



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
CAMPUS GUANAJUATO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
LICENCIATURA EN LETRAS ESPAÑOLAS

El comentario de textos como actividad de aprendizaje para la
alfabetización funcional en la educación superior

Investigación-acción educativa de la asignatura *Taller de Lectura y Redacción II* (segundo cuatrimestre) de la Licenciatura en Educación, Universidad Dolores Hidalgo, Dolores Hidalgo, Gto.

INFORME DE EJERCICIO PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIADO EN LETRAS ESPAÑOLAS

PRESENTA

KARINA MONSERRAT SALAZAR ARMAS

Asesora: Dra. Yolanda Sánchez Alvarado

Octubre 2024

El comentario de textos como actividad de aprendizaje para la alfabetización
funcional en la educación superior

Investigación-acción educativa de la asignatura Taller de Lectura y Redacción II (segundo cuatrimestre) de la Licenciatura en Educación, Universidad Dolores Hidalgo, Dolores Hidalgo, Gto.

Presenta: Karina Monserrat Salazar Armas

El resultado de este trabajo va dedicado a mi madre y a mis hermanos porque sin ellos el camino hubiera sido más difícil. También doy especial mención a mi abuela materna (q. e. p. d), quien me enseñó el poder de las palabras y las historias en la vida de las personas.

No me olvido de mis amigas y de los paranoicos de todos los matices, profesores y compañeros, que hicieron de mi experiencia universitaria un aprendizaje colaborativo.

La lectura tiene que dejar de ser un tema de oportunidad y de discurso oportunista para convertirse en una realidad cotidiana. Tiene que dejar de ser simplemente un tema para convertirse en un asunto de todos los días. Cuando ya no necesitemos insistir tanto en la gran importancia y en los enormes beneficios de la lectura, sabremos entonces que leer es de veras importante y que nos ha beneficiado.

Juan Domingo Argüelles. *La lectura. Elogio del libro y alabanza del placer de leer*

La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés.

Emilia Ferreiro. «La domesticación de la escritura en la escuela»

Escritura y lectura son un solo acto en sí mismas, nadie escribe sin leer lo que escribe, además nadie puede aprender a escribir sin haber aprendido a leer primero, pero una vez separadas por el espacio y tiempo de la acción, crean un nuevo elemento que es la obra, el texto o lo que muchos llaman literatura.

Miriam Eliana Bojorque Pazmiño. *Lectura, cultura y educación*

Resumen

Este informe de ejercicio profesional aborda la alfabetización funcional desde la perspectiva profesional de la investigación-acción, es decir, sobre la puesta en aula de actividades de aprendizaje cuyo propósito es optimizar las habilidades de lectoescritura en alumnos de la educación superior. Para tal fin, se tomó la propuesta del comentario de textos Daniel Cassany como actividad integradora de destrezas lingüísticas orales y escritas. De enero a abril del 2023, un grupo de estudiantes de la Universidad Dolores Hidalgo realizó una serie de actividades que consistieron en la discusión de una tipología textual distinta y la posterior entrega de un comentario. La evaluación de los documentos muestra un avance paulatino en la coherencia y cohesión textual; la revisión de una bitácora semanal evidencia la efectividad de la discusión en equipos como parte del proceso. Los resultados exponen la necesidad actual de reflexionar sobre el papel de los cursos de redacción en la universidad y la responsabilidad de los profesores en la alfabetización funcional.

Palabras clave

Alfabetización académica, investigación-acción, lectura, escritura.

Abstract

This report addresses academic literacy from the professional perspective of action research, that is to say, the development of learning activities in the classroom whose purpose is to optimize literacy skills in higher education students. In this framework, the proposal of Daniel Cassany's text commentary was taken as an integrative activity of oral and written linguistic skills. From January to April 2023, a group of students from the University Dolores Hidalgo fulfilled a series of assignments that discussed different text types and the subsequent delivery of a comment. The evaluation of the documents shows gradual progress in textual coherence and cohesion; the assessment of a weekly logbook demonstrates the effectiveness of collaborative discussion as part of the process. The results present the need to reflect on the role of writing courses at the university and the professors' accountability in academic literacy.

Key Words

Academic literacy, action research, reading, writing.

Contenido

Resumen	IV
Introducción: ¿Por qué los universitarios no escriben ni leen?	1
Capítulo 1. El comentario de textos como actividad de aprendizaje para la alfabetización académica en la educación superior	7
Capítulo 2. La aplicación del modelo de aprendizaje y los resultados	22
Sobre la alfabetización académica en la educación superior	22
Modelo de actividades de aprendizaje para la producción de comentarios de diversas tipologías textuales	27
Puesta en aula del modelo.....	36
Lectura 1. Antonieta Rivas Mercado (22 y 28 de febrero).....	36
Lectura 2. Josefina Hernández (28 de febrero y 1 de marzo)	37
Lectura 3. Luigi Amara (7 y 8 de marzo).....	39
Lectura 4. José Emilio Pacheco (21 y 22 de marzo)	40
Lectura 5. Fernanda Melchor (29 de marzo y 11 de abril).....	41
Lectura 6. Juan Domingo Argüelles (12 y 18 de abril).....	42
El comentario final (25 de abril)	43
Resultados y discusión.....	45
Los criterios de evaluación: la cohesión y la coherencia	45
Sobre las mejoras y las áreas de oportunidad.....	48
Sobre las características del comentario según Cassany	51
Sobre las actividades de aprendizaje (lecturas y cuestionarios).....	55
Hacia dónde se dirige la alfabetización académica.....	58
Referencias	65
Anexos.....	69
Anexo 1. Carta descriptiva de Taller de Lectura y Redacción I de la Licenciatura en Educación.....	69
Anexo 2. Carta descriptiva de Taller de Lectura y Redacción II de la Licenciatura en Educación.....	73
Anexo 3. Evidencia fotográfica	77
Anexo 4. Hoja de vida, 2019-2024, Karina Monserrat Salazar Armas	79

Introducción: ¿Por qué los universitarios no escriben ni leen?

El cambio y la transformación en los procesos de enseñanza son inagotables; a medida que la sociedad avanza por un camino, las instituciones y los profesores deben encontrar una manera de adaptarse. Desde que la enseñanza dejó de ser unidireccional, el aula se ha convertido en un espacio de investigación y desarrollo profesional donde se cuestiona el papel que los docentes deben desempeñar.

Si se pretende avanzar, la enseñanza debe ir acompañada de la reflexión propia sobre la práctica, esto es, sobre el paso de la técnica hacia la práctica profesional. Antonio Latorre en su libro *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2005) aborda esta epistemología de la práctica educativa, la cual el profesor, además de enseñar, pretende ser investigador, crítico e innovador dentro del aula. La investigación-acción de Latorre se enfoca en las maneras de indagar y reflexionar con el fin de mejorar la práctica docente a partir de la interpretación de los datos obtenidos y los juicios críticos de terceras personas.

Esta perspectiva divide el conocimiento de carácter universal (científico) del conocimiento educativo validado en la práctica. A pesar de que el primero es esencial para iniciar cualquier investigación, el segundo es útil para encontrar resoluciones a las problemáticas al interior del salón de clases. El planteamiento de Latorre sugiere que el profesor investigador formule nuevas pesquisas y problematice sus prácticas educativas, con el fin de producir un diálogo y reformulación continua a propósito de las teorías y saberes sobre la educación.

La propuesta de Latorre tiene relevancia en tanto la educación se sujeta a las situaciones cambiantes del contexto social. Atender a las circunstancias del entorno resulta de apoyo al docente cuando es momento de presentarse ante el aula, sobre todo, cuando se le presenta alguna problemática. Cuando se observa un área de mejora el investigador, según Latorre, debe llevar a cabo una metodología constituida de seis fases: a) el diagnóstico o estado de la situación; b) el planteamiento de la hipótesis de acción; c) el plan de acción; d) la observación o supervisión del plan de acción; e) los resultados; e f) el informe.

En concordancia con la primera fase de Latorre, se observó una problemática relacionada a la alfabetización académica a partir de la propia experiencia docente de quien esto escribe en una institución de educación superior.

Hoy por hoy las instituciones de educación superior tienen una discrepancia con las maneras de leer y escribir actuales, es decir, con la inmersión del internet y de las inteligencias artificiales (IA) en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Uno de los retos para los universitarios implica el cumplimiento de las tareas escritas y la lectura de la bibliografía especializada, lo cual se considera aburrido y tedioso. Por esta razón, los docentes son cada vez más creativos en el desarrollo de actividades que motiven las habilidades de lecto-escritura, a su vez que cuestionan las IA y las fuentes electrónicas como herramientas de aprendizaje. La objeción de los profesores de lengua acerca de lo anterior es válido. ¿Cómo se asegura un aprendizaje pleno y una adquisición de las habilidades de lecto-escritura cuando los alumnos poseen al alcance de la mano herramientas que les permiten saltarse el trabajo cognitivo?

En consecuencia, la alfabetización académica (también llamada funcional) está pasando por un momento crítico en el cual los profesores deben acompañar a través de actividades que permitan el desarrollo de habilidades orales y escritas. En este sentido, la investigación-acción encuentra un lugar de oportunidad para la reflexión y la práctica de modelos porque, a pesar de la existencia de manuales de escritura, leyendo un manual no se aprende a escribir. Es esencial la retroalimentación, revisión y corrección por parte del profesor.

En este contexto, la presente investigación-acción educativa de tipo crítica (Latorre, 2005), problematizó la alfabetización académica de los alumnos inscritos en la asignatura Taller de Lectura y Redacción II, perteneciente al programa Licenciatura en Educación en la Universidad Dolores Hidalgo (ubicada en el municipio de Dolores Hidalgo, Gto.).

Los cinco años de experiencia en docencia en el nivel universitario ofrecieron un punto de partida sobre el fenómeno descrito. Las conversaciones con colegas y alumnos a propósito de las actividades de aprendizaje permitieron conocer las expectativas de ambas partes: cómo se espera que lean y escriban los estudiantes, qué se espera aprender en las materias de redacción y con cuáles obstáculos se enfrentan.

En el ámbito de las humanidades se hace especial énfasis en la escritura académica y la lectura crítica, sin embargo, en el resto de las áreas disciplinarias estas habilidades cognitivas se reducen al “escribir bien” “sin faltas ortográficas ni de puntuación”. Si bien la normativa lingüística constituye una parte formal del discurso académico, es apenas una parte

ínfima del proceso del lenguaje y el pensamiento, ambos vitales para el estudio de una materia.

Cuando no se prioriza el desarrollo de estas habilidades como vías para el aprendizaje se tiene como resultado la poca disposición de los estudiantes a realizar las actividades, la casi nula participación cuando se aborda una lectura en clase y la presencia del *copy paste* en los trabajos escritos. Es paradójico pensar que la alfabetización inicial se considera un derecho, pero la académica debe llegar y desarrollarse sola.

Esta discusión, por ejemplo, sonaría impensable en una Licenciatura en Letras donde el plagio está prohibido y castigado (en la mayoría de los casos). Por consiguiente, resulta bastante contradictorio para un estudiante de esta área que en otras instituciones o niveles no se incite la originalidad de textos cuando las humanidades consideran valiosas la libertad de pensamiento y la construcción del conocimiento. Tal vez ése sea el rol del letrado en la sociedad actual.

