, que fue el dios. En todo ese contexto, porque los aztecas tuvieron contacto con los últimos vestigios de la civilización de Tula; los toltecas eran muy buenos urbanistas entonces los chichimecas en todo su recorrido recogieron todo ese acervo -Hasta luego Yoli, gracias_ (J se despide de ego que abandona el aula), todo ese acervo cultural y entonces, ahí donde se asentaron empezaron, nomás que éstos eran muy aguerridos y estaban muy militarizados, poco a poco fueron ganando adeptos y sobre todo enemigos, ¿No? entonces, dividieron la ciudad ¿Verdad? son barrios que se dividían en calpullis, ahí tenemos una palabra, "parcelación", otra palabra, "calpullis", ¿Qué más? "Templo sagrado", otra palabra, "jerarquización social". Ahí tenemos las ideas que van a ir siendo desarrolladas en el texto ¿Si o no, están de acuerdo o no? quiero que me digan si o no. Esas son las ideas, ahora ¿Por qué a partir del Templo Mayor? Porque los aztecas ¿Qué tenían? Los aztecas vivían en un mundo más perfecto que el nuestro, vivían en armonía con el cosmos, en el templo, cuando llegaron los españoles les rompieron todo eso, ellos vivían, sacrificaban para dar (rectifica) pedir a los dioses... Había una congruencia, no había una dicotomía en su vida, en sus costumbres, era todo, todo, todo con el cosmos y entonces ellos, entonces ellos vivían así en armonía aunque fueran guerreros o bueno que importa después empezaron los... (no capté lo que dijo) bueno (J se sonríe) Entonces cuando llegaron los españoles verdad, este entonces todo todo todo... La palabra Templo Mayor cobra tal importancia porque todo su mundo giraba en esa relación de tiempo y espacio en unidad y armonía con el cosmos.

Varios alumnos, en voz media, hacen comentarios diversos entre ellos. J continúa: OK ¿Les interesa o no? me encanta, como en Argentina no tenemos esas cosas. Los alumnos vuelven a hacer comentarios. J prosigue: yo fue lo primero que hice cuando vine a México y mis antepasados estuvieron en México. Bueno, entonces alrededor del Templo, entonces ya van viendo. IP (idea principal) la traza de la

ciudad, los calpullis, el Templo Mayor, los palacios del Templo Mayor partía toda la organización, la jerarquización social (pide aprobación con un gesto) y la jerarquización social aquí la tienen más o menos ¿Que de qué se componía primero? de todos el... (parece que J espera una respuesta de los alumnos) emperador ¿Verdad? que en ese momento era Moctezuma, Moctezuoma. Después venían los... sacerdotes. Después venían los... militares. Y después venían.. comerciantes. Y después venía el pueblo, los macehuales o pueblo (J adopta actitud explicativa y y tono aclaratorio). Entonces, bueno, el efecto aquí, cual sería? Bueno las ideas principales ya más o menos las dimos. ¿Quien ordenó la fundación de la ciudad? ¿Quién ordenó que...ustedes me dijeron...ya se los dije, quién? Un alumno dice: Huitchilopochtli. Esto es una idea complementaria. Esta frase sería una idea complementaria del texto ¿Están de acuerdo o no? Un alumno dice: no le entendí por qué. J le dice: ¿Por qué qué? Si yo extracto la idea del dios Huitchilopochtli fue el que ordenó es una idea complementaria que no cambian...digo. y otra idea complementaria -ya se los dije- era el Templo Mayor era el centro a partir del cual se dividía la ciudad. Un calpulli era hereditario; es decir, que pasaba a la familia.

En seguida J pregunta: ¿Qué quiere decir sacralizado? Un alumno contesta; santo, sagrado. J corrobora: sí, que se refiere al contexto religioso, todo lo que son las acciones con lo sacro. J sigue con preguntas: ¿Y lo místico? (no hay respuesta concreta de los alumnos) Significa San Juan de la Cruz, Santa Teresa ¿Qué significa? que está en éxtasis, o sea la relación espiritual.

J Cambia de tono y dice: muy bien, ¿Qué más me pueden decir? Ah y de las frases secundarias, por ejemplo fíjense aquí (lee en el libro de Redacción Avanzada) En el primer párrafo: "La traza..." Ahora pregunta: ¿Para ustedes, es importante eso? Si yo la quito es secundaria ¿Si o no? ¿Están de acuerdo o no? (Un alumno manifiesta no estar de acuerdo) pero J continúa: depende de los criterios, me pueden, me pueden decir que no pero si me dicen que no por qué. Un alumno dice que si es importante y explica por qué. J corrobora: es importante, para tí es importante saberlo, la información, pero entonces ahí demuestra los conocimientos, te están dando una información adicional ¿Para qué si. eh? Ok, si bueno ¿Qué tipo de texto es éste? (Se escuchan respuestas diversas pero confusas)

J continúa: si, pero el lenguaje ustedes ya estuvieron haciendo el primer ejercicio, ¿Cómo les parece el lenguaje? ¿Es muy moderno? Un alumno dice: antiguo, otros a la vez dicen que no. J agrega: un tono de retórica, elegante; no quiero que me digan que si porque si (voces de los alumnos). Además, otra cosa ¿Se han fijado en los términos? Pero por ejemplo "albarradones", que buscándolo en los diccionarios no viene "albarradones" pero viene algo que se le asemeja que son diques "que parecen diques y albarradones", una especie de construcción que hacían para contener el agua. Bueno y después por ejemplo acá tenemos los este... "barrios o calpullis". Esto nos habla de qué, de qué de la ciudad. Un alumno dice: de

cómo vivían. J retoma la palabra: de la organización ¿Verdad? de la organización... social? Varios alumnos dicen a la vez ésta y otras palabras sueltas. J continúa: ¿Y después, dónde empieza la jerarquización? De nuevo varios alumnos hablan a la vez. J prosigue: fuera del recinto sagrado. J repite, siguiendo a los alumnos que hablan en coro.

J continúa: ¿Saben quién era Bernal Díaz del Castillo? Dos alumnos contestan a la vez: un soldado. J retoma la palabra: ¿Un soldado que vino con quién? Y los alumnos contestan: Hernán Cortés. J completa: que vino a escribir *La Historia verdadera de la Nueva España*. Si quieren comprarlo está en Espasa-Calpe Este... entonces él fue ...¿Si él relató lo que veía, qué es? Por ejemplo, Elena Poniatowska ¿Su función cuál es? Varios alumnos contestan: narrativa hacía una crónica de los acontecimientos. J completa: un cronista, un cronista, un cronista directo.

Un alumno pregunta ¿Nada más vino a eso? J responde: ¿Te parece poco? El alumno agrega: ¿O sea, veía y escribía? J repite sonriente; ¿Te parece poco? y continúa: entonces, así parece que se confundiera que había vivido en Guatemala, (en tono aclaratorio) No, él vino con Hernán Cortés, después se fue a Guatemala y después si entró por Yucatán, verdad? ¿Qué más?

Un alumno dice algo y J continúa: Ah, de la descripción de Moctezuma. Bueno, vemos una descripción que hace de Hernán Cortés y las citas están marcadas con qué (en tono de pregunta) Un alumno responde: comillas. J repite: con comillas y de Moctezuma ¿Qué es lo que nos da, aparte de su descripción física, Mauricio? Mauricio dice algo y J le pregunta: ¿Lo leíste? Mauricio habla entre dientes cada que J lo inquiera. J le pregunta: Oh ¿Pero lo trabajaste? ¡Ah! no entendí lo que me decías. ¿Pero sí estás entendiendo? A cada pregunta de J Mauricio responde con palabras entre dientes.

J si ha entendido las palabras de Mauricio y sigue: pues no, porque la demás gente vivía también en función... tienes razón no hay una descripción; pero fíjate que hay una metáfora, de cómo con una metáfora nos da idea de las actividades ¿Cuál es? A ver si me la encuentran está en el último párrafo de la página 14. En particular convoca a Mauricio) Mauricio, a ver ayuda, en la página 14, el último párrafo. Mauricio lee y de inmediato J y varios alumnos repiten con él: que "llevaban una vida de... insectos siempre atareados. J dice: ¿Es una metáfora, verdad? ¿Que les recuerda qué? Un alumno contesta algo que no logro captar y J le dice Muy bien, a quién? ¿Quién dijo? Un alumno dice: hormigas. J dice: ¿a poco no está preciosa? ¿A poco no les da una idea de cómo trabajan? J se ha referido a la metáfora en el texto.

Un alumno dice: ¿Cómo dice? J le pregunta ¿No tienes libro? El alumno contesta algo que no entiendo y J dice a Mauricio: vuelve a leer. Mauricio lee y en seguida J dice: el lenguaje ¿Qué les parece, qué

lenguaje es? Dilo tú. Le dice a un alumno y éste contesta: estándar. J repite: estándar. Por las palabras, por ejemplo, dicen aquí "aguamanos", "liquidámbar", "se adormía" ¿Es un español qué, que se usa ahora? Un alumno responde: no. J prosigue: entonces es... Otro alumno dice: antiguo. Al mismo tiempo J dice: antiguo. Otro alumno pregunta: ¿Pero qué era eso, una droga? J responde: ¿el liquidámbar? Pues mira "liqui" viene de líquido y "ámbar" color amarillo o sea que era una bebida.

J prosigue su explicación: el aguamanos son cuando terminan de comer mismo este en muchos lados en restorán, en ciertos restoranes si comes pescado, si comes con las manos, te acercan un copón para que enjuagues tus manos. Un alumno dice: como los sacerdotes... la hostia. J interviene: pero en esa época no daban la hostia, es lo mismo, buena relación (dice J con tono aprobatorio y continúa) ...y después se adormía, fíjense, lenguaje antiguo..

J prosigue: Bueno ¿Qué les parece el texto? Varios alumnos dan respuestas diversas y J dice: ¿Está interesante? Y sobre todo es un texto ¿Qué, no les despierta interés de buscar, saber más? Un alumno dice algo que J interpreta como que no le interesó y J le pregunta: ¿No te interesa a tí? a ver ¿La arquitectura sí te interesó? ¿Por qué te interesó? El alumno dice que sí le interesó porque leyó cosas que no sabía. J continúa: es un texto muy bonito a mi me encantó mucho yo siempre que puedo leo sobre esto.

J cambia de tema: ¿Leyeron si la organización del texto, si los esquemas? Ahorita vamos a hacer un ejercicio, por favor, a ver dónde lo dejé? Me olvidé mi hojita... pero si lo sé... no este... espérate me están grabando. Vamos a hacer, siguiendo la misma idea, vamos a hacer un trabajito . Se van a dividir por equipos - como siempre-. Les voy a dar un texto que apareció en la revista Epoca que se llama *La Guerra en la Sociedad*; me van a analizar el primer párrafo para ver lo que vimos: estructura del párrafo, idea principal, pero también me van a marcar, idea principal, idea secundaria, pero sobre todo me van a marcar las palabras llenas ¿Cuáles son las palabras llenas? Varios alumnos responden al mismo tiempo y J repasa ese discurso con ellos. J continúa: y cuáles son las palabras vacías? Varios alumnos dicen: artículo, preposición... y J lo va diciendo junto con ellos y luego exclama: ¡Oh pero si son una maravilla! (esto lo dice con asombro ante la eficiencia de los estudiantes) Gloria, yo sabía que había una Gloria, cuál te dije? 4,1,2,3,1. Está asignando un número a cada alumno para que se integren en equipo . Una alumna le dice: a mi no me contó y J dice: bueno, mira repártanse las hojas. Este texto me interesa mucho que me saquen cuál es el tema principal, las palabras llenas y vacías, y algo muy importante, que me saquen errores, errores, palabras que no tienen sentido.

J continúa: ¿Ya está? ¿Todos tienen los párrafos? Entonces todos saben lo que tienen que hacer? Bueno miren vamos a hacer este trabajo, tenemos media hora porque quiero ocupar la otra media hora

(...) Este trabajo es importante para el examen parcial. Un alumno hace una digresión y J le dice: después hablamos de eso. J continúa: lo que les dije: temas, ideas principales, errores, hasta "oportunidades". Entonces van a trabajar por equipos, ya arranquen. Pero háganlo primero todo el tema, todo el texto, Si quieren, para facilitarles pongan la columna, la tiza, no se ríen, el gis. Yo hablo en argentino.

J escribe en el pizarrón conforme va preguntando y obtiene respuestas de los alumnos, va escribiendo, todos hablan en coro:

PALABRAS LLENAS	LAS PALABRAS VACIAS CUALES SON...?
sustantivos	preposiciones
adjetivos	conjunciones
verbos	artículos
adverbios	pronombres
verboides	

Un alumno aclara: maestra, los pronombres no vienen como llenas. J le dice: No, bueno, mira, muchas palabras tienen sentido pero aquí la concepción de esto es que se consideran con sentido, tú no puedes hacer una frase solo, el artículo acompañado de un sustantivo, pronombre, un verbo. El alumno demanda: ¿Entonces? J le dice: adverbio, "desde entonces" va todo junto. Ahora se dirige de nuevo a todo el grupo: presten atención porque un adjetivo se convierte en pronombre delante de un sustantivo por ejemplo este libro...éste perdió su libro, ahí ya tiene otra función. No se olviden de los artículos indefinidos ¿Cuáles son? y los artículos contractos.

Un alumno no entiende a qué se refiere con artículos contractos y J le aclara: formados por la preposición *de* y el artículo *el*. Durante el siguiente lapso de tiempo los alumnos trabajan en equipo y preguntan dudas a J acerca de las funciones de las palabras del texto. Entre otras cosas J les dice: ustedes siempre cuando quieran saber si es artículo o pronombre, si es artículo pongan el sustantivo; adjetivo una palabra que va con el sustantivo. Hace otra aclaración respecto de la partícula "que": pues mira aquí hay unos que son conjunciones y hay otros que son pronombres relativos pero como eso no, porque pronombre relativo es cuando... Pues fíjate que son pronombres, según Molinar pronombre-adjetivo porque se puede reemplazar por "la cuál", pronombre adjetivo relativo; pero pongan pronombre. Otro alumno hace otra pregunta y J dice: lo que más me interesa son las palabras llenas y la idea principal a ver si hay errores de

construcción, si hay alguna frase que aunque tenga punto no termina el sentido. En seguida hace una referencia al tiempo que falta para terminar la clase, dice: son las diez y cuarto.

Luego continúa con las observaciones sobre el trabajo que hacen los alumnos: el pronombre siempre va antes del verbo, reemplaza al nombre acuérdense que les dije, un adjetivo que ocupa el lugar del sustantivo sufre una transformación, se convierte en sustantivo (?). Un alumno le pregunta algo y J le dice: díme. Otro alumno hace otra pregunta: Maestra "desde entonces" Y J le contesta: lo deben considerar todo junto. Esta expresión creó polémica que J no resolvió. Al respecto les dice: ese "desde entonces" déjenlo, no se van a parar ahí.

J continúa: fíjense muy bien en los adjetivos posesivos... Durante todo este tiempo sigue el trabajo en el aula con voces en tono medio, con comentarios y cuestionamientos. J pregunta: ¿A ver los errores? (J se refiere a los errores de redacción que presenta el texto con el cual se trabaja en este momento) Los alumnos van señalándolos y J dice: muy bien "modorra". La "modorra" ¿Cómo está empleado? la "modorra" es sustantivo porque está acompañado de artículo. Yo les dije que repasaran las preposiciones (...) Es un caso en la guerra de 1857 (se producen comentarios sobre el contenido). J sigue hablando: hay dos o tres errores, una palabra. después una frase (...)

Ahora J pide respuestas a un alumno en particular: a ver... la primera oración Alfredo? Alfredo lee. J le dice: bueno, a ver, bueno, acá pusieron (...) "una" artículo, "negociación" ¿Qué es? acuérdense, un sustantivo, está acompañado y determina el género y el número por un artículo, OK. Un alumno pregunta por la palabra "comercial" y J le dice: "comercial" estás diciendo cómo es. Un alumno da la respuesta: adjetivo. J dice: "una negociación comercial" y lee en voz alta parte del texto que están analizando: "nos deben acompañar... los cañones de San Jacinto han apagado sus fumarolas" "han apagado" verbo conjugado, "sus fumarolas" adjetivo posesivo porque fumarolas es sustantivo; "la libertad comercial es posible todo" "siempre" adverbio de tiempo y conjunción "habla" verbo, "las mismas oportunidades".

Termina grabación.

REGISTROS DE LAS OBSERVACIONES DEL CURSO DE REDACCION AVANZADA.

Semestre agosto-diciembre de 1992

REGISTRO NUM.5

Fecha: septiembre 1 de 1992

Lugar: Aula 3- 222 Campus Monterrey ITESM

Evento: Sesión de clase.

Docente: J O

Alumnos: estudiantes de nivel profesional de las diferentes carreras que imparte el ITESM que integran el grupo 22 del curso de Redacción Avanzada, clave H-002.

Medio del registro: grabación audiófónica.

Trabajo de campo

J da instrucciones: cada uno de los equipos van a sacar el tema principal, ideas principales e ideas complementarias, tipo de texto o sea ya vimos más o menos con el análisis que hicimos la otra vez este... creo que predominaban los adjetivos, ¿Verdad? En este texto... (un alumno interviene pero no capto sus palabras) J dice: bueno, o sea que de acuerdo al tipo de texto cuando predominan los adjetivos sería descriptivo, pero por el sentido del texto no. Este... ya viéndolo ustedes bien me van a marcar qué tipo de texto es. Si es informativo, si es descriptivo (va escribiendo en el pizarrón), si es analítico, crítico ¿Verdad? Y cuando... este... cuando ya tenga toda esa dinámica, vamos a elegir, vamos a leer los textos.

(se corta momentáneamente la grabación)

...ustedes pueden fijarse en la página 20 (del libro de Redacción Avanzada) para trabajar (rectifica) analizar según el esquema de la página, la base estructural del mismo ¿Verdad? Se dividen en... se separan en...

(se corta de nuevo la grabación)

...con esta guía analizar la información relevante contra la irrelevante o sea, lo que a ustedes les parece que es esencial en el texto contra lo que no es esencial; además concéntrense muy bien para hacer frases cortas, porque en las frases cortas, en la redacción de las frases cortas, corremos menos el riesgo de equivocarnos, de enredarnos con nuestras propias palabras. Porque a veces, cuando hacemos frases muy largas, a veces

es porque nos estamos tratando de explicar a nosotros mismos las cosas ¿Verdad? Entonces piensen antes de escribir las frases, frases cortas.

(silencio de trabajo individual)

Un alumno pregunta algo que no capto con precisión. J le responde: no Otro alumno hace una pregunta que tampoco capto y J le dice: bueno, o podríamos hacer... si, mejor vamos a dividir, vamos a dividir los párrafos a ver qué resulta ¿Eh, si?

Comentarios en voz media entre los alumnos. J les indica a cada equipo el párrafo que debe analizar y dice: bueno, sigan.

En seguida J dice al grupo: bueno ¿Entonces, saben qué? Los podemos dividir en 3, el primer grupo, el primer grupo el primer párrafo, el segundo, el segundo párrafo y me van a indicar también repeticiones, frases mal construidas, para justificar el punto 1 del objetivo.

(J integra los equipos) 1, 2, 3... ¿Cuántos grupos son?. Bueno ¿Cuál quedó final? ¿En dónde está el 4? ¿Ustedes son el 4? (los alumnos contestan afirmativamente) Bueno, pues tratan el último. OK, a trabajar ¿Si, está claro? ¿Si, está clara la dinámica? ¿Está bien la guía, no hay nada que aclarar? (rectifica) Mejor dicho ¿Hay algo que aclarar?

Los alumnos escriben y comentan en voz media entre ellos. J se acerca a los alumnos y también hace comentarios sobre el desarrollo del trabajo.

J eleva la voz: si ven palabras repetidas también los... este... recuerdan que el otro día... porque por ejemplo, (baja la voz) yo les puedo dar un verbo...

J hace una digresión: chavos y chavas ¿Había tarea, verdad? los alumnos reaccionan "extrañados" y J dice ¿No? (se desata polémica)

J: bueno, entonces van a tener que hacer eso y los prefijos y además...

Alumno 1: ¿Lo de los qué?

J: lo de los prefijos.

Alumno 2: ¿Cuáles?

J: ahora se los voy a anotar aquí en el pizarrón y además...

Alumno 3: estamos ahorita en exámenes, maestra.

Alumno 4: ¿Hasta la lectura 4?

J: pues si, pero no importa, aquí también hay examen y tiene que saber todo.

Alumno 5: ¿Hasta la lectura 4?

Alumno 6: y la arquitectura ¡Está bien padre!

Alumno 7: oiga, maestra, lo de las copias como que no...

J: las copias que desde la semana pasada... ¿Quién las recogió? (no hay respuesta concreta de los alumnos)

Bueno, nomás les digo que para el viernes todo lo que digo puede ser objeto de estar en el examen todas las lecturas, todo lo que vimos de gramática, todo lo que vimos, todo. Además los dos artículos y las dos lecturas.

Así que no vengan la clase que viene...

Alumno 8: (no capto sus palabras)

J: todo el programa. Las lecturas ya les dije qué tenían que hacer con cada una.

Alumno 9: diga.

J: yo se los escribí en el pizarrón, punto.

(la polémica continúa)

Alumno 9: ¿Para cuándo?

J: bueno, me las van a entregar, pero de aquí al día del examen. Yo lo que quiero es que los lean. Hay una que es muy cortita, que es un cuento de Julio Cortázar... J continúa mencionando aspectos de las lecturas: ... aquí dice, resumen... ¡Son unos genios! Tiene de aquí hasta el martes para saberlo todo.

Alumno 10: ¿Todos éstos?

J: desde el martes pasado que están allá (en este punto J se ha estado refiriendo a los textos que los maestros del ITESM dejan en algún centro de copiado para que los alumnos acudan a obtener copias de esos textos). Les dije, vayan haciéndolos, no los dejen para el final... parafrasear el cuento, éste es el de Julio Cortázar.

Alumno 11: para el examen ¿Qué vamos a hacer con las copias?

J: tiene que leer para el examen, les puede tocar cualquier cosa.

Alumno 11: ¿Vamos a memorizar?

J: no es cuestión de memorizar, es cuestión nada más de reflexionar qué se te preguntan por los textos, que tengan idea de qué se trata el texto, qué reflexión pueden hacer con ellos. Eso es lo más importante. Aquí nada de memoria; hay cosas que se tienen que... bueno... La memorización se utiliza para fijar conocimientos pero no para repetir como loros. Primero es la reflexión, el análisis, la conclusión y después las ideas principales. Tienen que utilizar la memoria, pero no es un ejercicio de memoria, saber de qué se trata el texto es... qué pueden hacer con el texto, qué les pareció el texto. Lo que importa en este curso de Redacción Avanzada es, ya saben, los objetivos, que sepan, aprendan a reflexionar, que aprendan a sacar conclusiones, que aprendan a redactar textos con estructura IDC (introducción, desarrollo y conclusión), que tengan manejo lógico de sus ideas, que sepan expresarlas bien. Ese es el objetivo.

J cierra su explicación: bueno, vamos a trabajar.

(Se corta grabación breves minutos)

Siguen comentarios en voz más baja .

J dice: cuanto más intresante sea tu creación, sea más original, va a ser más creativa, no es lo mismo repetir lo que dicen que tú...

(Se corta la grabación)

J se acerca a una alumna y comenta algo con ella; luego dice al grupo: ese es el objetivo de la lectura, que al tomar un texto... tomamos un texto y le damos vida al texto lo recreamos, creamos nuestro propio texto.

(No registro un breve diálogo entre J y un alumno) (el grupo sigue trabajando)

J dice: bueno, ya. Porque miren, no nos alcanza nunca la clase, ya. Se impone silencio y J continúa: ...porque tenemos que hacer la lectura, vamos a tener media hora para la lectura. Bueno a ver ya entonces...

(La siguiente sección de la clase se dedica a exponer cada equipo su trabajo y se van haciendo comentarios)

J dice: bueno, empezamos. A ver ¿Quién quiere empezar? (el primer equipo se dispone a hablar) Bueno, órale. A ver, bueno, a ver, vamos a escuchar al compañero.

El alumno: yo diría que *también el país perdió la mitad de su territorio* es una idea importante ¿No? ¿Si o no?

J les pregunta por otra idea del texto: ¿Cómo la califican?

El alumno: (idea) secundaria (Y continúa leyendo otras partes del texto).

J: ¿Todos están de acuerdo?

Varios alumnos: sí.

J: ¡Qué hermoso coro! ¿A ver (sonríe) el grupo 2? A ver Jorge, bueno ¿Quién quiere ser el representante? (Se desatan comentarios) Por favor, atención porque todos aprendemos. (El alumno expone) ¿Ya están escuchando, verdad? (Risas y comentarios) A ver ¿Quién hizo la conclusión? (Otro alumno del mismo equipo lee la conclusión. Junto con su voz se escuchan otras voces) Así no nos vamos a entender... ¿Y la reflexión de ustedes? (Otro alumno dice la reflexión) Muy bien, muy bien, muy positivo.

J llama a otro equipo: el grupo 4 ¿Quién va a leer, Mauricio? (Mauricio lee) A ver, vamos a ver... Y J comienza a analizar lo que ha expuesto Mauricio: señala que la primera oración no es la principal y uno de los alumnos del equipo pregunta por qué no y J le contesta: porque no dice nada, "puro rollo". A ver ¿Otra idea principal? Un alumno lee una idea del texto y J le dice: yo la tomaría como principal, es una afirmación. Otro alumno del equipo no está de acuerdo con J, ella pregunta: ¿Cuál es la conclusión? El alumno que leía continúa.

J hace comentarios concluyentes del análisis efectuado por el equipo 4: además es un texto... no está tan fácil como la lectura. Bueno ¿Cuál es la conclusión final? A ver... El alumno sigue hablando y J dice: muy bien. El alumno continúa y cuando termina J dice: pero la idea principal... la idea principal ¿Cuál es? *Nuestro futuro...* ¿Verdad? Así continúan y al terminar el análisis J dice: muy bien, muy bien ¿Están de acuerdo los demás? ¿Sí? OK. porque nos queda media hora, muchachos.

(Silencio)

J dice: bueno, yo creo que todos leyeron ¿Verdad? Un alumno dice algo que no puedo registrar. J continúa: *manejo del lenguaje*. Tienen dos textos, el cuento de Julio Cortázar -muy pequeño-... Se escucha la voz de un alumno pero J sigue: ...y el texto de Rubén Darío. Se oye la voz de otro alumno con tono de extrañeza. J le contesta: pues es otro texto, cuando lean uno y otro se van a dar cuenta que... nomás van a ser el primero *El pájaro azul*. Un alumno pregunta: ¿Nada más *El pájaro azul*? no se escucha la respuesta de J.

Silencio.

Se oye la voz de J: ...pero los otros dos textos... Ok.

Silencio.

Se oye de nuevo la voz de J: ...9 y 3 ¿Verdad? 4 Van a buscar este... van a buscar otros ejemplos ¿Sí? Bueno.

J determina un cambio de actividad: entonces ahora empezamos con la lectura número 3 ¿Qué les pareció la lectura? ¿De qué trata? ¿Cuál es el tema principal? Un alumno da una respuesta que no registro y J dice en seguida: muy bien. Que presenta antes que nada, entonces, un conflicto económico a nivel mundial, de los países industriales en los años 70's ¿No? Sobre todo en la introducción que está el problema de los países industrializados, que estaban con muchos problemas económicos, tenían una fuerte inflación. En Estados Unidos había recesión, Europa, los países que nombran. Entonces, ellos son países que se abastecen de petróleo ¿No? Los países pobres siempre están con problemas de pobreza ¿No? ¿Qué pasó?

Los Estados Unidos, los países industrializados compraban el petróleo a los países productores de petróleo.
(Un alumno interviene, no capto lo que dice)

Con la continuación de su discurso J responde a la cuestión del alumno: ...pobres ¿Verdad? México aprovechó... El alumno interviene nuevamente: ¿Pobres, productores de petróleo? J responde de nuevo al alumno y continúa: son los países que son considerados tercer mundistas no, a nivel económico, a nivel educativo y a nivel... bueno. Entonces ¿Qué pasó? México, como otros países... entraron ¿Verdad? entraron en este... este... este rollo, se dispararon... se dispararon ¿Verdad? este... soñaron que todo iba a ser un paraíso, creyeron que todo iba a ser... Pero resulta que se endeudaron mucho porque tenían este... muchos créditos. Se endeudaron, se endeudó México hasta que vino los años 80's ¿Qué dijeron los países industrializados? -Hay muchas gentes que no comparten mi opinión-: ya ahora sí ya no vamos a pagar el precio del petróleo, que baje. Al bajar el precio del petróleo, al no poder bajar la inflación se dispara. Los años 70's la recesión. Y entonces qué... pero a ese gran problema hay que buscarle una solución, hay que buscar un plan, el plan, entonces, ¿Cuál es el plan? Tú dijiste Gerardo, que el tema es la economía mundial en la década de los 80's ¿Qué más? ¿Qué otras ideas este...

Un alumno dice algo que no alcanzo a registrar y J contesta: ajá. Ustedes acá ven que el mismo título lo dice ¿Verdad? *Los dolores del ajuste* en el título tenemos lo que es el contenido de la lectura ¿No? Aquí ¿A qué se refiere los dolores? ¿A qué se refiere ajustes?

J continúa su discurso. Hay intervenciones intercaladas muy breves de algunos alumnos que no alcanzo a captar en el resto de la grabación.

Un alumno responde la pregunta anterior: (?)

J: Los *dolores* son...

Alumno: (?)

J: exacto, por todas las dificultades que tuvo que pasar, por ejemplo aquí en México, en Argentina, en todos los países tercermundistas para poder...

Alumno: (?)

J: somos de aquí hasta el Cono Sur. Entonces como estos *dolores*, es una metáfora ¿No? Son ¿Significa qué? ...las dificultades que tuvo que pasar, que todavía arrastramos ¿Verdad? Para poder superar esta crisis, para poder que el pueblo, que todo el mundo, el trabajo de todo mundo... el presidente ese que dijo ¿No? vamos a arrasar con todo y aquí somos el *non plus ultra* ¿No? Porque tenemos el oro negro. Entonces y cuál... ese vendría a ser el... las dificultades. Los *dolores* vendrán a ser, en todo este proceso el efecto de... del... *ajuste* ¿Verdad? El *ajuste* fue el juego, *El plan*, el *Plan Brady* ¿Verdad? La reforma, muy bien ¿Qué más? este... ¿Qué otra idea principal? Tú dijiste bueno... qué idea principal ustedes, es un texto muy difícil

porque hay este... ¿Qué es lo que encontraron ahí? Ya no quiero decir tanto ¿Qué es lo que encontraron en el texto?

Silencio.

J prosigue: por ejemplo, bueno ¿En el primer párrafo qué tenemos?

Silencio.

J continúa: lo que dijo Gerardo ¿Verdad? Bueno, la situación, una presentación de la situación a nivel mundial. Después...

Silencio.

Un alumno: (?)

J: exactamente, relación con otros... con otros países y México, que a pesar de tanta riqueza petrolera experimentaron lo mismo. J lee un fragmento del primer párrafo de la lectura referente. Luego prosigue: pues varía, porque varía de acuerdo a las necesidades de cada país. A partir del párrafo *ponerse al día, reconvertirse, modernizarse*, esto sería... ¿Ya entramos en qué? Ahí...

Un alumno (?)

J: ándale, es directivas ¿Qué es lo que se puede hacer entonces? Después va a venir ¿Todo un qué? ¿Qué viene después, todo un...?

Un alumno: (?)

J : un análisis ¿Un análisis de qué? Y sobre todo dan directivas. Pero hay frase que son importantes: *modernizarse*, esta es una frase. ¿Cómo la encuentran, es importante en todo este párrafo? ¿Si leyeron la lectura?

Un alumno hace comentario: (?)

J: o sea, son todas las acciones, toda la energía ¿Verdad? puesta... puesta en acciones. Es lo que tenemos ideas, eso que tenemos que hacer para poder entrar... entrar en la dinámica. En México tendrá que entrar en el concierto mundial de naciones, en la dinámica social, en una dinámica económica ¿Verdad? Entonces ¿Qué, cuál fue una de las primeras en la época (...) que en este sexenio se desarrollaron y se están desarrollando? El *Plan Brady* es el *ajuste*, *el ajuste* es la causa de que... del dolor. Porque el *Plan Brady* fue muy estricto y todavía se sigue ajustando ese *Plan*. Entonces, acá el título *Dolores* ¿Por qué? porque hay que vencer las dificultades, hay que superarlas ¿No? Y éstos son los... es el efecto ¿Si o no? ¿Están de acuerdo? Y cual sería entonces la causa... la causa de estos *dolores*. El *ajuste* ¿Cuál es el *ajuste*? El *Plan Brady* ¿Y en qué consistía este *Plan*? Acá mismo en la lectura tenemos que dice *sintonizarse en la economía*

mundial ¿Verdad? del comercio. Pero la... la idea parte de eso ¿Para entrar, cuando uno quiere entrar, como yo digo al... al... al concierto mundial de las naciones y tú estás atrasado qué tienes qué hacer?

Un alumno: modernizarse

J: modernizarte. Muy bien.

Un alumno: maestra...

J prosigue: después vino todo ¿Verdad? Pero... después, ahorita no vamos a analizar nada. Plan Brady de modernización ahora vamos a ver en qué consiste esa modernización ¿No? Modernización de la economía ¿Qué más? Y para esto había ciertas condiciones ¿Una de ellas cuál era? Después de la barbaridad de la nacionalización de la banca. Es la privatización ¿Verdad? Ahí está en el texto la privatización.

Un alumno: (?)

J después ¿Qué más? Economía de mercado.

Silencio.

...y sobre todo también el saneamiento de las finanzas, ahora esas eran las condiciones y son la condiciones que privan, continúan, que están vigentes ¿Cuáles serían entonces, cuando en la página 29 dice *no hay manera de aislarse...* Esto ¿Cuál es la idea principal de este párrafo? ¿Qué se necesita qué?

Un alumno: (?)

J: un...

El mismo alumno (?)

J: un cambio. Pero para este cambio ¿Hay que elaborar qué?

Un alumno: (?)

J: ven ustedes. En las palabras que usaron, que tuvieron que buscar ¿Verdad? Figuran "estrategia" ¿Si o no trabajaron las palabras, trabajaron la lectura? ...y ahí es como sacan las... como van extrayendo del texto las palabras que le van formando el contenido, le van dando sentido ¿No? Entonces una idea principal... Entonces ¿Qué sería? Hacer estra... estrategias ¿Verdad? De crecimiento global...

(breve pausa)

...ahora cuando dice aquí...(cita textual) ¿Qué interpretan de este otro párrafo?

Un alumno: (?)

J: exacto, exacto, o sea parecer...

El mismo alumno: (?)

J: exacto o sea el... lo... al tener conciencia del problema entonces, para modernizarse... para modernizarse hay que ver primero que tiene que haber cambio, para que haya un cambio tiene que responder a una estrategia ¿Si o no? Hay una relación, hay una lógica en lo que yo digo ¿Si, Si o no? ¿Están de acuerdo?

Bueno. Ahora aquí hace una... una en el otro en el párrafo, que implica hasta *perverso* que... que... este...
¿Qué pueden decirme de ese párrafo? Contra toda acción que uno emprenda contra toda estrategia siempre va a haber bandos, posiciones extremas maniqueas (sic) y esto implica una dialéctica ¿Verdad? Entonces ahí ¿Qué es lo que aconseja? ¿Qué es lo que dice en ese párrafo?

Un alumno: (?)

J: muy negativo ¿Se te hace? (J lee el fragmento referente de la lectura). Bueno, yo no ahí en ese párrafo extracté sobre todo la idea de que la dialéctica ¿Verdad? Que esa lucha de posiciones extremas... ¿Qué sería? Por ejemplo, que sí, que hay que entrarle, que siempre tiene que haber una tesis, que sea un equilibrio de todas las acciones...

Un alumno: siempre tiene que haber una tesis.

J: ¿Cómo?

El alumno repite su opinión.

J: exactamente, que busquen el equilibrio ¿No? Que no se pierdan en el juego dialéctico de las posiciones. Y entonces, por un lado, ¿Cuáles eran en esa época las dos posiciones? Por un lado, que había que ir rápido, que había que acelerarse. Y por el otro lado que había que quedarse estático, inmóvil. Entonces, ni una posición, ni una postura ni la otra, equilibrio. Después en el otro párrafo ¿Qué nos define el autor o sea qué nos trata de explicar? Lo que es...

Un alumno: (?)

J: la reforma en sí. Bueno. A ver ¿Quién puede hablar, quien quiere hablar?

Un alumno: (?)

J: ¿Tú? Ok ¿Qué me puedes explicar de este párrafo?

El alumno explica el contenido del párrafo.

J: muy bien ¿Qué más? Ya sé que Marco no quiere hablar Y para el examen? ¿A ver Adriana?

Adriana: (?)

J: Mauricio Villaseñor, Alfredo, ¡Híjole! Jorge... (ninguno muestra interés por hablar)

J: ¿Nada? muy mal

Un alumno protesta

J dice: bueno pero estamos haciendo párrafo por párrafo, estamos analizando párrafo por párrafo. Les di las ideas principales, les dije de qué se trataba el texto (Silencio) ¿Verdad? Entonces en la reforma ¿Ahí cuáles son las ideas principales? La modernización del aparato industrial, las cuales son los... las directivas, los conceptos lo que... lo que sería lo... lo más propio

Un alumno: la producción

J: la producción, muy bien la reconversión productiva. Y tercero, que no puede estar ajeno, es básico y fundamental es la Reforma Educativa.

Un alumno: (?)

J: exactamente, porque todos los cambios, es como la primera lectura que leímos ¿Verdad? Tiene que cambiar, tiene que ajustarse los fundamentos para que haya un...

Un alumno junto con J dice: cambio

J continúa: pero para que cambie es lo mismo... un sistema político ¿Verdad? Y acá está la educación... Entonces esto... pero no puede ser una reforma desde el punto de vista material. Ningún país... ya ven cómo está Estados Unidos... Pero como sociedad... Entonces esos 3 puntos ¿Verdad? La modernización de la planta industrial, la reconversión productiva y la reforma de la educación.

Pausa

J continúa: como conclusión. El último párrafo ¿Qué me pueden decir? El último párrafo es la conclusión ¿Verdad? Qué me pueden decir? ¿De qué se tratará el ajuste? A ver si después de todo esto, a ver si pueden dar ustedes una conclusión.

Silencio.

J: me dijeron, la reforma. Remítanse al título.

Un alumno: Los dolores del ajuste

J: exactamente, exactamente o sea que ese proceso de ajuste, ese proceso de ajuste ¿Qué implica? Un esfuerzo.

Un alumno: un conjunto

J: conjunto. No hay soluciones mágicas para ningún país en la conclusión podemos poner eso ¿Si o no? Pero díganme no estoy de acuerdo a mi me gusta discutir ¡Hombre!

Un alumno: (?)

J: no hay soluciones mágicas.

Un alumno: (disiente)

J: ¿Si hay? ¿Todo depende de qué?

Un alumno: (?)

J: todo depende del trabajo, del esfuerzo mancomunado ¿Verdad? tenaz y el esfuerzo conjunto ¿Verdad? Permanente ¿Si? Entonces no hay soluciones mágicas. Todo depende del trabajo tenaz, permanente de todos.

Cambio de actitud en J que dice: pues no estoy nada contenta con ustedes ¿Eh?

Un alumno: ¿Por qué?

J: porque veo que no han leído la lectura.

Un alumno: (?)

J: ¿Eh?

Un alumno: (?)

J: si, pero por eso les tomé párrafo por párrafo. No les dije demen la idea general, demen la idea principal de todo lo...

Un alumno: (?)

J: y sí me la dieron, pero después trabajamos párrafo por párrafo. Si lo hubieran trabajado ustedes bien... hubiéramos hecho una clase mucho más activa.

Un alumno: (?)

J: si, por eso... Entonces espero que para la próxima me preparen muy bien la lectura 4. Ideas principales todo lo que hemos trabajado aquí este... La función semántica, sintáctica, todo base estructural, todo lo que hemos trabajado aquí en la clase ¿Ok?

Un alumno: (?)

J: ¿Saben qué?

Niebla. Ya no se escucha la grabación.

REGISTROS DE LAS OBSERVACIONES DEL CURSO DE REDACCION AVANZADA.

Semestre agosto-diciembre de 1992

REGISTRO NUM.6

Fecha: septiembre 3 de 1992

Lugar: Aula 3- 222 Campus Monterrey ITESM

Evento: Sesión de clase.

Docente: J O

Alumnos: estudiantes de nivel profesional de las diferentes carreras que imparte el ITESM que integran el grupo 22 del curso de Redacción Avanzada, clave H-002.

Contenidos: transformación de base estructural de un texto y estudio de tonos en sus escritos

Medio del registro: grabación audifónica.

Trabajo de campo:

Los alumnos hablan entre sí en voz baja. J dice: ...para que me digan cuál es el tema. Ejemplo: número 2 de la página 12. Les voy a dar este... un texto, *Somos de segunda* y entonces los voy a dividir aquí en dos equipos grandes, unos me van a buscar este... los sinónimos y otro los antónimos ¿Ok? Y después vamos a comparar la lectura. Un alumno dice algo que no percibo. J prosigue: (relaciones de) este... de la lectura número 4 con este texto *Somos de segunda*.

Se corta la grabación.

El discurso de J continúa: ...porque eso puede venir en el examen ¿Verdad? Ya me han preguntado varios, las lecturas de Alfonso Reyes que me las tienen que traer de tarea. Lo más importante es que todas las lecturas del libro y todas las lecturas complementarias tienen que saberlas porque pueden, (rectifica) van a venir en el examen. Un alumno pregunta: ¿Preguntas maestra? J le dice: van a venir, ustedes tiene que saber de qué se trata esa lectura, de qué se trata, cuáles son sus temas, y ahí ustedes con estructura IDC (introducción, desarrollo y conclusión) ¿Verdad? Van a desarrollar... Otro alumno pregunta: ¿Cuáles lecturas? J le responde: las 4 primeras lecturas y los cuatro textos, 2 cuentos Julio Cortázar y Rubén Darío en Alfonso Reyes...

Se corta la grabación.

Un alumno ha hecho una pregunta y J contesta: Sí, sí, exactamente, ya lo saben. Acá me dejan las tareas. Perdonen no voy a perder tiempo, no quiero perder tiempo. No me hagan preguntas por favor

fuera de... Sin embargo, la advertencia de J no es válida y otro alumno pregunta y ella contesta: manejo de lenguaje. Bueno son dos textos diferentes, dos escritores completamente diferentes Cortázar y Rubén Darío; tú fíjate qué tipo de... de prosa tiene Rubén Darío, cómo maneja la adjetivación, si es romántico, si es modernista, eso es lo que quiero.

Otro alumno pregunta: maestra, el ejercicio de las preposiciones ¿Cuáles son? J le dice: me recuerdas porque lo hacemos rápido. Vivo paseándome con ellas (J se refiere a los ejemplares para los alumnos del ejercicio de preposiciones). J busca entre sus papeles, localiza algo y dice: aquí están, ya se las doy para que no se me olviden. Otro alumno hace una pregunta que no capto y J le contesta: todos los adjetivos...

Se corta la grabación.

J informa: oigan, también les voy a pasar ya este texto, porque es el primero que vamos a trabajar, rapidito este... no, éste es de tarea, guárdenlo por favor, estoy muy... porque tenemos que aprovechar mucho el tiempo ¿Si? Se escuchan en seguida expresiones de queja por parte de los estudiantes y J les advierte: por eso les dije: unas cuantas respiraciones profundas ¿Eh? Porque después no van a poder ni respirar

Se corta grabación.

J continúa: ...para el examen, me los van a entregar el martes. Un alumno corrobora: ¿El martes? J prosigue: pero yo les dije que los fueran haciendo, pero ya, ya, no me puedo distraer. Otro alumno insiste: ¿Los de Alfonso Reyes son para el martes? J prosigue: después, al terminar la clase. Un último alumno pregunta algo que no capto pero J hace caso omiso de la pregunta y continúa: bueno, ustedes los tienen que estudiar. Un alumno pregunta: ¿Cuál? J dice: los cuatro temas, qué, saber de qué se trata... El mismo alumno insiste: pero ¿Los textos están en la (librería) Alfonso Reyes? J responde: si, si ya sabes Alfredo.

J comienza a pasar lista de asistencia. Menciona los apellidos de los alumnos y cada uno al escuchar su nombre dice la palabra "presente".. Al término J dice: OK. Un alumno le aclara que se le pasó decir "presente" y J le dice: pero cómo Mauricio, no es posible. No te preocupes Mauricio Gaser no, no te preocupes, presente, siempre presente.

Muy bien, entonces, vamos a trabajar en este texto el punto número 1. oigan, bueno, miren van a... vamos a leer este texto. Instrucciones: a ver. J le pide a un alumno: lee las instrucciones por favor. El alumno lee y J da oralmente una interpretación de las instrucciones, tratando de ser más explícita que el instructivo escrito. J continúa: este trabajo, lo van a hacer ustedes. Bueno, entonces ¿Entendieron bien las

instrucciones? Este es el primer paso en un examen, acuérdense que lo más importante es que lean las instrucciones y las apliquen, porque no se trata solamente de la instrucción y (decir) ¡Ah, si la sé! Lean con detenimiento y si tienen dos partes las instrucciones hagan primero el primero y después el segundo paso.

J continúa: a ver Alfredo, comienza a leer. Alfredo lee. Al final de la lectura J dice: muy bien. César
¿Cuál es la estructura IDC?

Se corta grabación.

Voz de J: ... porque ya saben que me enojo mucho... a ver. Estén atentos no voy a repetir. La instrucción es... Un alumno interviene y J dice: ¿De dónde hasta dónde? El alumno contesta correctamente la pregunta sobre la estructura IDC del texto y J hace otra pregunta: ¿El desarrollo? Otro alumno contesta correctamente y J dice: muy bien, Javier. Javier lee y J le dice: muy bien y continúa preguntando: ¿Cuántos sustantivos han detectado? Varios alumnos mencionan sustantivos del texto. J interrumpe: o sea que ahora vamos a jalar del texto los sustantivos para después ver cómo los acomodamos para hacer la transformación. Bueno, a ver, muy bien.

Se corta grabación.

J prosigue: ...acuérdense que un... ustedes... la... ustedes pueden poner aquí... *reflexionar con igual profundidad*. Entonces ahí...*profundidad*

Se corta grabación.

Sigue la explicación de J: ...Muy bien. La transformación, por ejemplo ¿Cuál es... es la idea principal aquí? ¿Cuáles son los sustantivos en el primer párrafo que después es lo que va a dar la base estructural, lo que se va a desarrollar? La atención se fija ¿En qué... ¿En qué sustantivos? Varios alumnos mencionan: *hombre, profundidad, imagen, palabra, radio, discurso, revista, libro*. J va repitiendo algunos: *ima...* bueno *hombre...* (los dice encima de las voces de los alumnos) ...que después se repite en los *imagen, radio* (ahora va repitiendo cada sustantivo que dicen los alumnos) Muy bien.

Se corta grabación.

J continúa: bueno, bueno, entonces... J hace una pausa y luego sigue: ya sacamos los sustantivos ¿Verdad? Ahora los adjetivos. Los alumnos mencionan los adjetivos: *ambos, cuidadosa, esmerada*. Tenemos muchísimos más sustantivos que adjetivos ¿Verdad? ¿Qué tipo entonces en el discurso es... ¿Cuál es la función sustantival? Varios alumnos responden satisfactoriamente la pregunta. J

continúa: entonces vamos a hacerlos, vamos a pasar de la función sustantival a verbal. Entonces vamos a ver cuáles son las palabras, los sustantivos, algunos adjetivos que nos van a llevar a hacer el... la transformación. Por ejemplo: en el primer párrafo me dijeron *imagen*. Los alumnos siguen repitiendo los sustantivos. J dice: muy bien. Luego interviene con expresiones cortadas: después ¿Qué más? ...*imagen* todo esto ¿Qué? ...En el segundo párrafo ...*Imagen* y después *los textos*. En el último párrafo... Los alumnos van mencionando adjetivos y J los va repitiendo uno por uno.

J prosigue: Entonces ahora, en el último párrafo: (menciona palabras) *debemos reconocer*, después se repite *ambos medios* el adjetivo *este*, sustantivo y ahora? ¿Qué palabras? J va diciendo de nuevo palabras y su función morfosintáctica respectiva: *proporción, información, conocimiento, entretenimiento, educación*. Todos esos sustantivos vamos a transformarlos en verbos. Un alumno dice: ¿Todos? J responde: a ver si se puede Ok.

J da seguimiento a la tarea: ¿Cómo podemos empezar? A ver traten de empezar ustedes la... la... la transformación, entonces partan de *nosotros vemos...* A ver nosotros vemos qué... *la imagen y los textos* ¿Qué son? *Nosotros vemos* ¿Qué? A ver ¿Quién quiere escribir aquí en el pizarrón? a ver un voluntario. Un alumno indica que quiere participar. A ver bueno, a ver quiero que trabajen ustedes ¿Sí? ¿Cómo podemos hacer la transformación? J indica al alumno que ya está en el pizarrón: haz una columna de sustantivos. Un alumno se acerca a J y le da a revisar su versión escrita de transformación J le dice: pero aquí vamos a trabajar primero esto. Entonces ¿Cuáles son... Un alumno interrumpe y J le dice: ¿Qué pasó Eduardo? Eduardo contesta algo que no alcanzo a percibir y J le reitera: les dije que cargaran baterías y que respiraran tres veces. J continúa mencionando palabras del texto, algunas ya las había mencionado.

J prosigue: ahora, de los adjetivos que habíamos sacado: *integral, esmerada*. Porque son este... los sustantivos que vamos a jalar, que vamos a sacar del texto, para después construir el texto verbal Se combina la lectura de J y de algunos alumnos. La voz de J se prolonga y dice: ...para después construir el texto verbal, porque son más factibles de verbalizarse ¿Sí? J repite los adjetivos: *integral, esmerada*.

J continúa: y ahora en verbos: *vemos, vivimos* ¿Qué más? Los alumnos han ido mencionando los verbos y J repite cada uno. Luego dice: ¡Ajá! Bueno, dijiste *proporcionan* ¿Verdad?(El alumno asiente Muy bien. Este... *proporcionan*. Vamos a sacrificar este verbo para e... utilizar, para verbalizar, todos los otros sustantivos ¿Ok? Porque si no, va a haber, mucho, mucho verbo, entonces como el trabajo es de transformación de sustantivo a verbo...

J pregunta al grupo: ¿Si me van siguiendo bien? Los alumnos responden afirmativamente. J dice: mira, hicimos una columna de sustantivos ¿Verdad? *La imagen, los textos*. Esa es la idea, pudiéramos decir que nosotros... nuestra atención cae sobre esa parte de la comunicación o sea *los textos* o *la imagen*. Ahora

ustedes mismos sacaron que hay más sustantivos que adjetivos, el ejercicio de transformación es ver cuáles de esos sustantivos se pueden convertir en verbos, para que, de un texto cuya función es informativa, sustantival, pase a la acción o sea a la función verbal. J advierte: eso viene en los esquemas (del libro de Redacción avanzada) ¿OK?

J continúa: entonces a ver ¿Qué crees tú que pue... Vayan haciendo ustedes los textos. Yo les di como punto de partida *nosotros vemos* ¿*nosotros vemos* qué? ¿Qué les dije ya? que *ambos medios* ¿Cuáles son *ambos medios*? ¿Cuáles son *ambos medios*? Un alumno contesta: *la imagen y los textos*. J le dice: muy bien *la imagen* ¿Verdad? y *los textos*. Porque los diarios, las revistas, libros son los textos. Alfredo pregunta: ¿Vamos a transformar entonces el segundo párrafo, el segundo nada más? J le responde y da una indicación al grupo para corregir la dirección del trabajo de acuerdo con lo que Alfredo ha dicho: Ah si, si desde luego, exactamente. La observación que hizo Alfredo más vale, vamos a transformar el segundo párrafo, el desarrollo, y la conclusión, porque la conclusión es donde encontramos la mayor cantidad de sustantivos para transformarlos ¿Verdad?

J advierte: entonces acuérdense análisis, interpretación, información. A ver qué textos me pueden hacer ustedes. No digo que sea fácil y además no es la primera vez que lo hacemos...

La grabación se corta, J enciende el aparato y envía un mensaje a ego: "amiga, cambio de baterías".

Han pasado dos minutos y J dirige ya otro ejercicio. Son ejemplos de tipos de tonos. Trata de determinar el tono predominante en varios pequeños textos. J solicita la participación de los alumnos: Alfredo lee el texto. Alfredo lee y J le dice: muy bien. Luego le pregunta: Alfredo ¿Qué tipo de texto es? (se refiere a que leyó este alumno) Alfredo contesta satisfactoriamente y J le dice: muy bien, muy bien. J solicita la participación de otro alumno: ahora lee Armando. Armando lee otra parte del texto J le pregunta también ¿Qué tipo de texto es? Armando contesta: informativo. J dice: muy bien, informativo y también analítico, porque va analizando Otros alumnos participan y se sigue la misma mecánica con todos los textos del ejercicio.

Para concluir J dice: ¿Entonces qué? ¿Cómo los van a conocer? J se refiere a reconocer el tono en los textos escritos. Hay respuestas correctas de varios alumnos y J dice: bueno, primero analizando los textos ¿Verdad? Un texto puede tener un tono informativo, un tono agresivo, puede tener... un alumno interrumpe y dice: persuasivo J continúa: también en lenguaje poético. Otro alumno va mencionando otros tonos y J los va repitiendo casi al mismo tiempo que él.

Termina la grabación.

REGISTROS DE LAS OBSERVACIONES DEL CURSO DE REDACCION AVANZADA.

Semestre agosto-diciembre de 1992

REGISTRO NUM.7

Fecha: octubre 1 de 1992

Lugar: Aula 3- 222 Campus Monterrey ITESM

Evento: Sesión de clase.

Docente: J O

Contenidos: estudio de la lectura 8. Ejercicios de significados de palabras de ese texto. Procesos descriptivos simples y compuestos.

Alumnos: estudiantes de nivel profesional de las diferentes carreras que imparte el ITESM que integran el grupo 22 del curso de Redacción Avanzada, clave H-002.

Medio del registro: grabación audifónica.

Trabajo de campo:

J dice: ...claro, ese es el tema ¿Verdad? o sea en qué forma la mente interviene para que haya cambios orgánicos que se manifiestan mediante esos síntomas ¿verdad?. Entonces ¿Cuáles son esas interrogantes? Estos... este... problemas que se presentan han sido abordados por ¿Quién? Un alumno da una respuesta satisfactoria y J dice: si, por psicoanalistas, psiquiatras, por médicos, los psiquiatras tiene que ser médicos.. Entonces y han elaborado para resolver todos esos complejos problemas... han elaborado... ¿Qué han hecho? Un alumno dice: modelos J corrige: Teorías ¿No? teorías. Una de las teorías más conocidas, el fundador de estas teorías psicoanalíticas... Un alumno dice: Freud. J continúa: la libido. Pero el gran descubrimiento de Freud ¿Cuál es? No se escucha una respuesta concreta. J prosigue: entonces, ¿Cómo es que descubre Alexander... Un alumno dice: enfermedades. J continúa: o sea, cómo hay situaciones emocionales ¿Verdad? Que se producen en... en forma inconsciente de problemas no resueltos. Entonces eso provoca otro fenómeno.

J pasa de inmediato a otra cuestión ¿Qué quiere decir bifásico? ¿Lo buscaron? Un alumno dice: no maestra. J dice: muy bien y da la respuesta: Son *corrientes alternas*. J continúa: entonces, la segunda teoría ¿Cuál es? J empieza a explicar esa teoría de acuerdo con lo que ella interpreta de la lectura. Luego interviene un alumno y luego otros más. En seguida J lee un fragmento de la lectura y da su interpretación del texto. Termina con esta expresión: *Juzgar al individuo como una unidad*.

J continúa: bueno, después, en el tercero lo que importa... ¿Cuál es la idea principal del tercer... (rectifica) la tercera teoría? Sin esperar respuesta lee el párrafo correspondiente de la lectura e interpreta el

contenido, tal como lo hizo con el párrafo anterior; concluye así: hay que integrar al individuo a su ambiente, como persona. J se dirige al grupo: porque esto es psicología ¿Verdad? psique=alma, soma=cuerpo ¿No? J retoma el curso de su exposición: entonces se elaboraron ¿Cuántos estudios, cuántos? Un alumno contesta 3. J corrobora: 3 modelos ¿Verdad? El modelo específico ¿Y por qué específico? Un alumno opina de acuerdo con lo que está interpretando de la lectura y J admite su respuesta pero le dice: pero dame un ejemplo específico o sea que me concrete, que me diga en qué (...) inherente.

J continúa: bueno, entonces, vamos a ver en la página 101 ya les dije el otro día el esquema lo van a estudiar. El ejercicio de la página 11 (rectifica) de la 101 perdón, hoy les voy a dar... Entonces vemos aquí la palabra psicoanalítica. A ver este... Mario dice prefijo y significación: psico=alma... Así está el primer ejemplo. Yo les voy a dar las especificaciones de las otras palabras ¡Siempre los hago trabajar! (mientras tanto J ha estado buscando sus notas para dirigir el ejercicio. En seguida empieza a dar las respuestas del ejercicio)

J dice: entonces el primero, entonces *síntoma*... Así va dando las respuestas hasta contestar la tercera parte del ejercicio. Luego continúa: bueno, esos, los vamos a ver la próxima (se refiere a las palabras del ejercicio que quedaron sin resolver). El ejercicio de la página 104 ya lo hicimos. Yo les dije que pusiéramos aquí los verbos dinámicos y me pueden explicar qué tipo de verbos. En la página 106 *Escribe el artículo correcto en los textos que te proporcione el maestro* todo esto ustedes lo van a leer, lo mismo que las palabras que ofrecen dificultad. Como siempre les digo, en este que dice escribir un artículo, van a... con cada palabra, se van a fijar muy bien qué palabras eligen, van a elaborar un enunciado compuesto o sea oraciones simples y oraciones compuestas, y se fijan muy bien, de las palabras que ustedes no entiendan, las van a buscar en el diccionario, se van a fijar en el artículo que les corresponde y van a elaborar un texto, esto lo van a hacer aquí; y el otro que les dije también, que me iban a entregar, también lo van a hacer ahí, lo que pasa es que no hay espacio. ¡Ah! otra cosa, este... este... estos puntos del *queísmo* ¿Ustedes saben lo que es el *queísmo*? Es la utilización exagerada de una *vocecita*, que como habíamos dicho del *gerundio*... Un alumno interrumpe con una respuesta correcta y J le dice: exactamente, esto es (el *queísmo*) por la influencia del francés.

En seguida J revisa los ejercicios que los alumnos han resuelto -durante el curso- y que le han entregado como tareas: a ver ya me entregaron todos entonces los currículum; esto es lo que les dije, lo del tono; bueno, esto ya lo hicieron; lo de la página 85 es lo que les dije que van a hacer; estos también los hicimos, los de la página 79; la síntesis de la lectura la hicieron... Eso por ejemplo, de las lecturas, de las últimas lecturas que hicimos, que dice *Identifica la IP (Idea principal) y las IS (Ideas secundarias) en el párrafo que te señale el maestro y redacta una síntesis de la lectura*, página 76. Esto lo van a hacer acá porque les va a servir de repaso para cada lectura. Antes de que se concrete la intervención de un alumno J dice: yo sé, es de la lectura *Arquitectura y Ciudad*, ustedes la hicieron en las hojitas, pero si pueden este... porque yo se las

pedí de resumen, las últimas 4 lecturas, van a completar, pero las últimas que hicimos. Los alumnos han tratado de ir siguiendo a J e incluso han hecho comentarios pertinentes.

J continúa con la revisión de tareas pasadas: las lecturas por favor, que les di, ésta por ejemplo ya me la hicieron de tarea. Me hicieron bastantes de tarea. Un alumno bromea. Bueno, por ejemplo en la página 49 que dice relaciona palabras con su antónimo, le ponen numerito, acá hay una fila, aquí hay una columna y aquí hay otra, no siempre van a coincidir.

Se escuchan comentarios de varios alumnos que J responde: aquí no se impone ninguna, lo único que se impone aquí es trabajar. Un alumno hace una pregunta y J le contesta: no, estos los van a ir haciendo, todos los ejemplos que no han hecho conmigo, que se hicieron muchos aquí de las últimas unidades, los van a hacer, les van a servir a ustedes para repasar. Otro alumno dice: entonces ¿Qué vamos a ver? J le contesta: el último punto de la unidad IV. El alumno expresa desaprobación y J le dice: esta unidad entonces ¿Qué? ¿Cuál es el tema central que hemos estado viendo? Un alumno dice: los procesos. J repite y continúa: los procesos ¿Qué? de comunicación. Cuando yo les pedí, les traje la lámina, les traje el... de la descripción, recuerdan los textos que analizamos en clase, los textos que yo les he dado ¿Qué temas vimos? Un alumno dice: verbos dinámicos y J responde: Ah si dinámicos, las descripciones dinámicas y descripciones estáticas. Y en las descripciones dinámicas ¿Por qué llegamos a la conclusión? Por el empleo de ¿Qué? Un alumno contesta: de los verbos.

J dice: de los verbos, muy bien. ¿Y la descripción estática? Un alumno dice: (verbos) de estado y J repite y continúa: de estado, muy bien. Ahorita vamos a ver otro proceso de descriptivo; por ejemplo van a observar esto (que hago) para que me digan qué es un proceso descriptivo simple. J camina hasta la puerta del salón, la abre, regresa al escritorio, toma un libro. Los movimientos anteriores son con el objeto de que en seguida los alumnos describan lo que ella hizo. Demanda a los alumnos: díganme los pasos de los movimientos que di. Un alumno le da la respuesta correcta. J continúa: a ver, ese mismo proceso simple, puede convertirse en un proceso compuesto ¿Cómo convertirían ese proceso simple de caminar, abrir la puerta, tomar el libro, en un proceso compuesto? Un alumno expresa la primera parte del proceso compuesto de caminar que ejecutó J. Ella le dice: exactamente y el alumno continúa. J de nuevo lo interrumpe para preguntarle: 6 pasos ¿Me los contaste? El alumno contesta afirmativamente.

J dice: bueno, ahora ya que con esas acciones hubieron pasos ¿Verdad? Ahora por ejemplo, cuando ustedes van a subir... ustedes piensen cuáles son los pasos cuando van a subir una escalera. Llega un alumno y J lo saluda: Buenos días ¿Cómo has estado José? J regresa al tema y se dirige de nuevo al grupo: piensen. a ver díganme un proceso simple para subir una escalera; el proceso para abrir un libro...

Se corta la grabación.

REGISTROS DE LAS OBSERVACIONES DEL CURSO DE REDACCION AVANZADA.

Semestre agosto-diciembre de 1992

REGISTRO NUM. 8

Fecha: noviembre 24 de 1992.

Lugar: Aula 3- 221 Campus Monterrey, ITESM.

Hora de inicio: 8. 30 A M

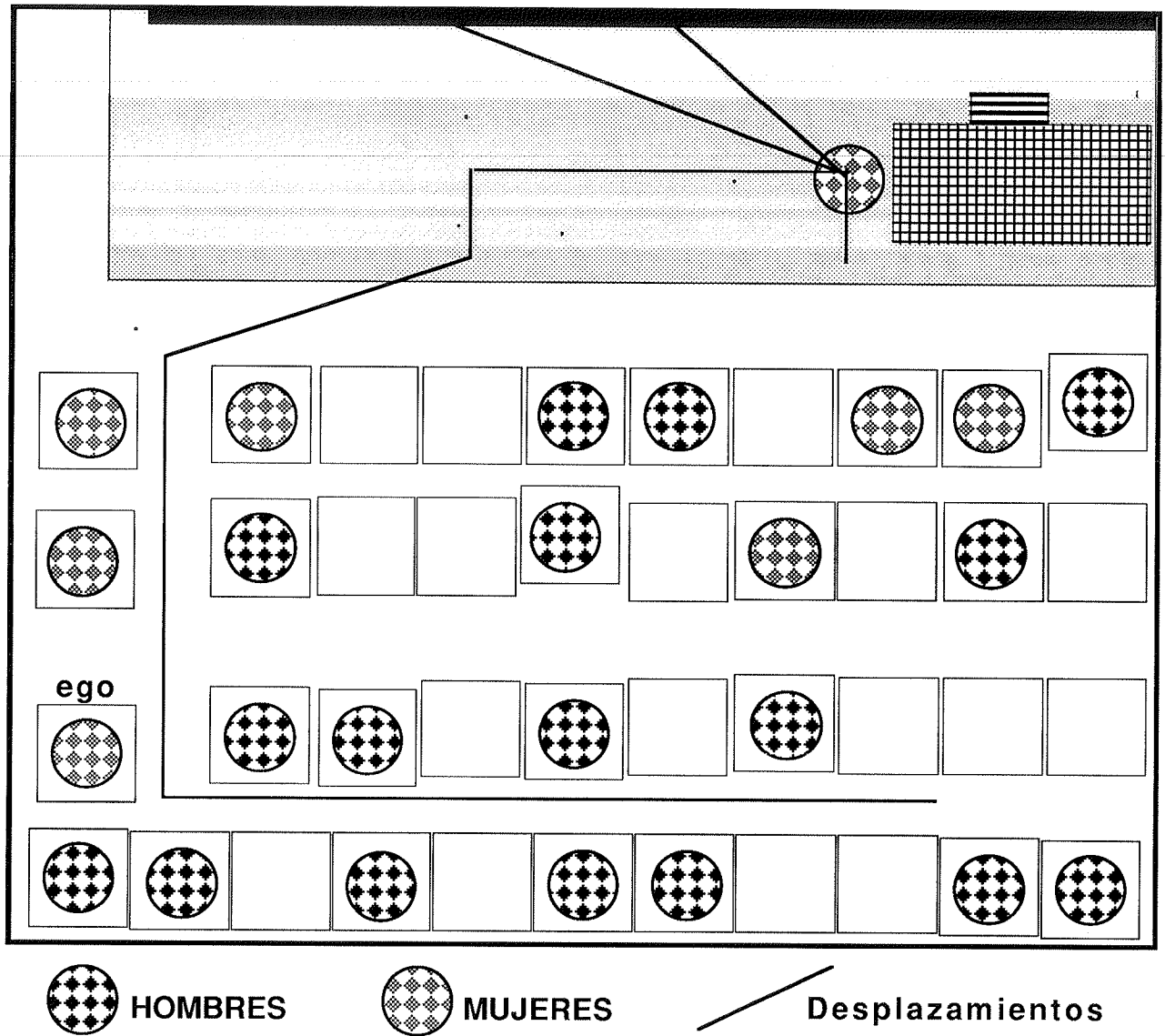
Evento: Penúltima sesión del curso.

Contenidos: diferencias entre lenguaje literario y lenguaje estándar. Géneros literarios. Textos de lectura 15 del libro de texto.

Docente: O G

Alumnos: estudiantes de nivel profesional en las diferentes carreras que imparte el ITESM.

Ubicación de los participantes en el aula correspondiente a las 9:13



Trabajo de campo:

8:50 O expone y simultáneamente escribe en el pizarrón los elementos clave de su exposición: ...tomar como símil de épica, va a tener en cuenta este... una... una representación de la realidad.. El escritor literario no nos va a presentar una realidad, son obras imaginativas a partir de su imaginación, pero sí están presentes como en toda obra humana la razón, si, la razón, la *ratio* que les he ya mencionado, pero

principalmente va a predominar la *emotio*, la emoción; sin embargo, esta representación es objetiva en este sentido, en que presenta una forma, en una forma lógica, coherente, hechos, acciones, sentimientos, pensamientos, de los personajes que aparecen en su obra, en su obra narrativa. Las... ésta sería la definición.

Diferencias entre lenguaje literario y el lenguaje estándar.	¿Cómo? Valor de la palabra	Géneros literarios
		Epica: representación <u>objetiva</u> de la realidad
	Lírica	
	Drama	

...Las formas actuales (surge la voz de un alumno pero O continúa), las... todas son imaginativas, ninguna es... Todas son imaginativas ¿Sí? del género épico, puras obras imaginativas, inclusive el ensayo se puede considerar como una forma actual de la épica solamente en algunas de sus...tipos ¿Sí? El ensayo este, poético, el ensayo imaginativo, no todo es tipo ensayo pero las formas actuales más destacadas de la épica son: la novela y el cuento (va escribiendo en el pizarrón)

O continúa: bueno, tenemos otras obras que podemos anotar, otro tipo de por ejemplo en... en la fábula, la leyenda, el relato ¿Sí? ahorita veremos más o menos cómo. Hay otras formas de narrativa, de una vez anotamos las técnicas (vuelve a escribir) más utilizadas por la épica que serían la narrativa o la narración y la descripción (O continúa escribiendo), también utiliza el diálogo (O escribe y tose) directo o indirecto (O escribe y varios alumnos hacen comentarios en voz baja) Principalmente podemos hablar de que utiliza la narración y la descripción el escritor literario de épica o narrativa nos va a dar este su, su representación nos va a representar acciones, sentimientos, acciones de lo que ocurre, el ambiente y también pensamientos, sentimientos de los personajes que intervienen en la obra de los personajes que él mismo crea y que protagonizan en su obra. Las formas actuales son el cuento y la novela, ya hemos visto ese tipo de... de... creo que todos hemos leído algún cuento.

Diferencias entre lenguaje literario y el lenguaje estándar.	¿Cómo? Valor de la palabra	Géneros literarios	Formas	técnicas
		Epica: representación de la realidad	objetiva Actuales novela y el cuento, fábula, leyenda, relato	narración y la descripción el diálogo directo o indirecto etc
		Lírica		
		Drama		

8:55 O pregunta al grupo ¿Qué novelas han leído? No hay respuesta de los alumnos y O continúa: vamos a tratar de ver las diferencias entre cuento y novela ¿Qué nos podrían decir? ¿Quién ha leído novelas? Un alumno dice: yo y O le pregunta ¿Qué has leído? (no capto la respuesta del alumno) O le aclara: cualquier novela, no tiene que ser obra literaria. El alumno responde: de Emilio Salgari. O dice: ¿Recuerdan el cuento que leímos aquí *Anapoiesis* que leímos el periodo pasado?

Surgen comentarios entre los alumnos y O se dirige en especial a un alumno: ¿Tú lo recuerdas? El alumno dice: ¿Cuál? Y O le dice: *Anapoiesis*, recuerdas aquel escritor que... Un alumno hace alusión a otro cuento y O aclara y explica: no, el que leímos durante el curso, de aquel científico que estaba buscando transformar la energía de la palabra en energía mecánica para mover plantas de luz. Bueno ¿Qué diferencia encontrarías de... de... a primera instancia entre... entre la... esa novela de Emilio Salgari o cualquiera que hayas leído y *Anapoiesis*. El alumno dice algo que no alcanzo a captar y O prosigue: si, a primera vista ¿Qué es lo que se te presenta como primera diferencia? El alumno contesta: que ahí hay una máquina para producir energía.. O lo interrumpe para aclarar: no, no en el argumento ¿Si? (O sonrío) En las obras. El alumno dice: el tamaño y O corrobora: el tamaño, esa es la primera diferencia que vamos a encontrar, ¿Verdad? La extensión en la novela. Vamos a encontrar una obra, casi siempre hay novelas cortas pero la mayoría son obras más o menos de regular extensión y cuento es pequeño ¿Si? son 3 páginas, seis a lo mucho. Por ahí, tenemos por ahí algún... algún... Por ejemplo, *El coronel no tiene quien le escriba* que es una novela corta o un cuento largo o *Isabel viendo llover en Macondo* es de García Márquez; pero más o menos esa es una diferencia que podemos anotar. Otra... otra forma de encontrar diferencias más fundamentales sería por ejemplo ¿Qué recuerdas de los... del personaje, los personajes de alguna novela que hayas leído? Una alumna dice: que eran heroicos, aventuras, O dice si, pero qué recuerdas del personaje, si te digo, quisiera que me dijeras qué era, cómo era el personaje. La alumna responde: tenía como diez años Y O repite : ¿Como diez años?

8:58 O vuelve a preguntar: ¿Alguien que haya leído una novela más recientemente? Un alumno dice: *Cien años de soledad* y O repite: *Cien años de soledad*. A ver ¿A quién recuerdas? La alumna responde: a Aureliano Buendía. O le aclara: ¿Pero se te quedó grabado? porque hay muchos personajes y puede que no se te haya quedado.... Bueno ¿Qué sabes de él, me podrías decir algo? La alumna contesta: era muy inteligente, era... tenía mucho dinero, muy introvertido.... curioso... muy mujeriego. O complementa: la cuestión física... Pero seguramente que sí recuerdas más o menos ¿Qué tiempo tenía de vivir allí? ¿De dónde había venido? ¿Qué hizo al final? ¿Qué me puedes decir de eso? Y la alumna contesta: él nació en Macondo, sus padres llegaron a Macondo, él nació ahí y vivió ahí hasta los quince años, después se fue a hacer sus N guerras... O le dice: muy bien, creo que como quiera sabemos mucho pero se le ha quedado a Adriana mucho de este personaje, sabemos mucho acerca... (Un alumno la interrumpe y O dice: mande. Pero continúa) Sabemos mucho.

Un alumno dice: es una novela y O continúa: sí, estamos anotando las diferencias entre cuento y novela, anotamos como primera y muy externa la extensión, aquí estamos hablando de los personajes de la novela, fíjate cómo Adriana nos ha dicho mucho de Aureliano Buendía y eso nos ayuda mucho a diferenciar la novela del cuento. Un alumno dice: la novela muchas veces es... puede ser más real; O le dice: ¿Involucra más realidad? Bueno, pues creo que cualquiera de las dos obras puede llegar a involucrar mucha realidad, de hecho ahorita que lo dices, en algunos cuentos se nota como característica, sí en algunos cuentos se nota como característica la participación de mayor imaginación de... inclusive de llegar hasta la fantasía; pero en este caso podemos hablar de *Anapoiesis* en particular, que es un cuento que tiene en todo caso realidad, pero este... de ciencia ficción, pero lo hacen ver tan lógico o aparece tan coherente que se nos puede dar como una parte, una porción de nuestra realidad.

O continúa: a lo que voy enfocada yo por, de esto estaba preguntando Adriana, es saber, co (sic) cómo el personaje de la novela o los personajes de la novela, de ellos vamos a saber todo, el autor de novelas nos da a conocer a sus personajes, podríamos decir que desde que nacen hasta que mueren ¿Sí? todo lo que les ocurre y todo lo que ocurre a su alrededor lo vamos a saber a través de este... del autor literario, esa es una caracterización del personaje o los personajes de la novela que por cierto pueden ser varios, pueden ser un número bastante considerable de personajes y enterarnos de sus acontecimientos a lo largo de la novela, hasta de alguna manera llegar, casi siempre hasta el deceso de ellos; en algunas novelas en que no se acaba por ejemplo en la muerte, que llegan al desenlace del acontecimiento, del conflicto que hay en la novela, que a veces lo hay de lo que podemos considerar este... el motivo del nacimiento de esa novela y lo que se quiere expresar. Hay unas novelas antiguas "...y luego nacieron varios hijos..." etc. se nos da todavía más información. Pero en realidad cuando leemos novelas y la iniciamos desde el inicio o en algunos de sus capítulos, siempre vamos a tener necesidad de saber más.

O continúa: por ejemplo, en el texto que ustedes leyeron para su tarea para hoy de *Rayuela* que está aquí en su libro de Redacción Avanzada ¿Si? tenemos un... un fragmentito de la novela *Rayuela* de Julio Cortázar ¿Si? seguramente todos la leyeron (se dirige a un alumno en particular) ¿La leíste Salvador? Salvador contesta: no tengo el libro, maestra. O le responde: ¿No tienes el libro, se te perdió o por qué no lo tienes a estas alturas? Bien. Dulce, leíste los textos de la lectura 15? Ante la negativa de Dulce y la impavidez del grupo sigue preguntando: a ver ¿Quién los leyó, lectura 15? Sí, teníamos los textos de la lectura 15 para hoy. A ver, vamos a ver. Un alumno dice: eran los que eran tres, maestra? O dice: tenemos aquí en la página lo podemos leer, es muy corto pero sí nos va a quitar un poquito de tiempo ¿Si?

Ahora O se dirige a otro alumno: ¿Qué, qué sentiste cuando leíste *Rayuela* ? El alumno responde: no la leí. O se dirige a otro alumno: Alfonso ¿Tú la leíste? Alfonso contesta que no la leyó y O se dirige a todo el grupo: ¿Nadie leyó? ya en la última semana... Se escuchan excusas y extrañezas por parte de los alumnos respecto de la tarea. Un alumno aclara: íbamos a leer todas las anteriores. O dice: mande. El alumno repite: íbamos a discutir todas las anteriores y las que estaban pendientes. O dice: sí, no, no, pero para hoy teníamos como apoyo... desde el principio...

Un alumno dice: yo me acuerdo de los últimos dos, maestra, es que leí muchos. O dice: nos v (sic) vamos a apoyarnos mucho en las lectura del texto. Bueno en ésta en particular. Un alumno dice: es que por ser un fragmento no le encuentro conexión. O replica: no le encuentras conexión, precisamente porque es un fragmento de novela ¿Si? en ésta, en cada capítulo de la novela o una parte de ella, si la leemos, como les dije, nos va a hacer sentir la necesidad de saber más de los personajes, no ocurre así en el cuento, bueno en este caso en particular le está hablando... le está hablando a un bebé, a bebé Rocamadour, bebé, bebé, Rocamadour y habla de un tal Horacio que el domingo pasado le compró un conejito... Entonces no sabemos y vamos a intentar saber más.

9:01 Llega un alumno.

O lee parte del fragmento de *Rayuela* y continúa exponiendo: cuando leímos *Anapoiesis* este, no necesitamos saber de dónde venía ese escritor que nos está narrando su encuentro con ese científico que quiere encontrar la energía este... inédita, la energía de las palabras inéditas etc. para convertir... y la obrita se acaba en que el científico muere, el escritor recibe la notificación y ya no nos interesó saber más, no nos interesó saber más, ni qué pasó con la máquina ,simplemente ahí dice, se quema todo y acaba en.. El cuento se cierra, es un universo cerrado que nos lleva, en que nos presenta una acción con uno o dos personajes o tres o cuatro máximo, yo creo, y se desarrolla esa acción paso a paso hasta llegar a su conclusión, pero en ningún momento en que leamos cuento vamos a sentir la necesidad de saber dónde nació el personaje, por qué está ahí, este... qué pasará después con él, nada, es una... una... el tratamiento de una sola acción con uno o varios o pocos personajes, y podríamos hablar de un microcosmos de un

mundo pequeño ¿Si? que nos da una, una, información. Solamente en la novela no, en la novela se puede hablar de un macrocosmos, de un mundo completo en el que vamos a saber qué hicieron, qué hacen, qué harán los personajes, y no nos va a quedar ningún hilo suelto a menos que sea una mala obra ¿Verdad?

O prosigue: pero por lo regular el escritor literario tiene mucho... en el sentido del ejercicio de la razón, por ejemplo, yo siento en mi caso particular que yo no escribiría nunca novelas porque tienen una... una estructura tal, que tiene que estar todo conectado de tal manera, que no se pierda esa coherencia, esa lógica que tiene el... a una representación de la realidad, que se parte de una realidad que es coherente, la representación de la realidad también tiene esa logicidad, esa coherencia.

O continúa: en poesía se pueden dar esas cosas, no se necesita la coherencia inclusive en el teatro, que vamos a hablar más adelante. Aquí por ejemplo, aparece otro texto, *Paseo en trapezoido* también entra en novela, también vamos a encontrar esa particularidad de no saber qué pasa y de... de a lo mejor es un personaje que está presionado con el, con su esposa, que oye su voz o sabemos, necesitamos saber saber más. En cambio, el ejemplo que nos ponen de cuento, de Augusto Monterroso *El espejo que no quería dormir* nos habla de... (lee el cuento de Monterroso) Ahí se cierra, no necesitamos saber más. Me van a decir, qué chiste ahí es un cuentito y no necesitamos saber más, pero ya les hice la comparación con *Anapoesis* estaba la trama más enredada. a lo mejor más interesante para que no se aburrieran pero nos llevaba lógicamente, y que la casa de Mallarmé el poeta, este... con la finalidad de ver esa diferencia tan tajante que hay entre el cuento y la novela. Un macrocosmos y un microcosmos creo que serían las palabras más indicadas para encontrar o para definir o dejar establecidas esas diferencias entre cuento y novela.

9:08 O pregunta: ¿Hay alguna pregunta acerca de esto? Un alumno pregunta: ¿*El Principito* qué es, cuento o novela? O dice: ¿*El Principito*? nunca me había puesto a analizar eso. ¿Quién más ha leído *El Principito*? En ese momento tres alumnos que se encuentran cerca de ego comentan en voz baja, entre sí, acerca de este cuento. O pregunta: ¿Cuántos personajes hay ahí? Varios alumnos nombran personajes de *El Principito*.

-El aviador. O repite: el aviador.

-Una serpiente.

-La serpiente.

-Uno que vivía en un planeta.

-El rey.

O dice: pero cada vez que aparecen más personajes están de alguna manera unidos solamente... Continúan comentarios de los alumnos y O los interrumpe: cada personaje está... de los que aparezcan... pues el rey, el del planeta, etc. está unido con *El Principito* solamente, no con todos los demás. En la novela

encontraríamos si fuera novela, todos los personajes de alguna manera se... como en las novelas de la televisión que empiezan este, en ambientes totalmente diferentes, viviendo unas personas y otras, uno en la cárcel, uno en un palacio y otro acá en ...etc. -un palacio en el sentido de lujo- ¿Verdad? y resulta que son al final madre, hijo, hermanos, etc. ¿Sí? O ríe y los alumnos también.

O continúa: esa es una manera del intrincamiento que hay en la novela, en *El Principito* creo que podemos hablar de cuento porque El Principito es el personaje del que está conociendo su acción o sus acciones en este caso pero, cada uno desglosado o separadamente de los demás. Un alumno dice: ¿Es novela? O contesta: no, cuento. El alumno corrobora: cuento. O completa su explicación: es un pequeño personaje, es un microcosmos, en cada una de sus visitas a otros planetas, pero en realidad es una sola acción. El Principito que se encuentra con el aviador y ¿Termina con la muerte del Principito? yo ya no me acuerdo, si ¿Verdad? Un alumno pregunta ¿Si se muere? y otro contesta: no, se queda a vivir en su planeta.

Se corta la grabación durante unos instantes.

O dice: no, no, no tampoco ahí no supimos este... mucho acerca de los personajes, como en qué pensaban, qué sentían, si un poquito pero no, todo eso que les digo que... que hay en la novela que... que nos hacen este... vamos a decir, conocer al personaje, como lo vimos con Adriana que nos dice mucho de Aureliano que era torpe, mujeriego este... introvertido, muchas cosas, sabemos que se identifican algo en el momento dado en que se identifica por el desarrollo de la acción.

9 : 1 1 O inquiriere: ¿Alguna otra pregunta? Creo que las otras formas de novela todos las conocemos, las fábulas. Precisamente tenemos como texto de apoyo unas fabulitas de *El loro* y *El burro* etc. que leímos por aquí, este... que nos hablan de... de una especie de... de relato que nos va a dar una moraleja, una enseñanza de cómo debemos comportarnos ¿Sí? Precisamente *El loro*... dice que fue buscando quién era el que mintió primero ¿Verdad? el hombre al animal o el animal al hombre, y de hecho yo creo que eso se tomó un poco para lo de las fábulas, de cómo viendo el comportamiento natural de los animales, el hombre, actuando como él (sic), podía llegar a tan... a una... a disfrutar una vida tan feliz como lo hacían los animales.

O continúa: la leyenda es una especie de relato fantasioso o imaginativo que casi siempre es tradicional en algún lugar y que... como por ejemplo en México el de La Llorona ¿Sí? El relato es una forma narrativa pero tiene este... tiene... podríamos diferenciar mucho un cuento de un relato, en este caso por ejemplo, *El espejo que no podía dormir* lleva la estructura del relato ¿Verdad? del inicio al final, esa es más o menos la estructura que sigue el relato, nada más que el relato puede ser de hechos reales, alguna anécdota desarrollada por el autor etc. ¿Sí? esa sería un poco la diferencia con el relato.

9:13 Llega un alumno. O prosigue su exposición: en realidad, las grandes formas, diferenciar en grandes formas de la épica son la novela y el cuento, y creo que más o menos han captado las diferencias. No sé si les quede alguna duda, Mauricio ¿Dudas con respecto a cuento y novela? Mauricio contesta negativamente. O le dice: muy bien, fíjense cómo la palabra en esta... en la épica, tiene un valor muy especial, la palabra narra, escribe, este... es este... se utiliza en el diálogo, a veces en el monólogo de los personajes, según la técnica que haya utilizado el autor ¿Si? Ya habíamos hablado de la insustituibilidad de la palabra ¿Si? La palabra en la obra literaria no se puede cambiar por más que sea un sinónimo muy cercano, casi capta el sentido total que le da el autor literario a una palabra, no se puede cambiar porque de alguna manera se está destruyendo la obra literaria.

O continúa: si aquí en la... en la narrativa, en la narración y descripción la palabra tiene un valor muy especial. En la lírica todavía tiene mucho mayor valor porque la palabra se escoge, ya habíamos dicho que había un corpus inmenso de vocabulario de más de cinco mil términos, de los cuales no están consignados más que dos mil y pico y de entre de ese... ese corpus del lenguaje escogen los... los autores o los hablantes perdón, escogen las palabras a utilizar. Es el mismo para el lenguaje estándar, no hay un listado que diga éstas son las palabras que va a utilizar el autor literario. En el caso de la narración, de la narrativa son sus palabras escogidas por razones de sus propósito expresivo etc. Sin embargo, en la lírica todavía más allá las escoge por sus sonidos, por sus sonidos entre sílabas, por sus sonidos finales, por la sensación que despiertan en el... en el lector, etc. De tal manera que si hablamos de que en la literatura hay una inmovilidad de las palabras, en la lírica ésta es mayor aquí ¿Si? No podríamos de ninguna manera cambiar una palabra, cambiaríamos de inmediato la... la obra del autor, la obra literaria es en en este caso de la lírica ¿Si? (Continúa exponiendo y escribe en el pizarrón).

Diferencias entre lenguaje literario y el lenguaje estándar.	¿Cómo? Valor de la palabra	Géneros literarios	Formas	técnicas
		Epica: representación de la realidad	objetiva Actuales novela y el cuento, fábula, leyenda, relato	narración y la descripción el diálogo directo o indirecto etc
		Lírica		
		Drama		

9:15 ...la lírica es lo que comúnmente llamamos nosotros poesía, aunque en realidad ya les dije que poesía engloba todo lo que era la producción, creación, invención y la lírica va a ser una forma de esa producción, de esa creación que se caracteriza por la expresión de los sentimientos.

Un alumno interrumpe pero O no detiene su exposición: la lírica, eso puede ayudarnos para la definición, estas definiciones no son definiciones formales, son definiciones adecuadas para el propósito de que ustedes tengan ese acercamiento a los géneros literarios. Entonces los podemos definir como la creación... (un alumno completa: subjetiva y O repite: subjetiva) Y aquí vemos la diferencia de los sentimientos o de sentimientos.

Un alumno dice: subjetiva quiere decir que... O lo interrumpe y dice: quiere decir... El alumno agrega: expresa lo que... O termina la explicación: que es particular, individual, es propia ¿Si? de un solo sujeto, de ahí viene la palabra.

O continúa: entonces tenemos la expresión subjetiva de sentimientos, que claro, los sentimientos son suscitados por acciones, por situaciones, por personas ¿Verdad? no se está abstrayendo, abstrayendo perdón, de la realidad del poeta, es esa misma realidad la que causa sentimientos en él y él siente la necesidad de expresarlos; igual que la épica ¿Verdad? tiene su nacimiento en la antigüedad ¿Si? Lo primero que consignan los estudios literarios sobre los géneros es Aristóteles, él ya tiene su *Poética* en que nos habla de estas diferencias, que se tienen que ver no como entidades abstractas puras sino solamente como un afán de clasificación de... de tener de alguna manera este... una idea, de lo que pasa, de los efectos. No son puros, podemos encontrar este... prosa la... la forma de representación objetiva es la prosa que casi poética tiene mucha expresión de sentimientos o los personajes creados por el autor épico son muy este... líricos, vamos a decir, en el sentido de que tienen que expresar sus sentimientos de una manera poética ¿Si? En la lírica también vamos a encontrar poesía épica o sea poesía que narra, que ensalza, que canta, que alaba, etc. Hechos o acciones heroicas o nobles simplemente.

O parece que cambiará de tema: vamos a... les decía, todo nace en la antigüedad y la lírica tiene su nacimiento en los duelos fúnebres, en los cantos religiosos que se tenía de ese cantar sentimientos, religiosos como el caso este... de los duelos, de ahí más o menos nace la lírica. La podemos definir, repito, como una expresión subjetiva de los sentimientos y la forma actual...e... bueno las formas actuales es lo que conocemos nosotros como poesía y ésta tiene diferentes maneras de... de... de clasificarse, si es por medida de versos y número de... medida de sílabas y número de versos encontramos, el soneto, el terceto, el cuarteto, la redondilla, la octava real, el alejandrino -que es un soneto de 14 versos-, etc. El pareado, las décimas, etc. Versos de arte menor y versos de arte mayor, etc. Si es por el tema, pues tenemos la elegía, que es un canto triste, un poema de tristeza, la oda, que es una canción, alegre, la balada, tenemos muchas

formas de... de... de la lírica, formas actuales repito poesía épica, poesía que canta hechos nobles etc. y la vamos a dejar así en poesía y las técnicas solamente y las técnicas que utiliza: el verso.

9 : 2 1 En los poemas que tenemos ahí en su texto, y que además se les encargaron de tarea, podemos ver una forma tradicional de la poesía, los requisitos de la poesía aquí los voy a anotar en formas actuales, aunque en realidad estoy viendo una clasificación aparte son: la rima, de la poesía tradicional, la rima, el ritmo y el metro ¿Si? (O mientras tanto ha ido escribiendo) La rima ya sabemos que es la... la terminación igual de las palabras de... los versos la terminación, ya sea de las sílabas iguales o de las letras iguales a partir de la vocal acentuada ustedes recuerdan los estudios de... este... de secundaria, la última vocal acentuada y las letras iguales nos llevaban a encontrar o definir una rima asonante y luego las... las sílabas iguales consonante ¿Si? El ritmo es la distribución de los acentos, los acentos de las palabras que utiliza el poeta en la poesía valga la redundancia, van a tener cierta distribución...

(Se corta la grabación)

...que consiste en ... una composición de 14 versos, dos cuartetos -o sea dos estrofas de 4 versos- y dos tercetos, también...

(Se corta de nuevo la grabación)

...muy frecuentemente este tipo de poesía... alguno que otro poeta todavía se sigue probando con el soneto, de hecho el soneto constituye una prueba de ser poeta, en la antigüedad quien no escribía un soneto no se sabía, no sabía ni cuando, ni él mismo si era realmente poeta, entonces, se probaban haciendo un soneto, si podían hacer un buen soneto, eran entonces sí realmente considerados poetas y uno que otro de los actuales también se quiere probar, pero no hay esa particularidad de presentarnos poesía rimada. Lo que si no pierde el poema nunca es el ritmo, hay cierta distribución de acentos que nos hace llegar... nos hacen llegar la palabra, percibirla de una manera diferente, entonces tenemos ese *Soneto de la Esperanza* que ustedes leyeron y este... y aquí podemos ver ese valor de la insustituibilidad de la palabra, si quisiéramos cambiar alguna de las palabras, nos íbamos a encontrar con que se destruye la obra y en ese caso mucho más rápido se podrá dar uno cuenta por esa... este... esos requisitos que tiene la poesía de tener rima este me... ritmo y metro, medida.

9 : 2 3 O continúa: a este... los que yo supongo que ahora sí ésta -como era tarea- me van a poder decir esto ¿Qué sentimientos -ya que estamos hablando de la lírica- es expresión de sentimientos, qué sentimiento se puede captar en ese... en ese, poema? Si en la épica y en el teatro, en el drama como lo vamos a ver luego, se puede e... de alguna manera dar muy claramente la interpretación ¿Si? De lo que dicen,

cuando menos sabemos qué nos contó, podemos decirlo. Acá lo que hay que captar en el poema pues es ese sentimiento que da lugar al poema, por ejemplo en este... ¿Qué me ibas a decir Gerardo?

9:24 Gerardo contesta: aquí yo digo que trata de una persona que... que lo principal del sentimiento es que ama, el amor y este... y que también sufre mucho porque extraña a esa... a esa persona a la que... a la que ama (breve interrupción por la voz de otro alumno) ...no pierde la esperanza hasta que se muera.

Se desata un diálogo entre Gerardo y O:

O: entonces podemos decir que el sentimiento es que el amor o la esperanza o cómo dirías tú qué es?

G: el anhelo.

O: ¿El anhelo del amor?

G: el anhelo del amor. (se oyen comentarios de varios alumnos)

O: no hay una persona concreta. (risas de varios alumnos) es... es el amor lo que ama entonces...

G: no, espera anhelante a la persona amada.

O: espera anhelante a la persona amada. La esperanza de poseer la persona amada, ese podríamos decir que es el sentimiento inicial. En el siguiente poema *Emiliano Zapata*, vamos a tener ya un ejemplo de lo que hemos estado diciendo acerca de que en la poesía actual no existe o no tiene presentes esos requisitos, el ritmo repito, no se pierde, hay si unas formas tales que como que de alguna manera manejan la misma distribución de los acentos.

O continúa: pero veamos que no hay rima ¿Si? No hay palabras que terminen en las mismas letras, con las mismas sílabas, no hay una medida, a primera vista se nos... ve no tenemos que contar las sílabas para ver que las sílabas "*se volvieron calle*" son diferentes en medida a "*lo volvieron tarjeta postal*" ¿Si? No hay un análisis meticuloso y detallado para llegar al acuerdo este, son desiguales el número de sílabas de los versos ¿Verdad? Ese es un ejemplo de poesía nueva, vamos a decir...

9:26 ...y a propósito del tema Emiliano Zapata ¿Qué sentimientos se captan? ¿Qué podríamos decir que nos quiere comunicar ese autor? porque no podemos dejar de lado que la literatura sigue siendo a pesar de ser un universo cerrado, una... un sistema cerrado de comunicación que no se completa con nosotros sino en él mismo, éste tiene e..... un afán comunicativo. Un alumno interviene: yo digo que está tratando de decirnos que el olvido... el olvido de ese personaje, que la gente lo ha dejado de... que la gente ya no se acuerda de él.

O dice: muy bien, eso nos trata de decir, el olvido este... pero ¿Cuál es el sentimiento que tú creyeras que está en el poeta cuando está diciendo eso? ¿Como que no sería sí como una especie de

tristeza? El alumno dice: reclamo O dice: de desaliento o a lo mejor reclamo también, a lo mejor un poquito de reclamo pero un reclamo así...

9:28 Sale el compañero del alumno que salió anteriormente.

O se dirige a Mónica porque está distraída. El alumno ha seguido hablando: ...que lo representaba en todas partes pero... Otro alumno opina en torno a los sentimientos del autor de *Emiliano Zapata* y O dice en seguida: su ideal. Otro alumno dice: que lo hicieron sufrir a lo mejor tanto, a lo mejor, y a la vez agresivo nadie se acordó de él por lo que hizo.

O continúa: bueno, ya sabemos que la obra literaria da lugar a eso a la plurisignificación, pero en realidad el sentimiento nos lleva a encontrar eso, una especie de tristeza, de desaliento ante lo que ha pasado en la... el ideal, más que todo con la persona, con el ideal de Zapata.

Y por último tenemos el poema *Tú* de Teresa Aveyra, tampoco encontramos este... igual medida en las sílabas del verso, tampoco el ritmo y en este caso en particular...

9:29 ...¿Cuál es el sentimiento, a ver Samantha para que no te distraigas tanto con Mónica (le dice a una alumna) ¿Cuál es el sentimiento del poema *Tú*, del escritor del poema *Tú*, en este caso escritora? ¿Si hiciste la tarea? Mónica no participa. O propone la pregunta a todo el grupo: a ver alguien más. Luego se dirige a José. (se entabla diálogo)

O: ¿Cuál sería o cuál es... cuál fue para tí, qué pusiste en la tarea?

J: algo así como de pérdida, que le falta algo.

O: si pues, que le falta algo. (ríe) ¿Si, pero qué crees tú que siente ese...ese escritor, esa escritora a través, ante ese faltarle algo?

J: la tristeza de que... la tristeza de que a la persona a la que ... que él ama le falta algo.

O: entonces también sería tristeza en este caso.

J: yo digo que (...) él... él está en físico ahí pero...

O: bueno, pues yo creo que todos podemos concluir que si alguien que amamos no nos ama, mínimo nos vamos a sentir tristes ¿Verdad? desconsolados. Ese sería, puede ser, el sentimiento que ha... que está tratando de comunicar el poeta ¿Si?

O continúa: el siguiente paso de la tarea era que ustedes trataran de escribir un poema ¿Si? sobre un sentimiento que se identificara con ustedes mismos acerca del amor, la tristeza, la angustia ¿Quién lo escribió? (los alumnos permanecen indiferentes) A ver Ricardo ¿No escribiste el poema, no? Bueno, no ¿A ver José? Y José responde con una pregunta: ¿Cuál es el ejercicio? O le dice: el 1 y el 3. Correcto, intenta

escribir un poema. Otro alumno dice: dice "intenta"... (surgen comentarios de los alumnos) y O responde: fíjense cómo pescaron la imprecisión, dice "intenta". O intenta obtener respuesta de otro alumno: no, aquí sí tenemos "cuerdas". A ver Jorge Luis ¿Si? Jorge contesta: no hice la tarea.

O sigue intentando con tres alumnos más pero con el mismo resultado negativo. En seguida dice: bueno, se me hace que a lo mejor sí escribieron algo por... de la tarea pero no lo quieren decir ahorita. Vamos a dejarlo por el momento ¿Si? Para tratar de terminar ahorita con (indica terminar el esquema del pizarrón) Y ahora sí se pongan ya a escribir un texto literario.

9:32 O continúa: bien, esas dos características y que subrayé acá y que no les dije de momento, pero ahora sí ya se los voy a decir, la objetividad de la épica y la subjetividad de la lírica van a ayudar, van a podernos ayudarnos (sic) a caracterizar un poquito o a caracterizar al drama. En el drama vamos a tener una representación objetiva y aquí si es... es bien válido el significado de representación, porque el drama es para ser representado, ahora si que no es para representarlo en la palabra solamente sino representarlo por la palabra ¿Si? (escribe en el pizarrón)

Diferencias entre lenguaje literario y el lenguaje estándar.	¿Cómo? Valor de la palabra	Géneros literarios	Formas técnicas
		Epica: representación <u>objetiva</u> de la realidad	Actuales: novela y el cuento, fábula, leyenda, relato. to o indirecto etc
		Lírica: expresión <u>subjetiva</u> de los sentimientos	la descripción narración y el diálogo directo o indirecto etc
		Drama: representación objetiva de situaciones límite (crisis, conflictos) que generan tensión, expresión de sentimientos (subjetividad)	

La exposición de O no se ha detenido: ...Es una representación, lo podemos definir como una-representación-objetiva-de-situaciones. Dice en su... dice por ahí en algún texto, esto que quiere decir crisis, conflictos, que -agrego yo- que generan tensión -tensión- expresión de sentimientos, y entonces tendría ahí presente la subjetividad. Por eso subrayé acá objetividad y subjetividad. Fíjense cómo, en la lírica vamos a tener presentes los... dos elementos.

O enfatiza: repito, en todos los géneros tenemos los dos elementos y... y características de uno y de otro, pero más o menos una delimitación este... posible que se puede hacer de la organización de la estructura que... que toma el au (sic) sobre su texto, el autor literario para conseguir el fin expresivo que se ha propuesto. No sé si utilicé muchas redundancias, pero más o menos. (sube el tono de la voz) Lo que quiero decir es que el propósito expresivo lo lleva (al autor) a organizar la obra de tal manera que resulta en... en... por las técnicas utilizadas, por el uso de la palabra este... por el tratamiento de la realidad, resulta en obra épica, en obra lírica o en obra dramática. Mande Gerardo.

Gerardo dice: ahí, eso quiere decir como que la... la... O dice: en realidad el drama se escribe primero que se representa, pero aquí cobra doble valor la palabra "representación" porque está representando una realidad en el sentido de proponérsela, de mostrárnosla a nuestros ojos, los que leemos el drama y además se logra o su fin último o a lo mejor fin primero mejor dicho, es que se representa ante un público, ante espectadores.

Un alumno dice: y también es inven... ¿Es así inventada? O le responde: toda la literatura es inventada ¿Si? es inventada, por eso se llama representación de la realidad. No, aunque te contaran este... en una historia, en una novela, te encontrarás hasta el nombre de Benito Juárez, que va al colegio y todo, en la película es invención, no es el hecho real nunca, porque el autor literario le va a poner a su personaje sentimientos, expresiones que a lo mejor nunca dijo, ni nunca hizo, etc. Eso es de alguna manera lo que va a hacer diferenciar la realidad literaria de la verdadera realidad ¿Si?

O continúa categórica: nunca la obra literaria por más real que sea, por más lógica, por más coherente, va a poder ser este e... equivalente a la verdadera realidad. Se parte de la realidad porque, de alguna manera las relaciones lógicas van a estar presentes pero no es la verdadera realidad, todas son obras imaginativas, todas son obras de la imaginación.

Una alumna hace una pregunta directa: Oiga maestra, y en la épica no vendrá este... nada relacionado con los sentimientos de... O le contesta: Sí ¡Cómo no! y lo dije, la épica nos va... narra... nos va a describir hechos, acciones y sentimientos, pensamientos de los personajes, no se puede, es más, algunas veces el... las técnicas... otras de las técnicas sobre la obra, no en la obra, como éstas que son técnicas en la obra, utilizadas en la obra, sobre la obra o sea sobre cómo presenta a los personajes el autor literario, son la de, el autor omnisciente o sea él sabe lo que piensan, lo que dicen, lo que sienten sus personajes, él mismo nos va a decir *...y sintió que se le partía el corazón...* etc. Está expresando lo que sienten o no o utiliza el diálogo para mostrarnos el...

(Cambio de lado del cassette de grabación)

9.40 ...la de final triste o funesto, la comedia que es de final feliz, hay este... también un (...) de ... vamos a decir tipificaciones de la obra dramática, el paso; el entremés, que tenía su característica de ser muy ágil, este... ágil en el manejo del lenguaje; los autos que eran representaciones religiosas de temas religiosos, utilizaban los símbolos, etc. ¿Sí? Pero la opereta, la zarzuela, todo lo que se representa en lo que nosotros llamamos comúnmente teatro, pertenece al género dramático y las técnicas que utiliza básicamente es el diálogo ¿Eh?

O enfatiza: repito por ejemplo el diálogo, el verso, o la función poética, vamos a poder encontrarla también en la épica. Pero más o menos estamos haciendo una posible diferenciación para ver más claramente, cómo organiza el autor e... literario e... los su... su su obra y nos da lugar a este tipo de diferenciaciones que se ven aquí como épica, lírica y drama; y otro de los objetivos nuestros al hacer esto es ver cómo el valor de la palabra es diferente en cada uno de los géneros. Así como los textos este... informativos, que hemos manejado anteriormente en lenguaje estándar, la palabra tenía también... tenían su valor comunicativo, lograba al presentarnos el tema, al analizarlo, al argumentarlo, etc. al describirlo, etc. Aquí también la palabra tiene esa valorización que hemos estado viendo en cada uno de los géneros y que básicamente parte de esa misma insustituibilidad de la palabra del lenguaje literario.

O pregunta: ¿Alguna duda hasta acá? Esto es solamente un acercamiento a los géneros, no tenemos tiempo ni es parte de nuestro programa este... vamos a decir, tener una información completa, las definiciones son adecuadas al curso, al momento, no son definiciones teóricas ya... este... vamos a decir científicas en el sentido de ver la literatura como ciencia. No, es lo que llamamos *ad hoc* adecuadas al momento, para el propósito ¿Sí?

Bueno, pues después de esto como siempre ... el texto dramático lo ve... lo vemos la... el texto ya de apoyo, creo que la forma de lograr, todos hemos asistido alguna vez al teatro, aunque sea al teatro guignol de pequeños. Sabemos la forma en que se pueden presentar ese tipo de cosas de las que hemos estado hablando, pero en la... como texto escrito vemos teatro aquí en la lectura 16 de su texto y en las lecturas de apoyo tenemos *Ni cerca ni distante*, es una pequeña obrita de Carballido acerca de una pareja en que los vemos precisamente en esa situación de conflicto, de llegar a tomar una decisión que casi los lleva al suicidio y que afortunadamente o desgraciadamente no se da, pero eso es la obra teatral. Creo que tiene bastante apoyo para aquellos que no hayan tenido algún acercamiento al teatro.

O continúa" ¿Por qué hay necesidad de eso? porque en nuestro curso siempre hemos tendido a ver e... todos nuestros objetivos en aras de la transformación, de que podamos transformar una comunicación, este... habiéndonos propuesto en un determinado texto, y entonces lo vamos a tratar de hacer esa transformación ahora de un texto, aunque sea de un literario a otro literario o si quieren podemos intentar, pueden intentar, una transformación de un texto estándar. Por ejemplo, una noticia a un texto

literario, ya sea que utilicen en la organización o la estructura de la épica, de la lírica o el drama, pero se debe tener la posibilidad de efectuar esa transformación; el material para examen ustedes tendrán que manejarlo...