La segunda fase consistió en la revisión documental de un autor en particular, quien ya había sido servido como marco conceptual en cursos anteriores. Se volvió a dicha referencia bibliográfica en búsqueda de mejorar la práctica profesional.

Los docentes aspiran a que el alumno escriba como se le indica, encuentre interés en las lecturas asignadas y use lo aprendido fuera del aula, sin embargo, el camino para lograr tal meta es largo. Daniel Cassany abre su *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula* (2006a) preguntándose cómo se puede motivar a los estudiantes a leer y a comprender. Desde su punto de vista, para disminuir la carga monótona o fastidiosa de una tarea se podría comenzar por una lectura interpretativa y valorativa. En su opinión, un resumen no resulta útil ni interesante para la clase, pues el profesor ya conoce el contenido de la bibliografía; más productivo resultaría preguntar sobre las impresiones y valoraciones sobre ella.

Asimismo, insiste en el fomento de las habilidades de lecto-escritura fuera de las Ciencias Sociales y acepta de manera general que cada disciplina posee sus propias maneras de construir el conocimiento a partir de estas capacidades.

Leemos y escribimos de manera diferente en el Derecho y en la Odontología, pero también en la Historia o en el Periodismo. Leer y escribir no son sólo herramientas para comunicar conocimiento especializado. También sirve para construir el conocimiento, para ampliar y profundizar una disciplina. Son instrumentos para armar la identidad personal, para presentar

el perfil profesional, o académico o cívico de una persona... y para ganar —¡o perder! — estatus y poder en la comunidad. (pág. 12)

En consideración a lo anterior, Cassany propone el comentario de textos porque confronta las opiniones individuales con las grupales y prioriza la reflexión del alumno en lugar de relegarlo al papel de receptor tradicionalmente asignado. Un comentario no pretende ser un resumen, sino un ejercicio con enfoque comunicativo donde se integran varias destrezas lingüísticas escritas y orales, es decir, productivas y receptivas. Esta visión integradora de habilidades permite evaluar el proceso del comentario y no solo el producto escrito.

La presente investigación surgió de la inquietud de aplicar la propuesta de Cassany en el nivel superior donde muchas veces las habilidades de leer y escribir se dejan en un segundo plano. La pregunta rectora ha sido: ¿se pueden mejorar las habilidades de lecto-escritura de los alumnos de la asignatura de *Taller de Lectura y Redacción II* a partir del comentario de textos como actividad de aprendizaje, desarrollada y evaluada de forma colectiva, para la optimización de la alfabetización académica?

Una vez planteada la cuestión central, se prosiguió con el diseño del plan de acción a partir de dos momentos: en primer lugar, el diseño de un modelo con la inclusión actividades de aprendizaje para la producción de comentarios de seis textos pertenecientes a diversas tipologías textuales; y, en segundo lugar, su consecuente aplicación en la materia Taller de Lectura y Redacción dentro del programa mencionado anteriormente.

Las actividades de aprendizaje se dividieron, a su vez, en tres fases: la primera se realizaba dentro del aula; la segunda, fuera de la misma; y, la tercera, otra vez dentro. Esto en concordancia con las dos sesiones asignadas por semana para la materia. En la primera sesión se abordó un género discursivo como tema central; en la segunda se discutió por equipos un texto perteneciente a dicho género.

El seguimiento de la aplicación del modelo se llevó a cabo a través de una documentación por escrito de ambas sesiones: una bitácora personal para las observaciones de la discusión grupal y el comentario de texto propiamente dicho. De esta manera, se aseguró la evidencia de las destrezas lingüísticas orales y escritas, mismas que sirvieron para la presentación de resultados del presente informe.

Para sustentar la propuesta, se utilizó el siguiente marco conceptual. Se recuperaron los libros de texto *Taller de Lectura y Redacción I y II* (edición de 2016) editados por Pearson, de los autores Adriana De Teresa y Eleonora Achugar; y *Taller de Lectura y Redacción I. Un enfoque constructivista* de Maribel Martínez Hernández, Martha Sánchez Espinosa, y Gloria Luz Hernández Padilla (edición de 2006). Estos tomos fueron de ayuda para verificar los contenidos de la carta descriptiva, específicamente lo referente a las tipologías textuales. El libro *Taller de Lectura y Redacción I* de Martínez Hernández et al. considera en la primera unidad los contenidos sobre los “prototipos textuales” (narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo) y en la unidad dos y tres los “Textos personales” y “Textos expositivos”, respectivamente. Los dos tomos del *Taller de Lectura y Redacción* de De Teresa y Achugar consideran textos personales, expositivos, funcionales, persuasivos y recreativos.

Con respecto a la escritura académica y la lectura, se utilizaron las siguientes referencias:

- *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* de Paula Carlino (2005).
- *La escritura académica a través de las disciplinas*, edición coordinada por Liliana Tolchinsky, específicamente el capítulo «Parte I. La escritura académica a través de las disciplinas» de Ángela Armenia Castrechini Trotta et al (edición de 2013).
- *Cómo leer y escribir en la universidad. Prácticas letradas exitosas*, compilado por M. Aguirre, M. Maldonado, C. Peña & C. River; específicamente el «Capítulo 2. Lectura crítica. La interpretación» de Lis Arévalo Hidalgo y Percy Galindo Rojas (edición de 2013).
- *La querella de los métodos de enseñanza de lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual* de Berta Braslavsky (edición de 2014).
- *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*, compilado por Daniel Cassany, específicamente el capítulo «La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura» de Virginia Zavala (edición del 2009).
- Además, sobre el estudio específico del comentario de texto *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula* de Daniel Cassany (2006).

En último término, se explica a continuación el contenido de los dos capítulos constitutivos del presente informe de ejercicio profesional. En el primer capítulo, se describirán de manera exhaustiva las tres primeras fases de la investigación-acción de Latorre: el diagnóstico, planteamiento de la hipótesis y plan de acción. Dicho de otro modo, se explicará con detalle la justificación del problema dentro del contexto de la Universidad Dolores Hidalgo y su relación con las materias de redacción. Asimismo, se expondrá la propuesta del comentario de textos de Daniel Cassany y su disparidad con otras propuestas, al mismo tiempo que se argumenta sobre su potencial aplicación en disciplinas de diversa índole. Por último, se especificará la disposición de las actividades de aprendizaje, esto es, la metodología llevada a cabo para la discusión grupal y el comentario individual.

El segundo capítulo, por su parte, contendrá la observación del plan de acción, los resultados del mismo y la discusión de los planteamientos teóricos y prácticos de la labor docente a propósito de la alfabetización académica. En otras palabras, se reflexionará sobre la alfabetización académica y el papel de los cursos de redacción en la educación superior actual. La sección siguiente contendrá el desenvolvimiento del modelo de aprendizaje en toda su extensión, los materiales incluidos y la organización cronológica. Luego, se seguirá con la demostración de la evidencia recolectada: un resumen semanal de la bitácora de clases y la representación visual (gráfica) de los comentarios evaluados a partir de cuatro rúbricas.

Para terminar con la fase de resultados de Latorre, se evaluará el modelo propuesto, se harán explícitos los conocimientos adquiridos en la investigación y se tratará de dar una respuesta a la pregunta rectora, a la vez que se discutirán las perspectivas a futuro de la alfabetización académica.

En las últimas páginas se encontrarán, como Anexos, las cartas descriptivas correspondientes a las materias Taller de Lectura y Redacción I y II, así como evidencias fotográficas de la puesta en aula.

Capítulo 1. El comentario de textos como actividad de aprendizaje para la alfabetización académica en la educación superior

Cuando se está frente a un grupo de educación superior hay ciertas expectativas en cuanto al desempeño de los alumnos, en especial de las habilidades de lecto-escritura. Es común que el docente se estrese cuando el universitario cometa faltas de ortografía, no sepa usar los signos de puntuación, no haga las lecturas semanales de la asignatura y tenga dificultades para responder cuestiones sobre los contenidos de la clase.

Tanto la lectura de comprensión como la crítica y la escritura académica deberían ser requisito para cualquier nivel de la educación superior, no solo para el área de Ciencias Sociales. Por ello, dentro del ámbito docente es importante incluir actividades de lectura y comprensión de textos, aun cuando la materia no es una relacionada a la redacción, sobre todo porque es muy común que los estudiantes lleguen a un nivel superior sin saber cómo escribir bajo una norma lingüística, independientemente de que no tengan experiencia en los modos discursivos propios de su área; es decir, en muchas ocasiones todavía tienen dificultades con la cohesión sintáctica, ortografía y puntuación. Esto aunado al usual conflicto de algunos con las lecturas asignadas en la clase: cuando las leen no las entienden o, peor, no las leen.

Sin embargo, es en las asignaturas de redacción donde se puede aportar a la alfabetización académica (también llamada alfabetización funcional); si bien no pueden resolverse todos los problemas de esta, sí puede ser un espacio de provecho para aprender sobre los modelos de pensar e indagar en un ámbito disciplinario; vincularse con una forma de escribir y leer; y, sobre todo, una apertura al pensamiento crítico y analítico. Las instituciones universitarias pretenden que el alumno se familiarice con las prácticas de investigación, pero para lograrlo deben impulsar las capacidades lectoras del estudiante y ayudar al docente a reconocer las carencias y saber cómo lidiar con ellas. Se está hablando, en este sentido, de un trabajo colaborativo entre profesor y estudiantes. En la actualidad, es una idea aceptada que la lecto-escritura no es una práctica individual donde el alumno se limita a decodificar mensajes, más bien se trata de una compleja práctica social e históricamente situada de comprensión de la realidad (Pineau en Braslavsky, 2013).

Desde la práctica, el uso del comentario de textos como actividad de aprendizaje para las asignaturas relacionadas a la redacción contribuye en el desarrollo de las habilidades de comprensión, producción y reflexión de escritos. Dice Daniel Cassany (2006) que el comentar textos es una práctica auténtica de comunicación. Aunque el comentario de textos se asocie, en primer lugar, con las disciplinas de lengua, literatura, historia, filosofía, sociología y política, insiste en que se trata de una práctica extendida entre todas las disciplinas, incluyendo las ciencias experimentales como la biología, la física o química, la medicina y las matemáticas, donde se comentan diagnósticos, informes, razonamientos, radiografías o estadísticas. Después de todo, el espíritu crítico y la creatividad favorecen al aprendiz de cualquier disciplina.

En este contexto, la presente investigación-acción educativa de tipo crítica (Latorre, 2005), problematiza la alfabetización académica de los alumnos inscritos en la asignatura Taller de Lectura y Redacción II, la cual impartí en la Licenciatura en Educación de la Universidad Dolores Hidalgo (UDHI) (ubicado en el municipio de Dolores Hidalgo, Gto.). La investigación plantea un modelo constituido por el diseño y puesta en aula de un conjunto de actividades de aprendizaje para la producción de comentarios de diversas tipologías textuales, cuya intención es desarrollar las habilidades de lecto-escritura para optimizar la alfabetización académica de los estudiantes inscritos en la asignatura. El informe trata sobre si es posible mejorar las habilidades de lecto-escritura de los estudiantes a partir del comentario de textos como actividad de aprendizaje, desarrollada y evaluada de forma colectiva, para optimizar su alfabetización académica.