9:45 ...lo que yo les sugeriría por ejemplo, es que transformen e... un poema a una... una... este... forma de la épica un cuentito, un relato cuando menos o a la forma dramática, la representación. Por ejemplo, si tuviéramos la... la... Zapata como el texto forzoso de transformación, hay muchas posibilidades yo puedo presentarme si ustedes trataron como sentimiento el desaliento principalmente, pero por ahí anotaba Sergio este... un poco como de incriminación de... de... de agresividad acerca de esto. Bueno pues me podrían proponer ahí dos personajes, un político actual y un personaje y un personaje este... del pueblo, reclamándole a él los ideales de Zapata, qué está pasando, por qué lo utiliza solamente en su discurso, por qué no me das lo que se ganó con su lucha, etc. O una obra narrativa: un campesino está sufriendo o gozando a lo mejor, gozando de los frutos de Zapata.

O prosigue: esto podría ser, pero los dejo en libertad, cualquiera de los textos que están en la lectura 15, que no sea ahora si Zapata, hay que transformarlo en... en lo diferente ¿Si? Si es poema en teatro o en narrativa, si es narrativa pues a lo mejor a poema ¿Si? O alguna de las lecturas fuera de texto, cualquiera de las dos cosas, inténtenlo por favor este... se empiezan las dos cosas si no terminan aquí, pues lo vamos a terminar en casa para traerlo ya como producto de nuestra clase de hoy... Un alumno le pregunta ¿Y el de Emiliano? O le contesta: no, el de Emiliano déjenlo, ese lo puse como ejemplo.

Otro alumno quiere decir algo y se entabla un diálogo:

O: mande.

Alumno: ¿Este también es ejercicio de examen?

O: también es ejercicio de examen, para que se pueda retroalimentar y ustedes tengan una posible seguridad de que va a salir todo bien.

Alumno: ¿Van a venir ejercicios como éste en el examen entonces?

O: sí, pueden venir. Es transformación o sea, te puedo proponer un texto cualquiera estándar y que lo transformes, te puedo yo dar un texto en particular literario para que lo transformes, pero la transformación indica que usemos el lenguaje literario con todas esas posibilidades que les hemos visto como características que le hemos visto... que le hemos visto y que se pueden resumir en un cómo, buscar una manera particular de... expresarlo... expresarse.

Alumno: ¿A cualquier forma de épica?

O da por terminado el diálogo y pasa a otro punto: voy a volver a pasar lista porque se fueron muchos y voy a... El alumno la interrumpe con la misma pregunta y a partir de esa se desatan las de otros más.

Alumno 1: ¿A cualquier forma de todo?

O: mande.

Alumno 1: ¿A cualquier forma de épica?

Alumno 2: ¿Puede ser una...

Alumno 3: por ejemplo una literaria.

O: claro que no van a escribir novela, no hay tiempo para escribir novela, entonces cualquiera de las formas, el cuento, el relato o este...

Alumno 4: ¿Y en el examen?

Alumno 5: ¿Entonces?

O: no, lo que quieras Gerardo. Si es poesía a lo diferente, si es drama a lo diferente cualquiera... (se producen muchos comentarios) Si es drama transfórmalo en poesía o en narrativa, tienes que cambiar, transformar es cambiar, de forma ¿Sí?

Alumno 6: ¿Es poesía lo que vamos a transformar a épica o drama?

O: sí, cualquiera de esas.

(Impera silencio de trabajo)

9 : 5 0 O pasa lista de asistencia

9 : 5 1 O se acerca al lugar de una alumna y le dice: a ver Mónica ¿Qué es lo que vas a intentar? Se acerca a otros alumnos también y da recomendaciones concretas sobre el trabajo individual. En seguida O se acerca a platicar con ego y ambas sostienen una breve conversación en voz baja. O le comenta a ego que no durmió y además esa mañana, antes de la clase, tuvo que admitir ante la jefa del Departamento dos errores al reportar las faltas de los alumnos.

O se dirige de nuevo a los alumnos: ¿Y los textos fuera del libro que también eran para hoy? Porque luego en el examen nada más califico y... Estas poesías las puedes transformar a épica utilizando las técnicas de narración y descripción. Tenemos que tener en cuenta -ahora que vi lo que está haciendo Fernando- que lo... el lenguaje que utiliza el... el autor literario tiene que ver con sus personajes, no vamos a poner a hablar a un campesino utilizando palabras como "manipulación" o en el ambiente de... de la obra no vamos a utilizar "manipulación" así como los textos estándar que hemos visto, que una palabra es más adecuada que otra por la significación que tiene...

9 : 5 6 Se escucha el timbre que da por terminada la sesión de clase.

...por el uso en determinado contexto. También en el... en el texto literario tenemos que tener en cuenta eso ¿Verdad? que la palabra va a adecuarse al ambiente, a los personajes, al tiempo en el que se está dando la obra, etc.

O hace una pausa. Mientras, los alumnos siguen trabajando. Un alumno hace una pregunta y O le responde: sí puedes cambiar, pero recuerden que si es diálogo tiene que llevar un fin, tener un problema a desarrollar, no nada más hablar por hablar *oye qué onda...* Tienen que darse un tema, pudiéramos decir, qué quiero mostrar con mi diálogo, que hay problemas de... comunciación, que hay problemas de... de injusticia, de valores, etc.

O da por terminada la sesión y dice a los alumnos: los que acabaron me dejan el texto y los que no van a hacer... se va a tomar como trabajo de tarea... Un alumno pregunta: ¿Puede ser... (no entiendo lo que dice) Y O le responde: si, también un fragmento de novela.

9 : 5 8 Siguen los comentarios y las preguntas a O. Los alumnos comienzan a abandonar el aula. O está con alumnos que aún permanecen escribiendo. Un estudiante se acerca al escritorio y revisa la lista de asistencia. En seguida O va al escritorio. Hay diálogo ágil:

Un alumno: ¿Se tenía que entregar?

O: la tarea anterior también hubo muchas faltas de entrega. La anterior que era... este... un ensayo sobre Ruinas de Abecedario y una identificación de textos periodísticos ¿Si? nadamás 3 o 4 gentes lo entregaron.

Un alumno: ¿Qué?

O: la tara anterior. Van a tener todos menos diez (O se refiere a la penalización que establecen las políticas del curso por incumplimiento de las tareas).

Continúan preguntas sobre páginas del libro donde están los ejercicios de las tareas que O está mencionando. También preguntan si todavía pueden entregarlas.

Otro alumno hace la pregunta sobre la tarea anterior.

O: la anterior era un ensayo sobre Ruinas de Abecedario.

Otro alumno: ¿Eso viene en el libro?

O: viene en el calendario (O se refiere al calendario de tareas). Se dirige a otro alumno y le dice: ese libro está más viejo que yo. (Siguen comentarios)

O: mande (dice a un alumno que llama su atención).

Alumno: ¿Esta era la lectura para hoy?

Otro alumno: ¿Si se la puedo entregar, maestra?

O se dirige finalmente al único alumno que permanece sentado: Gerardo ¿Quieres que te espere o luego me lo das?

Gerardo: luego se lo doy

O: luego me lo das, bueno.

REGISTROS DE LAS OBSERVACIONES DEL CURSO DE REDACCION AVANZADA.

Semestre agosto-diciembre de 1992

REGISTRO NUM. 9

Fecha: noviembre 26 de 1992.

Lugar: Aula 3- 223 Campus Monterrey, ITESM.

Hora de inicio: 8:30 A M

Evento: Ultima sesión del curso.

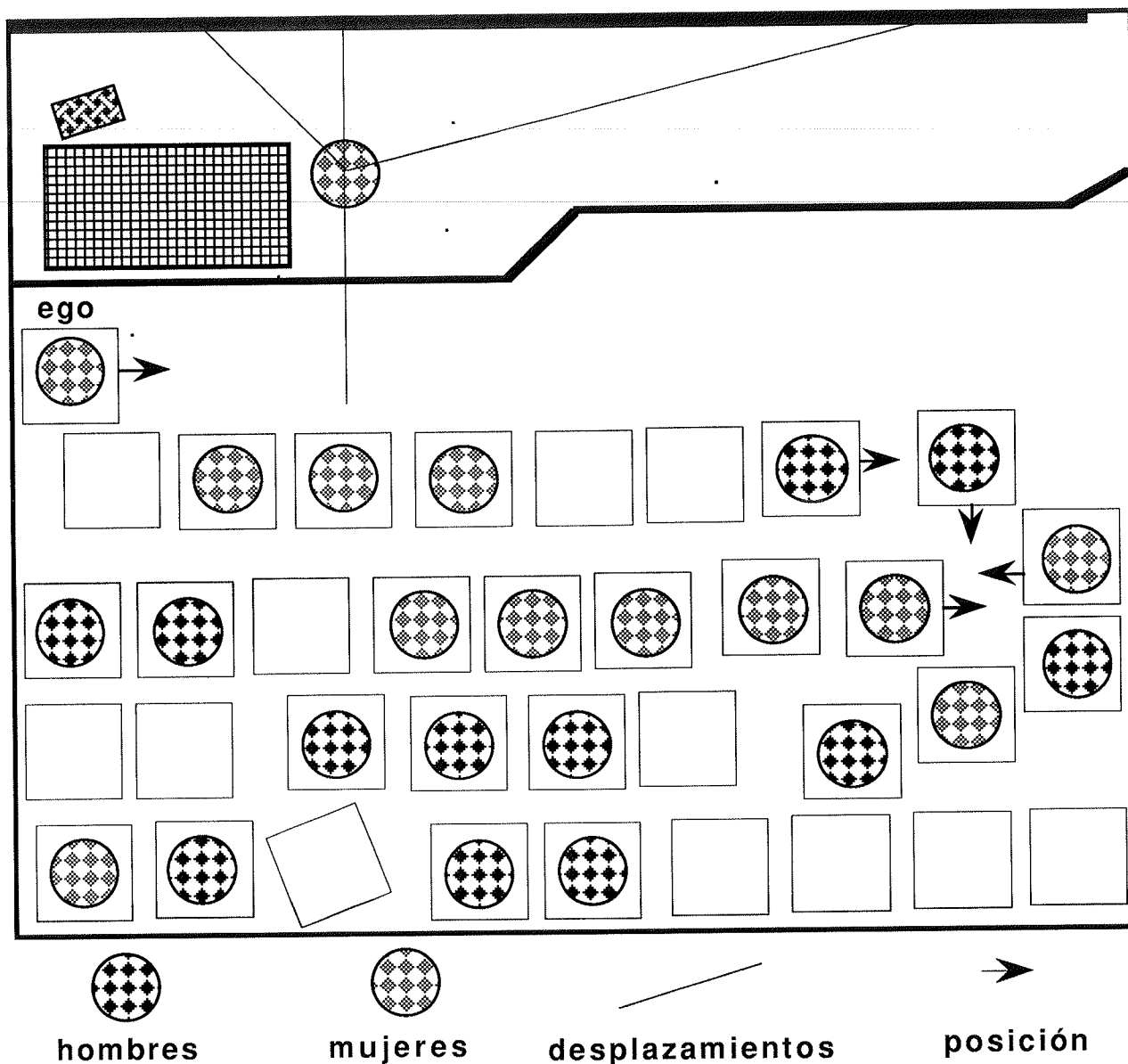
Contenidos: lenguaje literario. El cuento. Lectura 16 del libro de texto. Niveles y valores morales en la palabra y en la obra literaria. Funciones de Jakobson y ejercicio del libro .

* Incluye entrevista no estructurada con D H.

Docente: D H

Alumnos: estudiantes de nivel profesional de las diferentes carreras que imparte el ITESM.

Ubicación de los participantes en el aula registrada a las 9:21 horas



Trabajo de campo:

8:40 Ego solicita a D entrar a observar su clase. D accede sin objeción.

8:42 D indica al grupo: lean los cuentos por favor. Hay el problema de que no todos los alumnos tienen copias de los textos literarios.

Un alumno llama a D: profesora. D contesta: mande y el alumno continúa: ¿Las tareas entran en los parciales no en el final? D le dice: si, si entran en el final el alumno se sorprende y dice: ¿También? D le contesta y continúa con su explicación: claro. Van a buscar similitudes y diferencias que esto... estuvimos viendo en la clase pasada, pero faltó una conclusión (en este momento termina de esquematizar el cuadro en el pizarrón).

8:45 Llega un alumno. D continúa: entonces este cuadro lo llenan por binas, cada bina son equipos de dos y me lo entregan. Le ponen ahí el nombre del equipo, por favor, mientras regreso sus tareas. Un alumno le pregunta si van a entregarle el trabajo del equipo y D le responde: si, me lo van a entregar. San Martín, se va a entregar.

Se oyen comentarios en voz baja. Algunos de ellos ya corresponden a la actividad señalada por D.

D pregunta al grupo: ¿A alguien le faltan los cuentos? Los alumnos de un equipo dicen: a mi. D les da copias de los cuentos y les dice: les presto unos ¿Si? Los alumnos de otro equipo dicen: aquí no tenemos y D les da copias también.

8:46 D pasa lista de asistencia en voz alta. Va diciendo los nombres de los alumnos y ellos dicen "presente".

Entre 8.48 y 8.50 llegan 3 alumnos. Mientras tanto el grupo trabaja en la tarea asignada.

8:50 La llegada de estos alumnos da lugar a reestructurar las binas de trabajo que en varios casos se convierten en equipos de tres personas. Las actividades de los alumnos consisten en lectura de textos en voz media, baja, y algunos en silencio; reciben las tareas que D está entregando, comentan, platican, escriben.

8.53-9.05 Llegan 4 alumnos más. La actividad del grupo continúa.

9:09 D pregunta a los alumnos si han terminado. Uno de ellos dice: ya, ya vamos, ya.

9:10 Llega otro alumno. D indica al grupo que el trabajo por binas ha concluido: bueno, muchachos, sé perfectamente que algunos no han terminado, pero ya este... no podemos pasarnos del tiempo porque tenemos este... que llegar a las conclusiones.

En los minutos siguientes van llenando el esquema en el pizarrón.

8:43 Comienza grabación. Surgen preguntas de los alumnos sobre contenido y valor ponderado del examen final. Se entabla breve diálogo:

Alumno: ¿Van a ser cuatro (lecturas para el examen final)?

D: el examen este... no, van a ser todas las lecturas.

Alumno: ¿Todas las del libro (de Redacción Avanzada)?

D: todas las del libro y todas las del Bienen (Centro de copiado)

Se suscitan comentarios diversos y una alumna pregunta a D: ¿Me podría decir cuánto vale el examen final? D le responde: el final, en la hojita de la política del curso, ahí les di el valor desde un principio (D se refiere a la primera sesión del curso). Si, es el 60%. La alumna extrañada pregunta: ¿De todo? D dice: si, de todo. Otro alumno no convencido pregunta: ¿El 60? D no contesta la pregunta anterior y dice al grupo: por favor, se agrupan en equipos de dos... Los alumnos no convencidos la interrumpen.

Alumno 1: es el 40(%)

Alumno 2: el 40

Alumno 3: el final es 40%

D responde a las palabras de los alumno: es que no traigo aquí a la mano lo de la política del curso. De nuevo dedica su discurso a explicar la actividad: bueno, entonces, busquen por favor similitudes y diferencias entre esos dos relatos ¿Si? ¿Los tienen a la mano jóvenes? Los cuentos de *Juan* y *Pequeño ejercicio en absurdo*. Un alumno dice: no los traigo. D sigue explicando: ...y traten de llenar el cuadro. D traza en el pizarrón el siguiente cuadro:

Cuento	Similitudes	Diferencias
<i>Juan</i>		
<i>Pequeño ejercicio en absurdo</i>		

Un alumno pregunta: maestra ¿Similitudes en lenguaje? D le contesta: si, en las sesiones anteriores habíamos dicho que todo texto tiene pues dos grandes aspectos ¿Verdad? que son el fondo y la forma ¿Sí? y el contenido. Por ejemplo, un tema tú lo puedes manejar de diferentes maneras. En los géneros periodísticos Leilani, una... una muerte, el tema de la muerte, ¿De qué manera se podría desarrollar? Leilani contesta: como una esquela, en forma de anuncio mortuario, anuncio de funerarias o noticias así redactadas. D dice: noticias o artículos. Si, mencionábamos el de la eutanasia o el suicidio. Si, los géneros y lo mismo va a pasar con los cuentos o con otro tipo de géneros literarios. En este caso vamos a encontrar las similitudes y las diferencias. A ver, este... de aquel equipo que tenemos allá de Jéssica, Federico, que son los que llegaron a tiempo, trabajaron más este texto e... Jéssica ¿Podrían pasar acá al frente a anotar algunas diferencias que hicieron ahí en su actividad?

Jéssica y Federico pasan al pizarrón y D dirige sus palabras al grupo: vamos a observar lo que hace Jéssica, comparen con las notas que tienen ustedes ahí en su ejercicio. Mientras Jéssica va llenando parte del esquema hay comentarios de los compañeros. D, al ver que Jéssica no puede escribir más arriba en el pizarrón le dice: pero tu compañero Federico te puede ayudar a escribir (arriba) para que tú no batalles y también para terminar rápido. También hace una corrección ortográfica a la palabra *está* (que la acentúen).

D llama a otros alumnos: el equipo de ustedes Rocío y Karina ¿Qué podrían añadir a lo que escribieron los compañeros? Alguien de ustedes pasa por favor a escribirlo. Las alumnas pasan al pizarrón y D habla al grupo: a ver ¿Están poniendo atención a los aspectos que están señalando los compañeros? Luego hace una observación respecto al esquema: como similitud, las flechitas quieren decir que en ambos cuentos te hacen pensar una cosa y e... en realidad es otra, en los argumentos. Mientra habla D los alumnos que están en el pizarrón siguen escribiendo.

D lee algo de lo que está en el esquema: las dos mujeres pierden al hombre que aman. Se dirige de nuevo al grupo: los de los restantes equipos por favor observen y e... alguien del equipo pase al frente a añadir un aspecto que no esté escrito ya aquí. Uno de los alumnos aludidos dice: las dos son mujeres. D intervien: ¿Hay más? Las dos son mujeres ¿Similitud? Ahí está ya, las dos mujeres (risas de alumnos) Otro alumno dice: solas, sufren solas. Otro comenta: sufren porque quieren, maestra. (comentarios y risas de todos)

D dice: el equi... la bina de Jesús y Ceballos ¿Qué puede añadir? Ceballos contesta: pues que en los dos hay separación y D le contesta: ahí está, que pierden al hombre, la separación. D Llama a participar a otros alumnos: Gerardo San Martín y Ricardo ¿Qué pueden... qué otro añadido podrían hacer ahí? Gerardo contesta: diferente época histórica. Ricardo dice: diferente época. D les pide: a ver ¿Quién quiere pasar a anotar? Uno de ellos pasa.

D nombra a otras alumnas: Leilani y Alejandra, su compañero va a anotar que en diferente época histórica ¿Cierta San Martín? (comentarios de los alumnos en voz baja) ¿Solamente esa observación, Gerardo, Ricardo y San Martín?

Un alumno (Reynosa) dice: nosotros tenemos una aportación. D les dice: en seguida voy con ustedes. Otro alumno expone su aportación y D le dice ¿Similitud? Y el joven contesta: ¡Ah! o sea que quiere una diferencia. D dice: sí. El alumno responde: nada más hay un desenlace feliz. D expresa: Ay, bueno. Voy a empezar a anotar para dar agilidad a esto.

D escribe en el pizarrón el producto de los siguientes diálogos.

D: ¿Similitud?

Alumno: similitud.

D: espérame -dice a otro alumno- y a éste le dice ¿Me decías?

Alumno: suspenso.

D: en ambos hay suspenso.

D pregunta al grupo: ¿Alguna otra aportación para que la escriba San Martín?

Se dirige a Leilani y Alejandro: el equipo de ustedes ¿Ya? Leilani contesta: ya.

Se escuchan aportaciones de varios alumnos que D toma en cuenta:

Alumna 1: en los dos hay similitud, que habla, en el lenguaje... que habla figuradamente. O sea que no se sabe de quién están hablando o de qué están hablando.

Alumno 2: hasta después.

Alumno 3: hasta el final.

Alumno 4: como en doble sentido.

Alumno 5 advierte: no, pero esa es similitud.

Alumno 6: como que bien subjetivo el lenguaje.

D da una indicación: bueno, si ahí rebasaron el cuadrado pues nada más este... pongan en la observación si se da en ambos relatos. Se dirige a un alumno: ¿Qué observación tenían Reynosa y Carrillo? Carrillo responde: que en los dos hay intriga, pero es lo mismo que... Y D dice junto con Carrillo: suspenso (ya estaba escrita esta idea). Otro alumno opina: aquí en las dos hasta el final se sabe la verdad. D le contesta: ya está lo del final ahí y un alumno corrobora: en el suspenso.

D continúa: ...que aclara la situación. Bueno ¿Qué otra cosa faltó aquí? Ya la había anotado yo. Y esto ¿Es otra similitud? ¿Qué forma tiene? Estas preguntas dan lugar de nuevo al diálogo.

Alumno: (hace una observación respecto al lenguaje en los cuentos)

J: ¡Ah! Bueno.

Otro estudiante aporta: los dos son cuentos.

D continúa: ...el lenguaje, aquí está, figurado ¿Cuáles otros elementos aparecen en los cuentos, que en ambos podemos encontrarlos, los elementos básicos de las narraciones llamadas cuentos?

Alumno: personajes.

D: ¿Y si es cuento cómo tienen que ser los personajes?

Alumno: irreales.

Otro alumno: ficticios.

D: pueden ser ficticios, pero a lo que quiero ir es, si son numerosos.

Alumno: pocos.

D: en un cuento tendrían que ser pocos ¿Verdad? ¿Por qué? ¿Cómo es la extensión de los cuentos?

Alumno: corta.

D: si, personajes ficticios ¿Extensión larga o breve?

Alumno: breve

D: breve y corta, que es otra constante de los cuentos. ¿Qué otro elementos hay por ahí? que son... que puede decirse que es elemento constante en los cuentos? (pausa) ¿Qué tiene que haber en una narración llamada cuento? Personajes.

Alumno: narrador

D: claro, narrador ¿Qué otro elemento tiene que haber ahí? ¿En dónde se encuentran los personajes de *Juan* y en dónde se encuentran los personajes de *Pequeño ejercicio en absurdo*? ¿Qué idea es esa? o en otro tipo de narraciones aunque sean cinematográficas. Por ejemplo ¿En dónde se encuentra Rambo?

Alumno: en un lugar.

D: tiempo y espacio. (repite estas palabras al escribirlas en el pizarrón)

¿Y todo eso conjuntado, nos va a dar otro elemento...

Alumno: narrador

D: si, el narrador, el tiempo, el espacio, los personajes, la extensión... la extensión tiene mucho que ver con esto.

Alumno (sorprendido): ¿La extensión?

D: si ¿Recuerdan los cuentos que leyeron de Horacio Quiroga?

Alumno: ¡Ajá!

Sube el volumen de los comentarios. El esquema del pizarrón ha quedado así:

Cuento	Similitudes	Diferencias
Juan	personajes ficticios extensión corta narrado tiempo espacio FORMA	-sentimiento de amor -lo está leyendo -pierde al ser amado cuando éste muere -se trata de un adolescente
<i>Pequeño ejercicio en absurdo</i>	en los dos cuentos te ponen a pensar una cosa y es otra las dos mujeres pierden al hombre que aman <u>los dos son cuentos</u> los dos exageran, uno ve a la TV como una amante y la otra hace real la historia de un libro. En ambas hay suspenso. Ambas lengua je figurado. Al final se aclara la narración	-sentimiento de desamor -lo está viviendo -pierde al ser amado a causa de la TV -se trata de una mujer madura -diferente época e historia

D: ...en pocas páginas nos llevan de... presentarnos quiénes son los personajes, nos dicen en dónde están y de hace tiempo y aparte decirnos cuál es el problema ¿Cuál es el problema de... de aquí del... texto Juan?

Alumno: ¿El problema?

D: Ethel, sí, el problema del personaje.

Ethel: que es una... (respuesta incompleta)

D: ¿Qué podrías añadir e... Mónica?

Mónica: pues que es difícil.

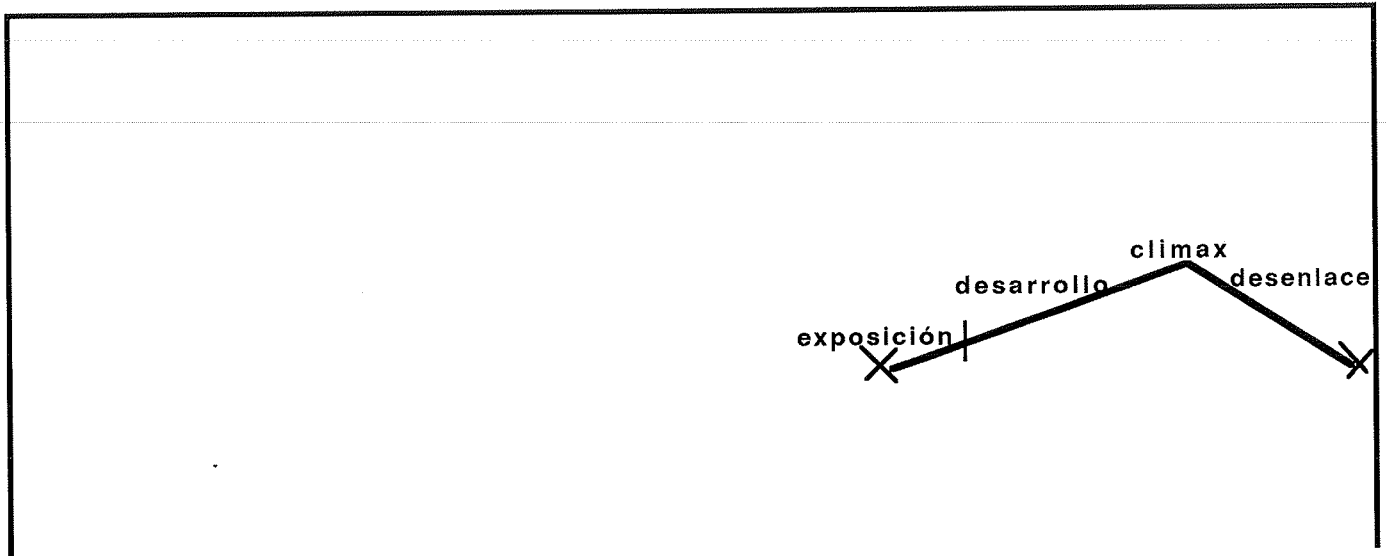
Otra alumna: que son los sueños de una niña, casi siempre la niña está soñando con...

D: ¿Cuántos párrafos usó el autor para darnos esa... esa... ese planteamiento? Porque acuérdense que en los relatos, en muchos siguen esta estructura de que ya hemos comentado en otras ocasiones: exposición ¿Cuántos párrafos usó el autor para darnos la exposición? Es decir ¿Cuál... los personajes, en qué lugar están, el tiempo y decirnos cuál es el problema.

9:27 D continúa: sí, la función de los párrafos ¿Cuántos párrafos usó para darnos lo del desarrollo, cuántos usó para darnos lo que es el climax y cuántos utilizó para darnos el desenlace? ¿Hasta dónde? A ver, en *Pequeño ejercicio en absurdo*... (los alumnos van señalando las funciones de los párrafos en este cuento).

Se corta grabación.

9:29 Reanudo grabación. El trazo de la línea del relato en el pizarrón ha quedado así:



D prosigue: ¿Y hasta dónde considerarían que se presenta el climax y el desenlace? Un alumno trata de corroborar: o sea ¿Cuántos párrafos hasta ahí? D continúa: a ver observen. El alumno contesta: cuando dice que sale y lo está buscando y que lo encuentra muerto. D aclara: pero tú estás hablando del de *Juan* ¿Verdad? no de... de *Pequeño ejercicio en absurdo*. Este alumno rectifica da una respuesta que de inmediato es refutada por una alumna, ésta aclara: pero ahí es el climax y D lo corrobora: el climax ¿Y el desenlace? Un alumno contesta: cuando ella que ya se va. Otro alumno completa: cuando se tiene que ir. D aclara: pero ¿Esa idea es el desenlace, que ya se va ella? El alumno contesta: ah no que era la televisión. D dice: se va con la otra, quién es la otra? Un alumno dice: la televisión. Otro señala: se cansa como quien dice de la televisión, que no la tomara en cuenta a ella. D dice: pero la otra ¿Quién era, la amante? Varios alumnos contestan: era la televisión. D corrobora: era la televisión y ¿Y en dónde viene esa palabra que nos da el desenlace? Varios alumnos de nuevo contestan: en la última línea.

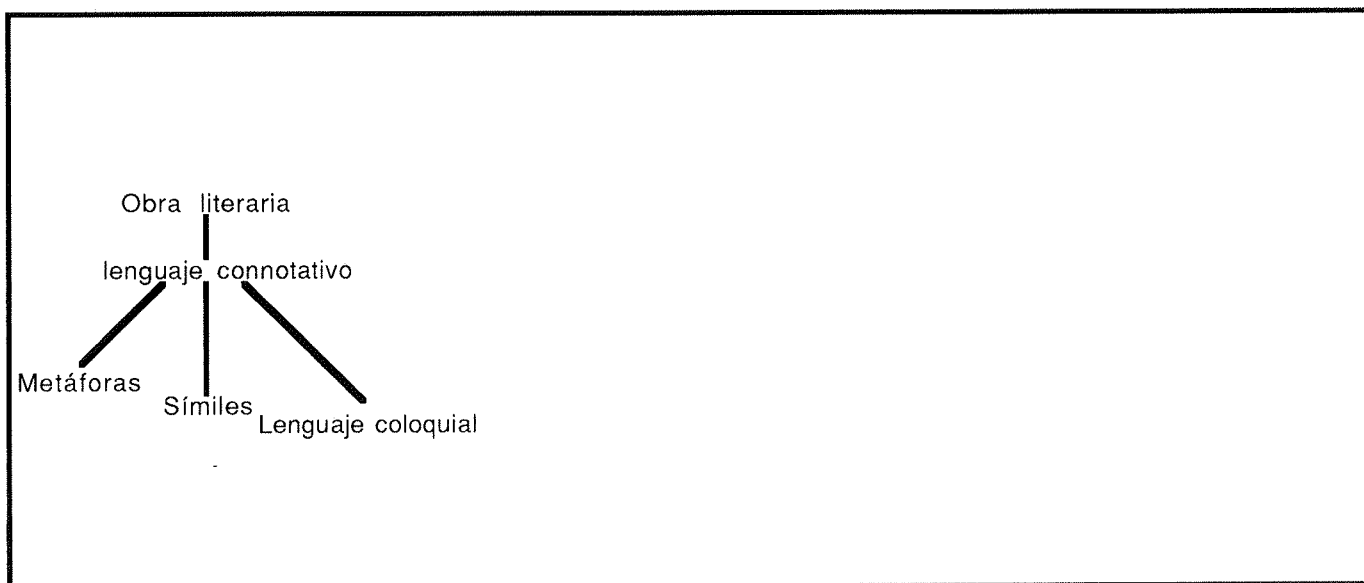
D pregunta: consideran a la autora... ¿Quién es la autora? Varios contestan: Brianda Domecq. D corrobora: Brianda Domecq. Y en este otro cuento ¿Dónde aparece el desenlace? para terminar con esto ¿Dónde aparece el desenlace en... en el relato de *Juan*? Varios alumnos contestan: de *Juan*, al último también. Donde cerró el libro y salió corriendo, "respiró" (se refieren a la palabra que anuncia el desenlace).

Un alumno pregunta a D: ¿Quién es el autor, maestra? D dice: el autor es un compañero de ustedes, de otro grupo, que se llama Claudio Ordaz. Así que ustedes en sus tareas acuérdense que me...

entregaron algunas tareas en las que tenían que realizar poemas y cuentos, algunos de ellos estuvieron muy bien realizados, desafortunadamente no tenemos tiempo de leerlos por ésta la última clase, por ser ésta la última clase. Acuérdense que perdimos la clase pasada y este... pues estamos tratando de sintetizar lo más importante del programa que faltaba de ver.

D pregunta: ahora ¿Tiene algo más que comentar? ¿Consideran ustedes que son buenos cuentos? Un alumno dice: sí, muy originales el de *Juan*, el de Brianda Domecq D pregunta: ¿Cuál sería más original? Un alumno opina: cada quien... D hace otra pregunta: ¿Qué diferencia encuentran en el lenguaje entre estos textos y las noticias que leyeron y todos los artículos que leyeron para el informe? ¿O en los artículos que han estado leyendo a lo largo de todas estas clases? Un alumno contesta: que los artículos que hemos estado leyendo son más objetivos son más... Otro alumno completa la idea: ...reales.

D llega a la conclusión: entonces todo esto muchachos, ya para concluir, todo esto nos va a dar una característica esencial que sin la cual no tenemos una obra literaria ¿Recuerdan los significados de Leech? Un alumno dice: sí. D prosigue: el lenguaje objetivo del que hablaba su compañero ¿Cuál vendría siendo? Un alumno dice: conceptual y D completa: el conceptual o... (espera respuesta del grupo) ¡ya se les olvidó! (pausa) Denotativo, lenguaje denotativo, el de las obras científicas, los géneros periodísticos. Pero en la obra literaria nosotros no podemos prescindir del lenguaje connotativo, porque sin él no hay obra literaria. D escribe en el pizarrón:



D continúa: a veces podemos pensar que estamos este... que el autor está usando un lenguaje denotativo, pero al ver ya la obra literaria, así que es un signo muy complejo, que dentro de él hay otros pequeños signos y además ese... ese lenguaje connotativo ¿Cómo estaría? Estaría a través de metáforas, de

similes, de incluso del lenguaje coloquial ¿Por qué no? Mencionábamos la otra... este... en otra ocasión... no sé si leyeron el poema de... de un compañero de ustedes, este... el de las frases, las palabras fuertes (se suscitan risas) ¿Se justifican las palabras fuertes? ¿Sí? ¿Si lo leyeron?

D lee el poema:

*No me siento solo por no estar contigo,
aunque esté en un hoyo quiero estar contigo.*

*Triste nunca seré no es mi manera de ser,
pero te esperaré para poderte tener.*

*Yo no pido mucho, de hecho no pido nada,
(risas de los alumnos)*

quiero quererte mucho aunque me lleve la chingada.

(carcajadas y comentarios de una alumna: ¿Qué sería si pidiera, verdad? Dice que no pide nada) (más risas)

Tampoco soy egoísta es por eso que te comprendo.

No se me nota a primera vista, pero sí si te me quedas viendo.

Sufro, pero no lo demuestro,

lloro, pero lloro por dentro,

pienso, pero sólo en lo nuestro,

busco, pero no te encuentro.

No pretendo hartarte ni mucho menos fastidiarte,

todo lo que quiero es solamente amarte.

D continúa: un compañero de ustedes escribió esto. Surgen exclamaciones de los alumnos. Uno pide: ¡Que se levante! Continúan las risas. D prosigue: como decía, éste es el problema ¿Verdad? El problema. A ver, ya nada más para terminar, jóvenes, yo sé que les emocionó el poema, pero calmados por favor. Una alumna repite: les emocionó. D dice: tema ¿Sí? Lenguaje ¿Hasta qué momento vamos a tener una obra literaria, de qué debe hablar una obra literaria, contenidos ¿Verdad? Porque aquí mencionamos contenidos y formas de lenguaje, y en otras ocasiones mencionamos si *La tarea* era pornográfica o si era nada más atrevida ¿Cuál es el límite? ¿Sí? ¿Cuál es el límite entre lo que es crónica periodística o histórica y lo que es ya la novela? Pues es... son problemas que se salen ya al tiempo marcado que tenemos ¿Verdad? Para esto solamente... bueno que... que otro comentario tienen ustedes aquí que decir, este... para concatenar con lo que nos falta, la obra, la tarea para hoy *Un hogar sólido*. Se suscitan comentarios de los alumnos.

9:37 D continúa: ¿Cuál es la diferencia? Vamos a concatenar esto que vieron aquí en cuanto a forma. Similitudes o diferencias. Más bien vamos a... a ver las diferencias con este texto en cuanto a forma. Están

muy obvias las... las... las diferencias en forma. Un alumno dice: es un diálogo, el otro prosa. D dice: ésta también es prosa. El alumno aclara: pero ahí hay diálogo. D contesta: exacto. La forma es el diálogo teatral.

D prosigue: entonces abajo de sus hojitas e... anotan la obra, esta obra *Un hogar sólido* ¿Sí? Aquí abajo, no quiero borrarlo, aquí abajo pongan *Un hogar sólido*. Diferencias... diferencias las van anotando ¿Sí? Un alumno dice: sí. Otro dice: ahí voy, diferencias. Otro más dice: ¿Dónde? D aclara: *Un hogar sólido* está en la página 186 (del libro de Redacción avanzada).

D pregunta: Alejandro, cuál es la principal diferencia entre *Un hogar sólido* y esto? Alejandro contesta: el diálogo. D dice: es una obra de teatro. Muy bien es un diálogo, pero acuérdense que también acá hay diálogo ¿Sí? Pero todos son literarios. Un alumno pregunta: pero ¿Entonces? Delia contesta: esa sería una similitud, las tres obras literarias ¿Cuál es otra similitud? ¿Lenguaje denotativo o connotativo? Un alumno responde: connotativo. D repite la respuesta del alumno y agrega: lenguaje connotativo es otra similitud. ¿Qué otra diferencia encontraron acá, ya me dijeron una, está en diálogo; pero una es... obra teatral y las otras ¿Qué son? Es obra literaria pero son... Un alumno contesta: cuentos. D dice: cuentos o narraciones (tose) ¿Qué otra similitud hay? ¿Están hablando en abstracto del amor? No ¿Nos están diciendo la historia a través de qué? Un alumno dice: personajes. Delia corrobora y amplía: personajes, espacio, tiempo, el problema que tienen los personajes ¿Sí? Y bueno aquí vamos a terminar.

(comentarios de los alumnos en voz baja)

9:40 D da indicaciones: bueno, (tose) entonces vamos a pasar en estos minutos, a repasar lo de las funciones de Jakobson que están en la página 194. A ver, ya acomodan sus sillas normalmente para en su libro, en la página 194 ahí está el cuadro de las funciones de Jakobson.

(los comentarios de los alumnos han continuado)

D se encuentra de pie a un lado del escritorio. Con el libro abierto comienza a trabajar lectura-comentario del tema funciones de Jakobson: Menciona el nombre de una alumna y cita textualmente: Mónica... "La función referencial o informativa consiste en la trasmisión de un saber..." ¿En dónde la han leído ustedes esa función? Mónica en dónde han leído ustedes ese tipo de... función? Un alumno contesta: en los libros de texto.

D dice: en los libros de texto. En la función emotiva o expresiva "...el emisor le imprime al mensaje una cierta emoción fingida o verdadera" ¿Dónde utilizan ustedes esa función, cuándo? (no hay respuesta del grupo) Fíjense cómo está marcada ahí por escrito ¿Qué tipos de signos se utilizan en la función

emotiva? Varios alumnos a la vez dicen: de admiración. D repite: los signos de admiración ¿A ver, ejemplos en su vida diaria? Un alumno responde: en los anuncios.

D pasa a comentar otra función: la función apelativa "el emisor intenta influir en el pensamiento y comportamiento del receptor, su expresión lingüística más pura se halla en el imperativo y en el vocativo". Fíjense en el ejemplo que está ahí (en el libro) D lee el ejemplo de función apelativa que está en el libro de Redacción avanzada y enseguida pregunta: ¿Qué es eso? Ese mensajito que está ahí? (comentarios) Un alumno dice: publicidad D dice: anuncios publicitarios ¿Si? Todos deben estar en función apelativa.

D comenta otra función: función fática "tiene por objeto establecer, prolongar o interrumpir la comunicación" (también lee ejemplos) (un alumno estornuda y D le dice: salud. El alumno dice: gracias). Simultáneamente D y varios alumnos mencionan ejemplos de función fática como éstos: -¿De veras? -¿A poco? Menciona: y las pausas (también cumplen función fática). Pasa a la: función metalingüística "se realiza cuando el emisor o receptor necesitan revisar si ambos usan el mismo código". D comienza de inmediato a dar ejemplos:

- ¿De qué tarea me estás hablando, de la tarea de hoy o de la obra *la tarea* ? Hay respuestas inseguras de parte de varios alumnos: -de la obra. D dice: pues quién sabe porque así, si nos remitimos también a los Significados de Leech, esto es reflejo ¿Verdad? Se puede entender cualquiera de las dos cosas. Tendríamos que estar retroalimentando ¿De qué me estás hablando de la obra *la tarea* o de la tarea que teníamos que entregar hoy ¿Si? Alguna otra palabra que se preste a eso? De lo de la función metalingüística que ustedes usen en su vida diaria? A ver esas frases que ustedes usan mucho. Un alumno da un ejemplo incorrecto y D dice: no, pero que se presten a... a... a doble interpretación, a significados reflejos y que entre emisor y receptor tengan que estar retroalimentando de qué estás hablando ¿Verdad? qué me quieres decir con esa palabra.

¿Qué otra palabra les podía ofrecer esa ... esa circunstancia? A partir de esta pregunta se desata un diálogo.

Alumno: lo de perrón

D: lo de qué ¿Perrón?

Alumno: algo así.

D ¿Qué quiere decir perrón?

Otro alumno: ¡Qué perrón!

Una alumna salvadoreña da un ejemplo de su tierra: es un bicho bien feo.

El alumno anterior: puedes referirte a una persona o a un este...

(Hay muchos comentarios de los alumnos)

D: ¿Recuerdan cuando estábamos en los significados de Leech?

La alumna salvadoreña aclara: es un bicho bien feo, es que en Salvador bicho le decimos a los... así a la gente o sea un...

D¿dichos? ¿Qué perrón?

La alumna corrige: no, bicho.

D: ¡Ah! bicho.

Otro alumno: pues aquí bicho es un insecto.

D: bueno, esa es otra palabra. bicho. ¿Sí? Qué para tí ¿Es un qué?

La alumna: un chavo bien feo.

D corrige: un muchacho muy feo, en lenguaje estándar, porque chavo es lenguaje coloquial. Acuérdense un muchacho feo ¿Pero feo en lo físico o en su manera de ser o en su lenguaje?

Otro alumno: porque puede ser un bicho de insecto.

Un alumno aplica el ejemplo: ¿De qué bicho me estás hablando?

D: y volviendo al ejemplo que dio Jesús de perrón pues puede ser el gran danés que nos asusta... o puede ser...

Un alumno cita otro ejemplo: o ¡Qué padre! Cuando estás emocionado.

D: Y ¿Qué me quieres decir con ¡padre! Ahí está otro ejemplo metalingüístico ¿Sí? A ver ¿Quién más? (Se dirige a otro alumno) Alejandro, cuando te dicen ¡Qué padre! ¿Qué significa allá en Costa Rica?

Alejandro contesta: el Papa. Si lo dice uno nadie lo entiende.

D: no lo entienden porque no se usa allá ¿Alguna frase equivalente a ¡Qué padre! allá en Costa Rica?

Alejandro: ¡Qué chiva!

Un alumno: ¿Qué chiva?

Otro alumno dice: en Venezuela ¡Qué chido!

D: bueno y si tu dices aquí ¡Qué chiva! alguien de aquí te va a decir ¿Qué es eso? ¿De qué chiva me estás hablando, de las que compraste en McAllen o qué? Si me entiendes lo que estoy diciendo?

Una alumna interpreta: ¿Colchas?

Otro alumno dice: o *Chivas Regal*.

(Los comentarios aumentan y suben de volumen).

D hace una moción de orden: a ver ¿Están escuchando muchachos?

Alumno: ¿Chivas son colchas?

D: sí, que fuimos a McAllen, fuiste a Laredo y qué trajiste? muchas chivas

Un alumno: Ah chivas!

D prosigue: es lenguaje coloquial, son chivas.

Un alumno: muchos cabritos.

D: Ah ese es el lenguaje denotativo.

Un alumno: puede ser whiskey también.

D: o aquí como Jakobson...

Alumno: *Chivas Regal*.

Un alumno: tráete las chivas.

D: te trajiste *Chivas*, el *Roskikoff*

Otro alumno: te trajiste el chivas, por decir...

D: ¿Te trajiste chivas, Gerardo? ¿De qué chivas me estás hablando, de tu amigo o del whiskey?

Gerardo: no, del whiskey no.

D: bueno, aquí pero eso es nomás ejemplo para la función metalingüística. ¿Quedó claro esto? ¿Si? Bien ¿Cuál es la otra función que nos falta repasar? La función poética "...el emisor centra la atención en la manera de expresar el mensaje."

(Continúan los comentarios)

D continúa: los ejemplos que vienen ahí ¿De qué son? De obras dramáticas, de obras narrativas o de obras poéticas que están en verso? Un alumno interviene: es que le dan mucho énfasis... D dice: a ver obsérvenlos. El alumno anterior termina de expresar su idea: es que le dan mucho énfasis a algo ¿No? D aclara: pero, fíjense la pregunta que les hice. Caviedes ¿Qué ejemplos estamos manejando ahí? Caviedes responde: de función poética? D continúa: ¿A qué género pertenecen, al épico... narrativo, lírico o dramático? ¿A ver, los demás? Así en lluvia de ideas.

Un alumno responde: poético.

Otro alumno: fábulas.

D aclara: no es de fábula.

El alumno pregunta: ¿Es poético?

D asiente: sí, sí es poético.

D lanza otra pregunta a todos en general: ¿De qué ejemplos estarán tomadas esas frases? (No hay respuesta) Es difícil, yo lo sé, porque están sacadas de contexto. Pero ¿A qué obra pertenecerían? Un alumno dice: ¿Obras? D cita textualmente un ejemplo del libro: " ¡Oh inteligencia soledad en llamas...!" Un alumno dice: líricos ¿No? D le dice: al género lírico, exactamente. Todos estos ejemplos están extractados del género lírico básicamente, pero eso no quiere decir que de la obra... de las obras... épicas o narrativas no tengan también... función poética.

D continúa con una explicación: hablábamos en clases pasadas que no había géneros literarios puros. Ustedes pónganse a leer a Shakespeare, pónganse a leer a los clásicos griegos y por ejemplo en *Antígona* de Sófocles o en *Romeo y Julieta*, *Hamlet*, *Macbeth* de Shakespeare e... predomina lo que es la

obra teatral, pero hay grandes parlamentos que son poéticos. Un alumno dice: si. D prosigue: mucha poesía por ahí. Otro alumno dice: muchos monólogos. D repite: muchos monólogos, exactamente.

D pasa a otro punto: bueno, entonces, la tarea... la tarea para hoy era que me entregasen e... Un alumno interrumpe: una obra. D prosigue: ...el ejercicio 3 de la página 195 dice (D lee los instructivos de los ejercicios de la tarea) "Selecciona una noticia periodística e intenta escribir una pequeña obra de teatro" y "Analiza las funciones de Jakobson en la obra de teatro" Creo que eso es bastante sencillo. Un alumno no está de acuerdo y dice: no. D continúa: o si hay alguna duda. El mismo alumno expresa inconformidad. D pregunta: bueno ya la leyeron ¿No? Otro alumno pregunta: maestra ¿Pero podíamos inventar?

D dice: a ver ejemplos. Ejemplos de *Un Hogar sólido*. Otro alumno insiste con el ejercicio de la tarea: ¿Hay que adjudicar la noticia con la o... con la tarea? D pregunta: ¿Qué? El alumno aclara su pregunta: ¿Hay que poner la noticia? D contesta: si. El alumno corrobora: ¿Si, maestra?

(Se suscitan comentarios porque no adjuntaron la noticia al ejercicio de tarea)

D dice: bueno, si no la traen ya ni modo, es la última clase ¿Verdad? Antes vinieron este... Un alumno dice: el pastel. Otro dice: faltó el pastel. D reafirma: no trajimos pastel. A ver muchachos, me decían este... no me han buscado aquí ejemplos de lo que es función referencial en la obra. (D da un ejemplo) Emotiva: ¡Qué bueno! ¡Qué bueno! página 182

(Hay comentarios en voz baja)

D pregunta por otra función: ¿Cuál es la que va entre admiraciones muchachos? Un alumno contesta: la... D pregunta de nuevo: ¿Qué función? Varios alumnos contestan: la emotiva o expresiva. D repite y continúa: la emotiva o expresiva. Bueno, ahí busquen ejemplos. Es bastante obvio ¿Verdad? Visualmente. Búsquenlos, aunque... Un alumno la interrumpe: "tú siempre estás oyendo pasos" (el alumno ha dado un ejemplo de función emotiva).

D cita textualmente: "En la función apelativa el emisor intenta influir en el pensamiento y comportamiento del receptor" ¿Hay algún momento aquí en la obra donde ocurra eso? Un alumno dice: ¿Cuál, la apelativa? D dice: si.

D pregunta por otra función: ¿La fática? ¿Las interrupciones y las pausas entre interlocutores? Un alumno dice: la apelativa. D pregunta: ¿Cuál? El alumno insiste: la apelativa (da un ejemplo). D le cuestiona: ¿Dónde está, en qué página? Y el alumno le responde: en la 187. D repite el ejemplo localizado: "*Ven acá y púleme la frente*" Ahí hay un ejemplo de... Un alumno pide la localización del ejemplo: ¿Abajo de

dónde? D repite el ejemplo y lo completa: sí. "Catita, ven acá y púleme la frente, Interrumpe un alumno: ese... D prosigue: ...quiero que brille como la estrella polar". Un alumno dice: este... Otro pregunta: ¿Qué página? Otro más dice: ese es... imperativo. D repite: imperativo pero... Un alumno dice: apelativa. Otro alumno pregunta: ¿Sería apelativa, maestra? D corrobora: apelativa.

D insiste: luego, la función fática, hay muchas aquí también de función fática. Función metalingüística ¿Por qué un Hogar sólido? ¿Cuál era el "hogar" ahí? ¿De qué hogar están hablando? ¿Están a gusto o no están a gusto los personajes? ¿Dónde se encuentran? No hicieron la tarea estoy viendo ¿Eh? Un alumno dice: sí, maestra. Otro alumno justifica: es que eso no... Otro más dice: es que mire, usted nos dejó el... el... nada más el ejercicio 3. D aclara: para entregar, pero el otro era para comentarlo aquí. Un alumno expresa: ¡Ah! Otro más dice: es que no le entendimos. D dice: bueno, pues...

Un alumno pregunta: ¿Cuáles lecturas van a ser para el examen de este parcial? D comienza a explicar: a ver, los artículos. Un alumno: maestra una... D: este... Ahí estuvimos manejando, todas las lecturas del libro son obligatorias. Un alumno advierte: la 9 no maestra. D sigue señalando: los artículos, los cuentos que hemos manejado. Un alumno pregunta ¿Todos los artículos y cuentos? D continúa: y este... los cuadros etimológicos. Un alumno pregunta: ¿Todos, todos? D sigue señalando: acuérdense que también... Un alumno habla en tono demandante: quítenos lecturas, maestra. D contesta: no se puede. El alumno insiste: sí, maestra. Otro dice: menos la de... Otro más dice: maestra, como a los artículos, dijo que los artículos no, maestra. D repite: son todas las lecturas. Un alumno dice: bueno, díganos cuáles.

(Pausa. siguen los comentarios)

D dice: a ver, el texto les está marcando también cierto orden ¿Sí? Con todas las lecturas. Un alumno expresa: ¡chst! para que se haga silencio. D prosigue: con todas las lecturas tienen que saber manejar e... las ideas; tienen que ser capaces de... de hacer paráfrasis o de hacer e... reseñas, comentarios y recuerden esta estructura I-D-C (Introducción-Desarrollo-Conclusión). Claro que si estamos en géneros periodísticos pues en la noticia e... varía un poco esa estructura ¿Verdad? Porque tiene que ser el encabezado, el subtítulo y todos los elementos que lleva la noticia. Un alumno interviene: las lecturas ¿Cuáles, las del libro? D dice: las lecturas... sí, las del libro y las que dejé en el Bienen.

Varios alumnos preguntan sobre contenidos del curso que pueden ser objeto de examen.

Alumno 1: ¿Escarabajo? ¿Todo eso?

Alumno 2: ¿Todo?

D dice categórica: sí todo. Saber estructurar bien sus párrafos con la idea principal, ideas secundarias; saber estructurar los... espérame tantito (dice a un alumno que interrumpe) ...saber estructurar en IDyC e... tanto en

paráfrasis como en los géneros periodísticos que manejamos, aunque dije ya, la estructura de la noticia es diferente e... ¿Qué otra cosa? Pues todo lo que vimos aquí.

Alumno 3: maestra...

D prosigue: ...todo lo que vimos en este momento, funciones de Jakobson, los tonos, acuérdense en qué tono van a usar para redactar... el texto... que han escogido... e... ¿Qué tipo de lenguaje van a utilizar? ¿Coloquial, Leilani? Un alumno interviene: estándar. D insiste: ¿Qué tipo de lenguaje vas a utilizar, Leilani? Leilani contesta: estándar.

D advierte: y recuerden que no nada más en clase de Redacción Avanzada tienen que cuidar sus escritos. (lo subraya) Esto es primordial para la vida de ustedes como estudiante y en el futuro como profesionistas. Espero que pasando el examen no vayan a tirar el libro. Varios alumnos dicen con énfasis a la vez: no, no, no, Uno por allá dice: le toca a mi hermana. D continúa: ...pues yo sé que hay algunos...

(Suben de tono los comentarios)

Un alumno dice: profesora ¿Cree que entren así, todas, todas, todas las lecturas? D dice: todas. Por eso desde un principio yo les dije , no tiren sus tareas...

(Los comentarios se multiplican)

Otro alumno demanda: un favor, si se puede, que ponga todas las lecturas allá en el Bienen (centro de copiado), por si perdimos alguna, para ir a sacarla. D responde: ¡Ah! claro. Otro alumno solicita: no nos puede dar una lista para... Otro alumno opina: no, mejor que las deje. D dice: las voy a dejar en el Bienen. Otra alumna pregunta: maestra, y aparte de las lecturas ¿Qué viene (en el examen)? D contesta: todo lo del libro. Un alumno aclara: maestra, entonces ¿Nada más el paquete que va a estar en el Bienen y el libro? D responde: Si. Claro que este... eso de las preposiciones, lo de las palabras, lo de los barbarismo, todo eso ya va en la práctica escritural de ustedes.

Hay otra pregunta de un alumno: ¿A qué horas es el examen? Otro pregunta: maestra, una duda, para el tercer parcial vimos muchas lecturas pero luego nomás leímos 4 para el examen ¿Son esas 4 o todas? D aclara: no, les voy a dejar en el Bienen... es que muchas usamos para ejercicios, les voy a dejar nada más las de tareas que son las obligatorias no hay...

(Muchas inquietudes y preguntas de todos al mismo tiempo)

D prosigue: ...no hay problema muchachos, les dejo ahí en el Bienen todas las lecturas que son obligatorias. Un alumno pide: nos deja una lista (esta pregunta la repite) D contesta: ¿De acuerdo? Dejo la

lista y al que le falte, pues saca la que le falte y el que las tenga todas pues ya no batalla. A ver, un segundo nada más. El día del examen es... Varios alumnos dicen: el martes. Uno dice: a las ocho y media.

(Varios alumnos expresan interjecciones para demandar silencio en el aula)

Otro pregunta: ¿A qué horas maestra? D dice: a las dos y media de la tarde. Uno se sorprende: ¡Ah! a las dos y media.

9.:57 D sigue: en este mismo salón. Bueno, tengo mucho gusto de haber trabajado con ustedes... (se escuchan aplausos) Un alumno interrumpe: ¿De cuántas horas es el examen? D omite respuesta y prosigue su discurso: ...y este... espero que les vaya bien.

Surgen más interrupciones:

Alumna 1: oiga maestra...

Alumno 2: maestra, muchas gracias.

Alumno 3: maestra ¿Nos puede pedir cualquier lectura y decimos escarabajo y de aquí redacta una crítica de cualquiera del libro?

D: cualquier actividad de escritura que hayamos hecho, desde paráfrasis hasta esto de este tema, redacta un cuento, redacta un poema, redacta una obra de teatro. Alumno 4: pero no nada más va a decir, haz el escarabajo, va a decir, de las lecturas del tercer parcial...

D: no, tú puedes aplicarlo en cualquiera de las lecturas.

Alumno 5: maestra ¿Aprendernos todos los prefijos y todos los sufijos?

D: tienes que saber significados y saber formar nuevas palabras.

Alumno 6: maestra, las tareas pendientes ¿Las podemos entregar?

Alumno 7: ¿Cuándo maestra, cuándo nos regresa las tareas?

D: estas tareas se las regreso el día del examen.

Alumno 8: maestra, me pone retardo.

Alumno 9: por favor, profesora...

Alumno 10: perdón maestra...

Gerardo: gracias.

D: hasta luego Gerardo que te vaya muy bien.

Alumno 12: maestra

Alumno 13: ¿Maestra había que entregar la hoja del ejercicio?

D: no, era para que ustedes dialogaran.

Alumno 12: ¿Tareas?

D: las estuve regresando al principio de la clase. ¿Cuál es tu problema, las tareas? Alumno 12: si.

D: Pues entrégamelas.

Alumno 12: ¿Cuándo se las entrego?

D: ¿Hubo funeral en tu casa?

Alumno 12: se murió mi abuelo.

D: este... no estás pasado en faltas. Este... pues... por ser una circunstancia de así de fuerza mayor... me las puedes dejar en mi casillero, ahí en el Departamento de Humanidades.

Alumno 12: ¿Cuál es, maestra?

Fabiola: gracias maestra.

D: Fabiola (ríen ambas)

Fabiola: hasta el martes.

D: está muy bien, estudia mucho.

Fabiola: sí.

D (continúa diálogo con alumno 12): es el Departamento de Humanidades. 2o. piso.

Alumna 14: donde está también inglés ¿Verdad?

D: sí

Alumna 14: nunca has ido a asesoría ¿Verdad?

Alumno 12: no.

D: nunca fue a asesoría. Bueno es que no necesitó.

Alumno 12: no, una vez si fue, si fui, fue el día que llegué tarde ¿Se acuerda? Este... es el... pues ahí verdad lo busco ¿Y en qué casillero se lo dejo?

D: este... se lo entregas a la... secretaria... Blanca y ella ya lo pone en el casillero y si no ahí están con los nombres de los maestros, están más o menos a mediación de...

Alumno 12: bueno, pues gracias, maestra.

D: ándale.

Alumno 12: hasta luego

D: que te vaya bien.

Alumno 12: nos vemos el martes.

D: estudia mucho.

Llegan alumnos de otro grupo y D saluda a uno de ellos: ¡Cómo están!

A partir de este momento comienza un diálogo imprevisto entre D y ego.

Ego: ¿Tienes la siguiente clase aquí?

D: si, nada más con este... el... el martes pasado se me fueron porque este... llegué tarde. Entonces hoy traté de sintetizar lo de la clase pasada.

Ego: y como quiera siempre el tiempo es preocupación de nosotros ¿Verdad?

D: no, y la última clase, imagínate ¡Que horror! si antes vinieron.

Ego: no, y además este...

D: me estaban fallando mucho los últimos días, sobre todo desde que empezaron los exámenes.

Ego: ¿Sí?

D: yo digo que por eso, porque nunca me había pasado y este grupo sobre todo, cinco minutos...

Ego: ¡Ah! si, si.

D: ...y se iban. Es que tienen tanta presión de otros trabajos. Yo presupongo ¿Verdad? que ese fue el motivo.

Ego: ¡Ah! así es eso.

D: ...y algunos me lo dijeron o me avisaban: maestra no voy a poder venir a su clase porque... Claro! eran muchachos que estaban bien que con una falta no...

Ego: es que la mayoría manejan muy bien sus faltas, ellos saben cuándo pueden faltar y dejan...

D: les dice uno las faltas son para que las utilicen cuando necesiten como este muchacho, nunca había faltado, lo de su abuelo.

Un alumno va a entregar una tarea a D.

Alumno: maestra, ¿Cómo hago para aprisionarlo (se refiere a que no están grapadas las hojas de su tarea)

D : aquí lo guardo yo en un legajo, no te preocupes.

Alumno: Ok.

D: gracias.

Ego: gracias D.

D: no, al contrario.

Corto la grabación porque supuestamente se ha terminado el registro. Sin embargo, el diálogo entre D y Ego se prolonga.

D: ...porque... este... no quiero revisarlo y que después lo lean no porque lo traen fresco ¿Sí? Entonces, qué dudas hay, qué dudas hay, lemos un texto, otro... este... retroalimentamos en los primeros minutos la tarea. Esto es lo que hago generalmente en las clases normales.

Ego: muy bien

D: ¿Verdad? este... no sé qué me puedas sugerir tú ¿Verdad? porque tú también tienes mucha experiencia. Entonces este... no me gusta perder mucho tiempo, pero sobre todo por lo de las lecturas, ya vez que a veces tienen que manejar ideas y sobre todo para el examen final. Y eso a mi me parece que les ha ayudado mucho. Si hacen la paráfrasis retroalimentar, qué tipo de ideas van en la introducción, qué tipo de ideas van en el desarrollo, qué tipo de ideas van en la conclusión. Esto en los primeros meses y después... pues depende ¿Verdad? si son (...) depende de la tarea.

Ego: si, también yo algunas veces así le hago. Pero es muy diferente el... el diseño de la clase cuando es de hora y media.

D: ¡Ay! si.

Ego: a mi se me hace que de hora y media te rinde mucho mejor ¿Verdad?

D: no y...

Ego: a mi me gustó mucho cómo desarrollaste este esquema.

D: ¡Ah! mira.

Ego: ellos lo construyeron.

D: pero no nos salió como en otras ocasiones, será por el nerviosismo de la última clase, qué sé yo, muchos me fallaron no traen, generalmente traen su material, no sé si te fijaste, muchos no traían las copias, ellos ya saben que tiene que traer las copias pues si no cómo van a trabajar. Independientemente, ya lo habían leído muchos, porque el texto se los di desde... ya desde tiempo y les digo con tiempo léanlo para que cuando lo lean aquí ya sea la segunda vez que lo lean no la primera vez. Porque también eso, no es lo mismo leer aquí por primera vez que si ya lo leyó, y luego con sus compañeros y luego ya platicando...

Ego: a mi me gustó como quiera. Si, si, pero si tiene que ver que es la última sesión y los detalles así de que algunos no traían las copias.

D: y hoy me fallaron mucho en clase.

Ego: entorpece un poco el proceso pero de cualquier manera se logra, se logra que ellos lo construyan.

D: no tuve la clase pasada, no tuve la clase pasada, entonces esto de funciones de Jakobson me faltó tiempo. Pero yo quería que esto quedara claro porque lo del lenguaje connotativo es primordial.

Ego: fíjate, tenía yo unos ejercicios, no ejercicios sino ejemplos ya en dittos, de las funciones de Jakobson en *Un hogar sólido* y no las traje. como me vine en camión saqué de mi portafolios todo lo que me pudiera hacer peso.

D: bueno pues para otra ocasión.

D cambia de tema.

D: Mira. aquí está el examen, escogí este texto si te parece muy largo lo puedo achicar, pero me pareció muy importante porque pues habla de liberalismo, de presidencial ¿Verdad? Entonces este... pues... Aquí están las palabras que escogí. Este... el último párrafo, transforma el último párrafo del texto inicial y éste con este otro tema.

Ego: si, muy bien.

D: porque las otras (lecturas del libro de Redacción Avanzada) no las vi muy... así relacionadas con esto, que construyan algo con... con... Aparte no está tan fácil el texto porque político, económico, economía. Entonces este... tienen que entenderle bien a esto para sacar todas estas preguntas.

Ego: muy bien muy bien.

D: todo esto él tiene que manejar muy bien el contenido para poder hacer esto.

Ego: sabes lo que hice yo, tecleé el texto independiente del examen porque...

D: ¿Puedo sacar copias? Ah eso. Me gustaría pedir que si puedo sacar este... pues no sé, éste me salió muy mal pero el otro que saqué con copias... Ya otra ocasión había pedido que si con copias. Parece que no pero es más fácil leer aquí, que aquí...

Ego: es mucho mejor

D: ...me han dicho ellos y en las evaluaciones ha salido de que les gusta más leer aquí. Porque yo uso mucho las copias más que dittos, tanto en las clase regulares, no nada más para lo de los exámenes sino en las clases regulares. Yo casi me manejo con puras copias, y dittos nada más una que otra cosa, porque aparte acá nos miden los dittos ¿Verdad? esa es otra razón, hojas de rotafolio...

Ego: pero tú tienes tu tiempo más en la UNI, entonces ahí aprovechas para ya traer preparadas tus cosas ¿Verdad? Me imagino.

D: no, yo pago todo.

Ego: yo pensé que tú allá, bueno no precisamente que lo hicieras porque en la universidad lo aprovecharas sino tu tiempo.

D: no yo, yo planeo todo mi material al principio del mes y se los dejo en el Bienen, no nada más lo de las tareas, cuentos también y lo de cualquier otro ejercicio ¡Claro! no todos los ejercicios. También los dejo ahí para que ellos saquen copias y luego las dos o tres máximo cuatro -rara vez he usado yo cuatro dittos- saco un ditto y lo demás en hojas de rotafolio o ¿Sabes lo que he hecho ahora con lo de los géneros periodísticos? Les encargo el periódico y en lugar de... ¡Cuándo termino! Entonces mejor les digo, tal día por favor compren el periódico y ahí tenemos mucho material.

Ego: y de ahí sacas todo.

D: y es la realidad.

Ego: claro

D: es la realidad.

(Corto grabación)

ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DEL CURSO DE DIDÁCTICA DE LA REDACCIÓN AVANZADA

Análisis Núm. 1.

CATEGORIAS DE ANALISIS

I. La Lección.

El curso de Didáctica de la Redacción Avanzada se inició el lunes 31 de julio de 1992. El trabajo académico que llamaré "Lección inicial" (Li) se desarrolló en dos sesiones (matutina y vespertina) en la fecha anteriormente mencionada.

1. Estructura de la lección.

La Li se compone de: Fase de apertura + fase de instrucción + fase de cierre.

Fase de Apertura.

Se efectúa la presentación de los instructores R y A; también a petición de R se presentan los participantes, quienes exponen oralmente los rasgos personales y datos relevantes de su formación (ver resultados de Cuestionario aplicado a los Participantes del Curso de Didáctica de la Redacción (Avanzada). En tercer término R identifica a Redacción Avanzada cuya Didáctica se va a estudiar, como un curso no tradicional, como una "visión metodológica que trata de combatir lo que se ha etiquetado las clases de español". En seguida, A reseña brevemente cómo surgió el curso de RA y anuncia a los participantes que "se van a asomar a un Curso que se sale de lo normal..." e identifica a la Didáctica de la RA como una "relación académica efectiva"

La estructura de participación en esta fase es unidireccional Instructores-Participantes, bajo control de los instructores. y tiene una duración de 30 minutos.

Fase Instruccional.

Para desarrollar la primera Secuencia Instruccional (SI) R marca la pauta. Explica que se trata de conocer el programa del curso de RA y su guía metodológica a través de la lectura oral de fragmentos, que por turno asignado harán los participantes. No obstante, la estructura de esta secuencia instruccional se torna más compleja pues combina:

{Lectura de R + Acotación de R + Lectura de participante + Interpretación por parte de A + Ejemplificación por parte de R + Lectura de R + Preguntas de participantes + Respuesta de R + Ampliación del tema por parte de A con o sin apoyo de escritura en el pizarrón + Lectura...}

La estructura de participación es bidireccional bajo control de instructores y tiene una duración de 1 hora y 15 minutos.

Receso.

El punto para introducir el receso es la pregunta de R "¿A qué hora vamos a tomar el receso?" Y el receso se hace oficial con otra expresión de R "Salgan y nos vemos en 10 minutos". Se comienza a introducir la socialización del grupo con base en el intercambio de datos identificativos entre los participantes. Se establece una estructura de participación multidireccional (todos dialogan con todos, diálogos cruzados y colaterales) Su duración es de 20 minutos.

El punto de integración de la segunda Secuencia Instruccional a la estructura global de la Lección tiene una duración de 10 minutos. Es un momento esencialmente dinámico cuyos cuatro elementos estructurales son:

- 1º. R proyecta acetatos (material didáctico para impartir RA) y hace comentarios referentes + Preguntas de participantes + Respuestas de R.
- 2º. R pregunta + Algunos participantes levantan la mano para ser identificados.
- 3º. R solicita consenso + Respuesta unánime del grupo favorable a lo propuesto por R.
- 4º. Preguntas de participantes + Respuesta de A + Ampliación de respuesta de R.

La estructura de participación es unidireccional P - I a través de preguntas de participantes que obtienen respuestas expansivas de los instructores. La clausura tajante de este momento es por parte de R quien dice: "basta de rollos, ahora *El Proceso de Comunicación, Unidad III, Julieta lee*". Es como en la primera secuencia pero con ciertas variantes:

{Lectura de participantes + Ejemplificaciones de R con o sin apoyo de escritura en el pizarrón + Explicaciones de R con apoyo de escritura en el pizarrón + Preguntas de participantes + Respuestas expansivas de instructores + Lectura ...}

La estructura de participación es bidireccional en tres formas:

Instructores	-	Participantes	(a través de proposiciones, respuestas, aclaraciones, recomendaciones, anotaciones en el pizarrón)
Participantes	-	Instructores	(lectura, aclaraciones)

La segunda SI dura 1 hora y 15 minutos: las tercera y cuarta secuencias instruccionales se ubican en la sesión respectiva del 1er día del curso de Didáctica de la RA. La tercera, no se registró (2:30 a 4:30 de la tarde). El receso tampoco. La cuarta SI se estructura en forma semejante a las Secuencias anteriores.

El objeto de conocimiento sigue siendo el Programa del Curso de RA y su guía metodológica. El clima del aula es más relajado (ya se sienten "en confianza" los participantes). R hace una digresión para explicar qué es el informe de RA. Enseguida continúa la secuencia; estas palabras de R dan la pauta: "vamos a seguir, chavos y chavas, ahora por favor, Aída". El esquema de la cuarta SI es:

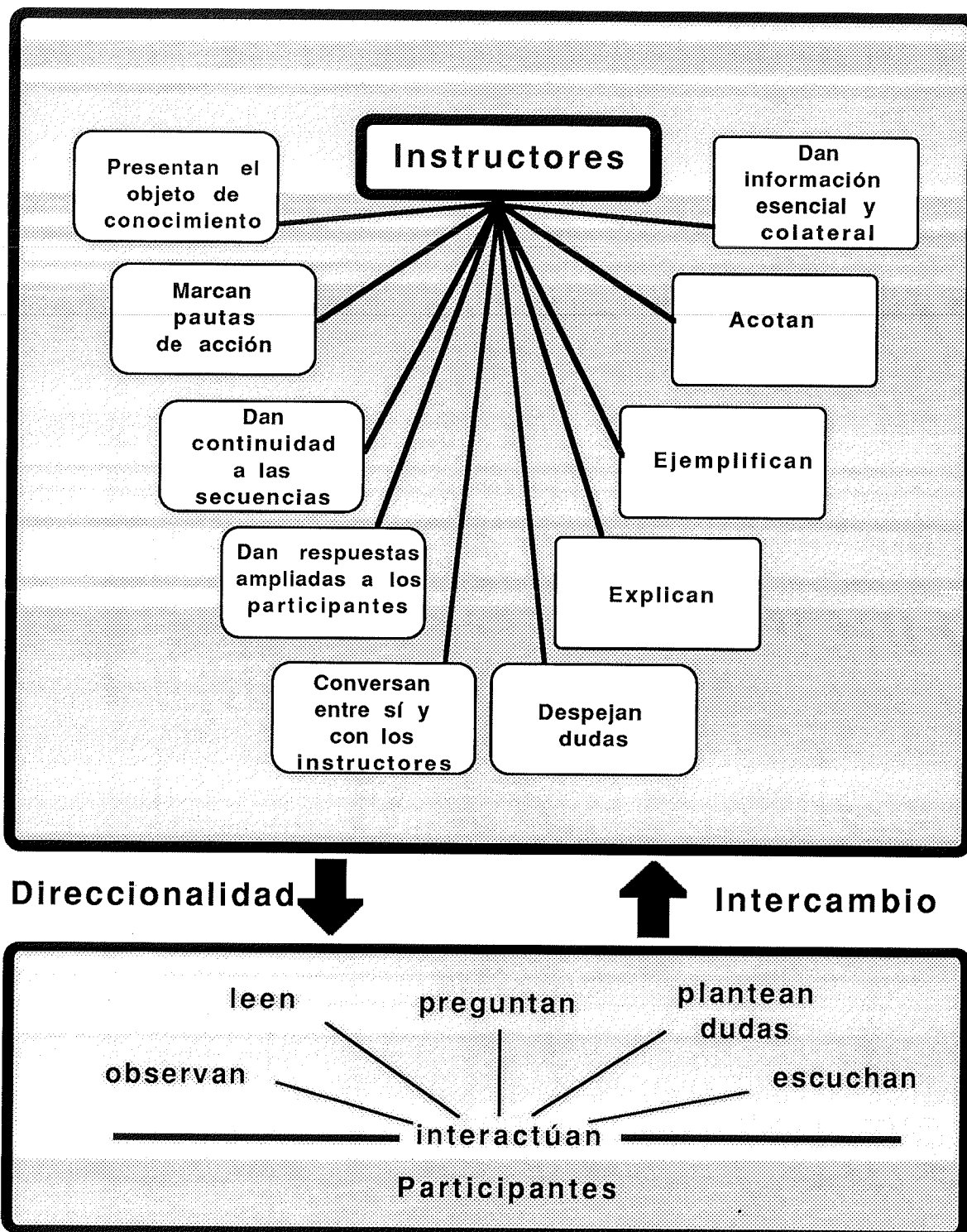
{Lectura de los participantes + Preguntas de los participantes + Respuestas ampliadas de los instructores + Comentarios colaterales de los instructores + Demandas de preguntas por parte de los instructores + Preguntas de los participantes + Respuestas concretas de los instructores + Lectura de los participantes"...}

La serie temática postrera de esta cuarta SI, comienza a las 5:09 de la tarde y termina a las 5:18. Se desarrolla a partir de la expresión de R: "vamos a darle una recio". La estructura de participación es también bidireccional, bajo el control de los instructores (R es quien da las señales que marcan el inicio, la continuidad, los cambios y transiciones de las secuencias). Termina a las 5:18 de la tarde.

Fase de Cierre.

La sesión vespertina se cierra con el proceso de contestar por escrito cada uno de los participantes, el cuestionario de la investigación de ego. R determina el arranque de esta fase con 2 señales: 1º Reparte los ejemplares del cuestionario a los participantes. 2º Solicita verbalmente lo contesten. (Acompaña tal solicitud con una disculpa: "aunque ya se pasó el tiempo, pero abusando..."). La estructura interaccional es multidireccional. Los participantes ejecutan 2 actividades simultáneas: contestan por escrito el cuestionario y comentan entre sí las respuestas a una pregunta "¿Te gustaría compartir la experiencia del curso de RA en el aula con un observador participante?". La duración es de 26 minutos.

2. El sistema de comunicación en el desarrollo de la lección



Sistema de comunicación en el aula

En la lección del lunes 27 de julio de 1992, los instructores implantaron la comunicación. En lo cognitivo, se establece en el contexto del manejo de la enseñanza de la lengua; en lo social, se rige por las políticas implícitas en los cursos de Capacitación para Profesores. Lo situacional se sujeta a reglas determinadas por

el estilo de docencia de los instructores. Estos, tratan de crear en el aula un nuevo contexto, el de los profesores que por primera vez impartirán el curso de RA en el Sistema ITESM. La regla general que estructurará la participación se manifiesta en los términos de R. "Comenzamos Diana a leer, yo leo el objetivo y tú todo lo demás, Unidad I desarrollo de la observación..."

II. Los sujetos.

En relación con los sujetos se trata en primer término de poner en claro, cuáles son los marcos de referencia que guían la participación de cada uno. En los casos cuyos marcos referenciales constituyen el perfil requerido para decodificar lo que se dice en un curso lingüístico, se dan actitudes y manifestaciones de estar participando en los procesos del aula y de adoptar una postura definida frente a las series temáticas que se van desarrollando. En los casos contrarios se manifiestan dudas, incredulidad y se cuestiona. No hay conocimientos previos en el marco referencial con qué relacionar lo nuevo. Como el caso de C que pregunta si la corrección de los textos escritos de los alumnos se hace en clase y cómo; C obtiene una explicación de R pero ella no la decodifica. O la pregunta de J acerca de cuántas clases dura cada unidad del programa de RA. En este caso la respuesta constituye una información novedosa e imprescindible para el conocimiento del objeto.

Algunos participantes plantean preguntas no por falta de elementos de referencia sino porque se pretende enriquecer el marco referencial con información sobre las situaciones concretas. Por ejemplo: EL pregunta a los instructores si se puede ir adelantando la planeación de los temas del Programa de RA para llevar algo ya preparado. R contesta afirmativamente y la actitud de EL es de haber concretado y encontrado apoyo a una certeza personal. La posesión de un marco referencial lingüístico se denota en las preguntas de JA y de DG. El primero dice: "esos son los verbos de acción ¿y los de estado? (¿Por qué no aparecen?). En otro momento DG pregunta ¿y el artículo científico? (se refiere a que si los alumnos de RA no redactan esta clase de textos).

Las preguntas de JA y DG se encaminan a denotar lo que les parece es una omisión, porque conocen la estructura propia de un curso de redacción. Otros ejemplos en torno a los marcos referenciales de los sujetos antes citados son, primero cuando JA destaca el acento que aparece en la palabra *currículum*, porque como es palabra en latín (y él domina esta lengua) no debería acentuarse. Y el de DG que reacciona ante un caso citado por R y dice espontáneamente: "eso es muy común".

Destaca el caso de EL, en cuyo marco referencial hay elementos de la cultura institucional y cognoscitivos del área lingüística. Tales elementos de referencia constituyen el soporte de su actitud en la situación que aquí cito: JA pregunta -¿Es quizá o quizás? A responde -puede ser quizá o quizás. EL interviene -no te

preocupes JA que en latín tampoco es currículum sino currícula. A dice -pero currícula es plural y E agrega -pero depende, depende...

La respuesta negativa de DM ante la pregunta del cuestionario "¿Te gustaría compartir la experiencia del curso de RA con un observador participante?" indica un choque de su marco referencial frente a lo que para DM significa "intromisión crítica y fiscalizadora en su clase". Esto obedece al significado de "observador en el aula" que DM fijó en una experiencia interaccional pasada, cuando su maestra las observaba dando clase (a sus compañeros y a ella) y luego les hacía una crítica y calificaba.

En los casos de los instructores, ellos dan la consistencia a sus exposiciones orales, ejemplificaciones, respuestas expansivas, con elementos experienciales de sus respectivos marcos de referencia; pues es importante para ellos utilizar esos elementos, con los cuales sostienen su estatus en la relación educativa.

En segundo término, hay que analizar los elementos de identidad de los sujetos. Destacar además cómo se denotan en la interacción. Por un lado, instructores y participantes se reconocen como iguales, como colegas; pero junto con esta similitud en el plano del aula, ambas partes adjudican al rol del instructor la centralidad de los procesos que ahí ocurren.

La identidad del instructor se establece con base en los siguientes supuestos:

- Es el portador de la Misión Institucional de capacitar a los profesores.
- Tiene algo que transmitir. Hay un objeto de conocimiento que se presentará a los participantes.
- Su tarea es involucrar a los participantes.
- Tiene la responsabilidad de dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje y evaluar al desempeño de los participantes.

Asimismo, la identidad de los participantes se establece bajo el supuesto de que ellos son los interlocutores en la relación académica. También la jerarquía es un valor relacionado con la identidad del cual están plenamente conscientes los sujetos. Esto se observa por ejemplo cuando se menciona a FCh, autor del programa de RA y jefe del Centro Académico respectivo.

Sin embargo, en la situación que aquí se estudia la función de aprender no se establece como elemento diferenciador de identidad entre instructores y participantes. Así puede notarse en las palabras de A: "el curso será una experiencia de la que todos saldremos enriquecidos". En otro momento también dice: "creo que nos vamos a enriquecer R y yo, esta es una relación académica-afectiva."

Por otra parte, cada sujeto en particular va definiendo su identidad ante los otros con la manipulación de tres clases de elementos.

A. Los datos de identificación que cada uno aporta al presentarse:

- 1º La institución donde realizaron sus estudios.
- 2º El tener o no práctica docente (si ha dado clases o no).
- 3º Los estudios realizados y el nivel académico.
- 4º El nombre propio. A partir de la presentación adoptan un diminutivo para ser identificados (Luly, Domy, etc.)
- 5º La nacionalidad, que toma relevancia como en este caso que no sólo hay mexicanos entre los participantes.

Cabe notar que hasta el momento, el factor experiencia sólo es relevante para apoyar la identidad en relación con los instructores. Así mismo que los datos determinan también el estatus académico de los sujetos.

B. Los sujetos también definen su identidad a través de sus participaciones, algunos se apoyan más en el contenido de lo que expresan, otros en la frecuencia de sus intervenciones. Todo ello les hace ir afirmando su estatus en el grupo.

C. Algunos sujetos destacan preferentemente elementos de sus experiencias pasadas inmediatas; otros, elementos de su vida familiar; otros, de su formación.

III. Pautas de comunicación.

Las señales verbales, las no verbales y la construcción conjunta del discurso del aula permiten determinar en este análisis las pautas de comunicación. Vale considerar, que el lenguaje hablado es también parte importante de las identidades de los sujetos; sin embargo, las constantes y variaciones en el lenguaje, se enfocan en este apartado para destacar las relaciones forma-función de las palabras. Me refiero a palabras o emisiones (señales verbales) que tienen interpretaciones particulares en el aula. Véanse estos ejemplos:

1. R dice: ["Comenzamos DG a leer, yo leo el objetivo y tú lo demás..."]

_____ Forma _____
[Orden, inicio de actividades, determinación de la estructura de participación]

----- Función -----

2. J pregunta: ¿Siempre vamos a decirles (a los alumnos) que respondan a estas preguntas?

R contesta: ["yo sí, desde el principio estoy con eso"]

_____ Forma _____
Contestación afirmativa a la pregunta de J. Se interpreta como ["puedes tomar mi ejemplo"]

----- Función -----

3. R dice: ["soy muy negrero ¿A qué hora vamos a tomar el receso?"]

_____ Forma _____

[Disculpa por haberse excedido de tiempo. La pregunta se orienta a determinar la estructura temporal de la lección]

----- Función -----

La interpretación de estas emisiones depende de supuestos acogidos tácitamente por todos los sujetos, que no necesitan explicitarse para contextualizar y darle sentido a cada emisión.

Las señales no verbales cumplen por su parte funciones que pudieron reconocerse al estudiar el registro de la observación. De esta manera, el uso de la postura de pie es un patrón de comportamiento no verbal asociado con el control y la centralización de la dirección del trabajo, que en la relación tradicional maestro-alumno corresponde al maestro. Las variaciones observadas son dos:

- A Instructores de pie, participantes sentados en torno al área de cátedra.
- B Instructor R de pie (lleva el papel directivo del trabajo) e instructor A sentada al igual que los participantes.

En las dos situaciones anteriores domina lo cognitivo sobre lo social. En los casos donde predominó lo social (Ej.: recesos) la postura de pie era adoptada por todos.

Los desplazamientos en el área de cátedra son exclusivos de los instructores. La cátedra simboliza el sitio donde el docente ejerce la totalidad del control; el punto focal que concentra la atención de los participantes, desde donde se emiten los mensajes que la clase debe captar. La función de esta área se favorece incluso por la distribución del mobiliario en el aula. (ver descripción del aula en Registros. Observación Núm 1) La fuerza del discurso de los instructores se acentúa con el uso del pizarrón; es decir, contenidos clave se manejan en forma oral y escrita simultáneamente. Son señales marcadas también, las tomas de posición (de posturas o partidarias) que se ejecutan concertadamente. Así, por ejemplo los instructores marcan la alternancia de sus discursos con brevísimos y poco perceptibles acuerdos gestuales (a veces sólo un cruce de miradas), de lo cual resulta una armónica participación cuya variabilidad es:

- A. R lee + A explica
- B. R expone + A complementa
- C. R Ejemplifica + A amplía

Lo que varía en A,B,C, es la función de los respectivos discursos pero no el sentido de complementariedad ni el patrón de alternancia. En los participantes se puede destacar que asumen la posición de sujeto cognoscente; así lo demuestran al tomar notas de manera sistemática, escuchar atentamente los discursos de los instructores y hacerles preguntas.

Se observan además tomas de posición solidarias con otro compañero. Son los casos de DG que sonríe en actitud de dar la razón a JA cuando éste hace una corrección de lo que considera un error; y la actitud solidaria de E cuando dice a JA "no te preocupes que en latín tampoco es currículum sino currícula".

En lo que se refiere a la construcción conjunta del discurso, su distribución no es pareja entre instructores y participantes. Se asume que los instructores son quienes tienen más que decir en el diálogo, ellos acaparan la función emotiva (del emisor) del discurso. Sus actos ilocutivos alternados fluctúan en duración de 2 a 6 minutos. Por su parte, las intervenciones de los participantes no son para exponer, sino para leer, preguntar y aisladamente para hacer alguna observación.

IV. El registro del habla.

El modo convencionalizado de hablar de los sujetos, de acuerdo con sus respectivos roles, aparece en la interacción grupal y constituye una señal característica del rol. El modo de hablar como docente se observó en los instructores, quienes lo adoptaron tanto para el control y dirección de las secuencias temáticas, como para exponer, informar, conectar, despejar dudas: todas estas funciones "del que sabe". Los tonos de recomendación, advertencia, informativo, ilustrativo, asertivo, aclarativo, son el marco del registro del habla docente de los instructores. El intercambio entre instructores y participantes se dio entre lo expositivo de los primeros y lo inquisitivo de los últimos, dado que éstos adoptaron el registro propio "del que quiere saber y por eso pregunta".

En lo que se refiere al uso del léxico, lo primero que resalta es el contraste en el nivel del lenguaje empleado por los instructores.

El comportamiento lexical de RM se explica por la necesidad de que su propio lenguaje le sirva como instrumento para aplicar lo que dice en su cita, "no hacer las clases demasiado formales"; trata de eliminar la distancia social entre maestro y alumnos que tradicionalmente el lenguaje "formal" del maestro contribuye a consolidar. Además el de RM es un discurso que tiende a ser subjetivo pues el mi y el yo son los signos léxicos con los que abre gran parte de sus disertaciones. En cambio el de AV es un discurso tendiente a lo objetivo, pero también cifrado en la experiencia como el de RM. El comportamiento léxico de AV se ubica en el polo opuesto al de RM; pues mientras que éste trata de utilizar un lenguaje coloquial, AV maneja un nivel metalingüístico.

LEXICO DE RM	LEXICO DE AV
"Basta de rollos, ahora El Proceso de la comunicación..."	"Hacer un trabajo acucioso. Hay que obedecer reglas para que no se colapse la estructura."
"Vamos a seguir, chavos y chavas..."	"En una de las clases el compañero PM de pronto empezó a hablarles a sus alumnos en quechua, en ese caso hubo niebla..."
"Por ejemplo, mi experiencia, mato dos pájaros de un tiro..."	
"Vamos a darle una recio, mañana les asignamos sobre teorías..."	"no hay que utilizar el lenguaje monotemático ni monotónico..."
"(con el curso) se cubrirán dos objetivos en uno: adelgazar y llevar el curso de didáctica."	"El curso será una experiencia hermosa de la que todos saldremos enriquecidos."
"Se trata (en RA) de no hacer las clases demasiado formales, darles otra faceta, que el alumno quiera a su idioma."	"(en el curso) una vez que tú (el alumno) practicas, infieres, deduces y trabajando extracurricularmente redactas artículos, cuentos, etc."

En resumen, en ambos casos el léxico cumple una función sociocultural, ya que identifica a los hablantes con los roles que desempeñan. Puede decirse que el predominante en el discurso de la Lección es específico de la materia -lingüística-; y además se ofrece en muchos momentos, explícitamente comentado. Véanse estas citas.

R dice: "yo en mis clases aprovecho para meterme a forma y estructura desde el primer momento. Estructura es validez. Los textos tienen estructura si responden a las preguntas ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Para qué?"

A dice: "primero no es volitivo (ver), después es consciente (mirar), tratamos de extraer detalles (observar), observamos esa realidad y extraemos y preguntamos ¿Qué fue lo que vi, lo que miré, lo que observé?" (Estos son 3 conceptos clave para desarrollar el 1er tema del programa de RA).

A dice: "...y trabajando extraculturalmente redactas artículos, cuentos, etc. (...) extraculturalmete, así prefiere llamar el Lic. Ch al trabajo con materiales escritos; por ejemplo, los artículos periodísticos que se utilizan en clase.

A explica que "se puede manejar el tema, usando una palabra que se usa ahora: problema..." (se refiere a que el tema se plantea como problemas de comunicación empresarial por resolver).

Por otra parte, se encontró que ciertas palabras se utilizan como recurso para expresar la actitud del hablante hacia el contenido de su propia emisión. Los lingüísticos las llaman: "indicadores de incertidumbre" y se observan en las siguientes citas.

R dice a A: "lo primero que tenemos que hacer es ... A responde: no sé si te refieres a la lectura del programa".

A hace un agregado: "creo que con las explicaciones del compañero y las mías se entiende la forma transformada del curso; creo que nos vamos a enriquecer R y yo..."

Para dar entrada a una experiencia personal R dice: "no sé cuál será la de A y la de ego pero yo..."

En todos los ejemplos, los términos subrayados anuncian una postura del emisor de estar atreviéndose, quizá exagerando con lo que dirá en seguida, pero es una exageración avalada como verdad por la autoridad académica del emisor.

Finalmente, hay que señalar que los elementos humor y afecto se dieron explícitamente durante la lección y fueron los instructores quienes los manejaron.

AV por ejemplo, al hacer la presentación del curso dice "ésta es una relación académico-afectiva." Esto indica que el proceso de conocer se imbrica desde su perspectiva, con lo emocional, con lo afectivo.

El sentido del humor aparece en una emisión de R "...el lenguaje oral es dinámico, no se duerme al lector como los estoy durmiendo yo a ustedes..." La función del lenguaje para R en este caso es de investirse como persona común ante los participantes y "lubricar" la interacción social -pues el curso de Didáctica de la RA apenas está empezando- y además bajar el grado de formalidad a la lección.

V. Conclusiones

1. Se observó que el instructor R es quien lleva la dirección del trabajo pero A es quien lo hace consistente.

2. Hay elementos utilizados por los instructores para destacar la relevancia del curso de RA y causar expectación. Como esta cita:
AV dice: "se van a asomar a su curso (el de RA) que se sale de lo normal"
3. El lenguaje utilizado por los instructores es:
 - oral
 - gestual
 - en el momento, escrito en el pizarrón
 - escrito en documentos
4. A partir de que todos los sujetos muestran lo que saben (Ejemplos: JA latín, DG lingüística, R experiencia docente, A dominio de la metalengua, etc) adoptan actitudes tales como: DG solidaridad con las ideas de su compañero y dominio pleno del área. EL autosuficiencia y además conciencia de estar en ventaja respecto del grupo por su integración a la cultura institucional. Otros participantes experimentaron inconformidad ante la posibilidad de llegar a ser observados en su práctica.
5. Los instructores centran sus discursos en informar y recomendar los siguientes puntos concretos del programa de RA:
 - Función del docente de RA: "el maestro no estará sentado en el escritorio y revisará muchas tareas."
"El profesor de RA tiene que presentarse como un maestro muy creativo."
 - Información del curso de RA: "Ustedes tienen toda la libertad del mundo para llevar ejemplos a clase."
Se podrá disponer de acetatos y videos y aulas adecuadas para impartir el curso.
"Se hacen 2 calendarios (para programar las sesiones de clase) uno para horarios de lunes, miércoles y viernes, y otro para martes y jueves".
 - Recomendaciones a los futuros docentes de RA: "Se trata de que el alumno construya (los textos con) IDC (Introducción, Desarrollo y Conclusión)."
"No utilizar lenguaje monotemático, ni monotonico, ni hacer ruidos (con el lápiz, por ejemplo) que distraigan a los alumnos."
 - Recomendaciones metodológicas para impartir el curso de RA: "Una vez que tú practicas, infieres, deduces y practicas, y trabajando extraculturalmente redactas artículos, cuentos..."
"Partir de los conocimientos que ellos (los alumnos) traigan, luego mostrar lo que yo traigo y hacer que comparen. Primero, a ver que tanto conocen..."
(Es importante) "la relación del curso con la vida cotidiana."

6. Las ejemplificaciones en relación con algunos puntos del programa de RA surgen de quienes imparten desde hace varios años, este curso. Se dan con base en la experiencia, de donde se extraen las modelizaciones.
7. La utilización del pizarrón significa en esta Lección, apoyo a las ideas expuestas, representadas con palabras escritas, signos y esquemas trazados simultáneamente con el discurso oral.
8. Durante las fases de la Lección en que se toca lo cognitivo, no hay desplazamientos de los participantes y los de instructores son en el área de cátedra o para escribir en el pizarrón pero implican pocos pasos.
9. Se observó una flexibilidad relativa de horarios en las sesiones.
10. Se emplearon recursos de Tecnología Educativa como apoyos didácticos.
11. La ocurrencia de las preguntas de los participantes interrumpió los discursos de otros y el propio.
12. La participante C incidió con el mismo tipo de preguntas durante toda la Lección, encaminadas a decodificar el lenguaje en el contexto de la lección.
13. La Lección dejó dudas no aclaradas. Los participantes plantearon preguntas que "se perdieron" y no fueron contestadas.
14. La conciencia de las jerarquías de la relación educativa está presente en el nivel del aula y en el institucional.

Análisis Núm. 2

CATEGORIAS DE ANALISIS

I. La lección.

El curso de Didáctica de la Redacción Avanzada concluyó el viernes 31 de julio de 1992. La Lección final (Lf) se desarrolló en dos sesiones.

1. Estructura de la lección.

Fase de apertura.

A las 9:15 de la mañana el instructor R manifiesta el propósito de iniciar la Lf en estos términos: "faltan...". Pero a partir de este momento queda latente el intento de arranque de lo cognitivo y prevalece lo social. La fase de apertura se construye con pláticas, comentarios, opiniones, que continúan el proceso de contacto social iniciado desde las 9 de la mañana y que se ha prolongado porque faltan aún varios participantes por llegar. De las 9:15 a las 9:18 R sale y cuando regresa da una información que genera sucesivamente inquietud, actitudes de fastidio, inconformidad, resignación; y una serie de opiniones por parte de los participantes. Se trata de cambiar de aula porque en ésta no funciona el aire acondicionado. Sin embargo, por consenso se acuerda permanecer en este sitio. En seguida se vuelve a las pláticas entre participantes.

A las 9:20 hay un diálogo entre R y M, (M es un empleado del Centro de Excelencia Académica). Después que sale M, a las 9:21, R anuncia por segunda vez que se iniciará la lección y repite "listos, empezamos". Enciende el monitor y agrega: "falta mucha gente". En seguida se escuchan entre los participantes los nombres de personas que no han llegado. No obstante, se suscita otro período de socialización durante el intervalo de ajustar la proyección de video.

El esquema de la fase de apertura es:

{Propósito de inicio + Socialización + Información de instructor R - participantes + Consenso Participantes - instructor R + Socialización + Diálogo R =- M + Anuncio de inicio y acciones concretas para iniciar + Socialización}

La duración de esta fase es de 6 minutos aproximadamente. Aunque arrastra un período previo de 15 minutos. Su estructura de interacción es:

- Multidireccional (entre participantes, sin control de Instructores).

- Bidireccional (Instructor =- participantes y R =- M)

Predomina lo social sobre lo cognitivo. Se observan como patrón de comportamiento la espontaneidad, la identificación con el contexto situacional, se siguen tomando como referentes las experiencias personales para patentizar el estatus y la identidad particular de cada sujeto.

Fase instruccional.

Son dos grandes secuencias instruccionales (SI's) propiamente las de esta fase. Con su estructura definida, constituyen la parte medular de la sesión matutina y vespertina respectivamente. Los participantes están enterados de cuál será la estructura de ambas secuencias. Por lo tanto, no hay instrucciones previas de arranque de la primera; así lo muestran las palabras y acciones de R para iniciar esta parte de la lección: "listos, empezamos" y enciende el monitor.

La estructura de la primera gran SI da lugar a que se le considere realmente como una Serie Secuencial instruccional (SSI), puesto que repite 6 veces la secuencia: proyección de video + autocrítica + crítica. Además esta SSI se interrumpe entre la 3a. y 4a. repeticiones por un receso de 15 minutos efectivos. Una vez que la SSI inicia, lo primero que se observa es la proyección, en el monitor, de la práctica docente, que con la técnica de microenseñanza, desarrollaron el día anterior los participantes. En seguida el participante cuyo video se proyectó hace su propia crítica, para dar lugar finalmente a la crítica por parte de todos los sujetos. Es notorio que invariablemente el instructor R asume el control de las secuencias. Es quien va determinando las señales de arranque, transición y continuidad; así como los puntos de arranque y unión de las repeticiones secuenciales.

En lo referente a señales de arranque (para inaugurar cada secuencia), el patrón consiste en una acción, la de encender el monitor, más un apoyo verbal. Las palabras "listos, comenzamos" constituyen dicho apoyo. Sólo en 2 ocasiones no se capta en el registro el apoyo oral a cada acción y en otra, las palabras "vamos a ver a..." significan el apoyo verbal a la acción. A partir de la segunda señal de arranque, esta misma le sirve a R para marcar la transición entre las repeticiones secuenciales. La continuidad entre video, autocrítica, crítica se marca con un enunciado, pregunta o palabra más el nombre de un participante. También se marca la continuidad con la sola mención del nombre de un participante; de manera que es el nombre del participante la constante. He aquí unas citas.

***Para pasar del video a la autocrítica:**

- "Empezamos antes con la autocrítica".
- "¿Empezamos, L?".
- "G...".

***Para pasar de la autocrítica a la crítica:**

- "¿Opiniones?"
- "¿G, quién quiere opinar?"
- "¿Opiniones, retroalimentación para...?"
- "¿Retroalimentación para...?"

***Para dar continuidad a la crítica:**

- "¿Alguna opinión más?"
- "¿Alguien más?"
- "¿Alguien más, por favor?"
- "¿Otros comentarios?"
- "¿L...?"

***Para cerrar la crítica:**

- "¿Alguna otra opinión?"

Puede observarse que la estructura de los enunciados es similar aun en los que cumplen diferente función.

En la serie de SI's es singular la interacción de los sujetos con un objeto de estudio que es la práctica docente de los participantes a través de video. Por su parte, la interacción entre los sujetos se da vertical I =- P y horizontal P =- P.

La estructura de participación en el plano vertical es unidireccional bajo el control de los instructores:

- Instructor - Participante (a través de proposiciones, juicios valorativos, opiniones, recomendaciones).

Asimismo en el plano horizontal es bidireccional:

- Participantes =- participantes (a través de mutuas opiniones, juicios valorativos).

Esta serie, primera gran secuencia de la fase instruccional comenzó a las 9:21 y terminó a las 12 horas. Sin embargo, tiene una duración de 2 horas 24 minutos, dado que el receso intermedio es de 15 minutos. El punto de inicio del mencionado receso lo marcan las palabras de R: "Creo que aquí terminamos porque es el receso, tenemos 10 minutos y regresamos para terminar con esta onda".

Durante el receso, los participantes no abandonan el aula; antes bien, AR que había salido para la oficina de Humanidades, regresa. Antes de que se relaje la atención centrada en el Instructor R, éste anuncia anticipadamente la tarea que tendrán al final de la sesión matutina. Se trata de contestar sus respectivas hojas

de evaluación y para justificar esta tarea R da una amplia explicación del sentido de la autoevaluación, "sobre todo en los procesos enseñanza-aprendizaje de adultos".

En este receso están presentes lo social y lo cognitivo. En cuando a lo social, hay comentarios. Unas personas de pie y otras sentadas establecen pláticas en grupos de dos, tres o cuatro de ellas sucesivamente; es decir, los grupos de conversación se desintegran y se vuelven a integrar con diferente número de personas, (incluyendo los instructores). Respecto a lo cognitivo, se da en explicaciones y diálogos entre instructores y participantes.

La estructura de participación es bidireccional y multidireccional.

El receso termina a las 10:55 y la señal para reanudar la la. serie de SI la da R así: "vamos a ver a Luly (y enciende el monitor)".

El proceso de autoevaluación, que se desarrolla a partir de las 12 horas se inicia efectivamente cuando R pide a los participantes que contesten la "encuesta" (así nombra a la ficha de evaluación). Renueva la explicación de que "normalmente los instructores evalúan a los participantes pero yo considero que una autoevaluación da mejores resultados". En seguida los Instructores abandonan el aula y los participantes contestan las fichas respectivas. Predomina lo cognitivo, pero se da en medio de una interacción multidireccional en la cual se retroalimentan los participantes entre sí, con enunciados como -"¿Qué pongo en esto?, Ponle 3... ¿Qué pusiste?... Ponle 2...". Cada participante tarda diferente tiempo en la autoevaluación. Algunos salen cuando terminan pero en seguida regresan, otros se quedan socializando con pláticas y comentarios, uno declama versos de Sor Juana. Las conversaciones se entrecruzan, suben de volumen.

El primer intento por cerrar el proceso se da a las 12:12 cuando R (que regresó a las 12:10) pregunta: ¿Tienen ya sus evaluaciones?. Sin embargo, ya prevalece lo social y a las 12:27 se termina en definitiva el proceso con las palabras de R -"Vámonos a Centrales". Señal con la cual todos abandonan el aula y se dirigen al comedor de "Centrales" del Campus.

Así se completa la sesión matutina cuyo esquema es:

Apertura [6 minutos] + 1a. secuencia instruccional [2 horas 24 minutos] (serie de SI + Receso [15 minutos] + Continuación de serie de SI) + Proceso de autoevaluación [27 minutos].

Durante la sesión vespertina se efectúa la segunda gran secuencia de la fase instruccional. La estructura de participación también es ya conocida por todos; de manera que a las 2:30 de la tarde las palabras de R -"Comenzamos, Luly" son la señal de inicio. Cabe agregar que esta sesión no tiene receso tal como R lo advierte en cierto momento a los participantes. La duración global es de 2 horas y 10 minutos.

La estructura de la Secuencia Instruccional (SI) es:

{Anuncio del tema por tratar y del nombre del participante expositor + Exposición teórica + Intervenciones de Instructores y participantes}

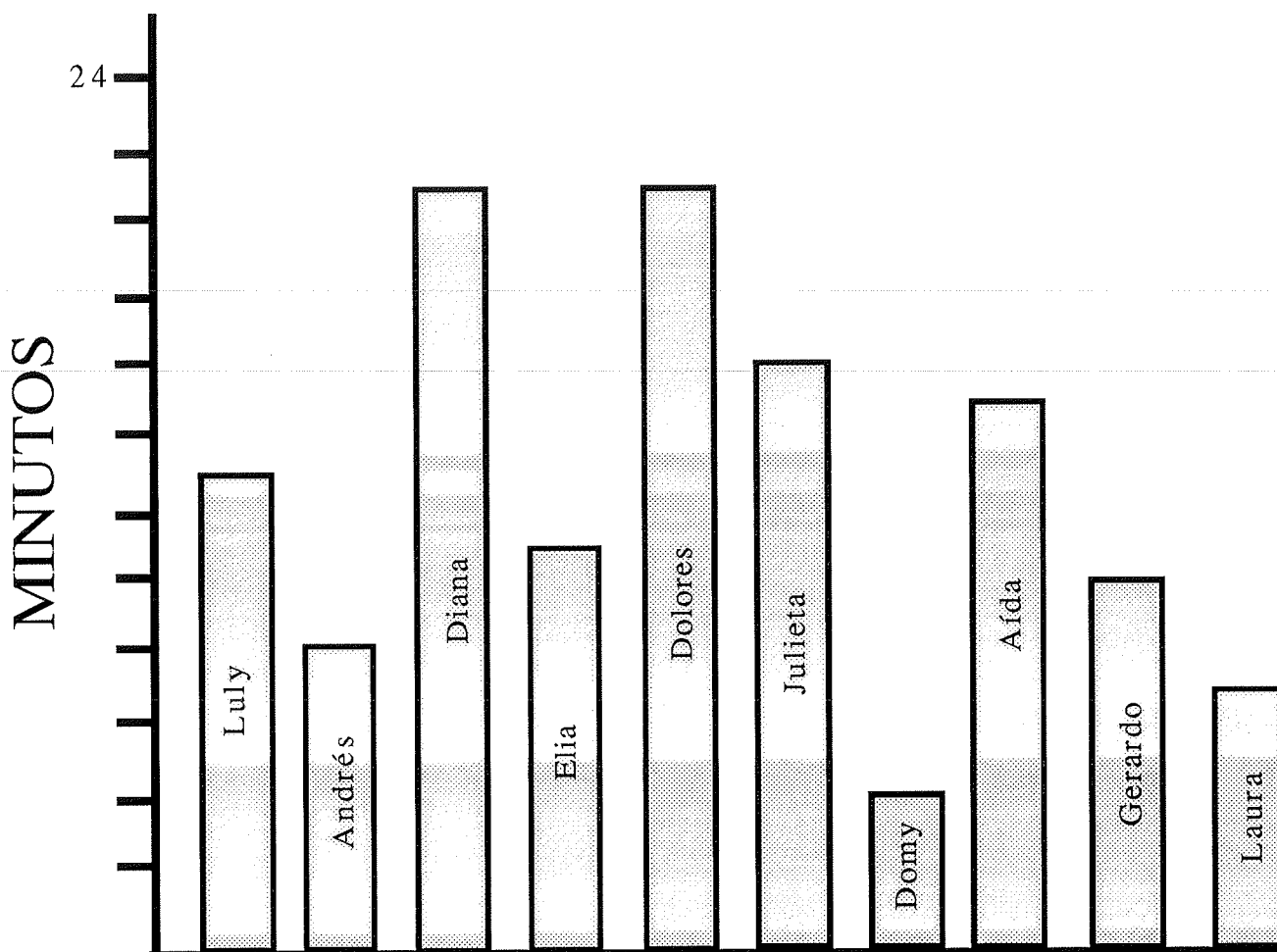
Este esquema sucede 10 veces, por lo tanto esta segunda gran secuencia está formada por otra serie de SI's.