Desde el inicio de mi labor como profesora en la institución mencionada en 2019, me he percatado de los principales obstáculos enfrentados por los alumnos del nivel superior relacionados a las habilidades de lecto-escritura. Dicha institución (de modalidad cuatrimestral) ofrece la Licenciatura en Educación, la Licenciatura en Idiomas, entre otras, donde he impartido asignaturas relacionadas a la redacción, a diversos grupos. La UDHI ofrece además una modalidad sabatina. En este sentido, los cursos sabatinos suelen ser un reto, dado que se deben ver los mismos contenidos y sacar el máximo provecho en la mitad del tiempo.

Por lo regular, las actividades de aprendizaje como resúmenes y escritura de ensayos dependen de la realización de una lectura y el entendimiento de la misma, con el fin de

articular ideas propias. Puede ser una tarea fácil para los alumnos con hábitos de lectura, pero tarea pesada para aquellos apáticos hacia las actividades de lecto-escritura. Reconocer en los estudiantes una actitud apática hacia la lectura es reconocer un problema mayor: la falta de espíritu crítico. Esto me lleva al problema extendido a todas las instituciones de educación superior: el *copy-paste*. Aun cuando dentro del aula recalco lo inadmisibles del plagio, algunos alumnos continúan haciéndolo, quizá porque es la salida fácil, porque ningún profesor los ha penalizado antes o porque resulta complicado insertarse en la práctica letrada académica de su área.

Este es el mayor problema: la falta de reconocimiento sobre la responsabilidad del profesor en la integración del estudiante en las prácticas discursivas de cada disciplina y, sobre todo, la del seguimiento de las habilidades de lecto-escritura. Afirma Paula Carlino en *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (2006):

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de la interacción entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva (pág. 10).

Si bien cada cuatrimestre intento evaluar las estrategias que me han servido para reciclarlas en el siguiente periodo, sigo obteniendo de la reflexión nuevas cuestiones sobre cuál es mi papel como profesora de redacción y cómo mejorar mi práctica docente en favor del desarrollo de la expresión escrita de mis alumnos, sin importar la carrera elegida. Asimismo, también estoy consciente de que la escritura académica es, en cierta medida, un asunto de práctica más allá de memorizar reglas de puntuación y ortografía (sintetizadas en una normatividad lingüística), como muchas cartas descriptivas de la asignatura Taller de Lectura y Redacción pretenden exponer.

Mi propio paso por la universidad me indicó que la manera de mejorar la escritura académica es convirtiéndola en un hábito. Fueron mis profesoras y profesores de la licenciatura quienes señalaban mi progreso o mis fallas conforme avanzaban los semestres. Por consiguiente, mis primeras propuestas para trabajar las asignaturas de redacción se enfocaron en textos semanales cortos para tener el tiempo de revisarlos (la importancia de la retroalimentación también fue una de las herencias de mi educación superior).

Ahora bien, la mayoría de estos profesores y profesoras no impartían la clase de redacción, sino asignaturas vinculadas con la lingüística y la literatura, esto es, las contenidas en la matriz disciplinaria de la licenciatura. Al respecto, Carlino resalta la importancia de la alfabetización académica de los alumnos, esto es, el ejercicio de analizar y producir discursos bajo ciertas convenciones propias de cada materia:

la fuerza del concepto *alfabetización académica* radica en que pone de manifiesto que los modos de leer y escribir —de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento— no son iguales en todos los ámbitos. Advierte contra la tendencia a considerar que la alfabetización sea una habilidad básica, que se logra de una vez y para siempre. Cuestiona la idea de que aprender a producir y a interpretar lenguaje escrito es un asunto concluido al ingresar a la educación superior. (pág. 14).

Así pues, las asignaturas de redacción pueden aportar a la alfabetización académica, pero no son suficientes para consolidarla. En lo personal, durante los primeros años de docencia sentía una especie de insatisfacción cuando un alumno, por ejemplo, terminaba su curso de redacción, pero aún no llenaba las expectativas esperadas por el programa. En el contexto de la UDHI, el aprendizaje no solo depende del docente, sino también de la asignatura y de la modalidad, así como de la obligatoriedad de la lectura y escritura académica (ensayos, monografías, etc.).

Cabe destacar el paradigma de la educación actual en el cual el profesor cumple una función de guía y no solo de transmisor de información; resulta más fructífero que los alumnos se vuelvan protagonistas y tengan mayor actividad intelectual en aula de clases, en lugar de intentar transferir un cúmulo de conocimientos. Enseñar a leer y a producir textos en un nivel superior se ve con desgano la mayoría de las veces, pues implica un compromiso más allá de esta idea simplista de ‘transmitir conocimientos’.

Varios autores (Carlino, 2006; Arévalo Hidalgo y Galindo Rojas, 2013) enfatizan una preocupación real en el nivel medio superior cuando los alumnos no cumplen con las expectativas del docente durante el aprendizaje del conocimiento, precisamente por la forma tradicional de transmisión de conocimiento lineal. Yo misma he tenido el mismo error. Se espera de los alumnos la revisión y lectura de la bibliografía elegida por el profesor, pero no se acompaña porque se presupone, de manera errónea, que ya saben hacerlo. Si a esto se le

suma la usual deficiencia de la formación escolar, se tiene como resultado la difícil adaptación del alumno al entorno académico y, a la larga, la posible deserción escolar.

Desde hace tiempo he usado el comentario de textos como actividad de aprendizaje para las asignaturas relacionadas a la redacción, sin embargo, hasta el momento no tenía intenciones de construir un modelo que pudiese ser evaluado e investigado a fin de mejorar el quehacer docente. Aunado a lo anterior, la carta descriptiva de Taller de Lectura y Redacción II demandaba la lectura de varios tipos de géneros discursivos y, por ende, decidí continuar con la actividad de comentario de textos como actividad para mejorar las habilidades de comprensión, producción y reflexión de escritos. Así pues, la presente investigación sobre alfabetización funcional se llevó a cabo en el grupo de segundo cuatrimestre de la Licenciatura en Educación.

A mediados de diciembre de 2022, la coordinación de la Licenciatura en Educación me asignó Taller de Lectura y Redacción II para el ciclo cuatrimestral enero-abril de 2023 (impartí Taller de Lectura y Redacción I el ciclo anterior). Cuando revisé con detenimiento la carta descriptiva de la asignatura dada por la misma institución (ver Anexo 2), me percaté que los contenidos estaban enfocados principalmente a la revisión de tipos de composición [sic]: personales, literarios, académicos y periodísticos. El objetivo estipula sobre el alumno: «Elaborará mediante la utilización del lenguaje escrito textos funcionales, considerando elementos de redacción, ortografía y sintaxis, para su correcta aplicación en el desarrollo de escritos de creación personal».

Dicha carta descriptiva contiene, a mi consideración personal, más temas de los que se pueden abordar en 30 sesiones con una duración de hora y media cada una. Asimismo, en la sección de “Actividades de aprendizaje” se incluye el «Trabajo con la metodología propia de un taller literario con la presentación colectiva de la producción del alumno», «Elaboración de géneros periodísticos» y «Elaboración de escritos laborales». Dicho de otro modo, el programa espera de los alumnos de esta licenciatura la redacción de textos de diversa índole discursiva.

Más allá de pretender que los alumnos de la Licenciatura en Educación se conviertan en escritores literarios o periodistas en su segundo cuatrimestre, me parece más interesante y provechoso tomar las tipologías textuales como instrumento para impulsar la comprensión

lectora y el espíritu crítico. Me pregunté si resultaba beneficioso enseñarles a estos alumnos de segundo cuatrimestre a escribir un cuento, un oficio o un reportaje cuando puede ser más conveniente la elaboración de textos argumentativos como el ensayo (que se hizo el curso anterior) y enseñarles a leer fuera del significado literal de las palabras.

Tuve el mismo cuestionamiento cuando impartí Taller de Lectura y Redacción I al mismo grupo durante el periodo previo (septiembre-diciembre de 2022), sobre todo porque era la primera vez que impartía esta materia en otra licenciatura fuera de la de Idiomas¹. Durante la planeación ordené los siguientes contenidos (Ver Anexo 1):

1. Elementos de la comunicación
2. Funciones del lenguaje
3. Formas de expresión escrita
4. Clasificación de textos
5. Importancia de la investigación documental en la conformación de un trabajo de redacción
6. Problemas de redacción²

Dado que en esta institución (como en muchas otras) no se le asegura la carga de materias al docente para el siguiente ciclo y, por lo mismo, yo no sabía si después de dar TLRI me iban a ofrecer TLR II, durante el cuatrimestre anterior no di una revisión exhaustiva al programa de este último. En consecuencia, durante TLRI le di mayor importancia a los puntos 3, 5 y 6 del programa para que los alumnos comenzaran a entender en qué consiste un trabajo de investigación en el campo de las Ciencias Sociales y aprendieran sobre las reglas de puntuación y ortografía. El producto fue la consecuente aplicación de estos conocimientos en un tipo de texto argumentativo: ensayo académico.

En general, mis alumnos y yo tuvimos muchísimos problemas durante una parte crucial de un trabajo de investigación: la revisión y el registro de fuentes. En primer lugar,

¹ En la Licenciatura en Idiomas se imparte la materia de Redacción en Español, cuyo programa trata de sintetizar lo que se ve con Taller de Lectura y Redacción I y II.

² Este subtema era la caja de desastres del programa porque incluía: signos de puntuación, ejercicios de redacción, construcción de frases, adjetivación, barbarismos, sinónimos/antónimos, homónimos y oraciones y párrafos.

fue difícil que dejaran el inaceptable hábito de copiar y pegar en sus avances de investigación y aprendieran a parafrasear y citar. En segundo lugar, el enfrentamiento con la bibliografía especializada del ámbito educativo resultó un inconveniente para muchos. En tercer lugar, tenía que disponer de un par de sesiones para platicar con cada uno sobre los avances de su investigación, pues eran demasiados alumnos entonces (un total de 21 alumnos). La mayoría había encontrado muchas fuentes bibliográficas sobre su tema, pero pocos sabían qué hacer con ellas.

La carta descriptiva del Taller de Lectura y Redacción II tiene como objetivo que los estudiantes conozcan y realicen textos de diversa índole: textos personales, recreativos y periodísticos. Por más diversos que sean, los alumnos necesitan una guía sobre cómo acercarse a esos textos y, sobre todo, realizar una lectura de comprensión y crítica de los mismos.

En el contexto de la asignatura Taller de Lectura y Redacción II impartida en la Licenciatura en Educación del Colegio Universitario Bicentenario, Dolores Hidalgo, Gto. y a partir de la propuesta de la investigación-acción de Latorre, se pretendieron los siguientes objetivos.

- General
 - a) Utilizar el comentario de textos como actividad de aprendizaje para el desarrollo de habilidades de lecto-escritura a través de la producción de comentarios de diversas tipologías textuales, desarrollada y evaluada de forma colectiva para teorizar sobre la alfabetización académica de los estudiantes inscritos en la asignatura
- Particulares
 - a) Analizar e implementar la alfabetización académica de los estudiantes en la educación superior.
 - b) Definir, ejercitar y valorar el comentario de textos como actividad de aprendizaje para el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura.
 - c) Implementar, analizar y reconocer la forma como se genera la alfabetización académica de los alumnos inscritos en la asignatura.

- d) Diseñar un modelo que, a través de un conjunto de actividades de aprendizaje para la producción de comentarios de diversas tipologías textuales, ponga en práctica las habilidades de lecto-escritura y optimice la alfabetización funcional de los alumnos inscritos en la asignatura.
- e) Aplicar el modelo para producción de comentarios de diversas tipologías textuales.
- f) Explicar y reconocer los diferentes ámbitos de cualquier texto (estructura textual, vocabulario, contexto y valoración) en la producción de comentarios de diversas tipologías textuales, y contribuir en el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura de los alumnos en la asignatura.

La escritura en el nivel superior se considera un dolor de cabeza, no obstante, para muchos docentes resulta imprescindible, ya que no existe la transferencia directa del pensamiento a una oración en el texto. En este sentido, la habilidad de escritura es un paso importante en los procesos de investigación y aprendizaje (Castrechini Trotta et al., 2013). Por otro lado, la lectura tampoco se salva de la antipatía tanto de estudiantes como (sorpresivamente) de docentes: aprender a leer es primordial también. El énfasis de la producción y análisis de textos en la enseñanza de todas las cátedras se puede observar, por ejemplo, en los numerosos manuales publicados sobre cómo leer y escribir en la universidad.

En relación con lo anterior, es menester precisar algunas nociones teóricas. Paula Carlino en *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (2006) afirma que la apropiación de ideas y la elaboración personal del conocimiento es una manera de hacer partícipes a los alumnos de su propio aprendizaje, independientemente del área disciplinaria. También destaca el rol del profesor como el responsable de los procedimientos de comprensión y producción escrita, pues forman parte del quehacer académico para aprender los contenidos conceptuales. Insiste en que no todos los profesores suelen asumir tal compromiso, a pesar de las frecuentes quejas sobre los alumnos que no leen ni escriben o escriben mal:

La escritura suele ser considerada una técnica separada e independiente, algo que debería ser aprendido en otra parte, enseñada por otro —en la secundaria o al entrar a la universidad—.

De aquí surge la casi universal queja [de los profesores] sobre la escritura de los estudiantes y el también omnipresente rechazo a hacerse cargo de su enseñanza. (Russell en Carlino, 2006, pág. 22)

El propósito debe ser enseñar al alumno a aprender, esto es, hacerse cargo de la enseñanza de los procedimientos de comprensión y producción escrita. La lectura y escritura se aprenden cuando se enfrentan las prácticas de producción discursiva y consulta de textos propios de cada materia. Por ello, considera la labor de los talleres de lectura y escritura como “intrínsecamente insuficientes”.

Por otra parte, Arévalo Hidalgo y Galindo Rojas plantean, en el capítulo 2 «Lectura crítica. La interpretación» de *Cómo escribir y leer en la universidad. Prácticas lectoras* (2013), que la lectura y escritura implican un proceso complejo de elaboración personal y organización del conocimiento viejo, así como la apropiación de ideas nuevas y su puesta en relación. De ahí su función pedagógica en cualquier campo de estudio. La escritura, por una parte, reelabora y modifica la comprensión sobre el asunto del que se pretende escribir. Su dificultad radica en la trabajosa transición de pasar lo mental (idea) a la materialización gráfica (frase o párrafo).

En segunda instancia, la lectura solía entenderse como una operación mecánica de decodificación de signos gráficos; de hecho, se le podría atribuir la falta de motivación de la lectura a esta visión. Los autores mencionados explican, en el mismo capítulo, la función social de la lectura a partir de la perspectiva didáctica del siglo XXI, la cual se divide en tres:

- (1) Perspectiva semiótica: el lector tiene la tarea de recuperación semántica de los signos.
- (2) Perspectiva cognitiva: el lector es un sujeto cognoscente que, gracias a los procesos mentales, logra recuperar, jerarquizar y procesar información.
- (3) Perspectiva histórica social: el lector asimila el significado condicionado por la historia y el grupo social al que pertenece.

En resumen, para Arévalo Hidalgo y Galindo Rojas, la lectura se nutre no solo de los signos sino de factores extratextuales subjetivos y sociales. Autor y lector poseen una postura social, la cual determina los significados, los puntos de vista y las visiones del mundo en determinado contexto.

También resulta anticuada la idea de que la lectura sea solo una y secuencial. La permanencia material del discurso escrito permite regresar a él cuantas veces se quiera. Dada su naturaleza autónoma, no puede expresarse directamente con el autor el sentido en la escritura y esto tiene como resultado que el lector busque las pistas informativas puestas por escritor; este desfase permite planificar los contenidos, clarificar su finalidad y prever la organización (Ong, 2013). Asimismo, dicho desfase se manifiesta cuando el lector se acerca al escrito desde un conjunto de experiencias culturales e ideologías con frecuencia diferentes a las del autor (Cassany, 2006). Solo en la dinámica del diálogo será posible la socialización de estos puntos de vista.

El siguiente punto, y el más esencial, es la propuesta de comentario de textos formulada por Daniel Cassany en su libro *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula* (2006) donde ve en esta actividad una práctica de comunicación auténtica dentro del ámbito académico. Como señala, conocer las impresiones y valoraciones de los alumnos es más significativo que, por ejemplo, hacer un resumen y, en el camino, se impulsa una lectura personal e interpretativa. Dado que lo llama un ejercicio «individual, creativo, no memorizable e imprevisible», Cassany sostiene que el comentario tiene el propósito de favorecer el espíritu crítico y la creatividad.

Ahora bien, la propuesta de Cassany advierte sobre el peligro de transformar el comentario en una actividad artificiosa y fosilizada, contraria con el quehacer autónomo y no automatizado del ejercicio. Esto es el resultado de una herencia literaria prevaleciente y transmitida a través de los manuales didácticos tradicionales. Un ejemplo de ellos es el de Lázaro Carreter y Correa Calderón y su *Cómo se comenta un texto literario* (1994), uno de los tantos manuales populares entre los años sesentas y ochentas. Distinto es el comentario de Cassany que aspira a ser una actividad exploratoria y especulativa. Las principales críticas del autor sobre el comentario tradicional residen en que:

- a) Se enfoca a textos literarios y los toma como modelos sobre cómo se debe escribir, esto es, la lengua y la literatura se ven como disciplinas interrelacionadas donde la segunda indica las bases para aprender la primera.
- b) Suele tomar textos completos de manera que se prioriza la totalidad por encima de la profundidad del análisis. Cassany propone la revisión fragmentaria de un texto, cuya interpretación de los aspectos locales como globales no está necesariamente limitada.

- c) Solo se califica el comentario como resultado del proceso, pero no evalúa más allá del escrito.
- d) Propone la búsqueda de un significado único preestablecido en el texto, justificado por parámetros literarios y retóricos.

En consecuencia, Cassany presenta una nueva didáctica del comentario que toma elementos de la herencia literaria didáctica, pero dirigida hacia un fin comunicativo basado tanto en la comprensión lectora como en la expresión oral. Su comentario auténtico tendría ciertas características:

1. Además de comentar textos literarios, se abriría la oportunidad de comentar programas de televisión, novelas, crónicas, discursos políticos.
2. Al tratarse de una actividad compleja, incorporaría la comprensión de un texto, su interpretación y la expresión de juicios y opiniones. Este tipo de actividad requiere tiempo para su elaboración.
3. Tiene como herramienta la oralidad, pues integra las destrezas lingüísticas: escritas como orales, productivas como receptivas.
4. La interpretación es un ejercicio subjetivo en el que no siempre se va a llegar a los mismos puntos, consideraciones o valoraciones; esto permite la diversidad de significados desde la experiencia del lector y no la llegada al significado único.
5. Una extensión del punto anterior: que un comentario se elabore desde la subjetividad no supone la plausibilidad de todas las interpretaciones en el mismo grado: todo dependerá de la «credibilidad de interpretación, de coherencia interna o la fuerza del significado que consiga» (pág. 64).
6. Solo se enfoca en los elementos de interés, por ende, el comentario priorizará lo relevante y parcial por encima del análisis exhaustivo.
7. Tiene una diversidad de textos y temas, dado que se comenta cualquier cosa de interés.

En definitiva, si aceptamos que cualquier mirada de la realidad contiene subjetividad, debemos aceptar que la función básica del comentario no es revelar o desentrañar ningún significado absoluto, previamente establecido por un docente, un libro de texto o una tradición. Se trata de facilitar que cada alumno consiga su propia interpretación del texto y que pueda contrastarla con las de sus compañeros. (pág. 67-68)

Dicho de otro modo, Cassany aspira a que el alumno se convierta en el protagonista de su aprendizaje, comprenda un texto y construya una argumentación mediante la convergencia del trabajo en equipo, la conversación, la lectura y la escritura. No pone el comentario al nivel obsoleto de algunas actividades de lengua, como el dictado, lo actualiza para convertirlo en una práctica auténtica.

Esta investigación se propuso vincular la propuesta didáctica de Cassany con el método implicado en la investigación acción educativa de tipo crítica. Se entiende aquí por la expresión *investigación acción*, en coincidencia con Antonio Latorre (2005), la que «se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo» (pág. 23). Dichas actividades someten a observación, reflexión y cambio una serie de estrategias de acción implementadas dentro del aula. La investigación acción, como instrumento, propicia el cambio social y el conocimiento educativo y genera autonomía.

Particularmente, se siguió la secuencia de 6 fases metodológicas advertidas por Latorre (2005): diagnóstico, planteamiento de la hipótesis de acción, plan de acción, observación o supervisión del plan de acción, resultados e informe (págs. 97–98). El plan de acción constó de dos momentos:

- a) El primero fue el diseño de un conjunto de actividades de aprendizaje para la producción de comentarios de diversas tipologías textuales a cargo de quien suscribe.
- b) El segundo consistió en la aplicación de dichas actividades en el aula, cuyo objetivo de aprendizaje fue el mejoramiento de las habilidades de lecto-escritura de los alumnos inscritos en la asignatura que impartiría quien suscribe.

La planeación educativa de la asignatura tuvo especificados los siguientes:

- (a) Educación formal del segundo cuatrimestre de la Licenciatura en Educación
- (b) Primer año de la educación superior del sector privado
- (c) Modalidad de enseñanza: taller
- (d) Modalidad de cursado: presencial con una duración de 30 sesiones de 1 hora y 30 minutos, con cupo de 18 alumnos. El grupo tuvo la materia asignada durante dos días de la semana (martes y miércoles) en un horario de 11:30 a 13:00 hrs. (3 horas a la semana).

La institución usa la plataforma Google Classroom desde las épocas de pandemia, por lo que los alumnos subieron sus actividades divididas por parciales. Dicha plataforma permitió revisar las tareas con base en rúbricas de evaluación y devolverlas, no obstante, las tareas quedan guardadas. Los textos escritos por los alumnos pueden ser encontrados en esta plataforma y servir como evidencia del progreso de su aprendizaje para la presente investigación.