La parte esencial la constituye la exposición teórica de los participantes, cuya estructura es unidireccional (participantes - sujetos) a través de exposición. Se trata de que cada uno ofrezca a sus compañeros una síntesis del tema que los instructores le asignaron.

El elemento que destaca en la estructura de esta SI es la duración de las 10 participaciones, donde el tiempo de exposición teórica es prolongado. En esta segunda serie de SI el objeto de estudio es el marco teórico del curso de RA constituido por los capítulos relevantes de las fuentes bibliográficas que se les han entregado en fotocopias, en un cartapacio a cada participante desde el primer día del curso.

El elemento que destaca en la estructura de esta SI es la duración de las 10 participaciones donde el tiempo de exposición teórica es prolongado.

Una escala de tiempo de participación es la siguiente:



La tercera secuencia de la fase instruccional es la evaluación del desempeño de los instructores, cuyo inicio no se marca en forma explícita y se da en un momento de ansiedad general. Además, es un proceso que ocurre en todos los cursos que se imparten en el ITESM y por lo mismo, se asume por todos, que no requiere de preámbulos. Un empleado del CEA llega con los cuestionarios y los participantes los contestan. La señal más notoria que inaugura el proceso, es la salida de los instructores, quienes deben abandonar el aula cuando el empleado del CEA llega y distribuye los cuestionarios. Cada participante interactúa individualmente con el documento. El proceso inicia a las 4:40 de la tarde y la primera en terminar es EL, quien tardó 4 minutos en evaluar a los instructores. Los demás participantes van terminando paulatinamente con un tiempo máximo de inversión en este proceso de 24 minutos. Esta tercera secuencia se da por concluida a las 5:04 de la tarde, con el regreso de todos los sujetos al aula, pues cada uno de los participantes que iba terminando, salía y además los primeros en abandonar el aula habían sido los instructores.

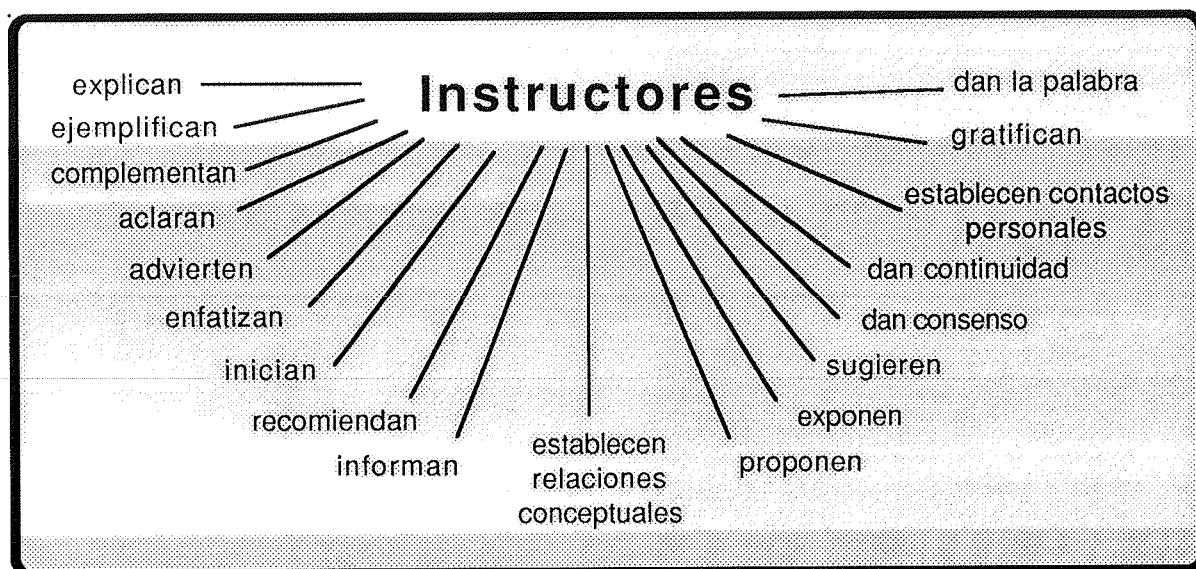
Fase de cierre.

A los sujetos que regresan al aula se une F Ch, quien desde las 4:44 de la tarde ya se encuentra fuera del aula. Así, se comienza la fase de cierre de la lección, que consiste esencialmente en una exposición a cargo de F Ch. El instructor R da formalidad a la llegada del expositor con la presentación de éste a la audiencia. Enseguida presenta a cada uno de los participantes también de manera formal ante F Ch. La estructura de participación básicamente es unidireccional y en ciertos momentos bidireccional con base en preguntas aisladas de algunos participantes, quienes reciben retroalimentación del expositor. Esta fase tiene una duración de 26 minutos. A las 5:30 de la tarde termina la exposición de F Ch. Despedidas y agradecimientos son señales de que no sólo la Lección, sino todo el curso ha terminado.

2. El sistema de comunicación en el desarrollo de la lección.

En la lección del viernes 31 de julio de 1992 los instructores implantan un sistema de comunicación en el aula relacionado con los contenidos que se abordarán, y con el carácter de sesiones de clausura, pues se trata de la Lección final del curso de didáctica de la RA. En lo cognitivo, la comunicación se establece en el contexto del manejo y enseñanza de la lengua española. Los motivos de la comunicación son el proceso enseñanza-aprendizaje de la RA, las teorías lingüísticas que sustentan el curso de RA y los procesos de autoevaluación y evaluación del desempeño de participantes e instructores, respectivamente. En lo social, se rige por políticas implícitas de los cursos de Capacitación para Profesores del Sistema ITESM. En lo situacional, se sujeta al esquema que implantaron los instructores del curso desde la primera Lección, de acuerdo con su estilo de docencia. La comunicación en lo cognitivo se basa en fuentes de información escritas y en la experiencia de los instructores. En lo social se apoya notoriamente en la anécdota personal.

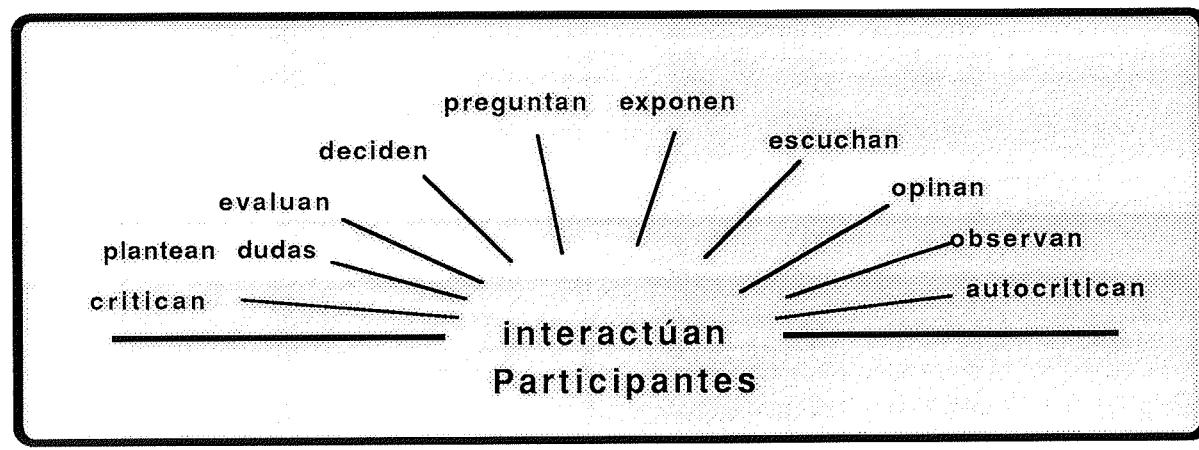
El sistema de comunicación se representa en el siguiente esquema:



Direccionalidad



Intercambio



El contexto creado en el aula es el de docentes que autocritican y critican el proceso enseñanza-aprendizaje de la redacción en el nivel profesional del Sistema ITESM; que de acuerdo con los lineamientos de los cursos de capacitación para profesores del ITESM evalúan su propio desempeño y el de sus instructores.

II. Los sujetos.

La participación de los sujetos en el aula está determinada por sus respectivos marcos referenciales y no por su estatus. El reconocimiento de este segundo aspecto por parte de "los otros" y de sí mismo, juega un importante papel para eliminar la verticalidad en la relación instructor-participante, puesto que el mencionado

estatus no lo da el rol en el aula sino los conocimientos, la experiencia docente y los títulos académicos. Además en el estatus se finca la validez y confiabilidad de los asertos de cada uno.

Estas citas muestran lo anterior. Dice LB: "en mi escuela, yo tuve acentuación en lingüística, letras españolas pero con acentuación en lingüística, pero se nota que hay (en DG) un manejo de la materia importante de lo que aparentemente es muy sencillo, y que lo ves sencillo, pero no es tan sencillo..."

Dice la instructora A: "pues yo aprendí y creo que esto me servirá para enriquecer la sesión que corresponda al proceso de comunicación, qué hay detrás de este proceso. Voy a pasar esto a mi cuaderno de trabajo".

Dice el instructor R: "A mí me impactó muchísimo tu clase (la clase de la doctora DG) esos conceptos yo no los he manejado, pero ahora nos van a servir bastante..."

Ego le pregunta a LB por la identidad de una maestra que se ve en el video y ella contesta: "Es Eloísa, una maestra del Campus Chihuahua con 28 años de experiencia, dio una clase muy buena (el tono de L indica que la experiencia es la causa de la calidad de la clase)".

D G dice: "no sé porque incluyeron a Gaetano Berruto en la bibliografía (del sustento teórico del curso de R A)". R le pregunta: "¿Hay otros más propios?" y D G contesta "Hay otros que yo prefiero (cita dos autores concretamente y agrega) a mí me parece confuso, porque tendrían que ponerse a leer la obra completa de esos autores (los que cita Berruto)". (El tono de D G indica alta autoridad académica para emitir opiniones).

Con respecto al estatus, los sujetos rescatan del pasado los elementos necesarios para patentizarlo y afianzarlo. Por ejemplo, R dice a A "...cuando tomamos tú y yo el curso con la doctora brasileña ¿Te acuerdas que nos tocó analizar los discursos de Perón? (...) pero esos discursos políticos tienen mucha semejanza en la misma época, son casi al mismo tenor, por todo el populismo que tú y yo acá por otro lado, estudiamos (dirigiéndose a ego), el populismo latinoamericano...". En otro momento, DM dice: "la primera vez que dí clase de español (en la Universidad de Kansas), estaba enseñando a un grupo que no tenía el idioma, diferentes nacionalidades, muchos eran mayores que yo, porque así como tenía niños (SIC) de los primeros semestres, tenía maestrías y doctorados..."

Por otra parte, el discurso y comportamiento general de los sujetos están estructurados con elementos de su formación profesional básica (Ver resultados de cuestionario). En cuanto a lo primero, se observa el manejo de dos líneas discursivas: un discurso lingüístico y un discurso pedagógico-didáctico. El lingüístico está basado en sus conocimientos; y el educativo está construido sobre sus creencias y experiencias en las aulas como alumnos y como docentes. Además, este discurso se expone desde la perspectiva del deber ser.

Véanse estas citas de discurso lingüístico.

Dice A: "...en una sola estrofa (de un poema) encontré anáfora, comparación, metáfora, personificación y desde el punto de vista ideológico, cosmopolitismo...".

El participante JA con formación filosófica (en UZ y el Seminario de Monterrey) hace citas filosóficas y alusiones bíblicas tales como "El lenguaje simplificador y aislante...", "En Dios existe una unidad y entre los hombres una diversidad", "atributos diversos", "el pasaje de la Torre de Babel", "Según el evangelio de San Juan...".

Ahora estas otras de discurso pedagógico-didáctico.

En su autocrítica, LB dice: "debo modular más mi voz, es que estaba muy nerviosa, debo de tener una presencia más derecha, más definida, debo de mirar a la audiencia (...). Pero si es miedo estar ahí (en el lugar del docente), como que yo como alumna siempre me guían, siempre me preguntan, yo respondo (...) aquí, aparte de que es a la inversa..." (el resultado del cuestionario consigna que LB acaba de terminar su carrera de letras y nunca ha dado clase).

GV opina: "creo que también es muy bueno, es definir el objetivo, que el alumno tenga bien claro hacia dónde va (...) muchas veces damos la clase y el alumno no supo ni porqué, para qué, de dónde, hacia dónde vamos".

DM está contando una anécdota de su escolaridad como alumna de maestría: "... existen dos tipos de alumnos, unos, los que en este caso ayudaron a la maestra y nos portamos bien; y hubo unos que sí la hicieron llorar en una clase; y todo porque el mismo maestro se pone en ese papel".

El comportamiento de los sujetos se muestra en dos formas" de participantes-alumnos del curso de didáctica de la RA y de docentes. La primera forma se ilustra en esta cita: la instructora A pregunta a A R cómo se ha sentido con el curso y ésta responde: "bien, muy bien, me gusta, muy diferente, me gusta mucho y he aprendido muchísimo de todos. (Se denota la identificación de A R con el rol del que aprende).

Los sujetos adoptan el comportamiento docente en las prácticas de microenseñanza, a través del manejo de la forma expositiva y de ciertos esquemas de pregunta-respuesta. Asimismo, esta conducta se observa implícita en las actitudes que adoptan al criticar y autocriticar la práctica docente. En términos generales, se pueden establecer los siguientes rasgos de perfil docente en los sujetos:

- Tendencia a mantenerse en el área de cátedra como posición clave durante la práctica docente.
- Uso indispensable del pizarrón como apoyo didáctico simultáneamente con la exposición oral y de otros apoyos visuales.

- Preferencia por la forma expositiva para poner a los alumnos en contacto con el objeto de conocimiento.
Esta característica indica la creencia en el binomio enseñar-trasmitir.
- Ubicación del docente como centro del proceso (magistrocentrismo).
- Manejo del esquema pregunta-respuesta en el proceso E-A que lleva al alumno al descubrimiento.
- Énfasis en el empleo de estrategias para orientar la actividad del alumno.
- Uso de la exposición como vía por la cual el docente muestra sus saberes.
- Las prácticas docentes aisladas se desarrollan fuera de un contexto temporal, es decir, no está consciente la noción del transcurrir del tiempo.
- La actuación docente en la práctica, se sujeta a los lineamientos de un guión didáctico previamente diseñado, lo cual se traduce en una docencia más o menos rígida y lineal. Estos rasgos indican que en la planeación del proceso E-A, el tiempo no se dimensiona con precisión. Es decir, el tiempo estimado para la clase no corresponde al tiempo real del proceso.
- Manejo de tres diferentes niveles de lenguaje: infralenguaje, lenguaje estándar y metalenguaje en el discurso del aula.
- Manejo de la gratificación emocional a las respuestas correctas del alumno.

Intimamente relacionadas con el perfil docente de los sujetos, se encuentran sus creencias sobre la docencia. Estas se pueden agrupar en tres líneas: personalidad e imagen del docente, relación educativa (RE) y proceso enseñanza-aprendizaje (E-A).

Personalidad e imagen del docente.

En esta línea los sujetos creen que:

- Todos los rasgos de la personalidad del maestro operan en la RE para que el alumno construya la imagen del profesor. Uno muy importante es la voz.
- Cambiar el rumbo del proceso E-A tal como en un momento dado lo determine el grupo escolar, abona un punto a favor de la imagen que el alumno construye del profesor. (Cita) "...da seguridad de que al maestro no se le atora (sic) nada..." Contribuye además a patentizar el control de la situación y la posesión del poder. (Cita) "...el alumno se siente que aunque quiera jugar con el maestro no puede...".
- El maestro es el centro del proceso, es quien posee el conocimiento.
- Un buen maestro es quien logra que sus alumnos se "involucren" en la clase.
- La pura presencia del maestro -seria y docta- es capaz de poner en alerta al alumno y llamarlo a concentrarse en el proceso E-A.
- Las características comportamentales del docente a las que se les asigna alto valor son...
 - * demostrar tranquilidad frente al grupo escolar.
 - * mostrarse relajado.

- * tener dominio de la materia.
- * transmitir a los alumnos información "nueva" (que desconocen).
- La actitud de seguridad en sí mismo la da la experiencia docente.
- Hay tipos de maestros algunos no son buenos, por ejemplo, el que "se va por lista" para hacer participar a sus alumnos.

La relación educativa.

En esta línea los sujetos creen que:

- El nerviosismo es un factor siempre presente en la primera RE por ser la primera experiencia del docente frente a un grupo.
- La actuación del docente se asocia con el miedo al ataque. En contradicción con su posición "privilegiada", el profesor se siente desprotegido frente al grupo escolar.
- El papel del maestro es más difícil que el papel del alumno.
- El docente echa mano de su experiencia previa como alumno para anticipar las reacciones de los estudiantes.
- Los valores que el maestro debe imponer en el aula son: la autoridad y el respeto.

El proceso enseñanza-aprendizaje en general y específicamente en la enseñanza de la RA.

En esta línea los sujetos conciben que:

- La dirección del proceso E-A debe estar determinada por el docente.
- Las clases (el proceso E-A) se planean. El docente tiene que "imaginar" cómo resultará su clase.
- Se requiere mantener la expectativa en los alumnos; "que el alumno no sepa a que horas le toca participar".
- Llegar frente a un grupo requiere adiestramiento.
- Las estrategias de otro colega, si se intercambian, enriquecen. (Cita) "... podrías tener hasta 25 formas diferentes de tratar cada tema...".
- La clase no es efectiva si no provoca en el aula "nivel de tensión".
- El sistema pregunta-respuesta debe darse en el aula tal como se preconcebó. El maestro debe ser capaz de prever las respuestas del alumno.
- La gratificación a una respuesta correcta retroalimenta positivamente al alumno.
- El maestro puede evaluar aprorísticamente el efecto de la enseñanza en los alumnos. (Cita) "...parece que si, lo que yo me había propuesto... entendieron el proceso de la comunicación a partir del acto de habla sin tantos detalles.".
- Respecto al tiempo...

*las respuestas no previstas de los alumnos retardan el proceso E-A.

*el tiempo requerido para una clase es relativo, depende del tema por tratar.

*si el tema por tratar en clase sólo pide trabajo mental del alumno, la clase debe ser breve. (Cita) "...se presta para cinco minutos..." Pero si requiere interacción maestro-alumno, se admite que se prolongue. Hay que calcularlo (Cita) "...porque siempre te pasas (...) y a veces pasa lo contrario..."

- Respecto al proceso de E-A de RA...

*la materia (RA) tiene el objetivo de que el alumno se involucre en el proceso E-A a través de su participación en la "dinámica" de pregunta-respuesta.

*Redactar durante la clase, hace que el alumno se "involucre" más en el proceso E-A.

Por otra parte, en cuanto a la identidad de los sujetos, ésta se sigue definiendo en el aula aún en el último día del curso de didáctica de la RA. La identidad se establece en la interacción y se integra en lo social, lo académico y lo docente.

Las conversaciones antes, durante y al final de las sesiones, muestra de fotografías, relato de anécdotas personales, expresión de puntos de vista, permiten a los sujetos hacer ostensible su identidad social.

El acento al hablar, relacionado con la nacionalidad, también se reconoce en la interacción. Se comenta el caso de DM que es mexicana pero acaba de regresar de EEUU donde hizo su maestría; también los casos de dos argentinas de las cuales DG lo tiene muy marcado y JO ya casi habla "como aquí" (dice JA), pues ya tiene 20 años de vivir en México; además, el caso de MDM, española con poco tiempo de residir en Monterrey, se comenta en torno al seseo y al zezeo marcados en la pronunciación de los españoles (cita) "...cuando tu hablas para mí es muy fácil escribir lo que estás hablando sin errores ortográficos, por la diferenciación que haces fonética de las letras". Respecto a la pronunciación de las argentinas, se les identifica porque (cita) "...las hemos estado escuchando también, cómo pronuncian la ye y la elle..."

Se da el caso también de la identificación por la voz, es DG que dice (cita) "...yo soy de las personas que necesitan micrófono para dar la clase, la gente tiene que sentarse cerca; ya he mejorado, pues antes no se me oía nada..."

En cuanto a la identidad académica, casi todos los sujetos se dan oportunidad de explicitarla. Es el caso de las siguientes citas.

LB "...yo tuve acentuación en lingüística, letras españolas pero con acentuación en lingüística..."
Aquí es la formación el elemento de identidad de LB.

DM "...nosotros nos estuvimos enfrentando mucho a este tipo de problemas porque estuvimos en un curso de traducción y había portorriqueños, españoles, mexicanos, de todo..." En esta situación, el elemento de identidad es la capacidad para salir airoso de duras experiencias académicas.

DG "...quizá en la biblioteca haya una traducción (de la obra de Karl Bülher) porque yo me basé en la versión original del alemán." El elemento que DG destaca es su formación lingüística en Alemania, por la cual se identificó durante todo el curso.

La identidad docente se define implícitamente a través del comportamiento en las prácticas de microenseñanza. También se observa en forma explícita, que los sujetos se identifican como docentes por lo que dicen: (citas)

EL "...lo que podemos hacer los maestros es enseñar las estructuras fijas dentro de la semántica, la sintáxis, la morfología..."

DM "...la primera vez que dí clase de español, estaba enseñando a un grupo que no tenían el idioma, diferentes nacionalidades..."

La mención de la identidad cobra su momento más definido cuando el instructor R echa mano de los datos identificativos de los participantes que se manejaron en la interacción, para presentarlos a FCh (creador y coordinador del curso de RA) quien se presentó para el cierre del curso de didáctica de la RA.

III Los contenidos.

Para ser objeto de análisis, los contenidos de las sesiones finales del curso de didáctica de la RA se han categorizado en sociales, lingüísticos y pedagógico-didácticos; además en cada categoría se especifica el medio o recurso a través del cual se maneja en el aula cada temática.

<u>CONTENIDOS SOCIALES</u>	<u>MEDIOS PARA EXPLICITARLO</u>
1. Situación de incomodidad en el aula.	Expresión de opiniones previas y bromas de la sesión matutina.
2. Cambio de aula para trabajar	Expresión de opiniones para recoger consenso.
3. La familia, las amistades, relaciones sociales, estilos personales de vida	Información en la conversación informal y en la interacción grupal.
4. Estado de salud	Demostración durante la conversación informal.

5. Identidad: acento en el habla, nacionalidad, fechas de cumpleaños	Información y remembranzas asociativas en la conversación.
6. Canto, poesía, romanticismo	Expresiones líricas en la conversación informal y la interacción grupal, como alusión.
7. Relaciones maritales	Expresión de puntos de vista en la conversación informal y en la interacción grupal.

<u>CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS</u> <i>Dentro de las prácticas de microenseñanza</i>	<u>MEDIOS PARA EXPLICITARLOS</u> <i>Contenidos del programa de RA</i>
*Diferencias entre lenguaje literario y lenguaje estándar	- Práctica de JA
*Problemas de comunicación empresarial	- Práctica de GV
*Diferencias entre lenguaje oral y escrito	- Práctica de DG
*Descripción dinámica	- Práctica de LB
*Características del lenguaje oral	- Práctica de MDM
*Características de un texto literario	- Práctica de EL

<i>Elementos del sustento teórico del curso de RA</i>	
-La dimensión oculta (Edward T Hall)	Exposición de LB
-Lenguaje y lenguajes	Exposición de J.A.
-Análisis componencial (Gaetano Berruto) y modelo orgánico de Karl Bülher	Exposición de DG
-Discurso y contexto	Exposición de EL

-Lenguaje oral y escrito La deconstrucción (Derrida)	Exposición de DM
-Lenguaje literario y lenguaje estándar	Exposición de AR
-La función de dominante dinámico (Formalistas rusos) y la obra literaria como un hecho eminentemente social (Jakobson)	Exposición de GV

<u>CONTENIDOS PEDAGOGICO-DIDACTICOS</u>	<u>MEDIOS PARA EXPLICITARLOS</u>
-Interacción maestro-alumno en el aula	La autocrítica
-Sistema de preguntas en la interacción	La autocrítica y crítica
-Relación entre la duración de una clase y la complejidad de los contenidos por tratar en ella	La opinión personal
-La preparación del docente	Recomendación de la instructora
-El problema del tiempo estimado y el tiempo de duración de una clase	La expresión de puntos de vista y experiencias
-Estado emocional del docente que se encuentra por primera vez frente a un grupo escolar	La autocrítica, expresión de puntos de vista y comentario de experiencias
-La participación del alumno en el proceso E-A	La expresión de creencias
-Características de un buen docente	Evaluar las que poseen los participantes y opinar cuáles otras deben poseerse
-Importancia del proceso metodológico en la práctica docente	La autocrítica y la crítica
-La imagen del maestro	Exposición de creencias, puntos de vista y críticas
-El manejo del poder por parte del maestro	Exposición de creencias y puntos de vista
-Importancia de la voz y la dicción del maestro para una comunicación efectiva	La autocrítica, la crítica y expresión de creencias.
-Impacto de la personalidad del maestro frente a un grupo	La crítica

-El control emocional del docente frente al grupo	La crítica, la expresión de creencias y la autocrítica
-Importancia de la experiencia del docente	La autocrítica, la crítica y la expresión de creencias
-La selección del material didáctico adecuado	La autocrítica y la crítica
-Importancia de definir los objetivos de aprendizaje	Expresión de creencias, la crítica, la autocrítica
-El sentido del humor del maestro en la interacción grupal	La crítica

IV. Pautas de comunicación.

Las señales verbales, las no verbales y la construcción conjunta del discurso son pautas del uso del lenguaje cuyo análisis permite comprender los significados de los acontecimientos áulicos. En cuanto a las primeras, se enfocan en primer término las constantes y variaciones en la relación forma/función de los enunciados o emisiones verbales. En segundo, se destaca el manejo de un acervo lexical lingüístico y pedagógico que ha ido y venido en el aula y que es codificado por todos los sujetos. La repetición o reiteración de palabras, constituye una constante en la forma del enunciado. Veamos los casos. (citas)

FORMA	FUNCION
-Dice el instructor R: "... <u>qué les parece</u> si nos vamos a un salón que nos acaban de prestar, cuando menos hay ventanas y hay abanicos, y dejamos todo esto hasta que arreglen el clima y entonces nos devolvemos para acá, <u>que les parece</u> para iniciar las exposiciones?"	Solicitar consenso y reiterar que existe libertad para la toma de decisiones grupal. Ofrecer una solución al problema de la incomodidad en el aula.
-Dice LB: "...lo que pasa es que <u>me daba miedo</u> y prefería voltearme a otro lado. Pero no, cuando estaba viéndolos a cada uno participar, todos dijeron cosas lindas; y, no me van a agredir, no me van a atacar. <u>Pero sí es miedo estar ahí</u> (en el papel del docente).	Dejar establecido que la vivencia del curso es un caso excepcional, porque adoptar el rol docente desata el miedo. Justificar además el miedo que ella experimentó.
-Dice LB: "...se nota que hay un manejo de la materia importante, de lo que aparentemente es muy <u>sencillo</u> y que lo ves <u>sencillo</u> , pero no es tan <u>sencillo</u> ..."	Enfatizar la complejidad de los contenidos lingüísticos. Destacar además que sólo "desde dentro" se capta tal complejidad.

-Opina EL: "...el alumno tiene que pensar <u>qué es lo que voy a decir, qué es lo que</u> quieres tú, que yo diga, <u>qué es lo que</u> va escrito ahí (en el pizarrón)..."	Desentrañar la complejidad de la tarea del alumno y el compromiso que ésta puede llegar a constituir. Destacar el impacto de la presencia docente.
-JO insiste: "pero no los <u>trasmitiste</u> , porque cuando tú <u>transmites</u> tus <u>nervios</u> , que puedes ser una persona aparentemente muy <u>tranquila</u> , pero justamente cuando se trata de personas muy <u>tranquilas</u> y <u>transmiten</u> sus <u>nervios</u> es peor, porque hay cierto temblor, hay miradas <u>nerviosas</u> ."	Fundamentar "teóricamente" una opinión. Al establecer la relación tranquilidad (interior) nerviosismo (exterior), justificar el punto de vista en favor del docente nervioso que no transmite sus "nervios".
-DM opina: "yo lo que sentí un <u>poquito</u> fue la forma, es posible que como somos de diferentes países, tengamos que batallar un <u>poquito</u> más para entenderte..."	Imprimir suavidad a la crítica, reforzar el enunciado en sus extremos y enfatizar tal suavidad.
-Opina DM: "Dar clases es como montar un <u>caballo</u> , te subes al <u>caballo</u> e inmediatamente el <u>caballo</u> necesita saber quién lleva el control..."	No perder de vista al referente en esta metáfora.
-LB opina: " <u>muy bien</u> en general, su presencia, tono de voz, la manera de dirigirse, <u>muy, muy bien</u> ."	Asegurar los extremos de la emisión con la apreciación que se hace del otro y elevar el grado de tal apreciación con un doble modificador modal.
-El preámbulo de DM al exponer un tema: "bueno, lo mío era algo <u>bien, bien complicado</u> y lo hice <u>muy muy</u> cortito. Era como <u>muy</u> filosófico, había muchos <u>términos</u> tratando de explicar otros <u>términos muy muy complicados</u> ..."	Justificar la simplificación y simplicidad del tratamiento del tema y acentuar la segunda con los dobles modificadores modales. Alargar la entrada al tema.

Se observa, asimismo el manejo del contraste que enriquece las emisiones descriptivo-críticas como en los siguientes casos. (citas)

FORMA	FUNCION
-------	---------

<p>"A mi se me hizo muy dinámico (el trabajo docente de GV) en cuanto al aspecto externo, <u>suave</u>, pero <u>fuerte</u>."</p> <p>"Mantuvo el mismo ritmo (MDM en su práctica de microenseñanza), ni lo <u>aceleró</u>, ni lo <u>bajó</u>, lo mantuvo."</p>	<p>En estos contrastes se plantean paradojas encaminadas a patentizar un justo medio o equilibrio en el comportamiento docente de los participantes en sus prácticas de microenseñanza.</p>
<p>"Hablé muy <u>rápido</u> (dice DG) pero yo tiendo a hablar un poco más <u>lento</u>..."</p>	<p>En esta cita sólo se refleja una justificación de que la práctica simulada no corresponde a la realidad.</p>

En la misma categoría de pautas verbales se destaca el uso de palabras clave, giros idiomáticos y expresiones, que son codificadas por todos los sujetos y constituyen los elementos esenciales del acervo lingüístico-grupal.

La importancia de este lenguaje reside en la función significativa que cumple, pues permite a participantes e instructores expresar sus teorías, juicios de valor, puntos de vista, concepciones, creencias y conocimientos en relación con el propio lenguaje y la docencia. Estos son los casos. (citas)

FORMA	FUNCION SIGNIFICATIVA
<p>"<u>manipular</u> la pregunta"</p>	<p>Posibilidad y necesidad del maestro de inducir el aprendizaje.</p>
<p>"...es una pregunta que mantiene al grupo <u>interesado</u>..."</p>	<p>La clave está en sostener el interés del grupo por lo que el docente plantea.</p>
<p>"<u>Trabajo</u> de interacción", "<u>Trabajo</u> intelectual" = "esfuerzo mental"</p>	<p>Es el proceso E-A. Es lo que da sentido a la tarea del docente.</p>
<p>"ir a la <u>búsqueda</u> de textos que en poco espacio cumplas con el objetivo", "que el texto tenga todo"</p>	<p>Tarea específica del docente de RA respecto al material lingüístico para tener con qué desarrollar la enseñanza .</p>
<p>"en RA cada quien tiene esa flexibilidad..."</p>	<p>A pesar de que el docente de RA no diseña el programa, sólo lo implanta, tiene <u>libertad</u> en el nivel del tratamiento de los temas y al manejar los casos de redacción.</p>
<p>"<u>involucrar</u> al alumno", "el grupo se <u>involucró</u>", "redactar hace que te <u>involucres</u> más"</p>	<p>Determinar el grado óptimo de participación del alumno en la construcción del conocimiento.</p>

"sabe relajar al grupo"	A partir de la concepción de la relación vertical maestro-alumno se habla de la capacidad del docente para romper la barrera que lo separa del grupo, y penetrar sus conciencias.
" <u>infieres</u> mucho", "no <u>inferiste</u> mucho"	Indicador del grado de validez del método de enseñanza.
"la clase no es efectiva si no tienes <u>nivel de tensión</u> "	Se destaca la importancia de sostener un ritmo dinámico de trabajo en el aula como responsabilidad del maestro.
"dar clases es como montar un caballo..."	El factor control y la necesidad de utilizar el poder no se excluyen de la concepción de la docencia.

Otro punto importante de este análisis es el lenguaje no verbal, cuyas funciones se explicitan en seguida. Hay dos expresiones lingüísticas no verbales que se emiten como señal de que van a tomar la palabra. La atención sobre sí, para tomar la palabra, se atrae con un gesto instantáneo, casi imperceptible o con levantar la mano, esta segunda expresión se acostumbró en las prácticas de microenseñanza. La diferencia en el uso de una u otra señal para el mismo efecto, se debe a que en el primer caso se adopta el rol de participante, y el de alumno en el segundo; y además en este último se asume la necesidad de obtener permiso para participar.

Cabe agregar que no es éste el único tipo de señal diferenciadora de los roles que adoptan los participantes (participantes-alumnos-expositores). Las posturas de pie y sentado son también señales asociadas con el control y centralización de los procesos en el aula. La primera se adopta al practicar como docente y al exponer; la segunda cuando se observa, se escucha, se opina, se colabora como alumno, en la práctica docente de un compañero. Los instructores pasan más tiempo de esta Lección final en postura de sentados, debido al tipo de actividades que comprenden las fases de la Lf; sin embargo, eso no deprime su posición directiva de los procesos académicos, puesto que practicar la enseñanza de la RA o exponer un tema no son motivos de peso para modificar el esquema maestro-alumno que subyace entre instructores y participantes.

Hay además otros patrones de comportamiento no verbal que sirven para afianzar la posición directiva en el aula: preferencia y ubicación permanente en el área de cátedra, uso del pizarrón, postura corporal inclinada hacia el frente. Asimismo, tomar notas de las críticas, sugerencias y observaciones de los otros indican: te estoy atendiendo, estoy aprendiendo, hago lo que un alumno cualquiera (anoto lo que me dices) y son señales -como la posición sentado- que sirven para afirmar el rol del aprendiz. A éstas hay que agregar las señales de desconcierto de los participantes ante la autoevaluación escrita, dispuesta así, por los instructores; ya que evaluar el desempeño del alumno es una función atribuida tradicionalmente al rol del maestro.

Otra serie de señales se suscitó cuando, a medida que se aproximaba la culminación de la lección, el proceso se fue acelerando. El tiempo se agotaba y hubo necesidad de reforzar las señales que permitían entrar en un acuerdo tácito de dar mayor fluidez a las tareas y abreviar algunos pasos. De esta suerte, el proceso se hizo más rígido y lineal, con base en la aplicación de más señales directivas por parte de los instructores. Cabe aclarar que en este caso a las señales no verbales se unían en ciertos momentos, las verbales.

Un tipo de señales que se observó en los participantes, al adoptar el rol de docentes en las prácticas de microenseñanza, es el ocultamiento de las manos (en las bolsas de la ropa o por detrás del cuerpo). De esta manera se manifestó la actitud del docente como ser indefenso frente al grupo. También señales no verbales de camaradería y confianza (JO examina la angina de DM); de expresión emocional (aplausos como aprobación unánime al trabajo de uno); de cansancio (como recostar la cabeza sobre la mesa); de no respuesta ante preguntas que se interpretan como acuerdo tácito. Se pueden mencionar además signos de distracción o concentración en algo de interés particular como leer mientras el grupo trabaja, o revisar la bolsa o fijar la atención en objetos personales.

En lo que se refiere a la construcción conjunta del discurso, éste se trama en varias formas. Una de ellas es el encabalgamiento de enunciados de uno y otro hablante, lo cual da dinamismo y fluidez. De esta manera se establece el contacto entre las emisiones y el efecto es un discurso global lógicamente articulado. Veamos estos ejemplos. (citas)

- EL: "...y tu presencia es que, concéntrate porque, no sé como..."
- DM: "de autoridad o de un respeto"
- EL: "tengo que pensar porque no voy a decir una tontería"
- AV: "como algo que no venga al caso"
- EL: "yo trataba de ponerme como alumna"
- DM: "yo también."

- EL: "porque por ahí soltabas "el que no tiene nada que decir que se calle""
- DM: "y yo dije mejor me callo."

Otra forma de tramar el discurso conjunto es articulando las emisiones de los sujetos por complementariedad, con diferentes funciones comunicativas.

FORMA	FUNCION
-------	---------

EL: "...tal parece que ella conocía la escena anterior". RM: "dió esa impresión." EL: "dió esa impresión."	Reforzar la emisión anterior, avalarla desde la posición de instructor.
RM: "¿Hay otros (libros) más propios?" DG: "Hay otros que yo prefiero"	Ir de lo objetivo a lo subjetivo. Sobreponer un punto de vista "autorizado" académicamente.
LB: "yo tengo una pregunta ¿Porqué la ruedita que envuelve al triángulo del signo lingüístico?" DG: "no me acuerdo muy bien, pero es porque él (Bülher) también toma elementos fónicos en relación al signo, la parte fónica." RM: "yo creo que es esta cuestión fónica, Luly, por lo siguiente..."	Despejar una duda. Entrar obligatoriamente en la discusión con opiniones autorizadas.

Por otra parte se pueden clasificar las emisiones por su forma y dimensión en: opinión, diálogo, pregunta-respuesta, exposición teórica (discurso aprendido), intercambio docente (prácticas de microenseñanza). Entre estas clases destacan la exposición teórica y el intercambio docente; como elementos importantes del discurso conjunto porque ambas emisiones son extensas; permitieron al sujeto sostenerse frente al grupo por varios minutos; no fueron improvisadas, puesto que previamente los mismos emisores seleccionaron los temas.

V. El registro del habla.

En este punto se trata de analizar el modo convencionalizado de hablar de los sujetos; es decir, el registro del habla que incluye el tono de voz, los apoyos gestuales y en general la actitud que adopta el emisor. La primera de estas categorías es el modo de hablar como docente, adoptado por todos los sujetos; los instructores de manera real y permanente y los participantes bajo simulación en las prácticas de microenseñanza y en el plano real al criticar la práctica de sus compañeros como "colegas" de la docencia. Los tonos de voz utilizados en general, son" inquisitivo, persuasivo, explicativo; y en cuanto a la gravedad marcada se observa desde el tono informal hasta el riguroso; y además, una modulación sugerente. Los movimientos del cuerpo apoyan este registro del habla, principalmente la tendencia a inclinarse hacia adelante. En cuanto a actitudes, son notorias la organizadora, la motivadora, la directiva y la docta, en relación con el habla docente.

El registro del habla del especialista en el tema es adoptado por todos los sujetos, tanto en los intercambios como en las exposiciones. En general, este modo de hablar se apoya mayormente en el dominio del área

académica y en el estudio previo del contenido por tratar. Se utilizaron en este registro los tonos formal y explicativo y la postura corporal ergida; además una actitud y comprensión de la complejidad de los constructos lingüísticos.

Se observó un tercer registro, el habla entre compañeros en el cual participan por igual instructores y participantes. Este modo de comunicación cumple las funciones de disipar jerarquías en lo cognitivo, unirlos en tareas de ayuda espontánea y de colaboración asociativa, y acercarlos como seres humanos en lo social. En este registro cabe destacar cómo entra en juego el aspecto emocional de la personalidad; puesto que es a través de este modo de hablar que se expresan sentimientos, temores, deseos, inconformidades, traumas superados, proyectos de vida, etc.

En lo que se refiere al uso del léxico, resaltan los contrastes en los niveles del lenguaje de todos los sujetos. En igual forma se puede observar toda una gama lexical en el discurso de un mismo sujeto. Estas citas, por ejemplo, ilustran uno de los mencionados contrastes.

Dice RM: "Sin embargo, este libro nada más habla de tres y las demás son desprendibles de ahí, nada más que ya se hace más borlote, es la verdad".

Dice AV: "...es una especie de lectura placentera, llena de avidez y de rechazo, de placer y de dolor y finalmente sin darte cuenta, obtienes un personaje nuevo y el escritor se rescata a sí mismo cuando tiene cierta empatía por el personaje mismo, entonces sucede una especie de liberación."

Un ejemplo de variaciones lexicales en un mismo sujeto está en las siguientes citas.

De EL:

- "...esto da seguridad de que al maestro no se le atora nada."
- "La clase no es efectiva si no tienes nivel de tensión."
- "...me gusta hacer batideros."
- "La conclusión es que no hay nada que hacer, si alguien pudiera clasificar el discurso sería como descubrir las características aristotélicas..."

De RM:

- "...para no tener fogueo, para ser la primera vez que te paras frente a un grupo, estuviste muy tranquila (...) a mi me satisfizo mucho tu actuación..."
- "...yo nada más parto de esto, que el lenguaje oral fue primero y tal vez por ahí vaya la cosa..."
- "A mi me impactó muchísimo tu clase, esos conceptos yo no los he manejado, pero ahora nos van a servir bastante para enriquecer este acto ilocutivo."

- "...tenemos 10 minutos y regresamos para terminar con esta onda."

Referente a indicadores de incertidumbre, es decir, ciertas palabras de una emisión, cuya función es expresar la postura personal del hablante, su actitud hacia el contenido de su propio enunciado, se encontraron situaciones comunicativas como las siguientes. (citas)

	EMISION	POSTURA PERSONAL O ACTITUD
Dice GV	"A <u>mi</u> me gustó mucho la interacción. <u>Yo creo</u> que la materia tiene ese objetivo".	Estar en favor de la interacción porque es el objetivo de la materia (RA). Subjetivizar la emisión. Atreverse a dejar establecido un principio.
Dice AR	"...eso de su formalidad, cómo camina, cómo modula, tiene una chispa de humor, con voz melodiosa, él podría por su vocabulario, por su modulación, eso <u>yo no lo sentí</u> como distractor, al contrario, me ayudó a interactuar, a tener más contacto con el maestro, no verlo tan así, tan perfecto."	Dar el voto de calidad a la experiencia de captar la imagen del maestro desde el otro ángulo (el del alumno). Establecer que cierto comportamiento del docente ayudaría a desmitificar su figura. Partir de la sensibilidad.
Dice JA	" <u>yo lo que quiero mencionar</u> es que se veía muy segura..."	Mostrar una opinión objetiva que le de validez a la opinión.
Dice RM	" <u>Creo</u> que aquí terminamos porque es el receso..."	Asumir "suavemente" la autoridad.
Dice JO	"Pues a mí se me hace que por no tener experiencia, en dar clases, no se te veía así... Tú eres muy tranquila, pues yo sentí que si hubo interacción..."	Asumirse como capaz de captar la interacción a través de la sensibilidad.
Dice EL	"Esto se relaciona mucho y me imagino que por eso está, con el tercer parcial, la cuestión del informe..."	Certeza ante una obviedad.

En general subyace en los sujetos la necesidad de vitalizar el ángulo de visión y dar validez a las posturas personales que se declaran.

Por último, hay que mencionar que el sentido del humor se manifestó en lo social a través de risas, bromas y dejos irónicos; así como de emisiones que dejaron ver los estados de ánimo: cansancio en algunos casos (sobre todo al final de la lección); actitud crítica ante las condiciones ambientales del trabajo (esto al principio de la lección); o bien otras sin justificación aparente. Veamos estas emisiones para ilustrar. (citas)

Dice RM: "Ahora sigue DM a ver si se le quita un poquito el sueño". (risas de todos porque esto tomó por sorpresa a DM)

Dice JA: "Si nos hemos aguantado (sin aire acondicionado) toda la semana..." (risas y bromas)

En un momento de receso: (JA regresa declamando) "Viejas necias que acusáis al hombre sin razón..." (parodia de Redondillas de Sor Juana).

En resumen, se trató de canalizar estados emocionales, "lubricar" la comunicación e integrar lo afectivo en la RE.

Cabe dentro de esta categoría de análisis el estudio de las emisiones de FCh articuladas en un discurso que constituye el Currículo oficial de RA desde la perspectiva de su creador, y corresponde a la parte de la lección llamada Fase de Cierre. Este registro del habla es el de docente que está al frente de un proyecto educativo, del que diseña, planea y dirige el curso de RA y asume la mayor responsabilidad. La función global de estas emisiones conjuntas es intervenir en la conversión de los participantes, en sujetos competentes de este discurso. Conlleva un manejo de lenguaje pedagógico y del específico de la materia (lingüístico). Cubre tanto una función conceptual, al establecer distinciones referenciales importantes; como una función sociocultural porque identifica prácticamente en cada emisión, al hablante con su rol. En primer término, se puede estudiar mejor si se reconocen en él cuatro planos, cuyo fin implícito por parte del emisor es explicar el curso de RA dentro de diferentes marcos contextuales.

I. Plano educativo. Otorga al curso de RA el significado que lo ubica en las tendencias educativas actuales en México.

(citas) "de acuerdo con la Reforma Educativa (Modernización Educativa) estamos volviendo a lo básico."

"Hay que tener conciencia de lo que uno está haciendo en educación..."

Explícitamente aporta elementos para construir las concepciones de Enseñanza y aprendizaje válidas para RA. (citas)

Enseñanza:

"En RA hay que enseñar primero a escribir y luego a desarrollar el juicio crítico (...) la parte de la lectura impacta más sobre el juicio crítico."

"No se puede enseñar a escribir con modelos teóricos de una época determinada. Para mí la literatura es otra dimensión."

Aprendizaje:

"En el curso se rechaza la memorización. Se trata de aprovechar la percepción. Aprender por lógica, por diferenciación."

"...se pretende que el alumno trabaje con bites informativos. Ver cuáles asociaciones establecen para llegar a la congruencia de un texto. Que el muchacho le pierda el miedo a la escritura. (Se trata de) poner a trabajar nuestro aparato sensible."

2. Plano curricular. Se orienta hacia la explicitación de objetivos, contenidos, metodología y puntos álgidos del curso de RA y relaciones del curso con otros del Sistema ITESM.

Objetivos del curso de RA. (citas)

"Para la producción de textos, que es lo que a nosotros nos interesa..."

"...que el alumno sepa manejar relaciones de palabras en el sentido de derivaciones semánticas. No tanto asociaciones gramaticales."

"...el objetivo de la VIII Unidad es que establezca la diferencia entre el lenguaje literaria y lenguaje estándar."

Contenidos del curso de RA. (citas)

"...es básicamente dos niveles, el morfológico, aclarando que mi postura es en el nivel sintáctico, la morfología de alguna manera está implicada en el nivel sintáctico..."

"(RA) es un curso que de alguna manera algunos contenidos son tradicionales, pero se está cambiando la forma de hacerlo..."

Metodología del curso de RA. (citas)

"...sobre todo, hay alguna tendencia a marcar la producción de textos mediante lo que es adición, sustracción y permitación. Son tres niveles los que estamos tomando ahí."

"No comparto la idea de lenguaje sino en contexto..."

"El programa se ve como 'relajito'."

"Puntos álgidos" del curso de RA. (citas)

"Planteado como está planteado este curso, son, para mí manera de ver dos: uno es la evaluación. Dos, es un curso que está orientado con un tipo de método que se fundamenta más en algunos aspectos discursivos."

"Faltan otras cosas por hacer, como la edición de la parte teórica del curso."

Relaciones de RA con otros cursos del Sistema ITESM. (citas)

"Se trata de que se den cursos que conecten con el Sistema (...) aquí hay que trabajar."

"(el curso) no tiene nada que ver con el curso de DHP (desarrollo de las habilidades del pensamiento).

3. Plano lingüístico. Hay en el discurso una serie de reiteraciones para ubicar el enfoque lingüístico del curso de RA y a la vez hay insistencia por delimitar dicho enfoque, pues (cita) "el aspecto diacrónico de la lengua y en un curso de redacción, a nadie le va a interesar, para una gente que estudie filología y análisis crítico de textos pues sí."

4. Plano institucional. Tanto las relaciones y no relaciones que se tienden entre el curso de RA y otras propuestas educativas del Sistema ITESM; como la mención de las políticas institucionales, sitúan el discurso en este plano. (citas)

"Si van a dar clases en el Campus Monterrey..."

"Acabo de dar cursos a los maestros en la PREPA Garza Lagüera y cuando les he mencionado la actualización de programas, dicen que ellos trabajan con el programa oficial."

En segundo término, la función sociocultural del lenguaje de FCh consiste en obtener el apoyo para su rol, de emisiones que le permiten en todo momento, asumir el rol central en el currículum del curso de RA. De esta manera, la situación comunicativa que se desarrolla en este momento, reproduce la verticalidad de la relación diseñador (del currículum)-implantador (coordinador-profesor) de la realidad, en el contexto institucional.

El mi (posesivo) y el mí (pronombre) son la constante que denota tal función. (citas)

"Mi postura" "A mí me interesa" "para mi manera de ver" "mi teoría es" "Para mí la literatura es otra dimensión"

Es notoria la ausencia de términos como "creo", "sé" "pienso" (indicadores de incertidumbre); es decir, las aseveraciones no se presentan atenuados por palabras de ese tipo, lo cual refuerza la diferencia de estatus entre este sujeto y sus interlocutores. En lo referente al carácter formal que adopta el intercambio en la fase de cierre, justifica la ausencia de signos de humor o afectividad en este momento de la lección. Sólo se dejan sentir como pinceladas de humor los dos momentos en que el instructor RM va presentando a cada uno de los participantes ante FCh con el sentido de relajar la tirantez y la solemnidad de la tensión en ese momento.

Finalmente, en relación con la construcción conjunta del lenguaje, la propia estructura de participación contribuye a definir una relación expositor-interlocutores sólo las participaciones de LQ que se expresan por breves minutos en diálogo con FCh relajan este segmento de conjunto.

Conclusiones.

1. El habla utilizada por los sujetos en el aula (vocabulario, tipos de misiones, señales, etc.) no es recurso para crear estatus. Sus variaciones no tienen relación con la distancia social entre instructores y participantes; antes bien, la homogeneidad del habla la desvanece. Es decir, la constante es un intercambio "entre iguales".
2. En relación con lo anterior las diferencias entre los discursos de los sujetos no están determinados por los roles.
3. Lo emocional y el humor guardan relación inversa con la formalidad dada a los procesos en el aula. Es decir, en la medida en que tales elementos aparecen, la formalidad se relaja o se rompe; y generalmente se introducen con este propósito.
4. Aunque el lenguaje verbal tiende a diluir con éxito, la verticalidad en las relaciones instructor-participante, la entonación de las emisiones y algunos signos poco perceptibles del lenguaje no verbal constituyen señales de autoridad que sostienen espontáneamente tales posiciones.
5. Entre el discurso del habla y el contexto de la RE se establece una relación simbiótica. Es decir, el discurso adquiere significado en función del contexto y éste le da sentido al discurso.
6. La estrategia en esta lección de adoptar las posturas crítica y autocrítica, permite a los sujetos distanciarse de sus roles y analizar con objetividad la práctica docente propia y la de los otros.
7. Los sujetos se muestran en el intercambio, como seres humanos.
8. La experiencia es un elemento presente en toda la lección. Sirve para dar sentido a los discursos en forma de mención de vivencias; en apoyo a la normatividad a la que aluden los sujetos para sustentar las críticas, es el elemento "fuerte" de los marcos referenciales de los sujetos, al que se le asigna mayor valor, el que eleva el estatus.

9. El sentido de pertenencia se manifiesta correctamente en los sujetos para afianzar su identidad. Ser un miembro de la cultura TEC, pertenecer al cuerpo docente, ser parte subjetiva de una propuesta educativa, etc.

10. Los procesos del curso de didáctica de la RA están construyendo la formación docente de los participantes.

ANÁLISIS DE LAS OBSERVACIONES DEL CURSO DE REDACCION AVANZADA

Análisis Núm. 3

El registro tomado en la última sesión del curso de RA en la clase de D constituye el material base de este análisis. Así mismo, este documento no es repetitivo, sólo rescatará los aspectos que complementen los dos anteriores (el de J y el de O) y mencionará las constantes que en él se corroboran.

Categorías de análisis.

I. La lección.

1. Estructura de la lección.

Fase de apertura.

Las acciones de esta fase cumplen las mismas funciones que se encontraron en el caso de JO. En la clase de D, la resistencia inicial del grupo se manifiesta en la falta del material para trabajar (copias de dos cuentos) y en el desvío hacia el tema del examen (tómese en cuenta que la siguiente reunión del grupo será para presentar el examen final del curso). Por su parte, D expresa su agilidad en el trabajo a través de ordenar las tareas ya revisadas que regresará a los alumnos, trazar en el pizarrón el formato en el cual los alumnos trabajarán, contestar la lluvia de preguntas sobre el examen, y pasar lista.

El esquema de la fase de apertura es:

(Propósito de inicio + Cuestionamiento a la docente acerca del examen final + Instrucciones para la actividad por realizar y trazado del formato para trabajar en el pizarrón + Llegada tarde de varios alumnos + Comentarios alumno-alumno en voz baja + Registro de asistencia).

Duración 8.40 a 8.48 = 8 minutos.

Fase instruccional. Cinco secuencias instruccionales integran esta fase de la lección:

- * Desarrollo de actividades de aprendizaje por equipos (binas) de trabajo.
- * Tratamiento de temas del programa de RA.
- * Estudio de la temática de una lectura del libro de texto.
- * Tratamiento de otro tema del programa.
- * Resolución de 1 ejercicio del libro.

El desarrollo de actividades por estrategia experimentada variación en el caso de D en el momento de la puesta en común, que permite visualizar la construcción social del conocimiento; a través de la elaboración de un esquema en el pizarrón con aportaciones de todo el grupo. Además se trabaja en 2 niveles, primero en equipo, como lo indica esta cita, y luego grupalmente.

"D: entonces, este cuadro lo llenan por binas -cada bina son equipos de dos, y me lo entregan."

Los puntos de unión entre las SI's son señales semejantes a las de las clases de J y de O que se ilustran en estas citas:

a) Señal de iniciación o arranque.

"D: lean los cuentos, por favor."

Se trata de una orden muy concreta, sin preámbulos, que indica, por parte de la docente un patrón de trabajo, y por parte del alumno, el dominio del contexto sociocultural impuesto por la docente. De acuerdo con lo anterior, hasta este momento el grupo no sabe qué hará en la clase o para qué se le pide que lea.

Sin embargo, el dominio del contexto lo orienta de tal manera que sin más explicaciones al respecto, comienza a ejecutar lo que se le indica. Conviene aclarar que esta señal se da en la fase de apertura, no en la instruccional, cuando predomina lo sociocultural sobre lo cognitivo. Significa para D una manera de optimizar el tiempo, que el proceso avance mientras finiquita aspectos de otra índole.

b) Señales que indica la secuencialidad intrucciona y corte en etapas de secuencia.

"D: A ver, este... de aquel equipo que tenemos allá de Jéssica, Federico, que son los que llegaron a tiempo, trabajaron más este texto e... Jéssica ¿Podrían pasar acá al frente a anotar algunas diferencias que hicieron ahí en su actividad?"

"D: el equipo de ustedes Rocío y Karina ¿qué podrían añadir?"

"D: bueno muchachos, sé perfectamente que algunos no han terminado, pero ya este... no podemos pasarnos del tiempo porque tenemos este... que llegar a las conclusiones."

c) Señales que indican cambio de SI. Estas son de dos clases:

sutiles, que introducen un contenido aparentemente subtemático; y propias, que cumplen sólo la función de indicar el cambio.

Señales sutiles:

"D: ¿qué diferencias encuentran en el lenguaje entre estos textos y las noticias que leyeron y todos los artículos que leyeron para el INFORME?"

"D: ¿cuántos párrafos usó el autor para darnos esa... esa... ese planteamiento? Porque acuérdense que en los relatos en muchos siguen esta estructura de que ya hemos comentado en otras ocasiones..."

Señales propias:

"D: bueno, entonces vamos a pasar en estos minutos, a repasar lo de las funciones de Jakobson que están en la página 194..."

d) Señales de cierre.

Las señales de esta naturaleza son también sutiles dada la situación de producir en una sesión el trabajo de dos (la anterior que se perdió y ésta). La única marca explícita aparece más por la urgencia del tiempo que por la necesidad misma de señalar el cierre de una SI con estas palabras de D: "bueno, aquí vamos a terminar".

"D: ¿por qué un hogar sólido? ¿Cuál era el hogar ahí? ¿De qué hogar están hablando? ¿Están a gusto o no están a gusto los personajes? ¿Dónde se encuentran? (no obtiene respuesta) No hicieron la tarea estoy viendo ¿Eh?"

Fase de cierre.

La ruptura temprana de la última SI provocada por el grupo, es la causa de que la fase de cierre sea más prolongada. También en la clase de D las numerosas preguntas del grupo y las respuestas de la maestra son el contenido de esta fase. Los signos de terminación también sirven para determinar el cierre del curso. A las 9.57 D se despide: bueno, "tengo mucho gusto de haber trabajado con ustedes... (se escuchan aplausos). Un alumno interrumpe..." Esta interrupción desata una serie de preguntas a la docente sobre lo que deberán estudiar para el examen, lo que puede venir, lo que les puede pedir; también preguntan por sus tareas; los que llegaron tarde corroboran si D les puso retardo y no falta; luego se despiden individualmente de ella.

Los verdaderos signos de cierre son la despedida del último estudiante que abandona el aula y el saludo a los que llegan. Estos últimos son los alumnos que D atiende en la misma aula a las 10 de la mañana.

(cita)

"A12: nos vemos el martes (día del examen final)

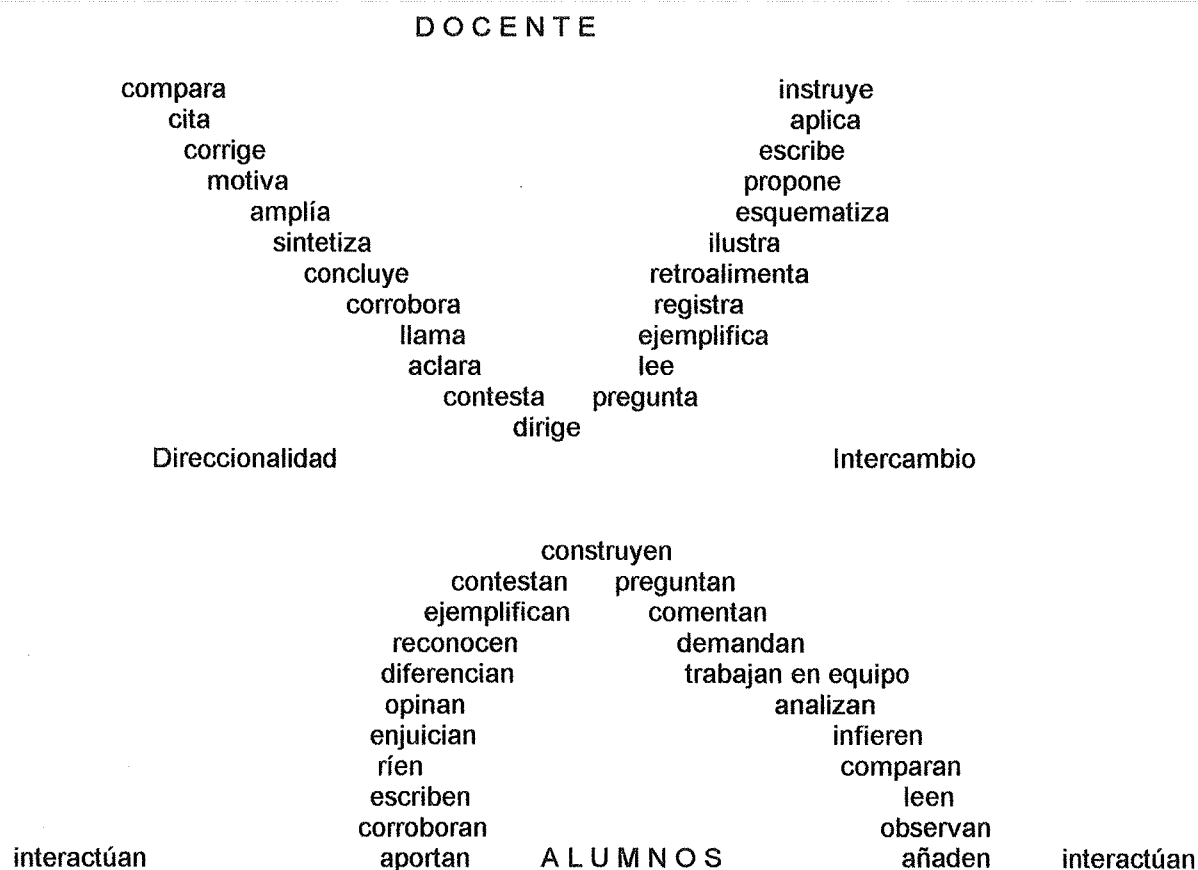
D: estudia mucho

(Llegan alumnos)

D: ¡Cómo están!"

2. El sistema de interacción en el desarrollo de la lección.

El siguiente esquema representa la situación comunicativa implantada por D. Obsérvese la tendencia al equilibrio en la cantidad de acciones comunicativas que intercambian docente y alumnos. Tal tendencia es la constante que prevalece.



Por otra parte, la estructura de participación en la práctica de D se presenta de 3 tipos.

De tipo 1. Estructura en la cual sólo habla la docente (para los alumnos no es aceptable intervenir). En el caso de D el tono interrogativo, la brevedad y escasez de este tipo de emisiones, la necesidad de sintetizar más que de ampliar, así como la angustia por capitalizar el tiempo de la sesión, disfrazan el acaparamiento del discurso por parte de la docente.

(cita)

"D: ¿hasta qué momento vamos a tener una obra literaria, contenidos ¿verdad? Porque aquí mencionamos contenidos y formas de lenguaje, y en otras ocasiones mencionamos si *La tarea* era pornográfica o si era nada más atrevida ¿Cuál es el límite? ¿si? ¿Cuál es el límite entre lo que es crónica periodística o histórica o lo que es ya novela? Pues es... son problemas que se salen ya al tiempo marcado que tenemos ¿verdad? Para esto solamente..."

De Tipo 2, El esquema pregunta-respuesta es la constante en esta estructura, en la cual para todos es aceptable intervenir.

Estas son las situaciones y sus respectivas citas.

* La docente asigna turno de participación utilizando como señal el nombre del alumno:

"D: pero, fíjense la pregunta que les hice. Caviedez ¿qué ejemplos estamos manejando ahí?"

A: de función poética."

* Los alumnos solicitan turno con lenguaje no verbal:

"D: ¿recuerdan los significados de Leech?"

A1: sí.

D: el lenguaje objetivo del que hablaba su compañero ¿cuál vendría siendo?"

A2: conceptual."

* Los alumnos no solicitan turno. Esta estructura hace sumamente ágil pero ordenado el intercambio:

"D: ¿alguna aportación para que la escriba San Martín?"

(...)

A1: en las dos hay similitud, que habla, en el lenguaje... que habla figuradamente. O sea que no se sabe de quien están hablando o de qué están hablando.

A2: hasta después.

A3: hasta el final.

A4: como en doble sentido,

A5: (advierde) pero esa es similitud.

A6: como que bien subjetivo el lenguaje."

De tipo 3. En esta estructura se superponen el habla de la docente y de los alumnos. La regla es, para todos es aceptable intervenir sin atender asignación de turno.

(cita)

"D: ... un compañero de ustedes escribió esto (surgen exclamaciones de los alumnos)

A: ¿Que se levante! (continúan risas)

D: como decía, éste es el problema ¿verdad? el problema.

Los comentarios y risas han continuado). A ver, ya nada más para terminar, jóvenes, yo sé que les emocionó el poema, pero calmados por favor."

* Una variación de esta estructura es la superposición del habla de los alumnos, dada por la obviedad de las respuestas:

(cita)

"D: pero la otra ¿quién era la amante?"

Varios alumnos: era la televisión.

D: era la televisión y ¿en dónde viene esa palabra que nos da el desenlace?"

Varios alumnos: en la última línea.

D: consideran a la autora ¿quien es la autora?"

Varios alumnos: Brianda Domecq.

D: Brianda Domecq. Y en este otro cuento ¿dónde aparece el desenlace? para terminar con esto ¿dónde aparece el desenlace en... en el relato de Juan?"

Varios alumnos: de Juan, al último también. Donde cerró el libro y salió corriendo, respiró (se refieren a la palabra que anuncia el desenlace)."

3. Componentes de la interacción.

En este análisis también se reconocen los tres componentes de la unidad interaccional: preguntas del docente, respuestas del alumno y réplicas del docente.

A. Preguntas del docente.

La función de este componente consiste en proponer la tarea cognitiva. La docente requiere hacerse entender y para ello utiliza dos estrategias para interactuar, tal como se detectó en las prácticas de J y de O.

1a. Estrategia interactiva de D: Preformulación

(cita)

Preformulación: D: ¿Cuántos párrafos usó para darnos lo del desarrollo, cuántos usó para darnos lo del clímax y cuántos utilizó para darnos el desenlace?

Emisión nuclear: A ver, en pequeño ejercicio en absurdo...

2a. Estrategia interactiva de D: Reformulación de 4 tipos

(Citas de reformulación de preguntas).

TIPO DE REFORMULACION	PREGUNTA ORIGINAL	REFORMULACION
1	¿Qué es eso?	¿Ese mensajito que está ahí?
2	Pero la otra ¿quién era?	... la amante?
4	¿Cuál es otra similitud?	¿lenguaje denotativo o connotativo?
5	... si nos remitimos también a los significados de Leech.	... esto es reflejo ¿verdad?

B. Respuestas de los alumnos.

De acuerdo con la clasificación propuesta en el Análisis Núm. I, las respuestas de los alumnos de D se presentan de 2 de las clases especificadas. Estas citas las ilustran.

Respuestas de clase 1.

D: Jéssica ¿podrían pasar acá al frente a anotar algunas diferencias que hicieron ahí en su actividad?

A: (escribe similitudes y diferencias en los cuentos. Federico le ayuda a escribir en la parte alta del pizarron)

D: el equipo de ustedes Rocío y Karina ¿qué podrían añadir a lo que escribieron los compañeros?

A: (pasan al pizarron y completan el esquema).

D: (lee lo que escribieron las alumnas en el esquema) las dos mujeres pierden al hombre que aman. (Se dirige al grupo). Los de los restantes equipos por favor observan y e... alguien del equipo pase al frente a añadir un aspecto que no esté escrito ya aquí.

A: las dos son mujeres.

D: ¿hay más?. Las dos son mujeres ¿similitud?. Ahí está ya, las dos mujeres."

Respuesta de clase 2.

"D: ahora ¿tienen algo más qué comentar? ¿consideran ustedes que son buenos cuentos?

A1: si, muy originales. El de Juan, el de Brianda Domecq.

D: ¿cuál sería más original?

A2: cada quien.

D: ¿qué diferencia encuentran en el lenguaje entre estos textos y las noticias que leyeron y todos los artículos que leyeron para el Informe o en los artículos que han estado leyendo a lo largo de todas estas clases?

A3: que los artículos que hemos estado leyendo son más objetivos, son más...

A4: reales."

Respuestas de clase 3

"D: más bien, vamos a... a ver las diferencias con este texto en cuando a forma. Están muy obvias las... las... las diferencias en forma.

A1: es un diálogo.

A2: prosa

D: ésta también es prosa.

A2: pero ahí hay diálogo.

* D: exacto. La forma es el diálogo teatral.

C. Réplicas del docente.

El tercer componente de la interacción maestro-alumno se expresa en las réplicas del docente, que se agruparon, desde el Análisis Núm. I, en tres clases. He aquí las citas de las constantes.

Retro estructural.

"D: Alejandra ¿cuál es la principal diferencia entre un hogar sólido y esto?

A: el diálogo.

* D: es una obra de teatro. Muy bien es un diálogo, pero acuérdense que también acá hay diálogo ¿Si?"

Retro temático.

"D: ¿de qué ejemplos estarán tomadas esas frases?

A: (no responden)

D: es difícil, yo lo sé, porque están sacadas de contexto. Pero ¿a qué obra pertenecían?

A1: ¿obras?

D: (citas textualmente) ¡Oh inteligencia soledad en llamas!

A2: líricos ¿no?

* D: Al género lírico básicamente, pero eso no quiere decir que de la obra... de las obras... épicas o narrativas no tengan también ... función práctica."

Formulación selectiva.

"D: en los géneros periodísticos, Leilani, una... una muerte, el tema de la muerte ¿de qué manera se podría desarrollar?

A: como una esquela, en forma de anuncio mortuario, anuncio de funerarias o noticias así redactadas.

* D: noticias o artículos. Sí, mencionábamos el de la eutanasia o el suicidio."

Formulaciones expansivas.

"A1: los dos son cuentos.

* D: el lenguaje aquí está figurado ¿cuáles otros elementos aparecen en los cuentos, que en ambos podemos encontrarlos, los elementos básicos de las narraciones llamadas cuentos?

A2: personajes.

* D: ¿y si es cuento cómo tienen que ser los personajes?"

II. Los sujetos.

A las consideraciones hechas en torno a los sujetos en el Análisis Núm. I hay que agregar algunas especificaciones. D se ha formado durante veinte años como docente en la Universidad Autónoma de Nuevo León y durante los últimos dos años y medio compagina su planta universitaria con la docencia de 2 cursos de Redacción Avanzada en el ITESM. De esta manera la identidad de D se define por su desempeño universitario en la UANL que se expresa en patrones lingüísticos y socioculturales propios y por su formación académica en el área lingüística.

En este caso, tampoco la nacionalidad es el factor distintivo de identidad. En cambio la filiación centro y sudamericana de algunos alumnos es significativa a la hora de confrontar los usos del lenguaje; situación que combina perfectamente lo sociocultural con lo conginitivo. Los alumnos de D la llaman "profesora" y "maestra". Ella les dice "jóvenes" y "muchachos", y en la individual se dirige a ellos por su nombre de pila.

D construye su ser docente con los elementos comportamentales que se anotan en seguida y se ilustran con citas:

-No pierde de vista el impacto grupal de su quehacer docente.

"D: (al grupo) vamos a observar lo que hace Jéssica, comparen con las notas que tienen ustedes ahí en su ejercicio."

-Lleva la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje sin perder el rumbo.

"D: entonces este cuadro lo llenan por binas, cada bina son equipos de dos, y me lo entregan. Le ponen ahí el nombre del equipo por favor, mientras regreso sus tareas.

A: ¿se va a entregar?

D: sí, me lo van a entregar."

- Desarrolla un trabajo planeado.

"D: yo planeo todo mi material al principio del mes y se los dejo en el Bienen, no nada más lo de las tareas, cuentos, también lo de cualquier otro ejercicio..."

- Lleva a los alumnos a la reflexión y a la valoración crítica.

"D: ¿consideran ustedes que son buenos cuentos?

A1: sí, muy originales. El de *Juan*, el de Brianda Domecq.

D: ¿cuál sería más original?

A2: cada quien.

D: ¿qué diferencia encuentran en el lenguaje entre estos textos y las noticias que leyeron y todos los artículos que leyeron para el Informe? ¿O en los artículos que han estado leyendo a lo largo de estas clases?"

- Establece en cada sesión relaciones con los contenidos anteriormente tratados.

"D: vamos a concatenar esto que vieron aquí en cuanto a forma. Similitudes y diferencias. Más bien vamos a... a ver las diferencias con este texto en cuanto a forma..."

- Crea el contexto social de la cognición.

"Varios alumnos preguntan sobre los contenidos del curso que pueden ser objeto de examen final.

A1: ¿Escarabajo? ¿todo eso?

A2: ¿todo?

D: (categórica) sí, todo. Saber estructurar bien sus párrafos con la idea principal, ideas secundarias; saber estructurar los... (a un alumno) espérame tantito... saber estructurar en I D y C e... tanto en paráfrasis como en los géneros periodísticos que manejamos..."

- Centra a los alumnos en la tarea.

"D: bueno, muchachos, sé perfectamente que algunos no han terminado, pero ya este... no podemos pasarnos del tiempo porque tenemos este... que llegar a las conclusiones."

- Enfatiza valores socioculturales y académicos.

"D: ... no sé si leyeron el poema de... de un compañero de ustedes, este... el de las frases, las palabras fuertes (risas) ¿se justifican las palabras fuertes? ¿sí? ¿si lo leyeron?"

(,,)

D: hasta qué momento vamos a tener una obra literaria, de qué debe hablar una obra literaria, contenidos ¿verdad? Porqué aquí mencionamos contenidos y formas de lenguaje, y en otras ocasiones mencionamos si *La tarea* es pornográfica o era nada más atrevida ¿Cuál es el límite?..."

- Obtiene inferencias a través de la interacción.

"D: ... pero todos son literarios.

A1: pero ¿entonces?

D: esa sería una similitud, las tres (son) obras literarias ¿Cuál es otra similitud? ¿Lenguaje denotativo o connotativo?

A2: connotativo.

D "lenguaje connotativo es otra similitud."

- Sostiene el control disciplinario del grupo, lo revisa y refuerza cuando es necesario.

"D: a ver ¿están poniendo atención a los aspectos que están señalando los compañeros?"

"D: a ver, ya nadamás para terminar, jóvenes. Yo sé que les emocionó el poema, pero calmados por favor."

Por su parte, los alumnos de D denotan las constantes ya halladas en los casos de J y O en cuanto a construcción de su rol y sostenimiento de sus estatus. Sin embargo, cabe agregar, en lo referente a la construcción del aprendizaje, el diálogo alumno-alumno y la espontaneidad en sus participaciones. Por lo tanto el proceso E-A funciona también horizontalmente.

III. Pautas de comunicación.

Al igual que en los Análisis Núm. 1 y Núm. 2, las señales verbales y no verbales son fuente para conocer los significados de los sujetos.

SUJETOS	SEÑALES VERBALES	FUNCION DE LAS SEÑALES
Docente	Insertar en el discurso inquisitivo el nombre de un alumno, a quien en particular dirige la pregunta.	Concentrar oportunamente la atención de un alumno para garantizar una respuesta inmediata.
(citas)	"D: en los géneros periodísticos Leilani, una... una muerte, el tema de la muerte, ¿de qué manera se podría desarrollar? A1 como una esquela, en forma de anuncio..." "D: pero fíjense la pregunta que les hice Caviedez ¿qué ejemplos estamos manejando ahí? A2: de función poética."	

Otorgar al grupo autonomía

Ser democrática.

(cita)

"D: ... bueno que... otro comentario tienen ustedes aquí qué decir, este... para concatenar con lo que nos falta, la obra, la tarea para hoy *Un hogar sólido*."

Llamar la atención al grupo

Control disciplinario
Demandas de atención.

(citas)

"D: ¿están poniendo atención a los aspectos que están señalando los compañeros?"

"D: yo sé que les emocionó el poema, pero calmados por favor."

"D: a ver ¿están escuchando, muchachos?"

Expresa el sentido de la clase en relación con el tiempo disponible.	Ubicar a los alumnos.
--	-----------------------

(cita)

"D: acuérdense que perdimos la clase pasada y este... pues estamos tratando de sintetizar lo más importante del programa que nos faltaba ver."

Expresar su sentimiento respecto de la presencia del grupo	Justificar una falta académica
--	--------------------------------

(cita)

"D: bueno, si no la traen (la tarea) ni modo, es la última clase ¿verdad? antes vinieron..."

Repetición de las respuestas de los alumnos	Corroborar un acierto. Dar cuño de validez
---	--

(cita)

A1: ese es... imperativo.

D: imperativo pero...

A2: (función del lenguaje) apelativa.

A3: ¿sería apelativa, maestra?

D: apelativa

Corregir un error lingüístico en el uso	Ubicar al alumno en el uso correcto del lenguaje de acuerdo con los objetivos del curso
---	---

(cita)

"A: un muchacho muy feo, en lenguaje estándar, porque chavo es lenguaje coloquial. Acuérdense, un muchacho feo."

Alumnos

Juego

Confrontación sociocultural

(cita)

"D: ¿recuerdan cuando estábamos en los significados de Leech?

"A1: es un bicho bien feo. Es que en Salvador bicho le decimos a los... así a la gente o sea un ...

D: ¿dichos? ¿qué perrón?

A1: no, bicho.

D: ¿Ah! bicho.

A2: pues aquí bicho es un insecto.

(...)

D: a ver ¿quién más? Alejandro, cuando te dicen ¡Qué padre! ¿qué significa allá en Costa Rica?

A3: el Papa. Si lo dice uno nadie lo entiende.

D: no lo entienden porque no se usa allá ¿alguna frase equivalente a ¡Qué padre! allá en Costa Rica?

A3: ¡Qué chiva!

A4: ¿Qué chiva?

A5: en Venezuela ¡Qué chido!

D: bueno, y si tú dices aquí ¡Qué chiva! alguien de aquí te va a decir ¿qué es eso? ¿de qué chiva me estás hablando de las que compraste en Mc Allen o qué?..."

Aportaciones espontáneas Manejo de autonomía

(cita)

"A: nosotros tenemos una aportación.

(...)

A1: En los dos (cuentos) hay similitud, que habla, en el lenguaje... que habla figuradamente. O sea que no se sabe de quien están hablando o de qué están hablando.

A2: hasta después.

A3: hasta el final.

A4: como en doble sentido.

A5: pero esa es similitud.

A6: como que bien subjetivo el lenguaje:"

Interjecciones

Demandas de silencio

Maestra y alumnos

diálogo

Intercambio para la negociación

(cita)

"A1: Maestra, una duda, para el tercer parcial vimos muchas lecturas pero luego nomás leímos 4 para el examen ¿son esas 4 ó todas?

D: no, les voy a dejar en el Bienen... es que muchas usamos para ejercicios, les voy a dejar nada más las de tareas que son las obligatorias no hay...

(Prevalecen muchas inquietudes y preguntas de todos al mismo tiempo).

D: no hay problema muchachos, les dejo ahí en el Bienen todas las lecturas que son obligatorias.

A2: nos deja una lista. Nos deja una lista.

D: de acuerdo. Dejo la lista y al que le falte, pues saca la que le falte y el que las tenga todas pues ya no batalla.

Las señales no verbales que el registro del caso D aporta adicionalmente a las ya reconocidas en el Análisis Núm. 1 son:

SUJETOS	SEÑALES NO VERBALES	FUNCION DE LAS SEÑALES
Docente	Abandono momentáneo del área de cátedra	propiciar en ese lapso la construcción social del conocimiento.
	Uso del pizarrón	Fijar la estructura esquemática de la construcción del conocimiento.

En torno a la construcción conjunta del lenguaje, en la clase D se observa un equilibrio en la participación de la docente y los alumnos; sin embargo, esto no elimina la tendencia a centralizar los procesos en el aula por parte de la docente.

Además, se dan dos constantes en el discurso docente: la presencia de rupturas representadas con palabras como ¿verdad?, ¿Sí? y la inserción de los tonos pregunta-respuesta que modifican la línea del discurso cuando éste se alarga.

IV. El registro del habla.

A los hallazgos establecidos en los Análisis Núm. 1 y Núm. 2 se debe agregar otra aportación: los matices específicos del registro del habla docente de D, que permiten reconocer su punto de vista metodológico de la enseñanza.

En este caso algunas actividades esquematizadas en la página 5 se dan en un orden cuyo eje es el discurso docente, que se caracteriza por su función directiva y su existencia previamente planeada. En cambio el registro del alumno es emergente y asume carácter de dirigido.

Respecto al orden metodológico se notan 2 líneas de desarrollo de la enseñanza compuesta por 6 momentos cada una:

1a. *instruir - dirigir - comparar - registrar - esquematizar - concluir.*

2a. *proponer - leer - explicar - ilustrar-ejemplificar - corroborar - sintetizar.*

Por otra parte, se observa el humor como elemento lubricante de la interacción M-A y A-A.

CONCLUSIONES.

El Análisis Núm. 2 permitió ampliar las conclusiones del primero, este 3er. análisis aporta las siguientes:

1. La angustia por el examen persiste en los alumnos durante todas las situaciones observadas. Significa un riesgo que deben correr para acreditar el curso, y la clave está en la negociación que puedan lograr con la docente.
2. El registro de observación demuestra que la docente enfrenta el primer problema desde su primer contacto
3. La angustia por el tiempo persiste en ella y se manifiesta constantemente a través de referencias directas y actitudes.
4. Las formas en que se combinan lo sociocultural y lo cognitivo interrumpen el proceso E-A cuando lo primero se introduce en lo cognitivo.
5. Cuando la maestra introduce elementos de otra cultura institucional, esto no afecta a la tarea académica sino que abre a los alumnos la posibilidad de trabajar dentro de esquemas diferentes a los acostumbrados.
6. En éste como en los primeros análisis, se encontró la tendencia a retardar la entrada de lo cognitivo al principio de la clase.
7. La direccionalidad alumno-maestro de la interacción, se da más constante en lo sociocultural. Esto obedece a que futuras situaciones como la del examen están provocando angustia en los alumnos, y también a la importancia que le dan al ¿cómo? ¿bajo qué condiciones? ¿qué hacer en caso de? más que a los contenidos en sí.
8. Una constante notable en lo cognitivo es la estimulación del recuerdo, que la docente introduce en su discurso para establecer conexiones, y que cuando no logra el efecto deseado la decepciona.
9. Un patrón de trabajo docente es leer-comentar-preguntar. Resulta efectivo e imprime dinamismo al proceso E-A.
10. El intercambio entre los alumnos de diferentes nacionalidades enriquece el proceso E-A; en lo sociocultural, por el intercambio lingüístico; en lo cognitivo, porque el objeto de conocimiento es precisamente el lenguaje y de esta forma se puede observar en diferentes variaciones.
11. Cuando el discurso docente se propone clarificar instrucciones, se estandariza sin distinción del nivel escolar, pues se observa que su estructura sintáctica se simplifica y el lenguaje se vuelve más sencillo.
12. La formación de la profesora se presenta más consolidada, pero menos arraigada al contexto institucional. Además, el factor experiencia introduce una variación significativa a su docencia respecto de otras prácticas más "institucionales" que se observaron.

PARA UN MEJOR CONOCIMIENTO DE TU PERSONALIDAD PROFESIONAL Y DOCENTE SE TE PIDE
CONTESTES ESTE **CUESTIONARIO**

I.DATOS PERSONALES

1. NOMBRE

2. NACIONALIDAD

3. DOMICILIO

4. LUGAR DE TRABAJO Y UBICACION
DEL LUGAR:

5. OTRAS INSTITUCIONES O
EMPRESAS DONDE PRESTES TUS
SERVICIOS Y UBICACION

II. FORMACION ACADEMICA

1. a) CARRERA (S) PROFESIONALE(S)

1. b) INSTITUCION (ES)

2. a) POSTGRADO (S)

2. b) INSTITUCION(ES)

3. a) OTROS ESTUDIOS

3. b) INSTITUCION(ES)

III. FORMACION PEDAGOGICA

1. a) CARRERA EN EDUCACION

1. b) INSTITUCION

2. a) POSTGRADO

2. b) INSTITUCION(ES)

3. CURSOS PEDAGOGICOS Y/O
DIDACTICOS

4. DIPLOMADOS

5. PRACTICA DOCENTE

5. a) INSTITUCION(ES)

5. b) PERIODOS

5. c) MATERIAS O AREAS

IV. PREGUNTAS

- 1.- ¿ Estas programado para impartir Redacción Avanzada para el semestre agosto-diciembre SI NO
- 2.- ¿Te gustaría compartir la experiencia del Curso de Redacción Avanzada en el aula, con un observador participante? SI NO

VARIABLES Y CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO
 APLICADO A LOS PARTICIPANTES DEL CURSO DE
 DIDACTICA DE LA REDACCION AVANZADA JULIO '92

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7
Nacionalidad	MEX	Argentina	Española				
Domicilio	MTY	Zacatecas	Guadalajara				
Trabaja actualmente	No	Si trabaja					
Lugar de trabajo actual	No	C G Sada	C Zacatecas	C Guadalajara	UAZac	En negocio	
Empleos actuales	No	No otro empleo	Prepa UANL				
Formación Inicial Profesional	No	L Letras E	L Letras F	L Geo Hist	L Filosofía	L comunicaci	
Institución F Profesional	No	ITESM	UANL	UAZac	UBB Argentina	UBA Argentina	U Salamanca E
Postgrado	No	Maestría	Doctorado				
Institución postgrado maestría	No	UANL	UBB Argentina	Louvre Paris	Kansas S Uni		
Institución postgrado doctorado	No	Göttingen Alem					
Especialidad de postgrado	No	Linguística	Lengua español	Museología	Filosofía		
Otros estudios en su especialidad	No	Lic Filosofía					
Institución otros estudios	No	UR					
Formación Inicial/Pedagógica	No	Lic Educación	Lic Ciencias E	Normalista			
Institución F Pedagógica	No	UR	ITESM	NBA Argentina			
Postgrado en Educación	No	Maestría					
Institución postgrado educación	No	ITESM					
Otros estudios pedagógicos	No	Didáctica	Adaptac Pedag	Alfabetización	Capacitación	Diplomado	
Tiene Práctica Docente	No	Si					
Tiempo de P D/en años	No	Hasta dos	de tres a cinco	de seis a siete	ocho - veintidós		
Nivel escolar de D	No	Preparatoria	Profesional				
Area predominante de PD	No	Linguística	Lengua español	Arte	C. Formales	Comunicación	
Impartirán Redacción Avanzada	No	Si					
Compartirían RA con Observador	No	Si					

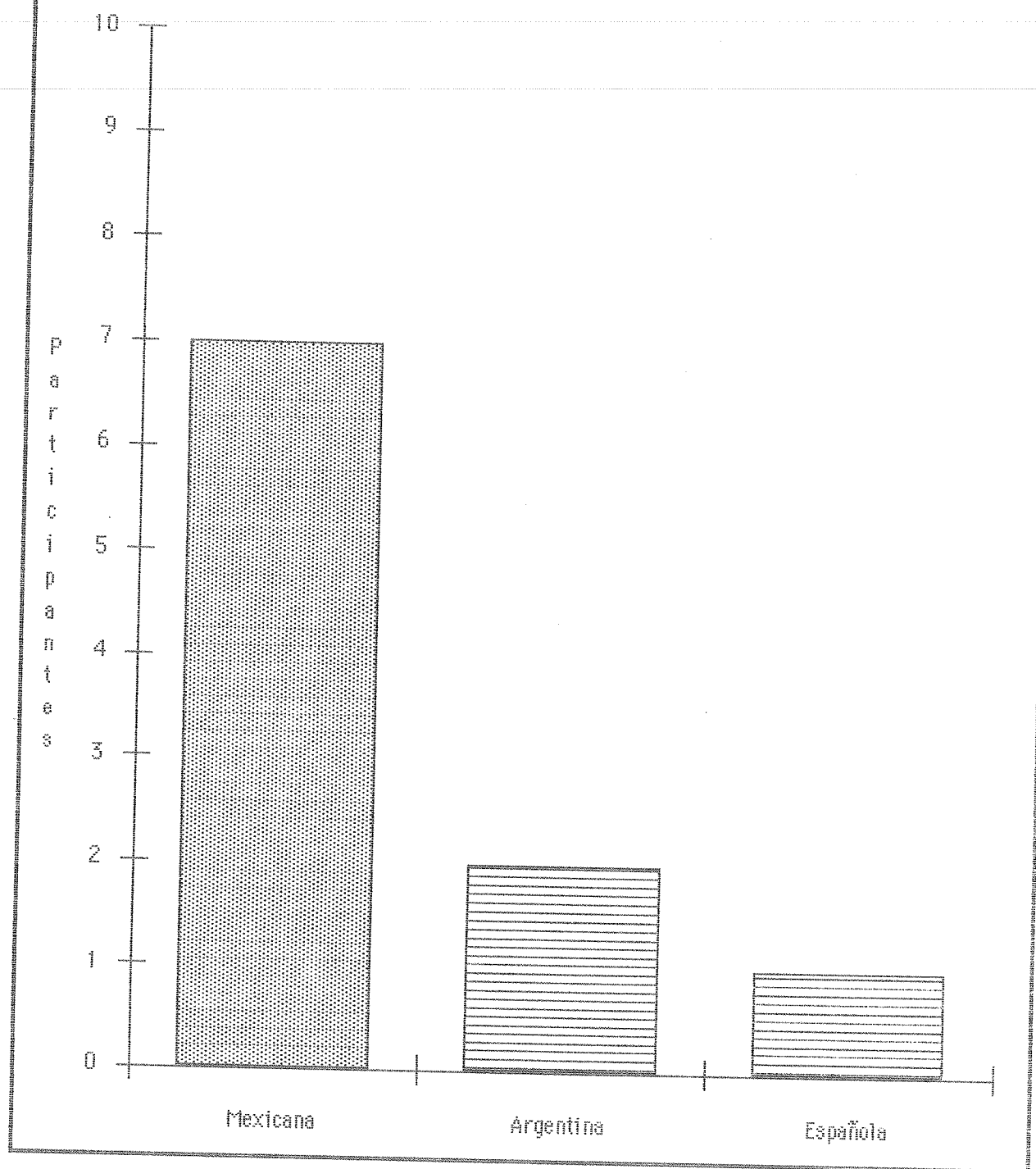
CONCENTRACION DE DATOS DEL CUESTIONARIO APLICADO
 A LOS PARTICIPANTES DEL CURSO DE
 DIDACTICA DE LA REDACCION AVANZADA
 27 DE JULIO DE 1992

	A	B	C	D	E	F	G	H
Nombres de los participantes	Nacionalidad	Domicilio	Trabaja	Lugar	Empleos	FI Prof	Instit FIP	Postgrado
González Fasani Diana	2	2	2	5	2	2	5	3
Ortiz Peláez Julieta	2	1	1	1	1	3	6	2
Martínez Ajuria María Dominica	3	1	1	1	1	4	7	2
Marroquín Dolores	1	1	1	1	1	1	1	2
Leal Garza Elia Hilda	1	1	2	6	2	2	2	1
Caballero Martínez José Andrés	1	2	2	3	2	5	4	1
Villalobos Romo Gerardo	1	3	2	4	2	1	1	1
Benevides Martínez M. de Lourdes	1	1	1	1	1	2	3	1
Quiroga Cantú Laura	1	1	2	2	3	5	3	2
Rosas Lopátegui Aída	1	1	1	1	1	6	2	1

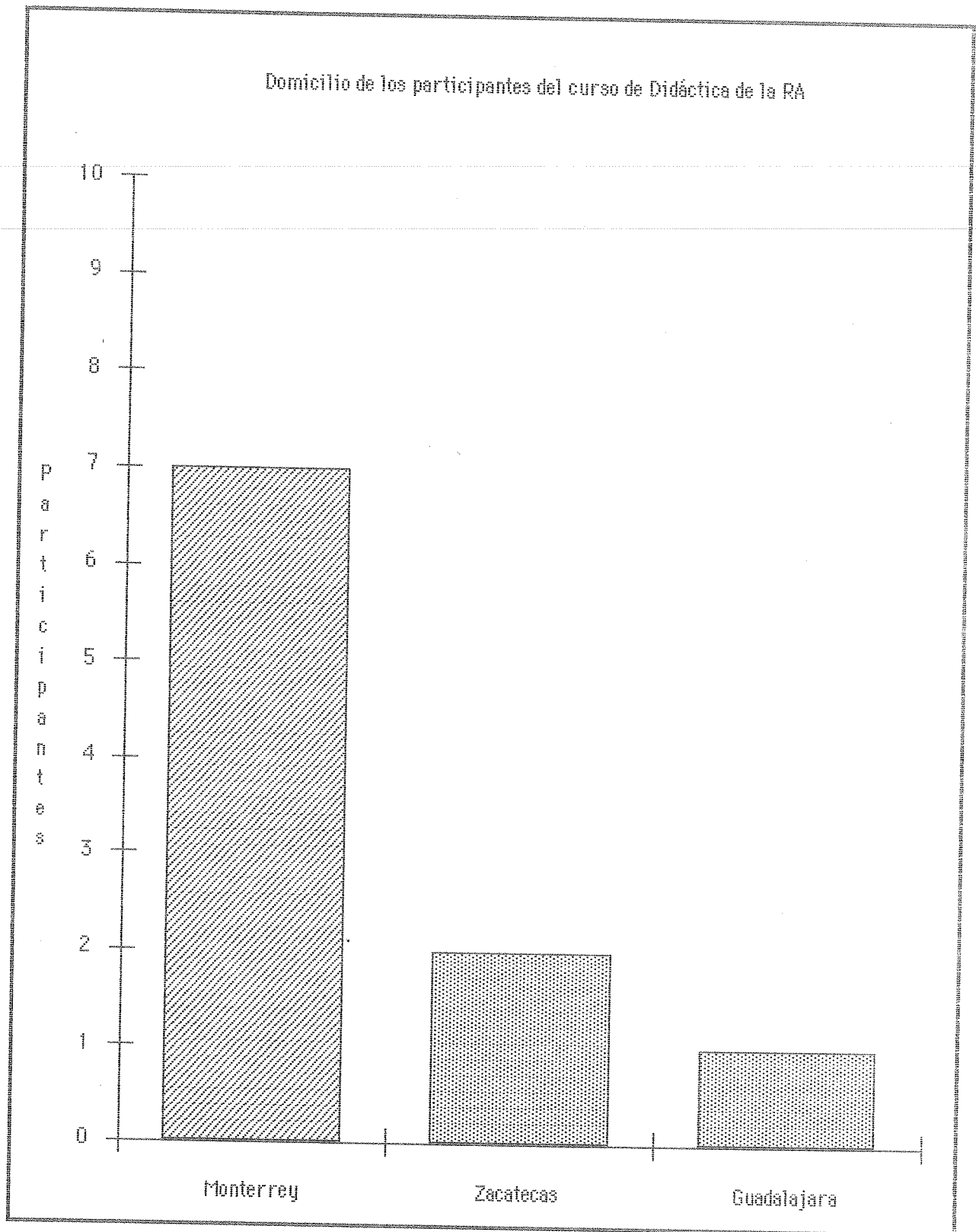
	I	J	K	L	M	N	O	P
Nombres de los participantes	Inst Maestr	Inst Doctor	Exp Postgr	D Est Espec	Instit OE	FI Redag	Instit FIP	Postgr Ed
González Fasani Diana	3	2	2	1	1	1	1	1
Ortiz Peláez Julieta	2	1	3	1	1	4	4	1
Martínez Ajuria María Dominica	4	1	4	1	1	1	1	1
Marroquín Dolores	5	1	3	1	1	2	2	1
Leal Garza Elia Hilda	1	1	1	2	2	1	1	1
Caballero Martínez José Andrés	1	1	1	1	1	1	1	1
Villalobos Romo Gerardo	1	1	1	1	1	3	3	2
Benevides Martínez M. de Lourdes	1	1	1	1	1	1	1	1
Quiroga Cantú Laura	2	1	5	1	1	1	1	1
Rosas Lopátegui Aída	1	1	1	1	1	1	1	1

	Q	R	S	T	U	V	W	X
Nombres de los participantes	Inst Postg E	DE Pedag	Prác Docente	T de PD	Nivel de PD	Area de PD	Impart RA	RA Dbeery
González Fasan Diana	1	2	2	4	3	2	2	1
Ortiz Peñeiz Julieta	1	1	1	1	1	1	2	1
Martínez Ajuira María Dominica	1	3	2	3	3	4	1	2
Marroquín Dolores	1	4	2	2	3	3	2	2
Leal Carza Elia Hilda	1	1	2	3	3	3	1	2
Caballero Martínez José Andrés	1	5	2	2	2	5	1	1
Villalobos Romo Gerardo	2	1	2	3	3	6	2	2
Benavides Martínez M. de Lourdes	1	1	2	1	1	1	1	1
Quiroga Cantú Laura	1	6	1	5	2	5	1	1
Rosas Lopátequi Aída	1	1	2	3	2	3	1	1

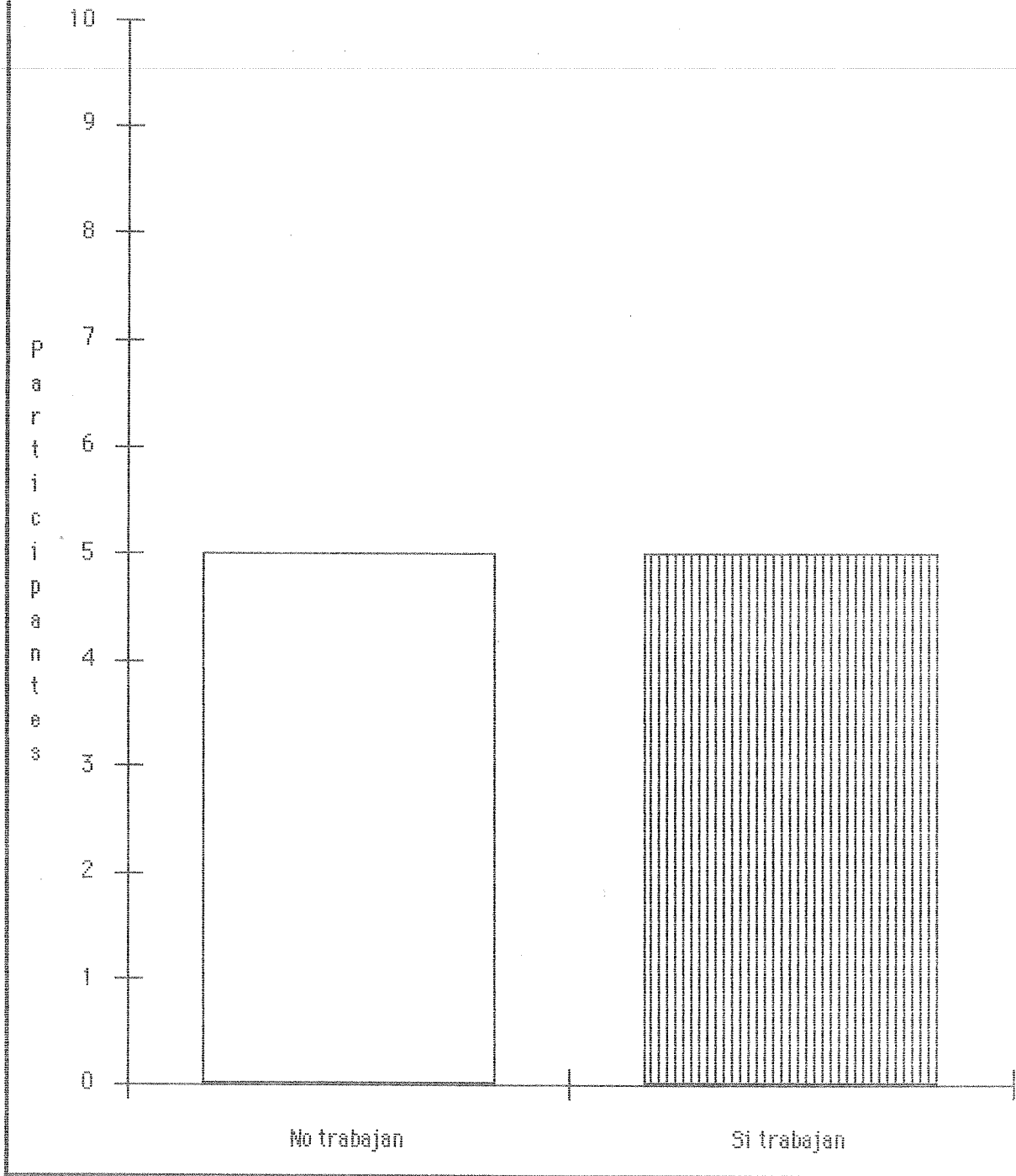
Nacionalidad de los participantes del curso de Didáctica de la RA



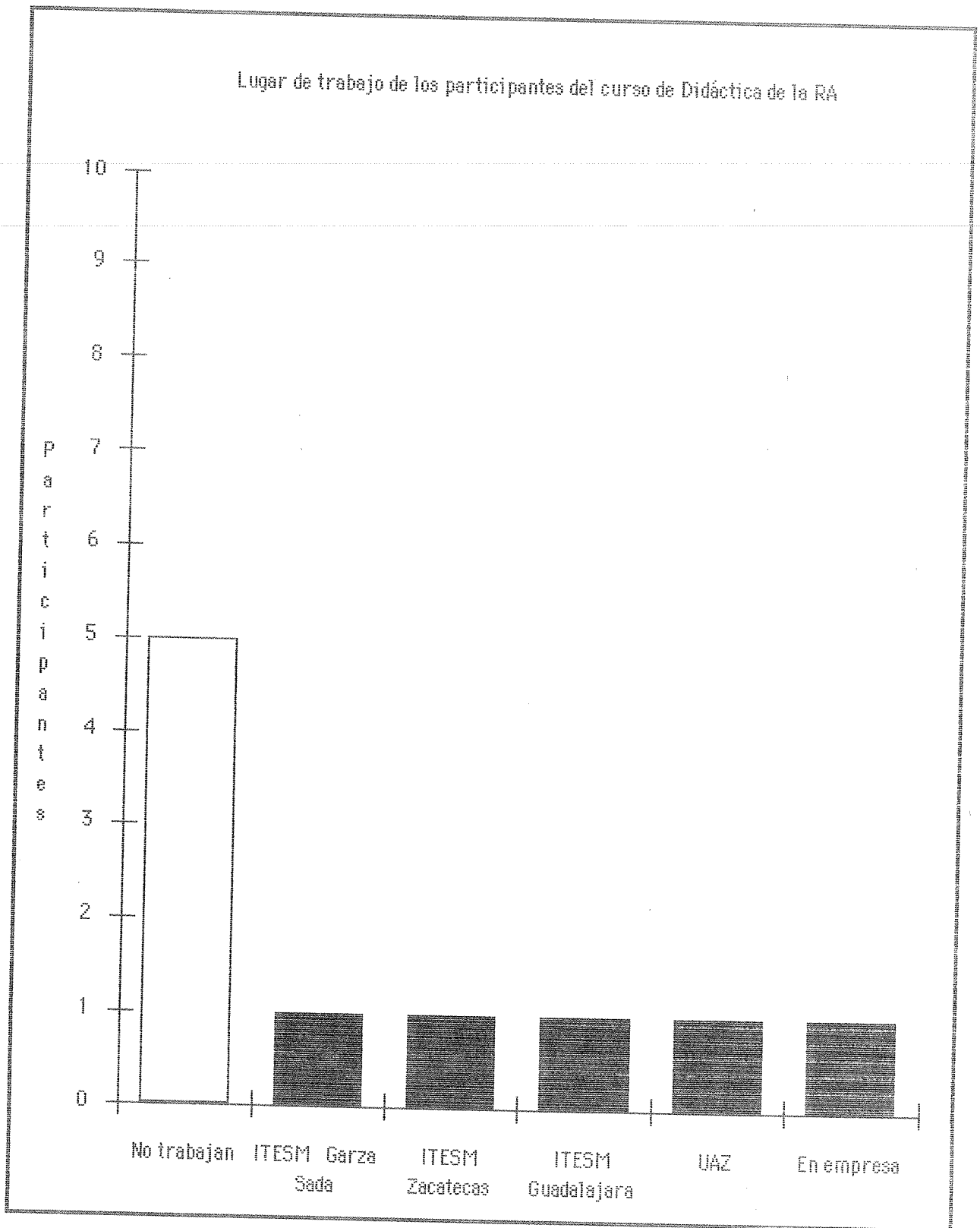
Domicilio de los participantes del curso de Didáctica de la RA