Según el programa de Taller de Lectura y Redacción II (Anexo 1), hay tres unidades para abordar: “I. La palabra, el párrafo y redacción”, “II. La composición” y “III. Otras formas de composición”. El primer problema es que algunos subtemas de la primera unidad de TLR II resultan redundantes o desorganizados si se considera el programa de TLRI.

1. TLRI tiene: a) Ejercicios de redacción; b) Construcción de frases; y c) Oraciones y párrafos. Por otra parte, TLR II tiene a) De la palabra al párrafo; b) El párrafo; c) La redacción. Esto parece ser una falla de la disposición de contenidos porque todos estos subtemas podrían pertenecer a una misma unidad.
2. TLR II abarca la siguiente clasificación textual: escritos cotidianos y escritos académicos dentro una unidad para después pasar a otra llamada “La composición” donde se incluye la literatura (drama y poesía) con sus características discursivas. Por último, la tercera unidad se llama “Otras formas de composición” donde se termina de abarcar la literatura con el género narrativo y sus características discursivas para después pasar al género periodístico. En TLRI ya se había hecho una clasificación de textos en

científicos, literarios y periodísticos. De nuevo persiste esta sensación de redundancia.

Cuando impartí TLRI solo atendí en clase a los modos discursivos (argumentativo, expositivo, descriptivo y narrativo) en lugar de meter a los alumnos en la fatigosa tarea de delimitar los géneros escritos, sobre todo porque, del temario redundante, prioricé la enseñanza de la investigación documental, es decir, cómo se elabora un escrito académico, por ejemplo, un ensayo. Durante este periodo examiné los libros que llevaran como título Taller de Lectura y Redacción (a veces de uno o dos tomos) para percatarme de cómo realizaban la clasificación de los textos.

El *Taller de Lectura y Redacción I* de Martínez Hernández et al. (2006) considera en la primera unidad los contenidos sobre los “prototipos textuales” (narración, descripción, exposición, argumentación, diálogo) y en la unidad dos y tres los “Textos personales” y “Textos expositivos”, respectivamente. Los dos tomos de *Taller de Lectura y Redacción de De Teresa y Achugar* (2016) consideran textos personales, expositivos, funcionales, persuasivos y recreativos.

Ahora bien, durante el curso de TLRI con el grupo de 2ºA de la Licenciatura en Educación, cometí el error de no dedicarle el tiempo suficiente a las estrategias de lectura para que pudieran abordar la bibliografía especializada del ámbito de la educación. Para TLR II decidí que la mejor opción era volver a las estrategias de lectura para producir textos escritos y, contando con los contenidos esperados, resolví tomar varios géneros discursivos como objeto de análisis y reflexión para desarrollar las habilidades de lecto-escritura. De esta manera los alumnos relacionarán los contenidos curriculares con los contenidos temáticos del texto.

Mi experiencia en las materias de redacción me ha enseñado que los textos leídos deben ser breves y todavía más los comentarios de los alumnos, pues un texto extenso no se abordará con la misma profundidad, además ya es un desafío que el alumno no lector realice la actividad de lectura de comprensión. Si los textos fueran más largos, la atención dedicada sería menor. Asimismo, un comentario con un mínimo de palabras facilita la corrección y retroalimentación, sobre todo en este tipo de grupos de casi veinte alumnos.

Para Cassany (2006) el comentario tiene tres fases: antes, durante y después de la lectura. El docente debe iniciar con la motivación del alumno a la lectura del material y, para esto, debe darle el objetivo pedagógico (para qué se está leyendo) y proveer de conocimiento previo a fin de contextualizarlo. Después, debe fomentar la lectura a partir de ejercicios previamente explicados al alumno como preguntas, afirmaciones (verdadero/falso) o transferencias (mapa conceptual, cronograma, etc.), así sea consciente que no lee por leer, sino para que busque datos concretos en el escrito.

En último término, Cassany recomienda en este proceso complejo la interrelación tanto de la oralidad como de la escritura. Si bien la anotación de las impresiones concreta las ideas, el diálogo las desarrolla y propicia su reflexión: «permite verbalizar el pensamiento interior, explicitar las intuiciones o articular las sensaciones. Al hablar con un compañero, el aprendiz también “ensaya” una posible intervención posterior ante la clase, exponiendo su opinión» (pág. 77). Dicho de otro modo, la elaboración del comentario debe ser más cooperativa que individual en donde el docente deberá mediar la conversación para contrastar, analizar y revisar los puntos de vista locales y parciales.

Basadas en las ideas anteriores, las actividades de aprendizaje de la materia TLR II del grupo de 2° A de la Licenciatura de Educación consistieron en la lectura de textos personales, literarios, académicos y periodísticos. Esta lectura primero fue contextualizada dentro del género correspondiente (qué diferencia, por ejemplo, a un escrito literario de uno periodístico) para después ser discutida de manera grupal. El producto de esta cadena de tareas fue un comentario de extensión preestablecida en el cual los alumnos valoraron el texto de manera personal.

El grupo tuvo la materia asignada durante dos días de la semana (sesión 1 y sesión 2) en un horario de 11:30 a 13:00 horas (3 horas a la semana)

Capítulo 2. La aplicación del modelo de aprendizaje y los resultados

Sobre la alfabetización académica en la educación superior

Parece haber un consenso en todos aquellos involucrados en la educación superior: leer y escribir son esenciales para transitar la universidad. En los cinco años que llevo enseñando, nos exhortan a mí y a mis colegas a poner mucha atención a la ortografía y la puntuación, como si esas dos bastaran para ‘escribir bien’. Con los alumnos de Idiomas, es frecuente la frase ‘¿Cómo van a aprender otra lengua si no saben hablar y escribir bien en su propia lengua materna?’. Con los alumnos de Educación sucede algo parecido, pues varios de ellos serán quienes se encargarán de la alfabetización eventualmente.

En extensión, en las variadas carreras donde he impartido clase hay materias dedicadas a la redacción: Redacción en Español, Taller de Lectura y Redacción y Comunicación Oral y Escrita, cada una de estas con una carta descriptiva diferente. Hay un propósito de «desarrollar el lenguaje escrito», «de valorar la importancia que tiene la ortografía y su correcta aplicación» y de escribir «textos funcionales». Lo anterior suena aceptable, sin embargo, cuando un profesor entra al aula universitaria no siempre lo hará en contextos ideales.

De manera muy particular, me he encontrado con alumnos que se traban en la lectura en voz alta y, más aún, con aquellos que sí pueden leer en voz alta, pero no comprenden los contenidos de los textos. También he conocido alumnos que desconocen el uso de los procesadores de texto y se les debe explicar cómo cambiar la tipografía, alineación y otras formalidades igualmente necesarias. He visto alumnos que saben cómo descargar un artículo de investigación de la computadora, pero no saben qué hacer con él. He leído a estudiantes que, en un afán de entregar la tarea, inventan y sobreinterpretan una lectura porque no leyeron o no entendieron lo suficiente para abstraer las ideas principales. Y, sobre todo, he visto hasta el cansancio los alumnos que dicen hacer un ensayo y entregan un monstruo de Frankenstein hecho de fragmentos copiados y pegados de alguna página web.

Ahora bien, también he presenciado el otro lado del muro. He escuchado de profesores que piden el ensayo de fin de cursos una semana antes sobre el tema «que los alumnos quieran». Me han contado de quienes aceptan ese Frankenstein de copiado y pegado

porque al final ponen la bibliografía y de otros que quizás nunca revisaron los ensayos a evaluar porque los alumnos nunca recibieron la retroalimentación. He tenido pláticas con profesores que no se involucran de lleno con las habilidades de lecto-escritura de los alumnos porque «ya están lo suficientemente grandes para aprender por ellos mismos».

Con frecuencia

Si bien la autogestión debe fomentarse en tanto capacidad para los universitarios, cuando se trata de las prácticas discursivas de un ámbito disciplinario, los docentes son los más idóneos para pavimentar el camino hacia la comprensión y construcción de la alfabetización académica. Como expresa Carlino (2005): «La tarea académica en la que los profesores solemos ubicar a los alumnos en clase es la de escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes (de los que nos desentendemos). Asimismo, esperamos que los estudiantes – fuera de las clases– lean la bibliografía proporcionada (pero no nos ocupamos de ello)» (pág. 10).

A diferencia de la capacidad para oír y hablar, leer y escribir deben enseñarse en un contexto académico, pues no es algo que se pueda realizar de manera orgánica o natural, sobre todo si se considera que no se lee y escribe siempre para un mismo propósito. Ambas acciones están supeditadas a sus prácticas sociales, entre ellas, el ámbito académico.

Antes de continuar, me permito rescatar algunas conceptualizaciones vistas en el marco teórico de la presente investigación.

- a) La alfabetización académica, según Carlino (2005) implica la reelaboración de ideas y apropiación de los contenidos conceptuales. Para tal fin, el profesor debe guiar los procesos de producción escrita y no asumir que el universitario la ha aprendido en niveles de educación anteriores. Y, del mismo modo, no caer en la trampa de que se aprende a escribir una vez y para siempre.
- b) Según la perspectiva de Arévalo Hidalgo y Galindo Rojas (2013), la didáctica del siglo XXI dejó de ver la lectura como la decodificación unilateral de un significado único. En este sentido, se trata de un fenómeno atravesado por tres factores: semiótico, cognitivo e histórico/social.

Por ello, la necesidad de hacer protagonistas a los alumnos es imperiosa. Deben hacer algo más que solo escuchar al docente y leer los apuntes una semana antes del examen. Sus esfuerzos deben orientarse a aprender los modos de indagar y pensar de su área de estudio, así como familiarizarse con las respectivas formas de leer y escribir de las prácticas discursivas.

La alfabetización académica también, llamada *literacidad*, *academic literacy* y *alfabetización funcional*, es definida de muchas maneras. Según Paula Carlino (2005), la alfabetización académica es «el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad» (pág. 13).

Virgina Zavala (2009) llama *literacidad* al «conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.)». Entiende la literacidad a partir de 3 puntos: el conjunto de actividades cognitivas aprendidas de manera mecánica, el proceso lingüístico de codificación y decodificación y la interacción personal de lo que hace la gente con los textos leídos. En este sentido, define la literacidad como una práctica social y proceso mental en donde cada persona entiende lo que estas formas significan para ella.

Me parece esencial traer a discusión la definición de esta autora, pues habla de diferentes literacidades, cada una con maneras de escribir y leer orientadas al propósito del contexto. ¿Cuál es la función de la literacidad académica más allá de enseñar bajo una norma lingüística normativa? ¿Por qué la idea de alfabetización académica sigue condicionada a si el alumno redacta sin faltas de ortografía y pone los acentos donde van?

Las prácticas letradas, sigue Zavala, no involucran solo aquellas técnicas vinculadas a la lectura y escritura; la autora conversa sobre la manera en la que las literacidades se inscriben en las identidades de las personas como miembros de grupos sociales e instituciones. Bajo esta lógica, ¿cuál debe ser la identidad del universitario? ¿Qué se espera de ellos dentro del marco del lenguaje y las habilidades cognitivas, de las cuales, leer y escribir son dos de ellas?