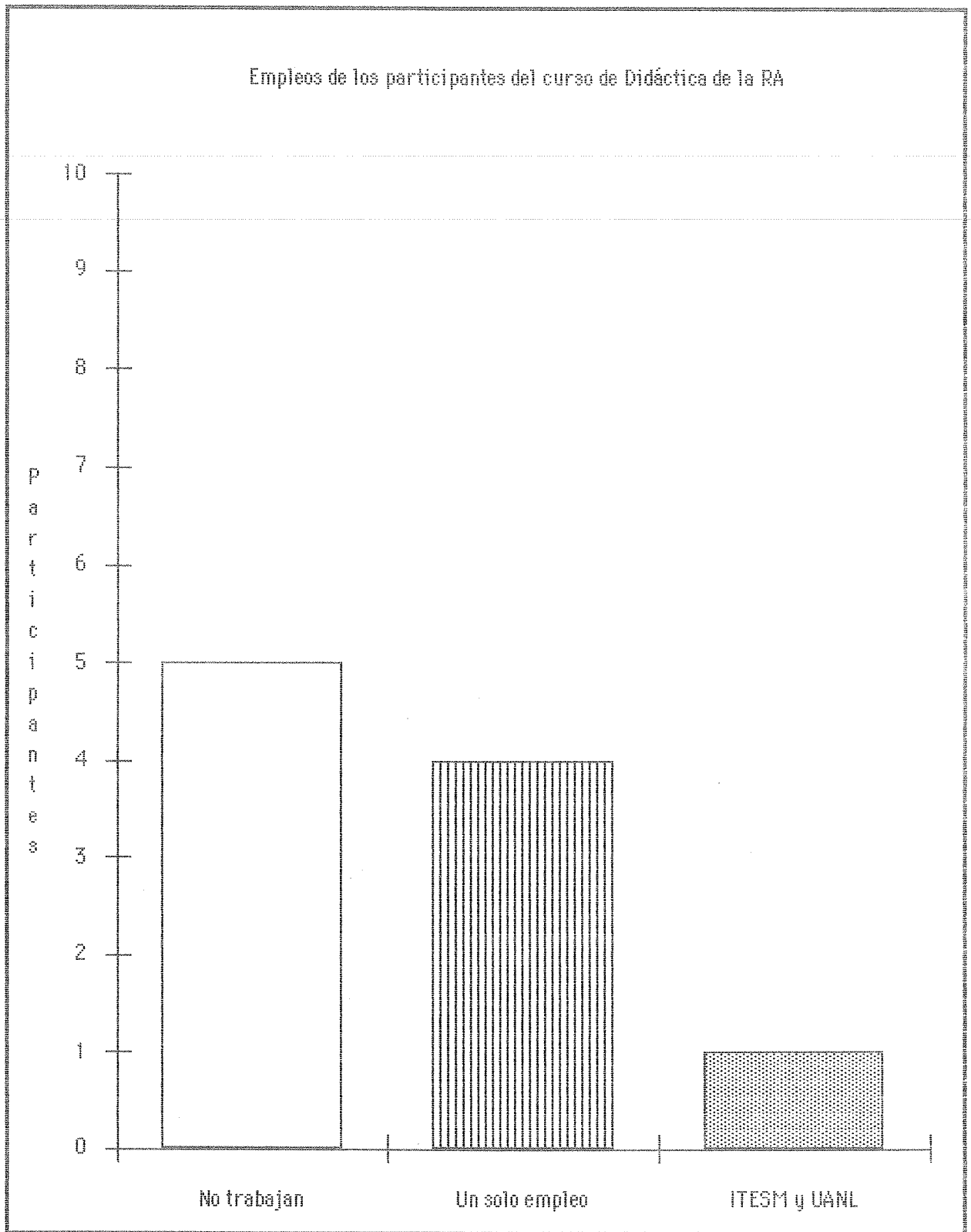


Trabajan actualmente los participantes del curso de Didáctica de la RA

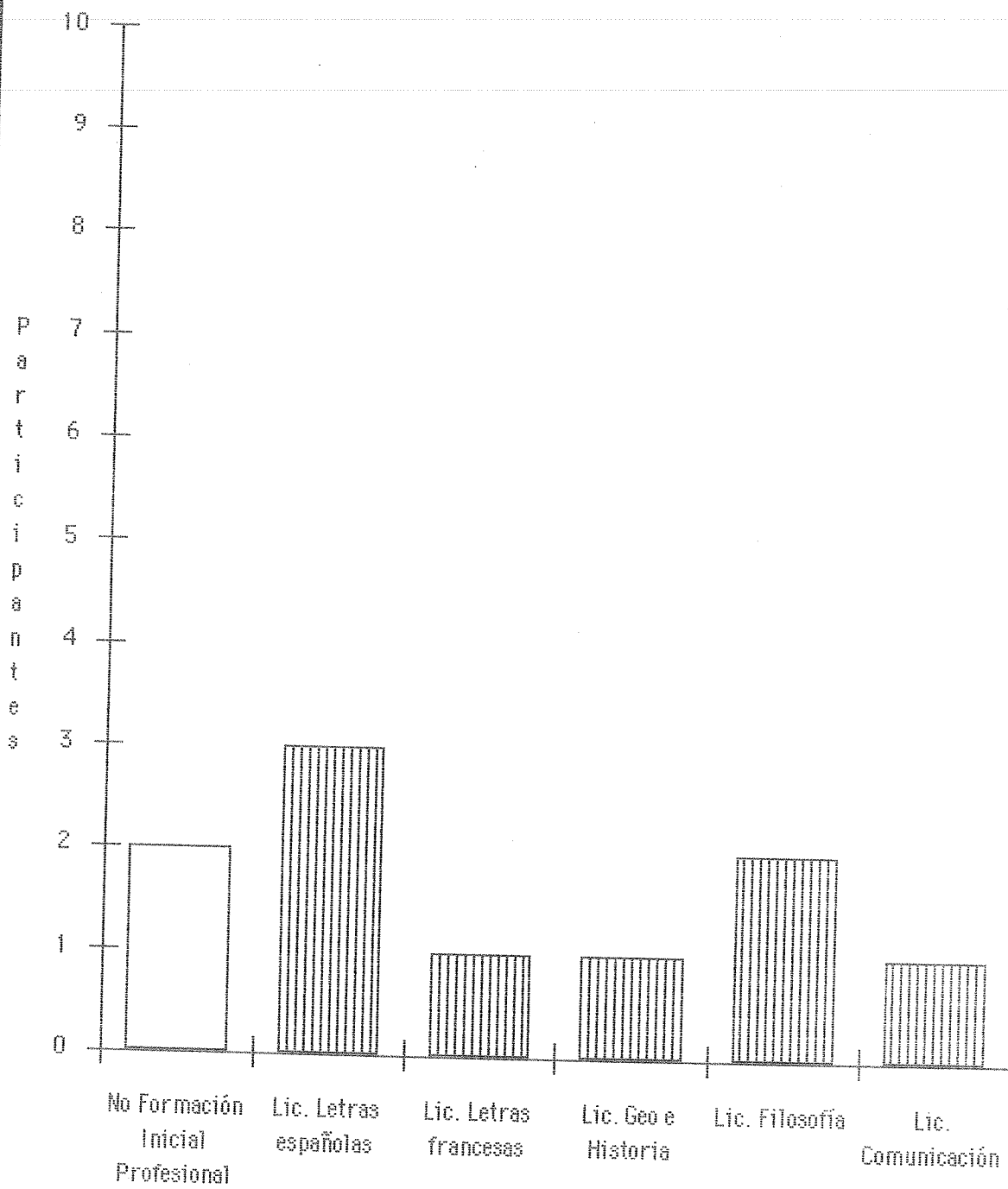


Lugar de trabajo de los participantes del curso de Didáctica de la RA

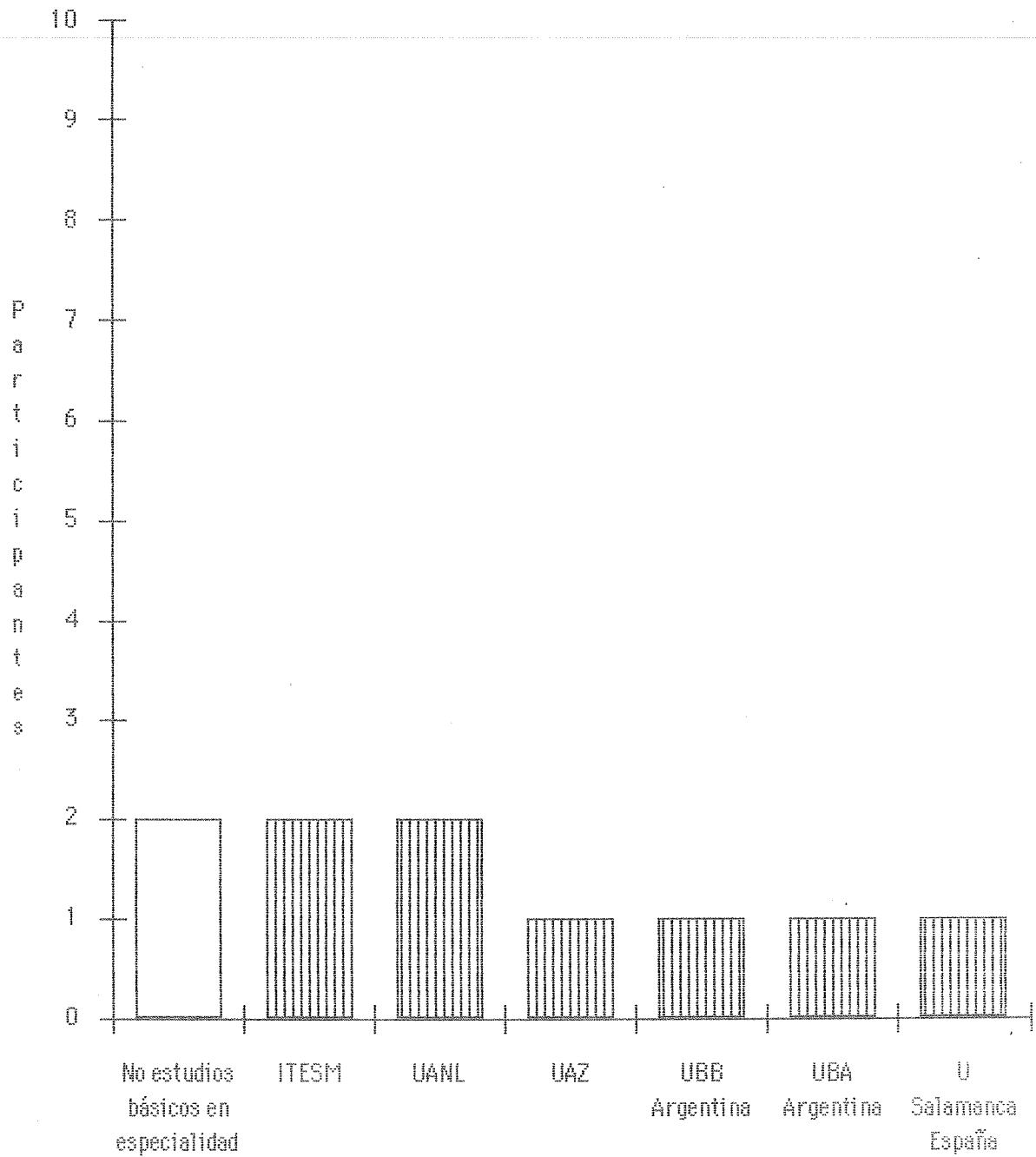




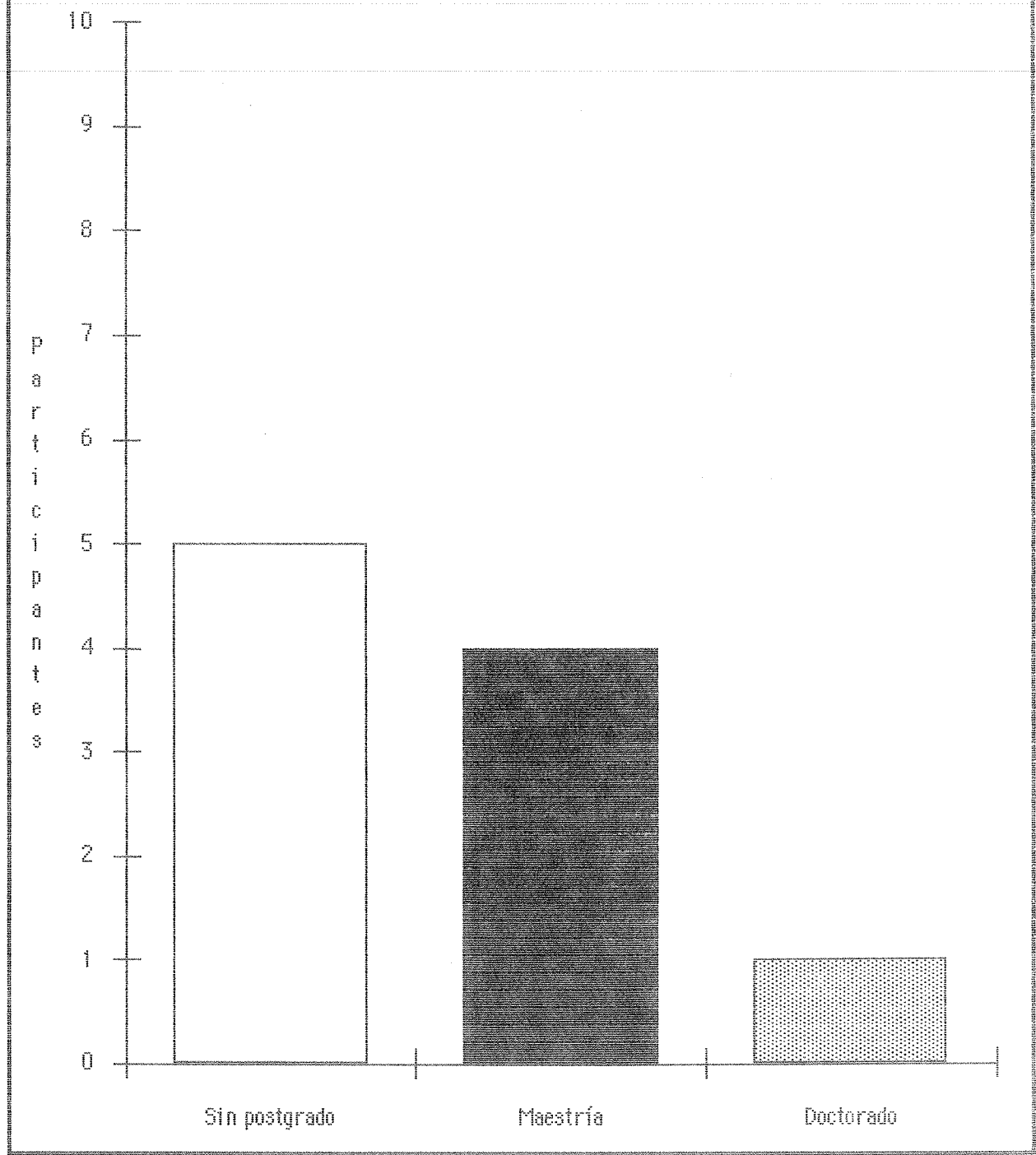
Formación Inicial Profesional de los participantes del curso de Didáctica de la RA



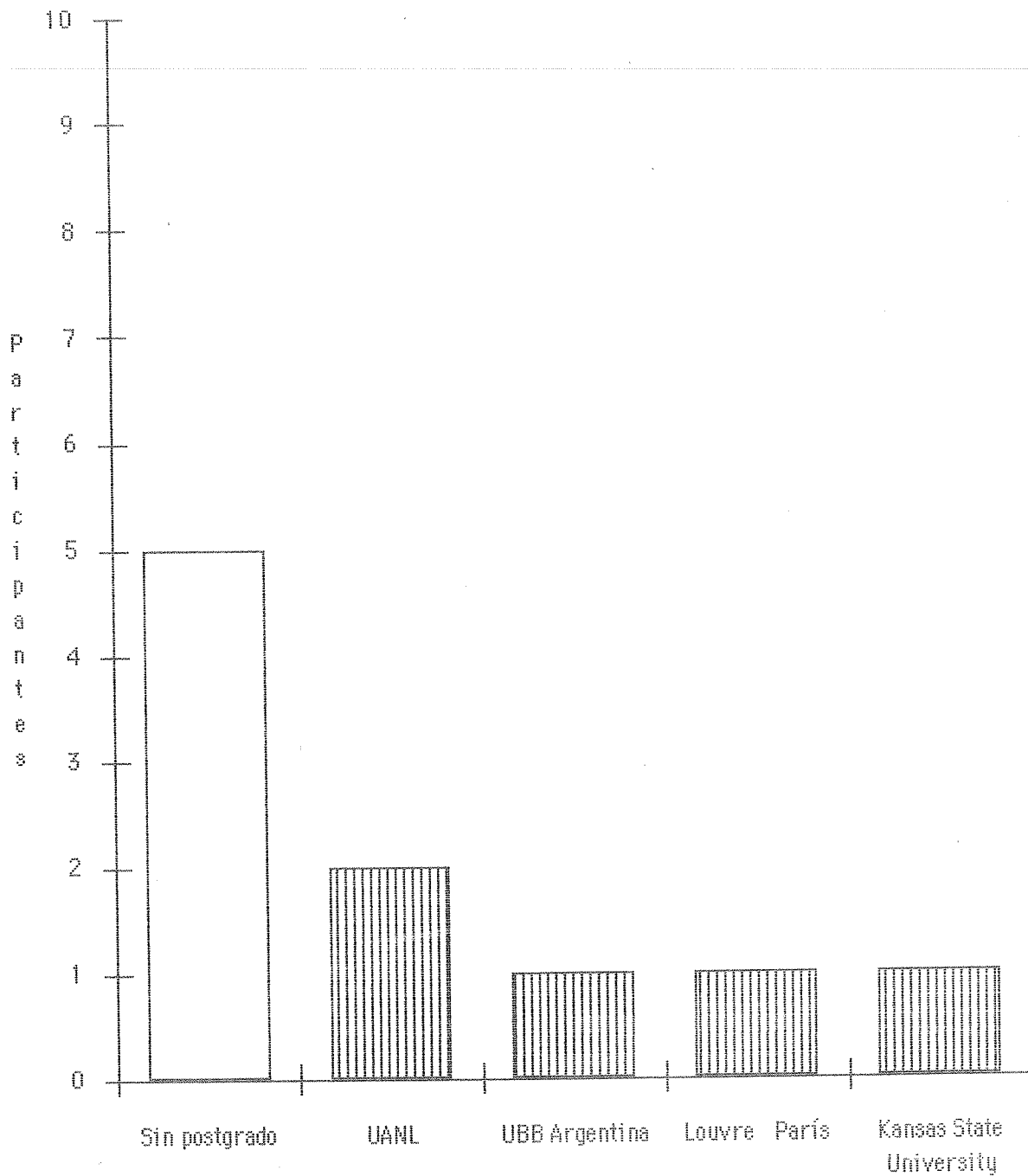
Institución de Formación Inicial Profesional de los participantes del curso de Didáctica de la RA



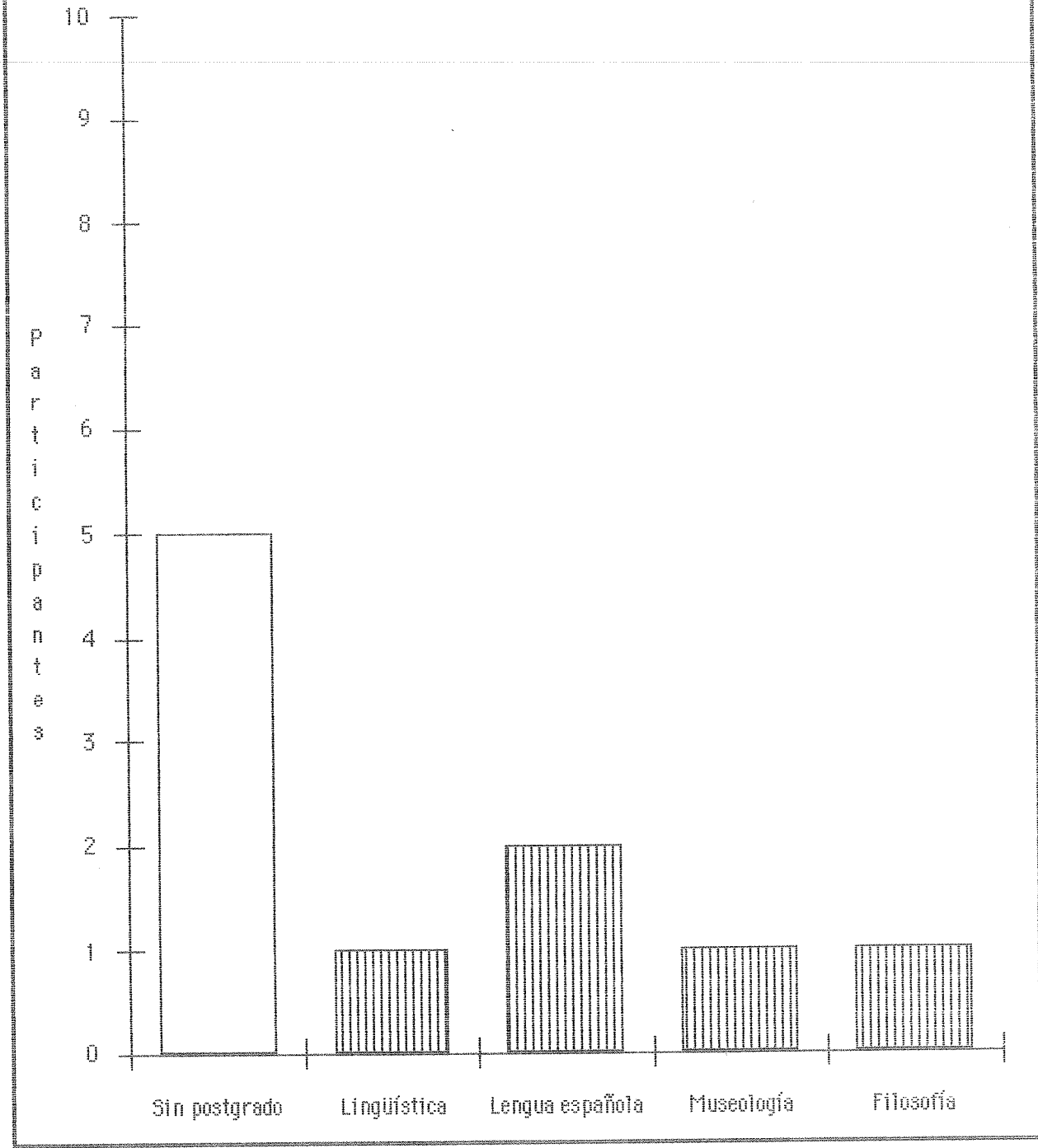
Postgrado de los participantes del curso de Didáctica de la RA



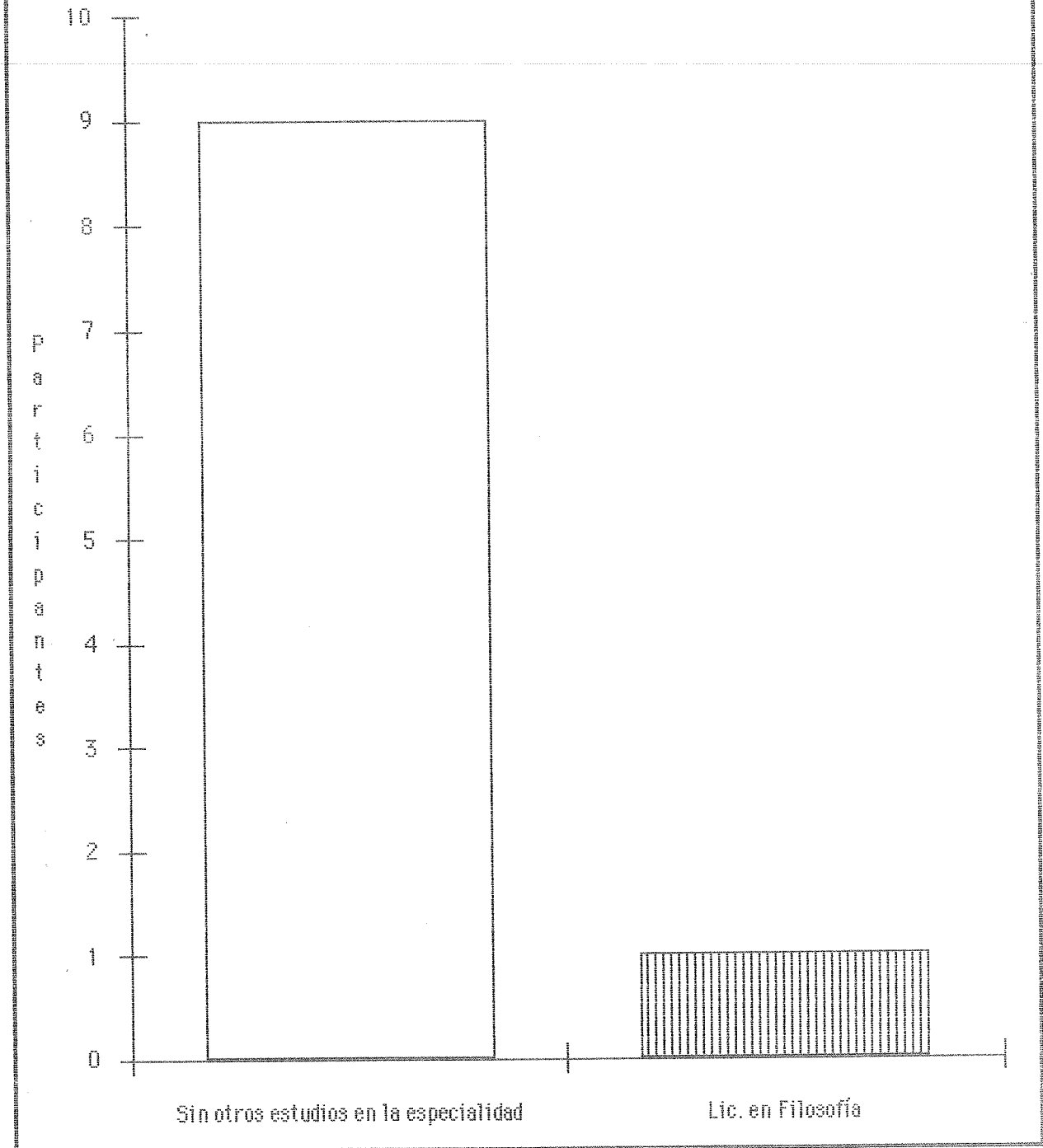
Institución que otorgó maestría a los participantes del curso de Didáctica de la RA



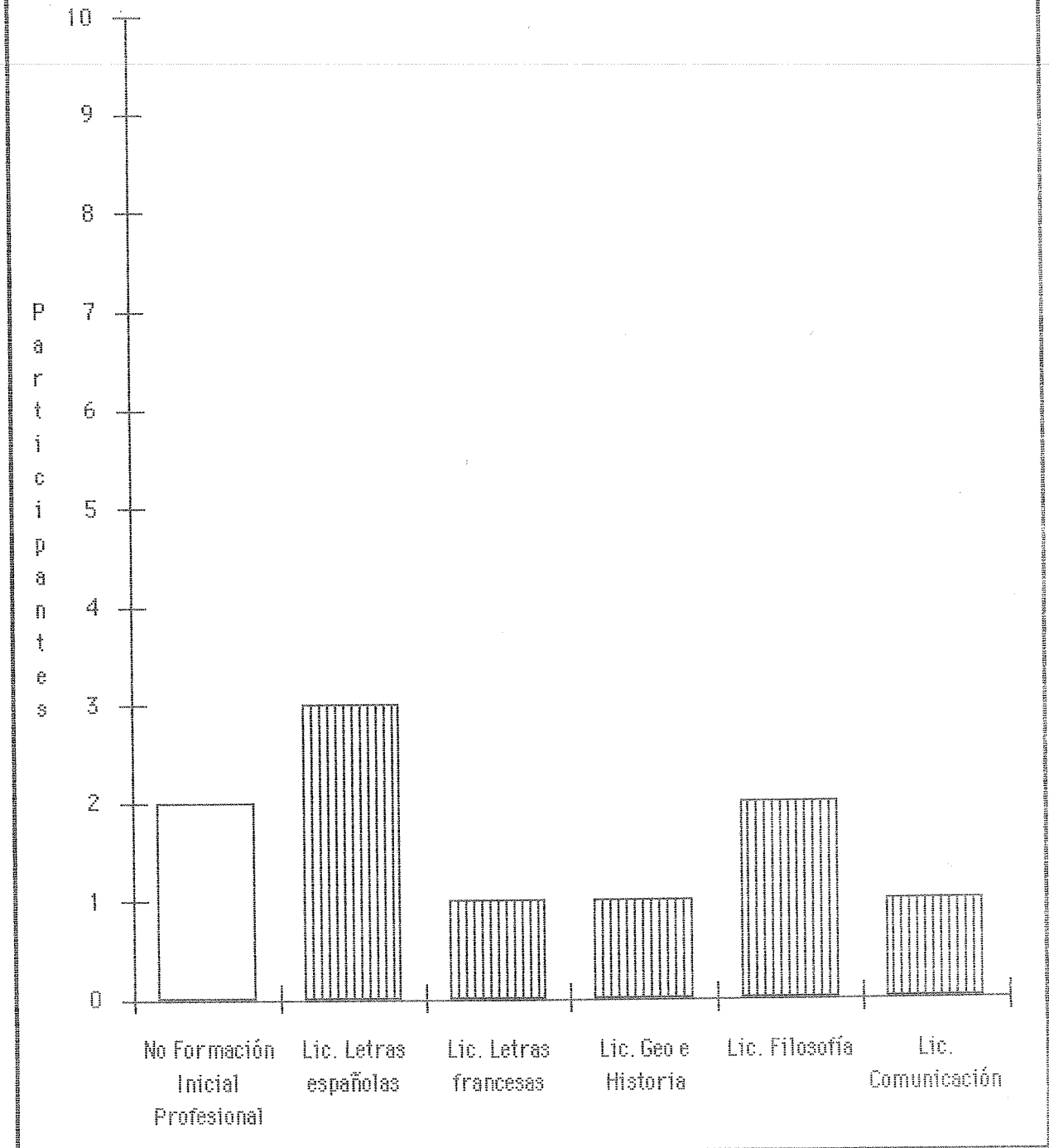
Especialidad del postgrado de los participantes del curso de Didáctica de la RA



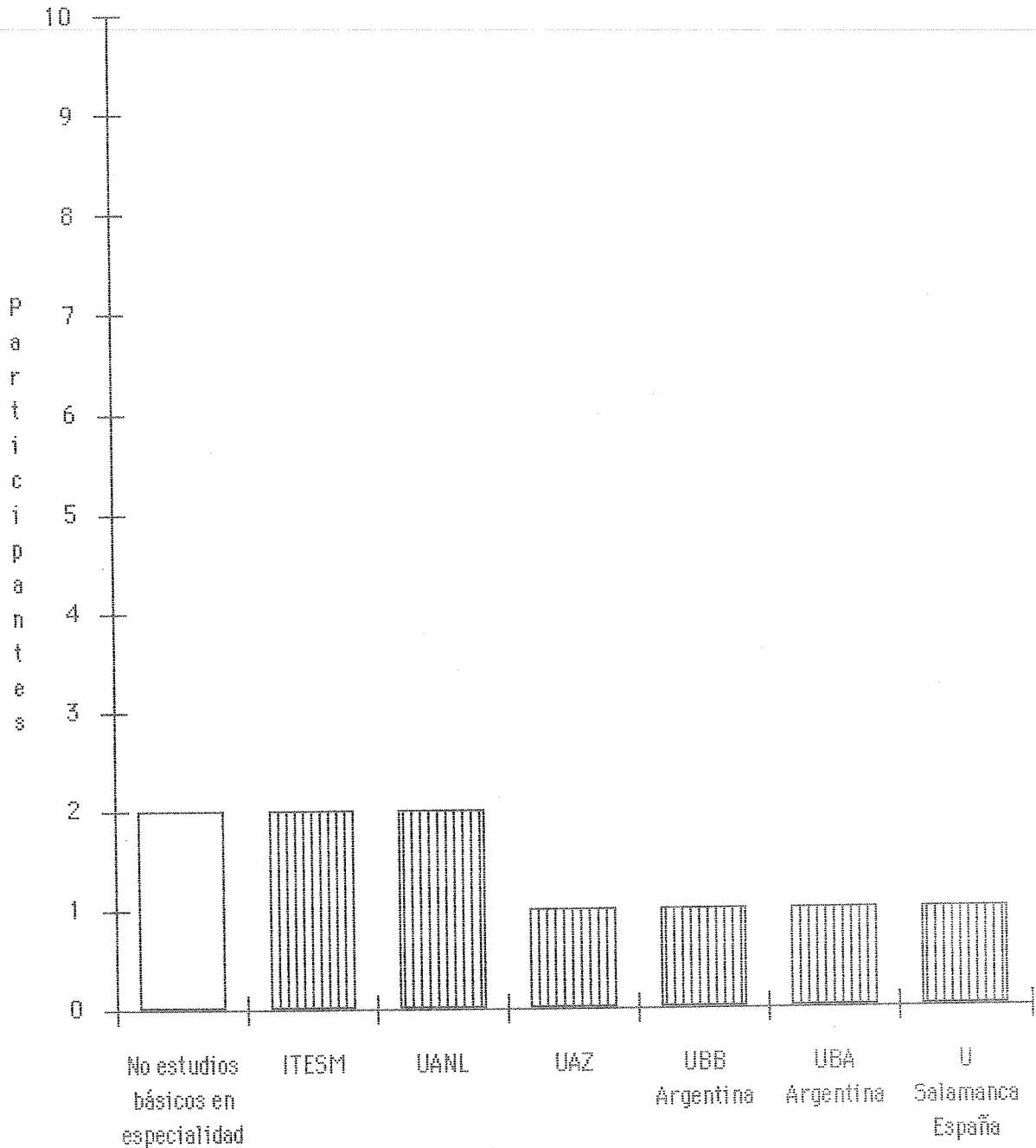
Participantes del curso de Didáctica de la RA con otros estudios en su especialidad



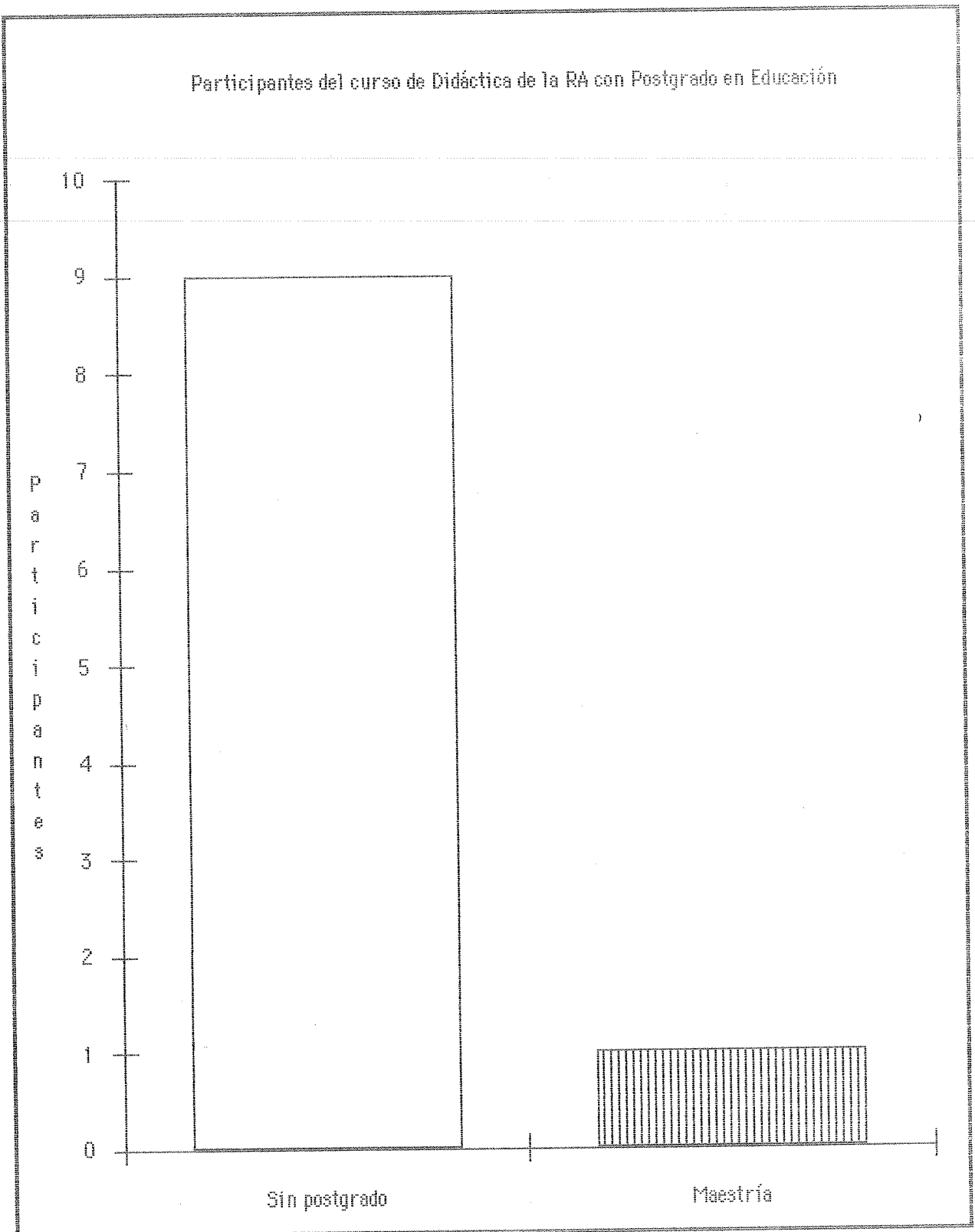
Formación Inicial Profesional de los participantes del curso de Didáctica de la RA



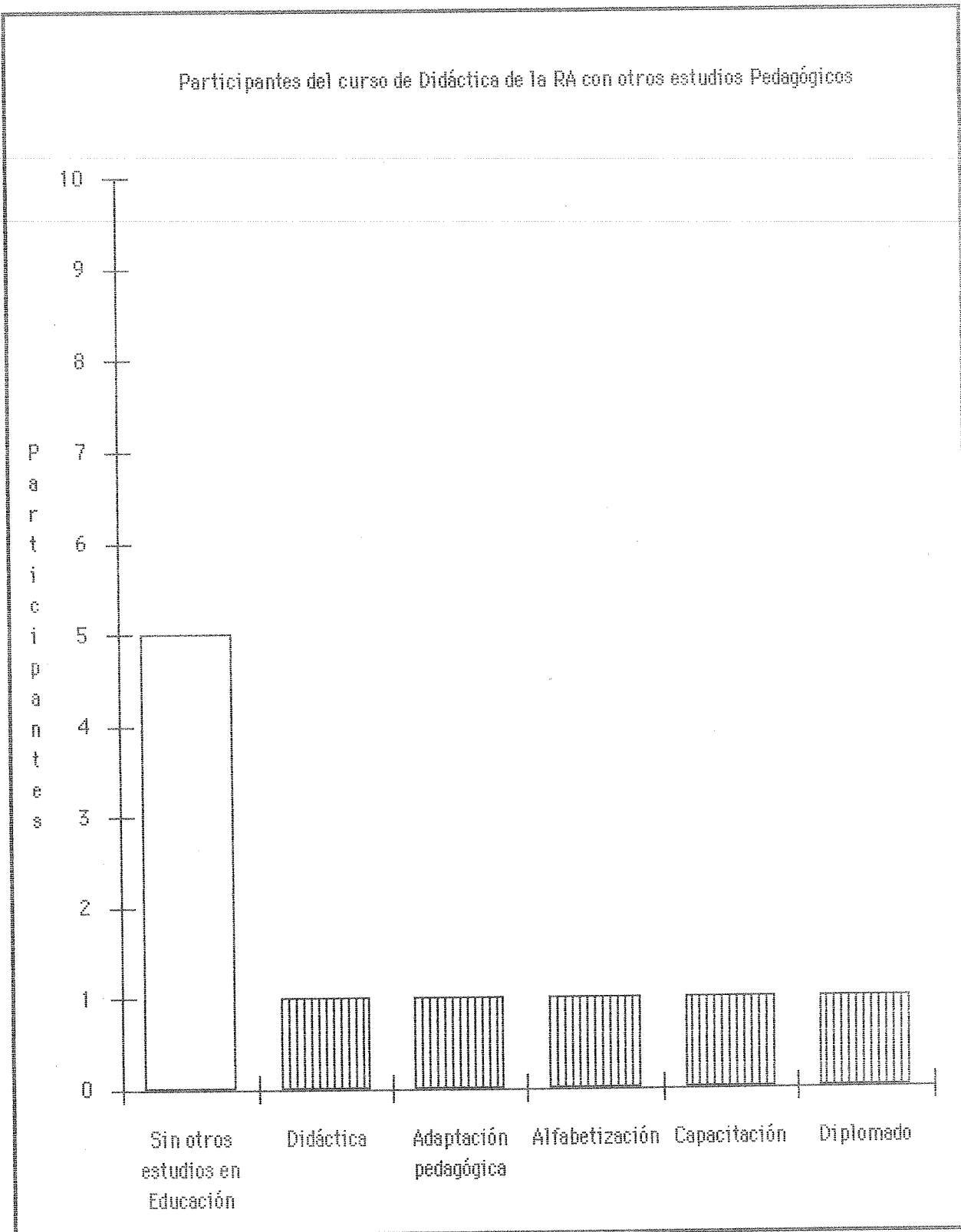
Institución de Formación Inicial Profesional de los participantes del curso de Didáctica de la RA



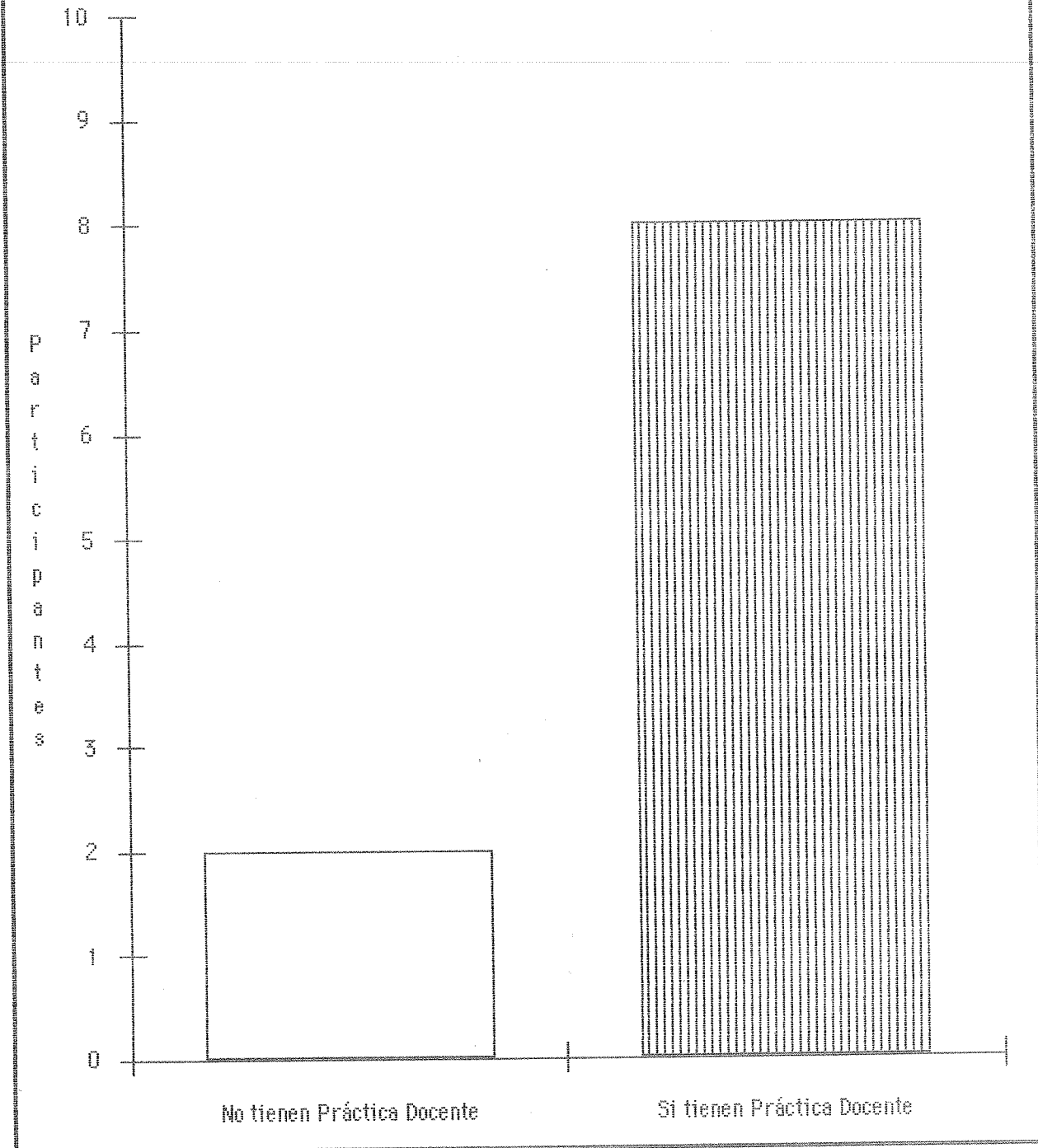
Participantes del curso de Didáctica de la RA con Postgrado en Educación



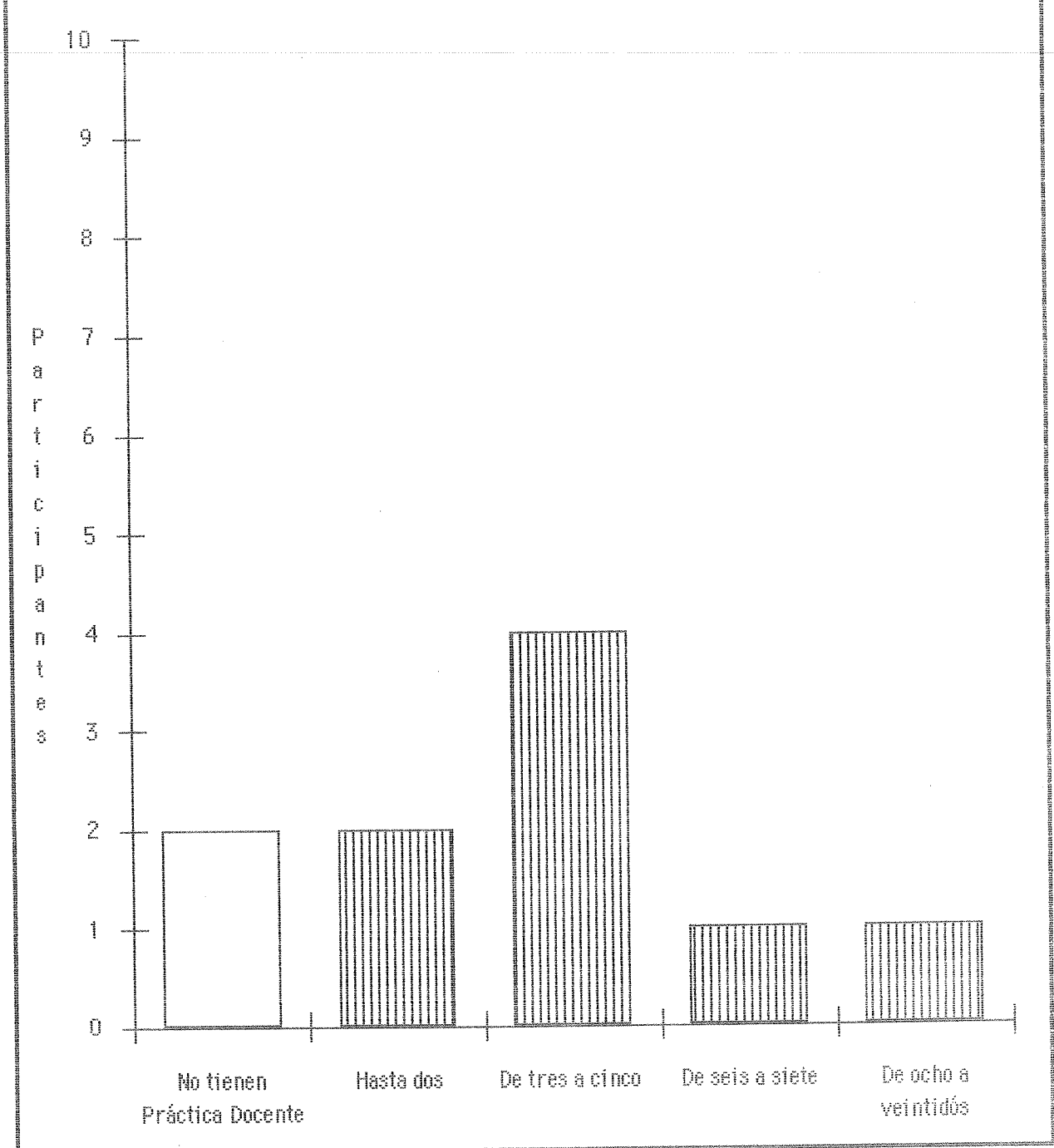
Participantes del curso de Didáctica de la RA con otros estudios Pedagógicos



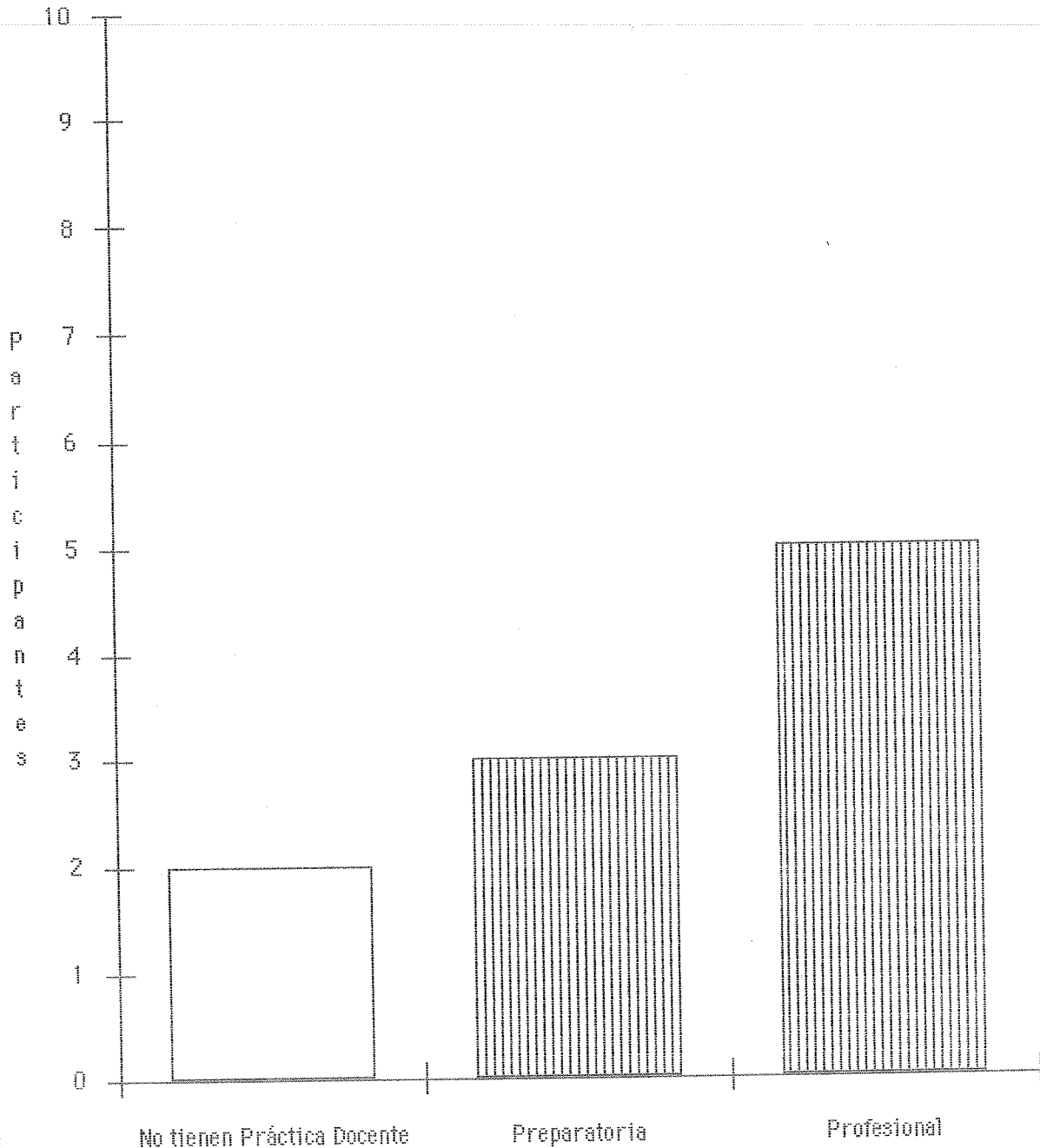
Práctica Docente de los participantes del curso de Didáctica de la RA