Federico Navarro (2018), por su parte, ofrece otros puntos de reflexión. Para empezar, le llama “enculturación del estudiante” a las prácticas y los hábitos académicos, los cuales incluyen: investigar y recolectar evidencias, citar y discutir la bibliografía recomendada,

socializar el conocimiento recién aprendido y construir su propia voz autoral. Leer un texto de un determinado género significa que comparte con otros de su género una cierta estructura, gramática y vocabulario. Junto con Zavala, ve la escritura y lectura académica como una práctica social/comunicativa más dentro de un conjunto de prácticas letradas:

La escritura como práctica permite entender mejor que existen diferentes trayectorias, culturas y lenguas, contextos y usos, y estas prácticas diversas corresponden a escrituras distintas. No se trata solo de los textos sino de los diversos elementos personales, situacionales y sociales que los rodean: conductas, actitudes, eventos y vínculos. (Barton & Hamilton en Navarro, pág. 13)

Anteriormente, se había hecho la pregunta sobre la identidad del universitario y cómo debería de llevar a cabo su quehacer académico. Desde el punto de vista de Navarro, el estudiante de educación superior debe ser capaz de desarrollar habilidades cognitivas (sintetizar y analizar información), críticas (elaborar una búsqueda documental, leer gráficos y usar herramientas informáticas) y metacognitivas/autorregulatorias (monitorear el aprendizaje propio, identificar errores y organización del tiempo) (Ezcurra en Navarro).

Comenzar a entender la complejidad de las capacidades comunicativas esperadas del estudiante universitario es esencial para la elaboración de actividades de aprendizaje y planeación de clases. Por ejemplo, un alumno tendrá obstáculos para entregar un ensayo con las expectativas del profesor si éste no le ha indicado los pasos para hacerlo; los estudiantes no realizarán un debate con efectividad si no se les enseña a argumentar y a hablar frente a un público. Y para tales finalidades no basta con decirles las partes del ensayo, las partes de un debate o los tipos de argumentos.

En mi experiencia como docente, los contenidos expuestos por el profesor manera oral pueden perderse con facilidad, incluso si se cuenta con material visual, como las diapositivas. Además, hoy en día se tiene un rechazo hacia este tipo de recurso desde ambas partes: para muchos las diapositivas son un indicador de que el expositor se limitará a leer o exponer el contenido.

Ese es el punto: la mera exposición de los contenidos es una comunicación unidireccional. El profesor habla y los alumnos escuchan y hacen los apuntes que después tratarán de memorizar para las evaluaciones. Según Avedaño y Perrone (2012), «el papel del

docente ya no es transmitir conocimientos, sino ser un mediador entre ese objeto de conocimiento y el desarrollo de las habilidades cognitivas» (pág. 79). Por eso, si los alumnos no realizaron ninguna clase de texto escrito a lo largo del periodo, muy difícilmente entregarán más de 5 páginas en un ensayo final.

La clase resulta más exitosa si los alumnos aplican los contenidos a la actividad de aprendizaje y reciben la retroalimentación correspondiente. De nuevo, se trata de una actividad colaborativa en la que el papel de profesor como mediador es indispensable y no porque él tenga la última palabra, sino porque sabrá cómo y hacia dónde dirigir las sesiones en clase: si no hay respuesta cómo buscarla, si hay desacuerdo, si hay preguntas, quien explica cómo hacer las cosas de determinada manera según los criterios discursivos pedidos.

Carlino (2006) argumenta a favor del acompañamiento de la escritura y la lectura en el nivel superior. Por un lado, sostiene lo complicado que resulta leer un texto completo y abstraer simultáneamente toda la información puesta por escrito. La lectura debe estar enfocada a determinados sectores del texto, a cierta información, de manera que debe descartarse lo considerado irrelevante (no para el texto mismo sino para el objetivo de la actividad de aprendizaje). Dejar la lectura a cargo solo de los estudiantes provoca que no aprendan a jerarquizar información y no seleccionen la que se pretende abstraer sobre un tema, del cual conocen poco o nada. Si no se lee con un objetivo, los conocimientos quedan escasos.

Es el mismo caso con la escritura. Carlino reconoce la escritura en el nivel superior como uno de los métodos más efectivos para hacer propios los contenidos conceptuales de cualquier materia. Enfatiza en repensar el conocimiento a través del discurso escrito no entendida en términos de una habilidad natural o espontánea, más bien se trata de una potencialidad donde es necesaria la revisión o retroalimentación.

Los alumnos requieren ser guiados hacia esta cultura de lo escrito, es decir, los docentes han de advertir que sus asignaturas, cualesquiera que sean, tienen que reconsiderar las tareas de escritura que habitualmente proponen: contemplar su recursividad, instituir lectores intermedios y hacer lugar a que el profesor *responda* (y no solo califique) lo escrito por sus estudiantes (pág. 54).

Por otro lado, la lectura es la manera, dice Carlino, de tomar contacto con la producción académica de una disciplina. “La información que los docentes comunicamos oralmente es

solo una pista, un organizador, un puente, una introducción para que ellos puedan dirigirse a las fuentes de donde sus enseñantes han abrevado” (pág. 67-68).

En consecuencia, los apuntes o las notas de las diapositivas no son suficientes para la comprensión de la bibliografía ni de los contenidos de éstas. Entonces, las prácticas sociales de las que deben formar parte los alumnos implican interactuar con sus compañeros, emitir juicios de valor y el uso de objetos como los instrumentos tecnológicos. El alumno universitario es aquel que participa en clase, lee la bibliografía, sabe usar las TIC para realizar sus actividades de aprendizaje, aprende el contenido de las materias, pero no de memoria, sino haciendo suyos los conocimientos.

Ya sea que se hable de prácticas letradas (Zavala, 2009), tradiciones comunicativas (Montolío Durán, 2018) o culturas discursivas (Carlino, 2005), guiar la lectura y la escritura implica un compromiso más allá del aula y a veces parece una tarea titánica para los docentes, sobre todo cuando se da por sentado que los alumnos por su cuenta pondrán en relación y reelaborarán los contenidos de la materia.

Modelo de actividades de aprendizaje para la producción de comentarios de diversas tipologías textuales

El cuatrimestre comenzó a inicios de enero del 2023. Como se ve en el Anexo 2, la carta descriptiva incluía temas asociados al sentido de las palabras y a la redacción de párrafos. Por esa razón, antes de comenzar con las lecturas de los géneros textuales, se abordaron en clase las relaciones semánticas (sinonimia, antonimia, polisemia, homofonía) y los conectores. Esto llevó cuatro semanas de las quince asignadas a cada cuatrimestre³.

Para el segundo parcial, se dispuso la lectura de seis textos de escritoras y escritores mexicanos pertenecientes a diversos géneros textuales:

1. Textos personales
 - a. Fragmentos de los epistolarios de Antonieta Rivas Mercado
2. Textos recreativos/literarios
 - a. *La calle de la gran ocasión* de Luisa Josefina Hernández (teatro)

³ Cabe recalcar que esas quince semanas de cuatrimestre se dividen en tres parciales, cada uno con su respectiva semana de evaluación. Es decir, en total, son cuatro semanas de clases y una de evaluación entre parciales.

- b. *A pie* de Luigi Amara (poesía)
 - c. *Las batallas en el desierto* de José Emilio Pacheco (narración)
3. Textos periodísticos
- a. «Veracruz se escribe con Z» de Fernanda Melchor (crónica)
 - b. «Pereza lectora y “pantallas impresas”» de Juan Domingo Argüelles (artículo de opinión)

Ya se había comentado anteriormente que el comentario de Cassany tiene tres fases: antes, durante y después de la lectura. El docente debe iniciar con la motivación del alumno a partir de un objetivo pedagógico y contextualizarlo. Después, debe fomentar la lectura a partir de ejercicios explicados de manera previa para que entienda lo que debe buscar. En la tercera fase recomienda la interrelación oral y escrita con el fin de propiciar el diálogo.

En función de la propuesta hecha por Cassany (2006) sobre el comentario, las actividades de aprendizaje siguieron estas tres fases (Tabla 1).

- I. Primera fase: se explicó a los alumnos que el propósito de las lecturas asignadas era conocer las características discursivas de las distintas tipologías textuales.
- II. Segunda fase: de las opciones mencionadas por Cassany, se escogió el cuestionario como manera de fomentar la lectura con el propósito de que los estudiantes buscaran datos específicos en el texto en lugar de leer por leer.
- III. Tercera: se dispusieron 6 equipos para trabajar a lo largo del semestre en la discusión de las lecturas, mismas que les ayudaría a escribir el comentario. De esta manera, su elaboración incluía analizar, contrastar y revisar los puntos de vista locales y parciales (Tabla 2).

Tabla 1. Fases en la realización del comentario de textos

FASE 1: Antes de la lectura (Sesión 1)	FASE 2: Durante la lectura (actividad fuera del aula)	Fase 3: Después de la lectura (Sesión 2)
▪ El material A ▪ Preguntas de comprensión de conceptos sobre el género que se abordará.	▪ La lectura solitaria del material B a partir de las preguntas que ayudarán a retomar lo leído en clase	▪ La discusión en equipo y grupal ▪ La consecuente entrega del comentario en Classroom.

Tabla 2. Relación de alumnos en equipos

Equipo A Alumna 1 Alumna 2 Alumna 3	Equipo B Alumna 4 Alumno 5 Alumno 6	Equipo C Alumna 7 Alumna 8 Alumna 18
Equipo D Alumna 9 Alumno 10 Alumno 12	Equipo E Alumna 11 Alumno 13 Alumno 16	Equipo F Alumna 14 Alumna 17 Alumno 15

Cada martes y miércoles la clase se impartía en el salón del grupo 2º “A” de la Licenciatura en Educación.

1. Durante la sesión 1 se abordaron las características de las tipologías discursivas (personales, literarios y periodísticos), de manera que los alumnos conocieran las funciones/propósitos/recursos de un tipo de texto para situarlo en un contexto determinado. Para esto se leyeron las secciones del *Taller de Lectura y Redacción II* de Adriana de Teresa y Eleonora Achugar correspondientes a estas tipologías; esto a fin de generalizar los conceptos propios del género. En el caso del género periodístico, sección de la cual carece el libro mencionado, se utilizó la obra *Los géneros periodísticos* de Ana Atorresi. Las secciones elegidas llevaron por nombre *Material A*.
2. Durante la sesión 2 los alumnos discutieron un texto (*Material B*), personal, literario y periodístico; primero lo hicieron en equipos y luego de manera grupal. Esto con el fin de que llevaran anotaciones en su cuaderno a manera de lluvia de ideas para sacar a colación en el diálogo con los compañeros. En esta sesión se pudieron confrontar puntos de vista, analizar fragmentos del texto y hacer preguntas a la docente. Los alumnos tenían del miércoles al lunes de la siguiente semana para entregar el comentario de manera digital y vía Classroom donde se hizo la retroalimentación y corrección.