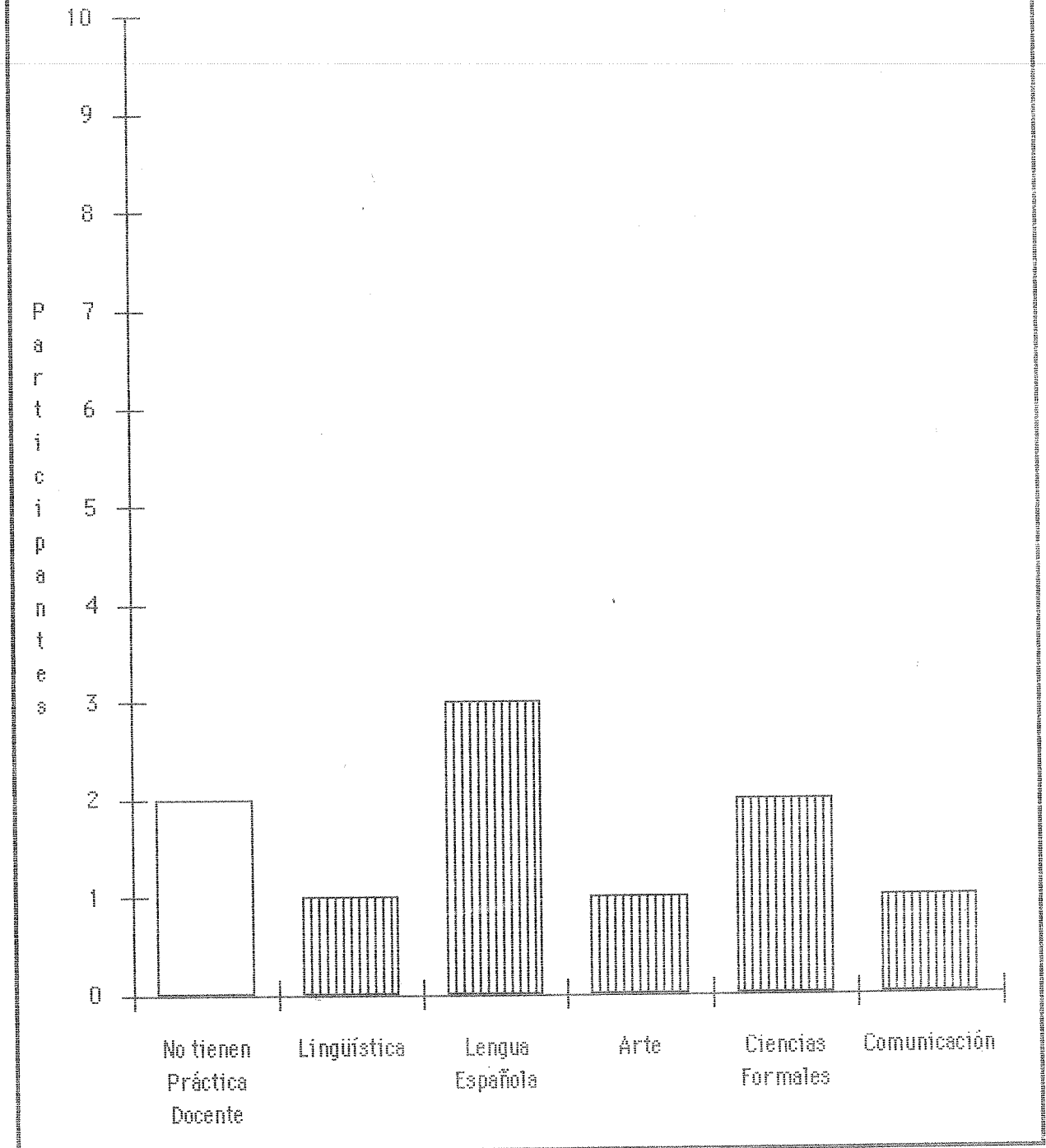
Tiempo en años de Práctica Docente de los participantes del curso de Didáctica de la RA



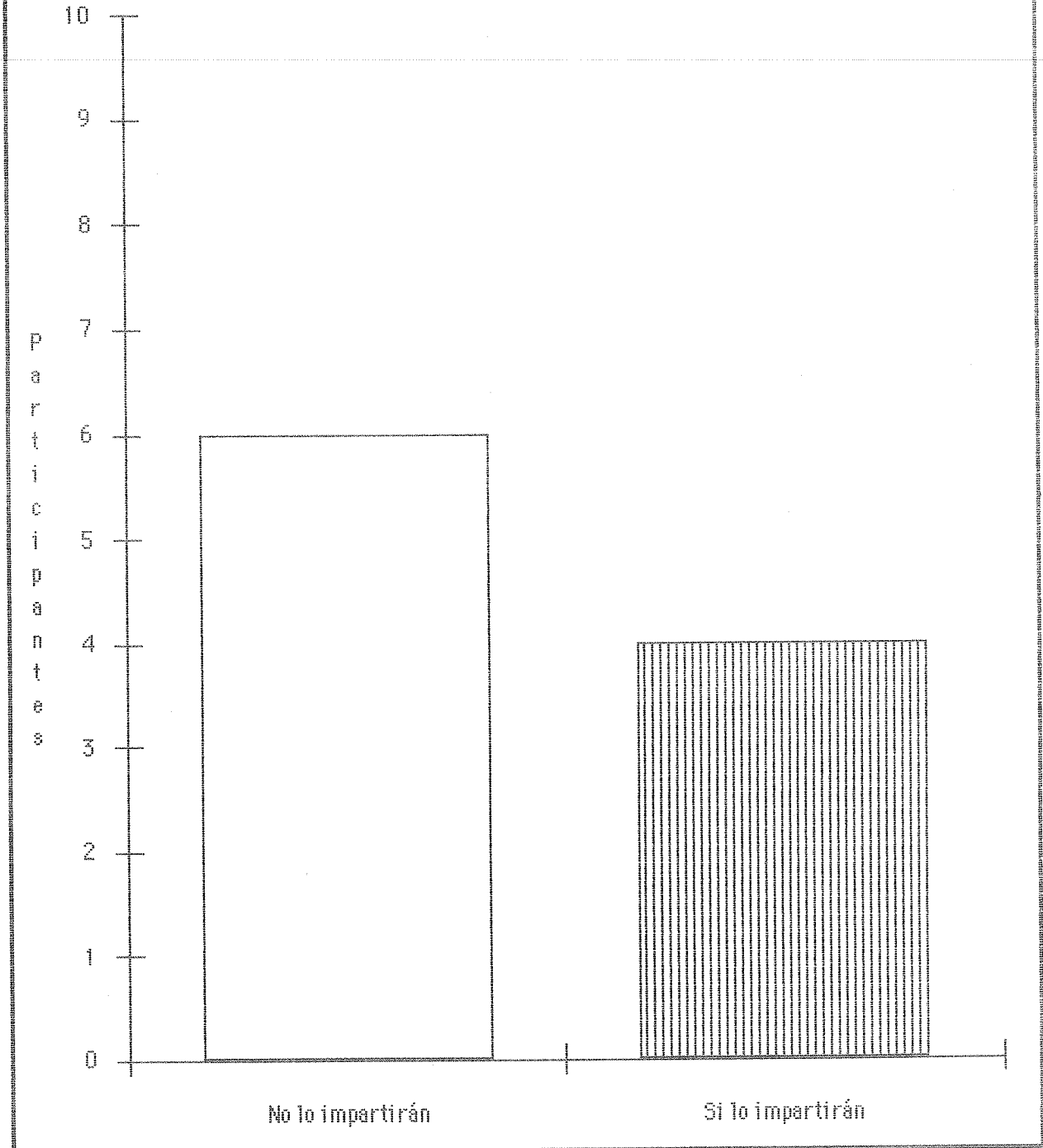
Nivel escolar de la Práctica docente de los participantes al curso de Didáctica de la RA



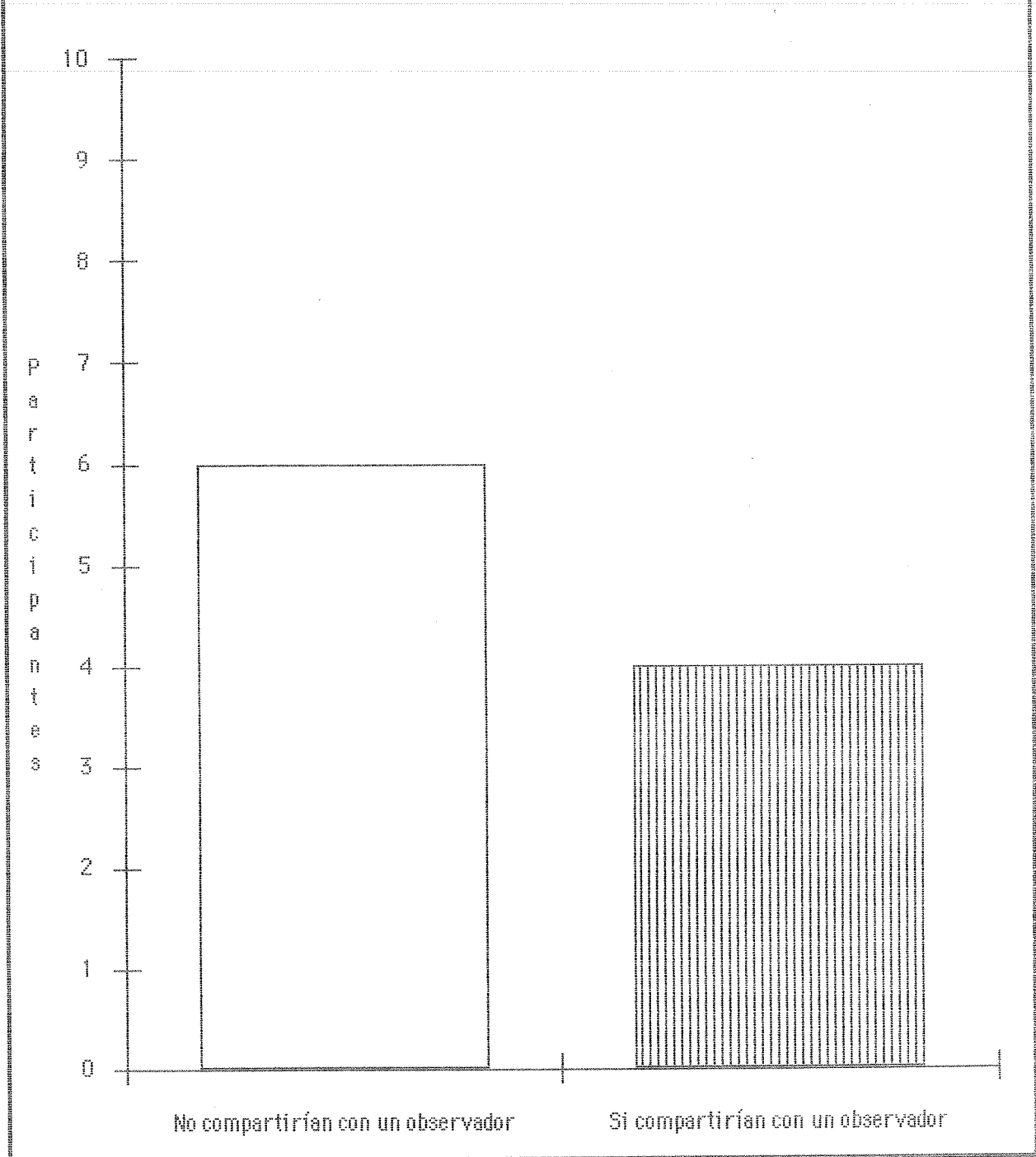
Áreas de Práctica Docente de los participantes al curso de Didáctica de la RA



Participantes al curso de Didáctica de la RA que impartirán Redacción Avanzada



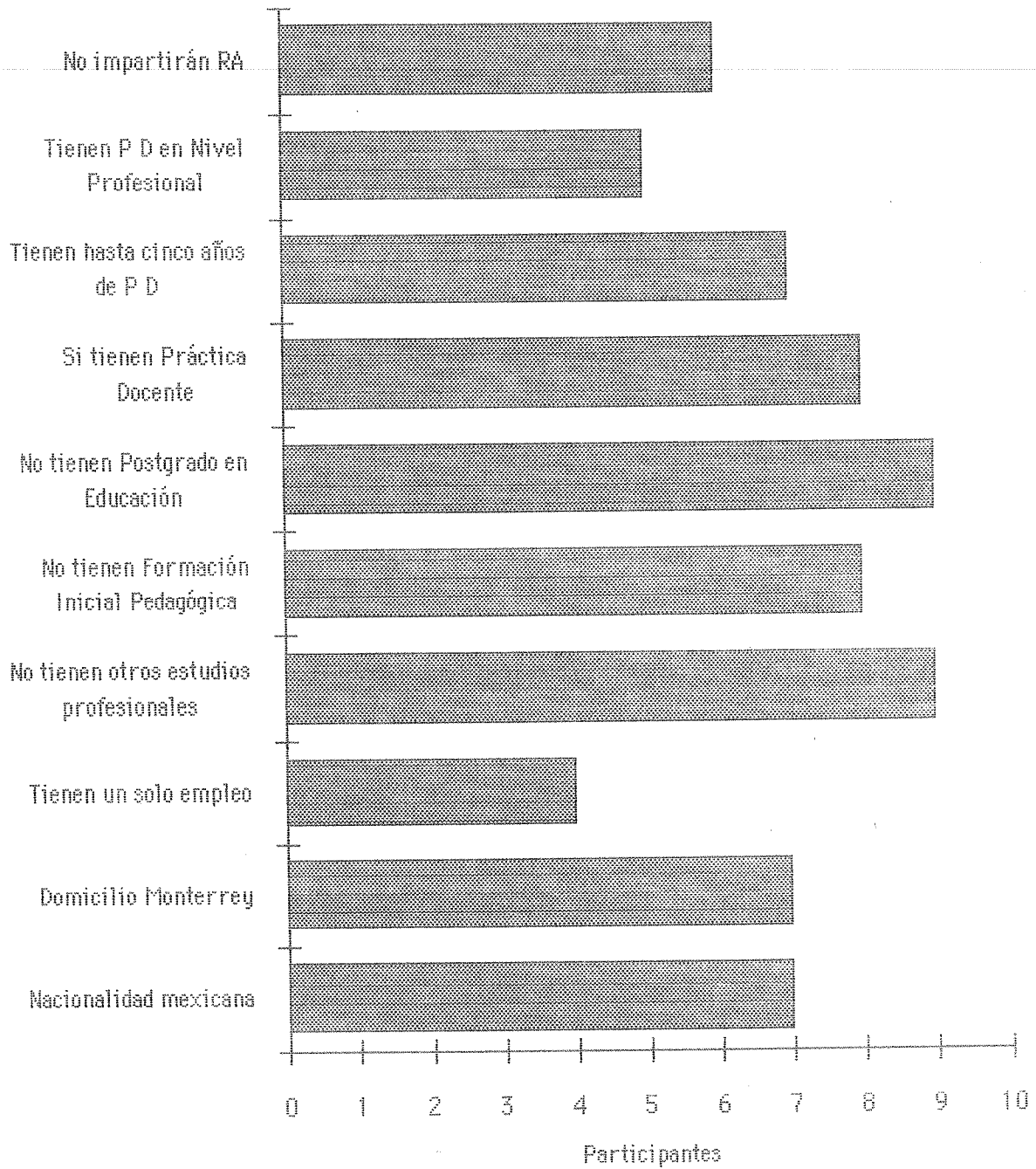
Participantes al curso de Didáctica de la RA que compartirían Redacción Avanzada con un observador



CATEGORIAS SIGNIFICATIVAS COMO RESULTADO DEL CUESTIONARIO APLICADO A
 LOS PARTICIPANTES DEL CURSO DE DIDACTICA DE LA REDACCION AVANZADA EN JULIO '92

Y A R I A B L E S	CATEGORIAS SIGNIFICATIVAS	FRECUENCIAS
NACIONALIDAD	MEXICANA	7
DOMICILIO	MONTERREY	7
OTRO EMPLEO	UN SOLO EMPLEO	4
OTROS ESTUDIOS PROFESIONALES	NO TIENE OTROS ESTUDIOS	9
FORMACION INICIAL PEDAGOGICA	NO TIENEN FORMACION INICIAL PEDAGOGICA	8
POSTGRADO EN EDUCACION	NO TIENEN POSTGRADO EN EDUCACION	9
TIENE PRACTICA DOCENTE	SI TIENEN PRACTICA DOCENTE	8
TIEMPO DE PRACTICA DOCENTE EN AÑOS	TIENEN HASTA CINCO AÑOS	7
NIVEL ESCOLAR DE PRACTICA DOCENTE	NIVEL PROFESIONAL	5
IMPARTIRAN EL CURSO DE RA	NO IMPARTIRAN EL CURSO DE RA	6

Categorías significativas como resultado del cuestionario aplicado a los participantes del curso de Didáctica de la R A



**EVALUACION DEL DESEMPEÑO DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN EL
CURSO DE DIDACTICA DE LA REDACCION AVANZADA
(27-VII-92 A 31-VII-92)**

El curso de Didáctica de la Redacción Avanzada presenta, como etapa final, la evaluación del desempeño de los participantes y de los instructores. En este caso, sólo se presentará la evaluación de los participantes, dada su relevancia en la presente investigación.

En el ITESM, la apreciación del desempeño de los participantes es tarea exclusiva de los instructores, pero en esta ocasión el instructor determinó que los propios participantes evaluaran su respectiva actuación en el curso, es decir se practicó una autoevaluación.

Para acreditar el curso de didáctica de la redacción avanzada, se considera como requisito el 85% de asistencia. Esta exigencia la cubrieron 10 de los participantes. Para emitir la evaluación, el instructor No 1 (Rodolfo) debe llenar fichas individuales de los participantes; pero en esta ocasión se optó por solicitar a cada uno de ellos que se autoevaluara porque, se dijo, esta valoración, si se trata de adultos debe ser determinada por la propia persona. (ver ficha anexa)

A continuación se presenta un cuadro de concentración con las autoevaluaciones de cada participante por áreas, los promedios individuales y por áreas; así como la definición de tales áreas y la escala de acuerdo con la cual se califica.

Se muestran también las gráficas de promedios de autoevaluación de áreas y promedios de participantes.

EVALUACION DEL DESEMPEÑO DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN EL CURSO DE
DIDACTICA DE LA REDACCION AVANZADA

PARTICIPANTES		AREAS POR EVALUAR				
		A	B	C	D	Prom
1	Ma. de Lourdes Benavides Martínez	3	3	5	3	3.5
2	Gerardo Villalobos Romo	1	1	3	1	1.5
3	Aída Rosas Lopátegui	1	1	3	1	1.5
4	Laura Esthela Quiroga Cantú	3	1	3	1	2
5	Diana González Fasani	1	1	3	3	2
6	José Andrés Caballero Martínez	1	1	3	3	2
7	Julieta Ortiz Peláez	1	3	3	1	2
8	Elia Hilda Leal Garza	1	1	3	3	2
9	Dolores Marroquín de Velasco	1	3	3	1	2
10	Ma. Dominica Martínez A.	1	1	3	1	1.5
11	Ma. Eloísa Terrazas	N A				
PROMEDIOS POR AREA		1.4	1.6	3.2	1.8	2

En este caso lo que se evalúa es el desempeño en cuatro áreas que significan:

A. RESPONSABILIDAD. Comprende aquellas conductas del participante relacionadas con la puntualidad y cumplimiento de los compromisos asignados y adquiridos.

B. TRABAJO EN EQUIPO. Se refiere a la capacidad del participante de desarrollar su trabajo en grupo y de establecer relaciones interpersonales productivas.

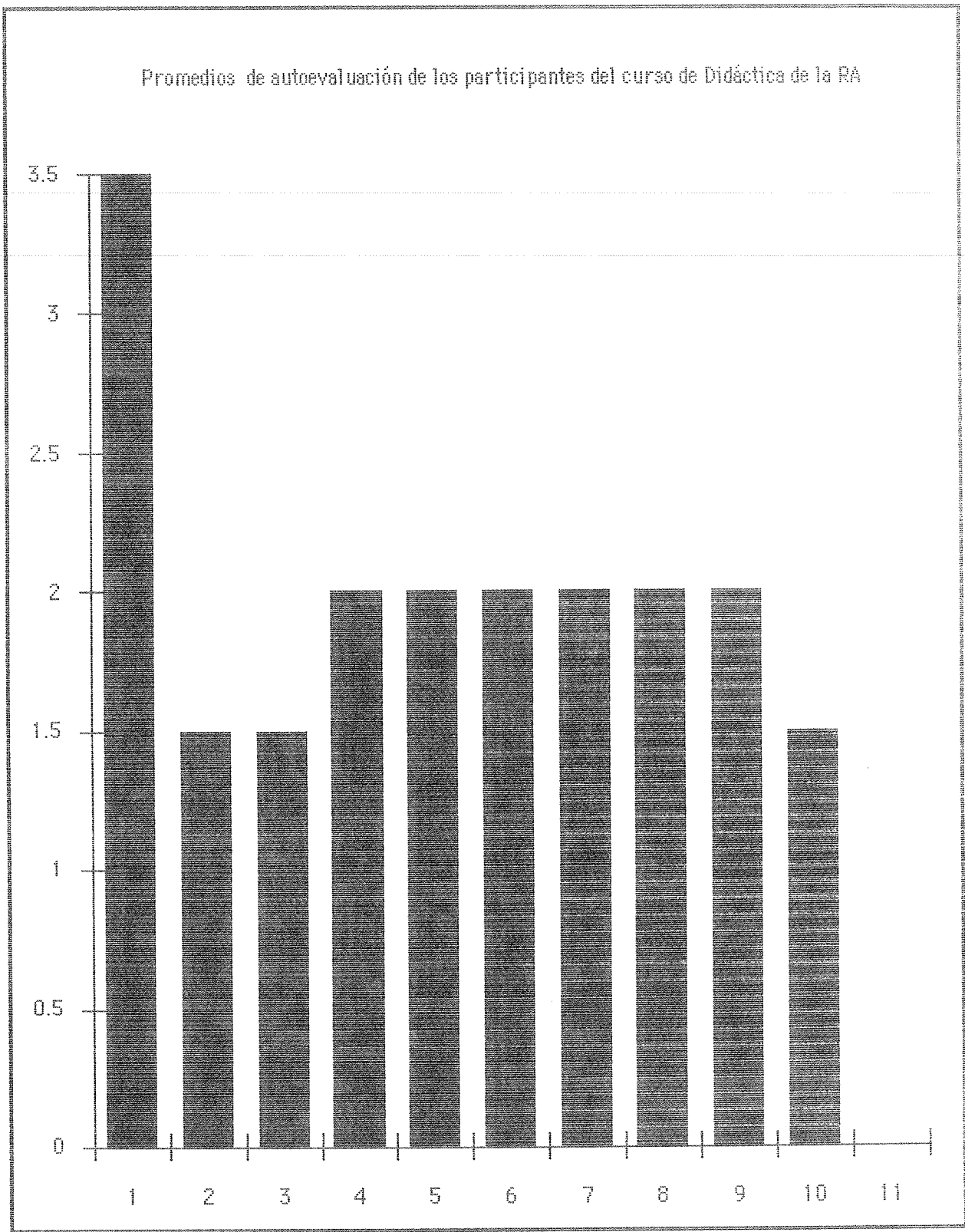
C. INICIATIVA. Se relaciona con la actividad participativa, la creatividad e innovación manifestadas durante la actividad académica del participante.

D. HABILIDADES. Se relaciona con los conocimientos y/o habilidades adquiridas por el participante.

Estas áreas se califican de acuerdo con la siguiente escala:

1	3	5	N A
Sobresaliente	Cumplió requisitos	Deficiente	Cuando no se aplique la escala

Promedios de autoevaluación de los participantes del curso de Didáctica de la RA



Programa de Capacitación de Profesores del Sistema ITESM

Evaluación del desempeño

Nombre completo del profesor participante: _____ Campus de procedencia: _____

Curso: _____ Fecha: _____

Areas a evaluar	Desempeño
Responsabilidad: Comprende aquellas conductas del participante relacionadas con la puntualidad y cumplimiento de los compromisos asignados y adquiridos	
Trabajo en equipo: Se refiere a la capacidad del participante de desarrollar su trabajo en grupo y de establecer relaciones interpersonales productivas	
Iniciativa: Se relaciona con la actividad participativa, la creatividad e innovación manifestadas durante la actividad académica del participante	
Habilidades: Se relaciona con los conocimientos y/o habilidades adquiridas por el participante	

Estas áreas se califican de acuerdo a la siguiente escala:

1
Sobresaliente

3
Cumplió
requisitos

5
Deficiente

NA
Utilice este criterio cuando no
se aplique la escala antes
mencionada

Llene el siguiente espacio solamente si el participante cumplió con el 88% de asistencia al curso

De acuerdo a su desempeño general y asistencia, el participante _____ el curso.
(acredita /
no acredita)

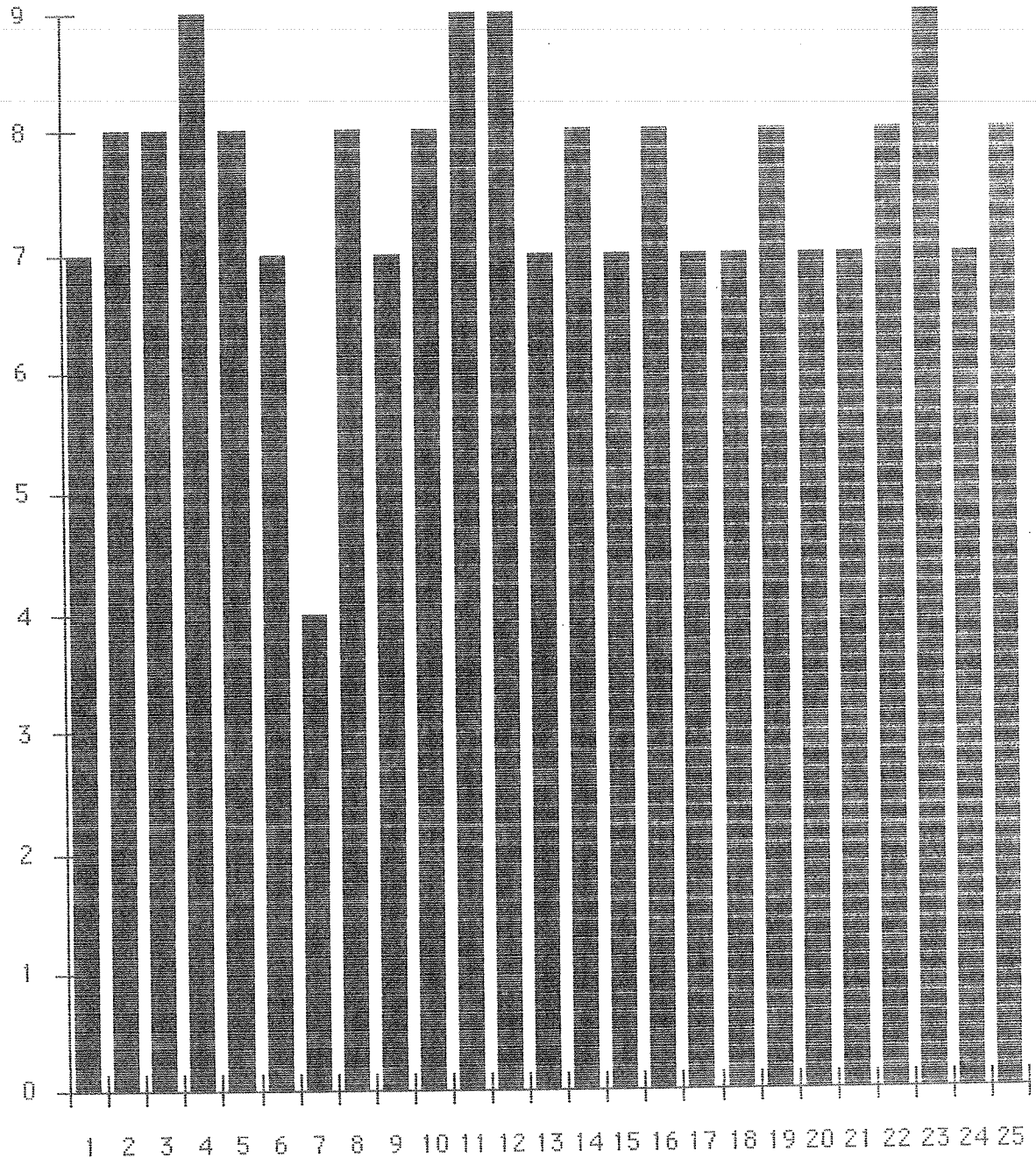
Observaciones y sugerencias que permitan al participante aplicar y reforzar lo aprendido en el curso:

212

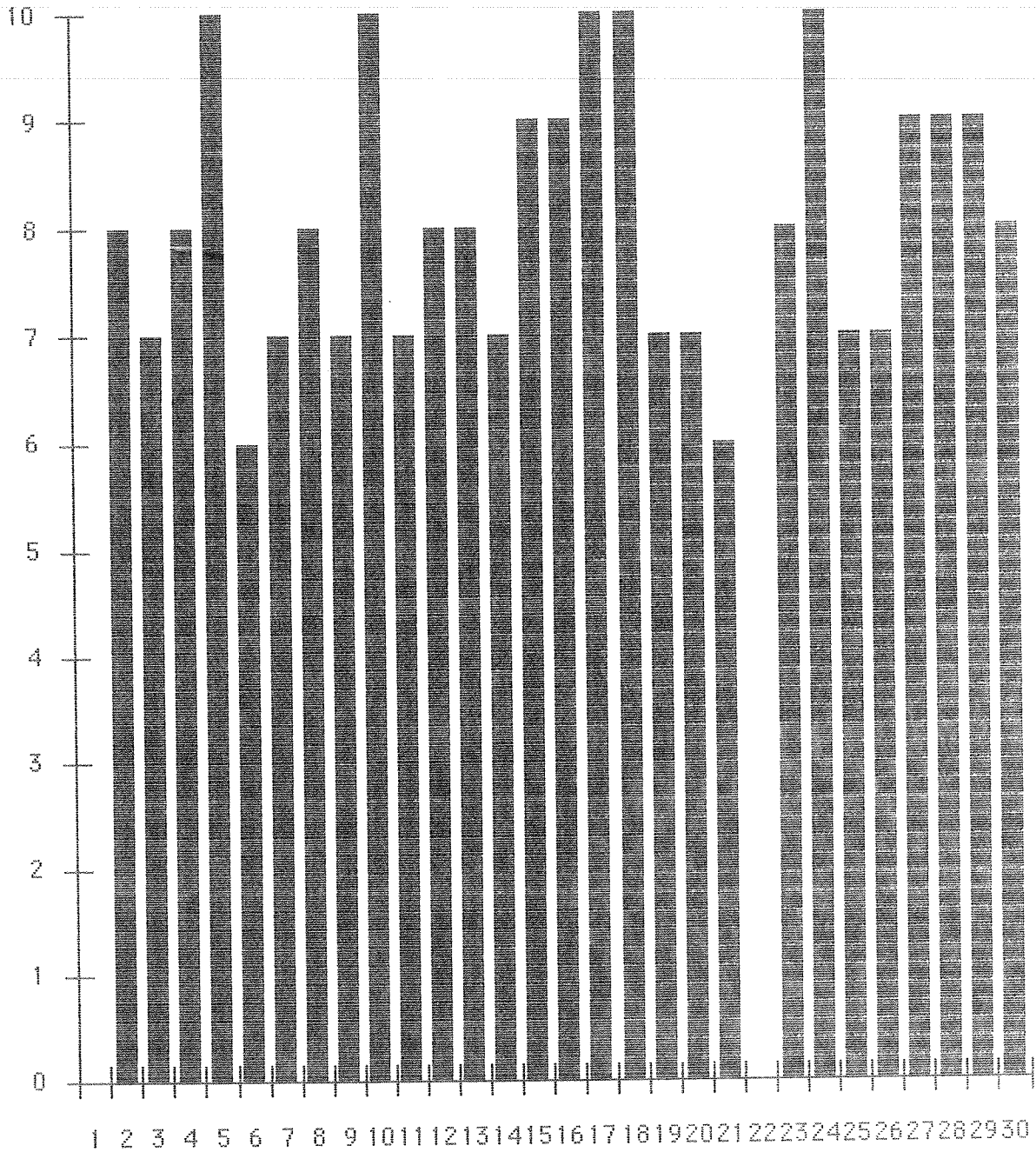
Nombre del instructor

Firma del instructor

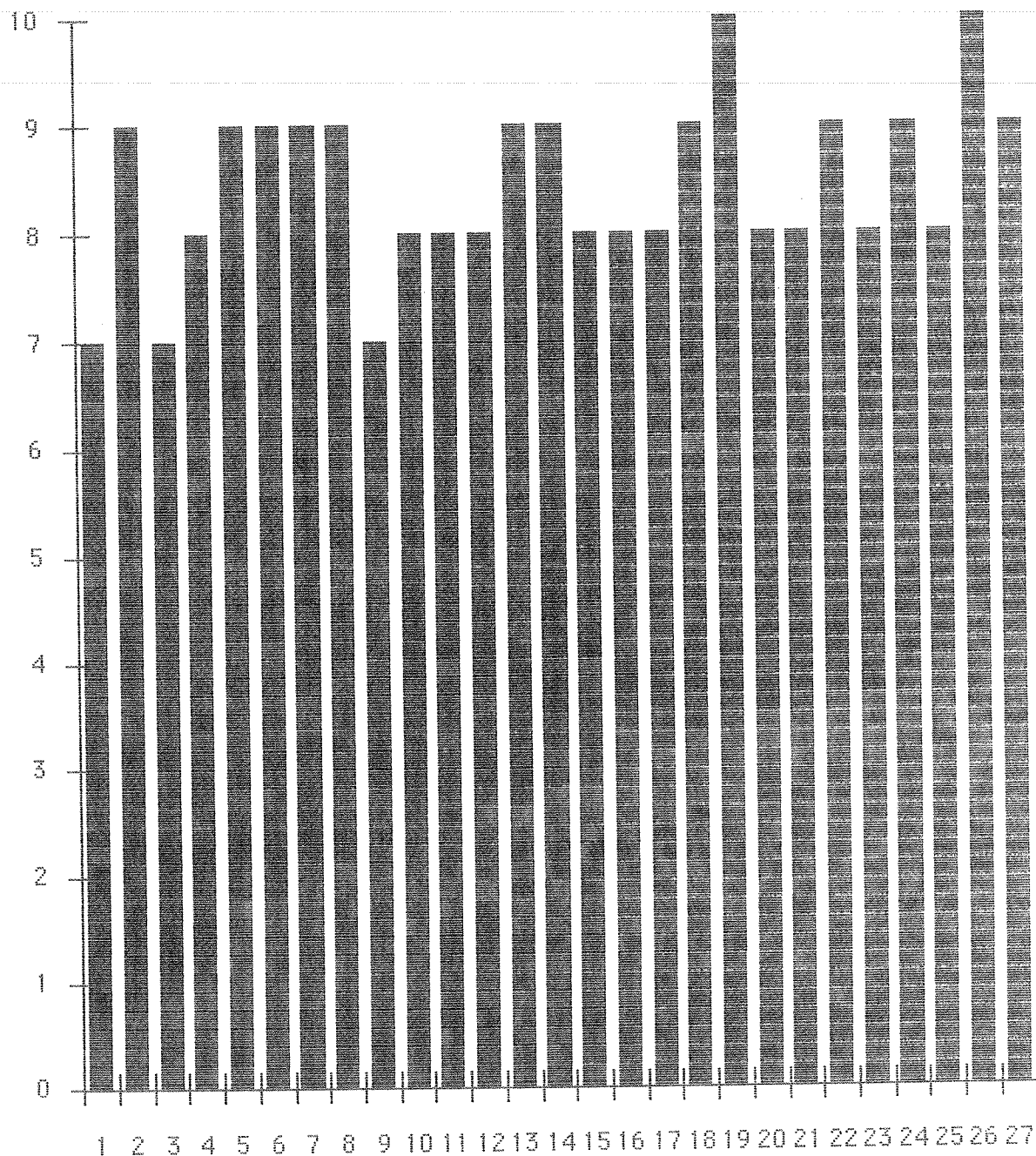
Calificaciones finales del curso de Redacción Avanzada correspondientes al grupo
22 Semestre Agosto-Diciembre '92



Calificaciones finales del curso de Redacción Avanzada correspondientes al grupo 02
Semestre Agosto-Diciembre '92



Calificaciones finales del curso de Redacción Avanzada correspondientes al grupo 06
Semestre Agosto - Diciembre '92



ESTUDIO DE LAS EXPECTATIVAS DE LOS ALUMNOS DE JO EXPUESTAS POR ESCRITO DURANTE LA
1ª SECCION DEL CURSO DE RA

Al inicio de la primera sesión del curso de RA, JO pide a sus alumnos que expongan por escrito básicamente sus expectativas y temores respecto al curso. De esta forma, 15 de los 18 estudiantes entregan a JO una hoja cada uno, en la cual han expresado espontáneamente algunas ideas en torno a esos dos puntos. El resumen de los hallazgos en esos documentos se presenta a continuación y de inmediato también el análisis respectivo.

Variables

I. IDENTIDAD

- 8 no escribieron su nombre en la hoja (demandas anónimas)
- 7 sí
 - 3 escribieron: nombre-matrícula-carrera que cursan
 - 1 nombre y matrícula
 - 1 sólo matrícula
 - 2 sólo el nombre
- 3 no reportaron sus expectativas por escrito

N= (15 + 3)

II. EXPLICITACION DE LA FUNCION PRINCIPAL DEL ESCRITO

- 14 Utilizan la palabra espero
 - 1 la utiliza 3 veces
 - 8 la utilizan 2 veces
 - 5 la utilizan 1 vez
- 1 no la utiliza

N = 15

III. MANIFESTACION DE TEMORES

-5 Manifiestan sus temores:

- porque voy a tener que utilizar cosas elementales que no he vuelto a repasar.
- no corregir mis errores y en consecuencia reprobado.
- tener dificultad con la materia ya que se me dificulta la ortografía
- a esta materia ya que siempre he batallado con mi redacción.
- a no aprender a manifestar por escrito en forma correcta lo que pienso

- 10 No los expresan

N= (5 + 10)

IV. DIRECCIONALIDAD DE EXPECTATIVAS

Frec.		
5	A centrados en él mismo	-mejorar mi <u>redacción</u> y poner más atención a la <u>ortografía</u> y aprovechar bien mi <u>tiempo</u> y salir con mejores <u>conocimientos</u> -mejorar una parte de mi <u>persona</u> - <u>pasar</u> (aprobar) y aprender más sobre la <u>literatura</u> mexicana y llegar a tener una buena <u>ortografía</u> -incrementar mis conocimientos sobre reglas <u>ortográficas</u> y pasar el curso con buenas notas (calificaciones) y aprovechar la enseñanza lo mejor posible. -obtener conocimientos de ortografía y aprender a desenvolverse mejor
3	B centrados en el curso	-me <u>facilite</u> , me <u>enseñe</u> a corregir errores gramaticales -que sea interesante y relevante para <u>apoyo</u> en mis estudios -saber <u>escribir</u> correctamente lo que deseamos expresar

2	C centrados en él (1) y en el curso (2)	- (1) Saber conocimientos de redacción básica y elementales para mi carrera (2) que me aporte todas éstas características de redacción - (1) Poder mejorar mi expresión escrita (2) que sea una clase interesante y no tediosa
3	D centrados en él (1) y en la maestra (3)	- (1) Poder así aprender más y así aumentar mis conocimientos (3) buena onda, muy buen maestro - (1) Que se me corrijan muchos errores (3) que esté dispuesta a ayudarme cuando la necesite. (reiterativo) - (1) Poder desarrollar o mejorar la forma en como estructuro oraciones, ortografía, puntuación, etc. (3) que realmente nos enseñe y corrija adecuadamente todo error
1	E centrados en él (1), en el curso (2) y en la maestra (3)	- (1) Hacer mi mejor esfuerzo para lograrlo (2) que me sirva para poder expresarme mejor por escrito y comprender la lectura de algunos textos, mejorar mi ortografía, aprender a utilizar los signos de puntuación (3) sentir apoyo
1	F centrados en él (1), en el curso (2) y en la relación maestro-alumno (4)	- (1) Hacer las cosas lo mejor posible (2) que me ayude a mejorar todo lo que se refiere a redacción (4) que la relación entre el grupo y la maestra sea muy buena
N = 15		

V. CREENCIAS ¿Sobre la base de qué creencias emiten sus expectativas?

A. Para qué le sirve el curso de Ra

- saber escribir-hablar correctamente
- poder expresarme mejor por escrito, comprender la lectura de algunos textos, así como, mejorar mi ortografía y aprender a utilizar correctamente los signos de puntuación.

- trabajar y analizar desde un mejor punto de vista todas las cosas, como redacción para trabajos, ortografía, etc.
- saber escribir exactamente lo que deseamos expresar
- ayudarnos a superar nuestra capacidad intelectual

B. Cuáles son los contenidos que se tratan en RA

<u>Frec.</u>	<u>Opiniones</u>
9	Ortografía (reglas)
6	Redacción básica y aplicada a las carreras
3	Expresión escrita
1	Literatura mexicana
1	Gramática
1	Lectura de Textos
2	Puntuación
1	Estructura de oraciones
2	Conocimientos

C. Hacia dónde impacta el curso de RA

<u>Frec.</u>	<u>Opiniones</u>
1	aprender a desenvolverme mejor
1	mejorar una parte de mi persona
1	mejorar nuestras aptitudes
1	en la vida diaria y profesional
1	que un profesionista sepa hablar y escribir casi a la perfección
1	muy útil para mi persona, tanto individual como profesionalmente
1	superar nuestra capacidad intelectual
2	aprender a corregir errores

D. Cómo califican el curso

<u>Frec.</u>	<u>Opiniones</u>
1	importantísima clase
1	muy relevante para mi carrera
5	provocadora de temores

E. Cómo conciben el proceso E-A en RA

<u>Frec.</u>	<u>Opiniones</u>
5	Se trata de obtener conocimientos o incrementarlos
1	Impacta en lo formativo
1	Si aprende - aprueba y si no aprende - reprueba
1	Se pone en juego la capacidad
3	Se incluye el sentido de corrección porque hay una normatividad que rige
6	Se trata de mejorar la forma de hacer algo
—	Se trata de escribir y leer
1	Que le aporte todas las características de redacción
1	La enseñanza se asocia con los términos: facilitar corregir, ayudar, aportar
3	Aprender es aprovechar la enseñanza, es que la materia sirva para, implica comprender y hacer el mejor esfuerzo
1	Prioridad 1 = pasar prioridad 2 = aprender

F. Establecen conexiones de RA

3	Es relevante para mi carrera profesional
1	Voy a tener que utilizar cosas elementales del curso de redacción en español.

G. Establecen privilegios

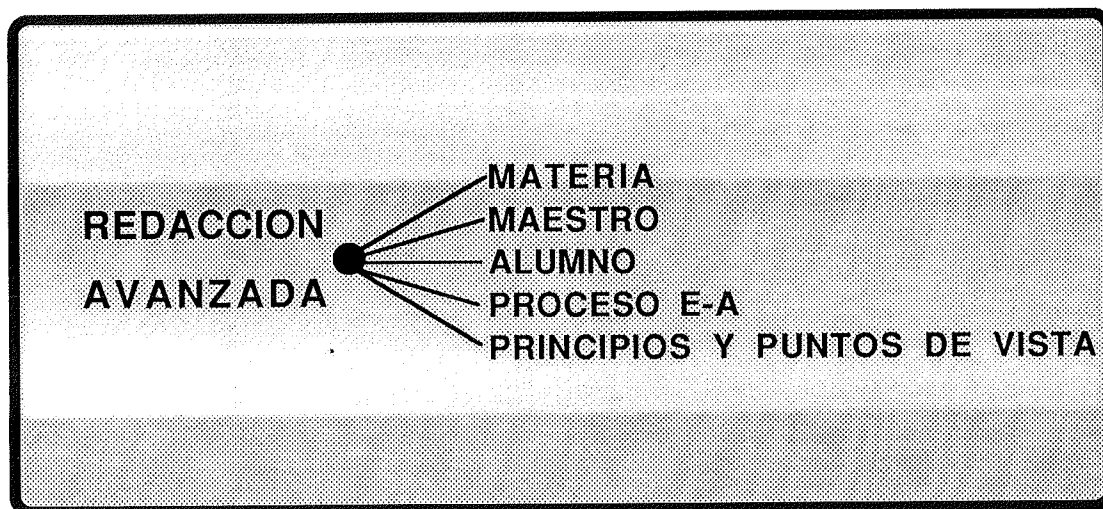
—	"Una clase que se da y se comprende es mejor que una clase en la que se tiene que memorizar."
—	"Para poder expresarnos correctamente, primero hay que saber escribir correctamente."

Análisis

El estudio de los hallazgos anteriormente expuestos da lugar a puntualizar que:

1. La identidad, a la hora de portar las expectativas propias, no se determina a través del nombre o el número de matrícula. Más bien se establece en el discurso con señales dadas en palabras que le permitan centralizarlo. Por ejemplo: mi ortografía, yo espero, se me dificulta, mi carrera, mi persona, mi mejor esfuerzo, que me sirva, mis estudios, mi(s) conocimiento(s), que me aporte.

2. Se le asigna importancia a explicitar la función del discurso con el manejo reiterado de la palabra espero.
3. Los temores expresados en el discurso se concentran en motivos concretos, Su manifestación conlleva la asunción de la responsabilidad por los resultados de su actuación en el aula; presumen además que al tomar el curso correrán un riesgo.
4. En cuanto a la dirección de las expectativas, los alumnos concentran primordialmente en sí mismos el peso de éstas. Por encima de todo colocan su desarrollo personal sin acentuar la dependencia del curso o de la maestra.
5. Los alumnos manifiestan sus deseos por aprender lo que el curso propone; mejorar, corregirse, aprender lo que sea útil. Para ello; parten de sus creencias.
Con una postura funcionalista, creen en la utilidad del curso; guardan certeza de cuál es el objeto de conocimiento de RA; creen en un impacto amplio y profundo del curso en su formación, en una vida diaria y en su profesión; todo esto relacionado con la utilidad que ven en el curso.
6. Si bien admiten creer en la importancia del curso, éste figura más significativamente como fuente de temores.
7. También se observa que los alumnos conciben el curso en un contexto; así lo demuestran las conexiones en las que lo insertan.
8. Para concluir, cabe destacar el MODELO EDUCATIVO DEL CURSO que los alumnos han introyectado.



- MATERIA. Está integrada por contenidos lingüísticos, orientada al desarrollo de habilidades; impacta en la formación del alumno. En suma, es fuente de conocimientos.
- MAESTRO. Es el sujeto que debe enseñar, ayudar cuando se le demande, corregir, dar normas y reglas; que deje sentir su apoyo.
- ALUMNO. Obtiene conocimientos, aprovecha la enseñanza, aprende a desenvolverse, mejora su expresión escrita, hace su mejor esfuerzo.
- PROCESO E-A. La enseñanza consiste en facilitar, corregir, ayudar, aportar; el aprendizaje en obtener conocimientos o incrementarlos, de mejorar la forma de hacer algo.
Aprender es aprovechar la enseñanza; implica comprender, poner en juego la capacidad.
El resultado del proceso se concreta a una operación sencilla: Si aprende, aprueba; si no aprende, reprueba.
Hay prioridades: P1 = pasar P2 = aprender.
- PRINCIPIOS. "Una clase que se da (por el maestro) y se comprende (por el alumno) es mejor que una clase en la que se tiene que memorizar."
"Para poder expresarnos correctamente, primero hay que saber escribir correctamente."
- PUNTOS DE VISTA. "Básicamente este curso es para ayudarnos a superar nuestra capacidad intelectual."
"Es necesario que un profesional sepa hablar y escribir casi a la perfección."
"En la vida diaria (la redacción) es muy necesaria."
"La redacción y la buena ortografía son muy necesarias."

LA FORMACION DOCENTE DE LOS PROFESORES DE REDACCION AVANZADA EN EN EL ITESM

Entrevista estructurada a JO

FECHA: Mayo 24 de 1993

1. ¿Qué actividades, estrategias y prácticas del semestre pasado repetiste el segundo semestre de tu práctica? ¿Por qué?

Actividades:

Se repitieron aquellas actividades que habían sido principales, ejemplo: en mi clase considero fundamental la participación activa del alumno. Para lograr atraer su interés hago en la medida de lo posible, presentarles ejemplos que se relacionen con su experiencia personal. Esto en cuanto al trabajo oral y a las reflexiones sobre textos o temas determinados. Para ello se realizaron ejercicios orales y escritos preparados con antelación. En el segundo semestre no repetí alguno de los ejercicios.

2. ¿Cuáles actividades, estrategias y prácticas del semestre pasado eliminaste intencionalmente en este semestre? ¿Por qué?

Una de las estrategias consistió en dar más énfasis a la producción escrita para estimularlos a escribir más y mejor. Como trabajo práctico realizaron la síntesis a resumen y una reflexión o comentario personal de cada una de las 16 lecturas. Trabajaron también en forma práctica con los esquemas etimológicos. Debían primero encontrar ejemplos nuevos para luego aplicarlos en enunciados.

3. ¿Por qué bajaste el escritorio al nivel de los alumnos después de la primera sesión del curso de RA? (Registros 1 y 2)

Bajar el escritorio al nivel del de los alumnos favoreció la comunicación igualitaria.

4. ¿Qué cambios se operaron en tu trabajo docente durante el segundo semestre de práctica en el ITESM?

En el segundo semestre impartí clases en aulas 5, este cambio resultó más cómodo y agradable.

5. ¿Cómo calificas tu actuación docente en cada semestre? y comparativamente. El primer semestre fue mi primer experiencia como maestra del Sistema y mis expectativas fueron más positivas que en el segundo. En este último faltó en veces la respuesta por parte de los alumnos; me desanimaron un poco, luego lo superé y terminé bien. Traté siempre de no perder el entusiasmo y quise comunicárselos siempre a los alumnos.

6. ¿Qué significan para ti las palabras: muy bien, ok, bueno, y otras de ese tipo que utilizas en clase? (Registros 1-7)

Primero es demostrarle al alumno que tiene toda mi atención y estimularlo a que continúe con su participación activa.

7. ¿Qué diferencias encuentras entre tu grupo del semestre anterior y el de este período?
El grupo del primer semestre no era de un nivel académico homogéneo pero su actitud receptiva permitió hacer las clases activas. El segundo grupo fue de un nivel académico más homogéneo pero me costó más captar su interés.

8. ¿Desde tu punto de vista qué es una clase activa (Registro 5 p. 10)?

Una clase es activa cuando hay verdadera interacción entre maestro y alumno. El mayor peso cae sobre el maestro quien proyectará en la presentación de sus clases el interés y gusto por la docencia.

9. ¿Cuántas actividades diferentes desarrollan regularmente tus alumnos en cada sesión de clase? (Registros I-7)

- Retroalimentación de los ejercicios.
- Comprobación oral de las lecturas, y a veces de los artículos y lecturas complementarias.
- También se efectuaron ejercicios con dittos.
- Se trabajó también con artículos de periódicos por ejemplo, para reconocer el uso de las preposiciones, las conjunciones; y la ejemplificación de los diferentes géneros periodísticos y literarios. Los alumnos anexaban a veces artículos que tenían relación con las lecturas.
- También se leían los apartados sobre los diferentes usos lingüísticos.

10. ¿Por qué a veces repites la respuesta correcta que te da un alumno? (Registros I-7)

Para que los demás oigan y entiendan y reciban estímulo ?

11. ¿Cuántos tipos diferentes de preguntas a los alumnos te gusta formular en clase?

El repetir las respuestas correctas dadas por los alumnos tiene básicamente 2 objetivos: Primero que los compañeros aprendan de otro alumno; y segundo dar reconocimiento público al alumno activo para estimularlo y de esa manera atraer más participación de los demás alumnos.

12. ¿A qué diferentes propósitos corresponden las formas variadas de formular tus preguntas?

Me gusta variar las preguntas por varias razones:

Primera: acostumbrar al alumno a oír varias proposiciones de preguntas con respecto a un sólo tópico o asunto. De esa manera el aprendizaje es activo, reflexivo y se preparan para enfrentarse con los exámenes de comprobación de conocimientos. Por otra parte se habitúan también, en forma sutil, a contestar de diferentes maneras una

cuestión. Esto puede prepararlos para determinar, entender los enfoques o puntos de vista.

(No explicitó el segundo)

Tercero: Las preguntas se varían, a veces, de acuerdo a las necesidades que van surgiendo, es decir, poner más énfasis en puntos más específicos que responden a intereses particulares o generales.

13. ¿Cuáles son los principios o normas pedagógicas en los que sustentas tu comportamiento en el aula?

Creo que lo más importante que debe transmitir un maestro, es el placer de enseñar y el gusto de estar con ellos, para compartir conocimientos y afirma compartir porque les explico que nosotros también aprendemos de ellos, y que al preparar la clase siempre debe considerarse al alumno como objetivo principal de la enseñanza. Me gusta estimular la creatividad, romper las barreras de timidez y a veces de poca auto-estima, me satisface lograr que los estudiantes le encuentren un sentido y porqué a lo que hacen. Doy un reconocimiento moderado a los alumnos muy buenos y exhorto a los demás a hacer lo mismo, ya que todos tienen capacidad suficiente (insisto bastante en este punto). En cuanto a las calificaciones, sigo los reglamentos establecidos, pero a veces me gustaría tener más libertad para evaluar teniendo en cuenta el esfuerzo que puede realizar un alumno y que muchas veces no se percibe en los resultados de exámenes.

- Generalmente corrijo los exámenes o trabajos de los mejores alumnos y los tomo como punto de partida o referencia para las demás correcciones. Pero considero también la capacidad individual de cada alumno y trato de establecer un equilibrio.

Finalmente creo que lo más importante es no tanto saber si se da la clase bien o mal, sino que tanto se motivó a los alumnos, qué tantas puertas se abrieron al conocimiento y que tantas inquietudes se despertaron.