Cabe mencionar que a los alumnos se les proporcionó con anticipación la planeación de la lectura de los textos, por ende, estaban enterados sobre qué lectura tocaba determinado día, así como cuánto tiempo tendrían que dedicarle a cada una para llegar a clase con sus

actividades realizadas. Con el fin de garantizar la comprensión de dichos materiales se designó un cuestionario para cada una de los materiales: para *A* fueron preguntas de comprensión (Tabla 3); para *B* fueron de reflexión sobre los aspectos léxicos y discursivos, los socioculturales/contextuales y la valoración personal (Tabla 4).

Tabla 3. Cuestionarios correspondientes al Material A

Texto		Cuestionario
Textos personales		1. ¿Cuál es el propósito de los textos personales? 2. ¿Cuál es el papel de las funciones apelativas y referenciales del lenguaje? 3. ¿Cuáles son las características internas y externas de los textos personales? 4. ¿Qué características poseen las cartas personales? 5. ¿Qué características poseen los diarios o cuadernos de viaje? 6. ¿Qué características poseen las memorias y autobiografías? 7. ¿Qué características poseen los apuntes de clase? 8. ¿Alguna vez has escrito un texto personal? Explica de qué trataba.
Textos recreativos	Género dramático	1. ¿Cuál es el propósito de los textos recreativos, también llamados literarios? 2. Explica con tus propias palabras la función poética y emotiva del lenguaje. 3. ¿Por qué el código de los textos recreativos puede ser muy diversos? 4. ¿Qué es un diálogo? 5. ¿Qué son las acotaciones? 6. ¿Cuál es la estructura de los textos dramáticos? 7. ¿Cuál es la principal diferencia entre una obra teatral y una novela o un poema?
Textos recreativos	Género lírico	1. ¿Cuál es la diferencia entre la sinalefa y el hiato? 2. ¿Cuáles son las características del verso libre? 3. ¿Cuál es la diferencia entre rima asonante y consonante? 4. Busca la definición de las figuras retóricas asignadas y escribe dos ejemplos. a. Metáfora y oxímoron: b. Aliteración y epíteto: c. Polisíndeton y asíndeton: d. Metonimia y onomatopeya: e. Hipérbatos y anáfora: f. Paradoja e ironía:
	Género narrativo	1. ¿En qué consiste la narración? 2. ¿Cuáles son las partes de la trama de una narración? 3. ¿En qué consiste la descripción? 4. ¿Cuál es la diferencia entre un narrador objetivo y uno subjetivo? 5. ¿Qué es el ambiente dentro de una narración? ¿Qué tipos de personajes pueden encontrarse en la narración?

Géneros periodísticos	Crónica	1. ¿Por qué la crónica es considerada un discurso narrativo? 2. ¿Cuáles son los dos modos de organización temporal en la narración de una crónica? 3. ¿En qué situaciones se utilizan las anacronías? 4. ¿En qué tiempo se expresan usualmente las “idas hacia atrás”? 5. ¿En qué tiempo se expresan usualmente las “idas hacia adelante”? 6. ¿En qué momentos la descripción se vuelve útil para un género narrativo como la crónica? 7. ¿Cuál es el papel del comentario del propio cronista en la narración?
	De opinión	1. ¿Cuál es la característica principal de los géneros de opinión? 2. ¿Por qué el tiempo verbal del género de opinión es el presente? 3. ¿Cuál es la diferencia entre la opinión propiamente dicha, la interpretación y la crítica especializada? 4. Explica con tus propias palabras los conceptos hipótesis y conclusión. 5. ¿Qué refleja el comentario de un periodista? 6. ¿Cuál es la diferencia entre un comentario y una columna? 7. ¿Alguna vez has leído algún texto que pertenezca al género de opinión?

Tabla 4. Cuestionarios correspondientes al Material B

1. Fragmentos de los epistolarios de Antonieta Rivas Mercado	
<i>Estructura y vocabulario básico</i>	<i>Contexto</i>
▪ ¿Qué características internas y externas de los textos personales puedes identificar en los epistolarios? ▪ ¿Qué tipo de lenguaje utiliza? ▪ ¿Qué palabras o expresiones son nuevas para ti? Busca su significado en un diccionario o en internet.	▪ Sitúa el texto en su contexto histórico social. ▪ Busca nombres, lugares, etc. ▪ ¿Quién es su autora? Busca algo de su biografía. ▪ ¿A quién le escribe? ▪ ¿Qué elementos permiten afirmar que la carta fue escrita tiempo atrás? ▪ ¿Qué elementos indican una historia de vida compartida? ▪ ¿Cuál es la intención de Rivas Mercado al escribir estas cartas?
<i>Valoración</i>	
▪ ¿Te gustó o no? ¿Por qué? ▪ ¿Estás de acuerdo con su proceder, pensamiento, ideología, argumento, opiniones y experiencias? ▪ ¿Qué le dirías a María Antonieta si la conocieras?	

2. <i>La calle de la gran ocasión</i> de Luisa Josefina Hernández	
<i>Estructura y vocabulario básico</i>	<i>Contexto</i>
▪ ¿De qué trata la obra? ▪ ¿Qué características internas y externas de los textos dramáticos puedes identificar en el texto? ▪ ¿Quiénes son los personajes? ▪ ¿Cuál es el problema que enfrentan? ¿Lo solucionan? ▪ ¿Los problemas son verosímiles? ¿Por qué? ▪ ¿Cómo imaginas que es el lugar donde suceden los hechos?	▪ ¿Quién es su autora? Busca algo de su biografía. ▪ ¿Cuál crees que sea su intención al escribir una obra así?
<i>Valoración</i>	
▪ ¿Te gustó o no? ¿Por qué? ▪ ¿Has asistido a alguna obra teatral (escenificada)? Comenta tus impresiones sobre la misma e imagina cómo sería la obra leída puesta en escena. ▪ ¿Cuál dirías que es la diferencia entre un texto teatral y un espectáculo teatral?	

3. “A pie” de Luigi Amara (poesía)	
<i>Estructura y vocabulario básico</i>	<i>Contexto</i>
▪ ¿Cómo es la estructura del poema? ▪ ¿Cuántos versos y estrofas tiene el fragmento? ▪ ¿Qué temas o contenidos aparecen? ▪ Es sabido que los textos literarios/recreativos utilizan mayoritariamente el lenguaje connotativo. Menciona tres ejemplos donde este lenguaje se vea reflejado	▪ ¿Quién es su autor? Busca algo de su biografía. ▪ ¿Cuál crees que sea su intención al escribir una obra así?
<i>Valoración</i>	
▪ ¿Te gustó o no? ¿Por qué? ▪ ¿Qué puedes resaltar de la experiencia de leer este poema en comparación con los otros textos que has leído en clase?	

4. <i>Las batallas en el desierto</i> de José Emilio Pacheco (narración)	
<i>Estructura y vocabulario básico</i>	<i>Contexto</i>
▪ Explica la trama de la novela, separando las partes (planteamiento, desarrollo, nudo, final). ▪ Identifica un fragmento donde se utilice la descripción y otro donde se utilice la narración. Anótalos. ▪ ¿Hay palabras que sean ajenas a tu vocabulario? Identifica cinco y busca su significado. ▪ ¿Qué tipo de narrador es Carlitos? ▪ ¿Cuáles son los personajes principales y secundarios? ▪ ¿Cómo son estos en su aspecto y conducta? ▪ ¿Cuál crees que sea el tema de la novela?	▪ ¿Quién es el autor de la obra? Busca algo de su biografía. ▪ ¿Qué elementos de la trama indican el ambiente donde se desarrolla la trama? ▪ ¿Cuál crees que sea su intención al escribir una historia como la de la novela?
<i>Valoración</i>	
▪ ¿Te gustó o no? ▪ ¿Has leído alguna otra obra del mismo autor u otra novela parecida?	

5. “Veracruz se escribe con Z” de Fernanda Melchor (crónica)	
<i>Estructura y vocabulario básico</i>	<i>Contexto</i>
▪ ¿Qué están narrando las crónicas? ▪ ¿Cuántas personas son las protagonistas de estas historias? ▪ ¿Cuáles son los datos imprescindibles para entender las historias relatadas? ▪ ¿Qué tipo de vocabulario se utiliza? ▪ ¿Hay palabras que sean ajenas a tu vocabulario? Identifica cinco y busca su significado.	▪ ¿Qué sabías de Veracruz y del contexto del que se habla antes de leer la crónica? ▪ ¿Quién es la autora? Busca información sobre su biografía. ▪ ¿Cuál crees que sea su intención al escribir una historia como la de la novela?
<i>Valoración</i>	

- ¿Te gustaron las crónicas? ¿Por qué?
- ¿Existe alguna opinión al respecto de los hechos ocurridos, es decir, una diferenciación entre la información dada y el comentario de la autora?

6. «Pereza lectora y “pantallas impresas”» de Juan Domingo Argüelles (artículo de opinión)	
<i>Estructura y vocabulario básico</i>	<i>Contexto</i>
▪ ¿Qué tema se está abordando en el artículo de opinión? ▪ ¿Qué tipo de vocabulario se utiliza? ▪ Lee de nuevo los párrafos 3, 4 y 5 y resume en tres líneas las ideas que aborda. ▪ Lee de nuevo los párrafos 21, 22 y 23 y resume en tres líneas las ideas que aborda. ▪ Lee de nuevo los párrafos 26, 27 y 28 y resume en tres líneas las ideas que aborda. ▪ Después del análisis anterior, reflexiona: ¿cuál es la postura del autor?	▪ ¿Quién es el autor? ▪ ¿De qué año es el texto? ▪ ¿A qué se refieren los siguientes términos: FIL, Fondo de Cultura Económica y Selecciones del Reader's Digest?
<i>Valoración</i>	
▪ ¿Sobre qué asunto pretende persuadir Argüelles? ▪ ¿Estás de acuerdo con lo que dice? ¿Por qué?	

Puesta en aula del modelo

Como se mencionó, desde el mes de febrero hasta el mes de abril reuní los documentos que sirvieron como evidencia de la aplicación del modelo. Cada semana revisé los comentarios de los 18 alumnos y en cada sesión escribí una bitácora con las observaciones generales del grupo. Esta incluía:

- a) Los problemas de comprensión o dudas del material.
- b) La actitud del grupo ante el género discursivo o la lectura asignada.
- c) La actitud del grupo hacia las tareas asignadas y su cumplimiento.
- d) Los temas o tópicos generados en la discusión grupal.

Lectura 1. Antonieta Rivas Mercado (22 y 28 de febrero)

Cada semana se tenía asignada una lectura dentro de la planeación, sin embargo, el grupo tuvo un viaje de prácticas en la sesión 1, por lo que se tuvieron que reponer dos sesiones en un mismo día.

En la primera clase se habló sobre las características externas e internas de los textos personales, así como los tipos más comunes: los diarios, las cartas, las memorias y los cuadernos de viajes. Se preguntó de manera grupal si alguien tenía el hábito de escribir textos personales. La mayoría de las alumnas declaró que cuando eran niñas llevaban un diario y procedieron a contar sobre los tópicos comunes. Solo un alumno afirmó haber llevado algo parecido hace mucho tiempo y comentó que dejó de hacerlo debido al rechazo recibido por parte de sus allegados. Esto permitió al grupo abrir la conversación sobre la importancia del registro de lo cotidiano y cómo los textos personales les permitían una introspección hacia sus pensamientos y emociones.

Por otro lado, se habló sobre las funciones del lenguaje predominantes en este género: la emotiva (expresión de la sensibilidad, las emociones y la visión del mundo de quien escribe), la apelativa (el papel del destinatario, ya que se espera tener efecto en él a través de las palabras) y la referencial (registro y transmisión de información sobre temas de interés personal de quien escribe) (De Teresa y Achugar, 2006). La instrucción siguiente fue que, al

leer los fragmentos de Rivas Mercado recordaran estos elementos como herramientas para leer más allá de las líneas.

Durante la discusión en la segunda sesión, uno de los primeros elementos a relucir fueron las expresiones que calificaron como “muy propias” y “muy formales”. También se mencionaron las múltiples referencias a ciudades o nombres de personas desconocidas; asimismo, el grupo manifestó curiosidad por el uso de “Suya siempre” en las despedidas de algunas cartas.

Se observó el interés del grupo por las circunstancias alrededor de la vida de Rivas Mercado. Tal y como demandaba la tarea, investigaron en internet su contexto histórico y social. El equipo E mencionó a Antonio Rivas Mercado y el Ángel de la Independencia, mientras que el equipo C habló de su papel de mecenas y los principales proyectos financiados, como el Teatro Ulises. Hubo un interés general por los destinatarios de sus cartas: Alfonso Reyes y Manuel Rodríguez Lozano, en particular este último por las palabras que le dedica Rivas Mercado. Esto abrió la conversación sobre el amor no correspondido y cómo podían empatizar con ella porque de alguna manera “todos hemos pasado por eso”.

Sin embargo, la última carta escrita a Arturo Pani no tuvo tan buen recibimiento. El equipo E, por ejemplo, dijo no entender la decisión del suicido, pues había dejado huérfano a su único hijo. En general, el grupo trajo a colación el tema de la salud mental y su cuidado, por lo que también se apuntó que quizás, durante las primeras décadas del siglo XX, la terapia psicológica no tenía el mismo papel que hoy en día. La clase terminó con este tópico, resaltando la importancia de la salud mental, la capacidad de expresar los sentimientos propios y el amor no correspondido.

Lectura 2. Josefina Hernández (28 de febrero y 1 de marzo)

La primera sesión se llevó a cabo el mismo día que la segunda sesión de Rivas Mercado debido al viaje mencionado. Después de quince minutos de descanso, la clase inició con la pregunta de si alguien había participado en una obra teatral o, en su defecto, asistido a una. De todo el grupo, dos alumnas declararon haber asistido a un taller de teatro.

Se mencionó el término “textos recreativos”, dado que así está puesto en la bibliografía consultada. Se habló de las funciones emotiva y poética, predominantes en este

tipo de género en el sentido de su intención de, por un lado, producir placer, divertir y entretener al lector/receptor; y, por el otro, la expresión del mundo creado del autor a partir del uso personal del lenguaje (Teresa y Achugar, 2006). Para argumentar este punto, se hizo hincapié en el papel del rito y el mito para la creación de piezas de ficción, esto es, en cómo están emparentado el teatro con las fiestas y los rituales de las sociedades antiguas y primitivas. Como ejemplo, se puso a los griegos y su teatro basado muchas veces en los mitos de los dioses. Los alumnos preguntaron con curiosidad el nombre de una obra de teatro griega y Edipo Rey salió a colación.

El texto de Teresa y Achugar traía un fragmento del teatro de Jorge Ibargüengoitia, el cual sirvió como ejemplo para identificar las acotaciones, los personajes y la separación por escenas. Eso abrió la comparación entre una obra escrita y una puesta en escena.

Se eligieron 3 obras recopiladas de Josefina Hernández. Durante la discusión grupal se evidenció la habilidad para crear inferencias a partir de las obras leídas, ya que tenían como tarea imaginar las características de los personajes con base en los eventos expuestos. Cada lectura fue asignada a dos equipos:

- El equipo A y F leyeron «Ramona. Julián»
- El equipo B y E leyeron «Delia. La loca»
- El equipo C y D leyeron «Padre e hijo»

Los equipos A y F tuvieron interpretaciones diferentes al respecto de Ramona: unos afirmaban que Ramona no podía estar embarazada, pues tenía 40 años y sería muy poco probable; el otro equipo argumentó que, aunque las posibilidades eran pocas, una mujer de esa edad podía tener hijos. Ambos equipos dedujeron cómo era Ramona: la imaginaban como una señora muy conservadora. Por otro lado, encontraron irónica su situación, considerando que su hijo se había concebido fuera del matrimonio. A ambos equipos les pareció interesante la presencia de las dos interpretaciones.

Los equipos C y D también tuvieron opiniones opuestas, debido a que «Delia. La Loca» puede parecer tanto un monólogo de alguien no sano mentalmente como el caso de una conversación entre una persona común y un extraño. Esto provocó que muchos contaran sus experiencias con extraños en la calle: desde personas que maldicen a quienes se rehúsan darles dinero hasta aquellos que cuentan su vida a los cinco minutos de conocer al de al lado.

Esto llevó a la conclusión de que las obras teatrales tocan las experiencias más cotidianas de la vida.

El tiempo de conversación de los equipos B y E fue menor en comparación con el resto del grupo. Entre ambos equipos concordaron con que «Padre e hijo» evidenciaba la falta de figura de autoridad de un padre sobre su hijo. Orientaron la conversación hacia la “situación típica” (en palabras de los integrantes) en la que un adulto no sabe jugar su papel como tal y, por ende, es motivo de burla por parte de personas subordinadas.

En esta clase les recomendé argumentar con el texto mismo al momento de emitir una opinión sobre una lectura. Por ejemplo, en las obras de Hernández poco se dice sobre los personajes, sus acciones son las que permiten hacer inferencias con respecto a sus motivaciones y apariencia.

Lectura 3. Luigi Amara (7 y 8 de marzo)

Para la primera sesión, además de revisar el apartado sobre el género poético en el libro de Teresa y Achugar (2006), les asigné la tarea de buscar definición y de algunas figuras retóricas con la finalidad de encontrar ejemplos en canciones populares y no en poemas, como algunos profesores piden. Algunas de ellas fueron: metáfora, metonimia, asíndeton, polisíndeton, epíteto y oxímoron.

En clase el polisíndeton se abordó, debido a que el alumno 13 puso sobre la mesa la discusión de si esta figura era considerada un error en los textos. Ante esto, expliqué que cada tipología textual puede tener una intención distinta, lo que determinará los recursos utilizados.

En la segunda sesión, los puse a discutir un fragmento de Luigi Amara. No estaba segura de cómo iba a ser la recepción del grupo, pues todos en conjunto se habían mostrado reacios hacia poesía. Por esta razón, era muy importante que no solo dijeran qué habían entendido, sino que lo argumentaran con el texto.

El equipo E comenzó con la mención a las onomatopeyas: «Zug // zak // zug // zak // la elástica distensión// de los zapatos tenis» y «Siz saaz// siz saaz// la mezclilla que roza// a la altura de los muslos».

Cuando les pregunté sobre qué trataba o de qué hablaba el poema resaltaron dos versiones: por una parte, relacionaron el caminar con la libertad de andar por la vida eligiendo los caminos para transitar. El equipo B y el D concordaron que caminar a veces te relaja o te permite ver las cosas desde otra perspectiva y pusieron como ejemplo: «De todas las posibles disposiciones del ánimo // ésta // en la que un hombre se pone en movimiento// es la mejor».

El equipo A, por otro lado, dijo que el poema está narrado por una persona incapaz de caminar en un tiempo pasado y, por ende, comparte su experiencia al volver a hacerlo. Esto a partir del énfasis sobre el movimiento de los pies, el cual se emula en la misma forma de los versos.

Un paso

luego otro

un paso

luego otro (pág. 11)

En general me sorprendió que, de dieciocho alumnos, diez eligieran hacer su comentario final de este poema, considerando que la mayoría dijo no tener ningún gusto por la poesía.

Lectura 4. José Emilio Pacheco (21 y 22 de marzo)

La calendarización de esta lectura cayó entre parciales, por lo que el grupo tenía dos semanas para leer la novela corta de Pacheco. En la primera sesión, de la primera semana (14 y 15 de marzo) se vieron los principales errores en los comentarios hasta entonces entregados en función de los siguientes criterios: coherencia, cohesión sintáctica, ortografía y puntuación. En la segunda sesión, solo les dejé leer los primeros cuatro capítulos de *Las batallas en el desierto* sin contestar ningún cuestionario o actividad con anterioridad.

Ocurrió lo que yo sabía en el fondo que iba a ocurrir: solo pocos leyeron. Esto se evidenció cuando pregunté en clase y un par de personas levantaron la mano. Personalmente creí que, leer se les había vuelto un hábito después de varias semanas, sin embargo, la lectura no estaba acompañada a una actividad y ese fue el resultado.

Aproveché la oportunidad de hacer una lectura en voz alta por primera vez, dado que todas las lecturas hasta ese momento eran realizadas fuera del aula. Se turnaron los alumnos

para leer los fragmentos en voz alta y de vez en cuando pausábamos para resolver dudas y hacer preguntas sobre el seguimiento de la narración.

En el día uno les expliqué los orígenes de la novela y sus antecedentes en la épica griega, sobre todo el papel del héroe como personaje y su permanencia hasta la actualidad. Asimismo, abordamos la estructura narrativa y reflexionamos sobre cómo no ha cambiado mucho en los formatos audiovisuales: películas, series y telenovelas que tienen la misma estructura narrativa. Un par de alumnos mencionaron que frecuentemente dejan de ver una serie o película porque se vuelve repetitiva en sus tópicos.

En el día dos hablamos de la novela. La discusión se centró en los personajes tanto principales como secundarios, como Carlitos, Mariana, Jim, Héctor y los papás de Carlitos. Se sintió una suerte de decepción por parte de los equipos B y D, quienes no podían quedarse con la duda sobre la misteriosa muerte de Mariana. El resto de los equipos coincidió en que no les gustó ese final, pues la novela no ofrece alguna respuesta certera. En otras palabras, se sienten como Carlitos. Les expliqué que el carácter de narrador subjetivo de Carlitos nos impide conocer hechos que un narrador omnisciente sí sabría.

La clase terminó con una reflexión por parte de la alumna 11 sobre cómo la novela cuenta hechos de una época distinta, sin embargo, la sociedad no parece haber cambiado mucho en estos años en temas de corrupción y violencia.

Lectura 5. Fernanda Melchor (29 de marzo y 11 de abril)

El inicio de los géneros periodísticos estaba programado para la última semana antes de vacaciones de Semana Santa, pero nuevamente hubo suspensión de actividades debido a que habría una lectura de poesía en el campus y la presencia del grupo era obligatoria. Esto dividió y distanció la lectura del material A del B. No lo consideraba ideal, ya que la organización estaba puesta de tal manera que no pasara mucho tiempo entre ellas.

El 29 de marzo pregunté al grupo de qué manera se mantenían informados de las noticias del mundo. Dirigí la conversación hacia por qué se les dice “medios” a los medios de comunicación y su papel en la conformación de la imagen del presente social. El grupo mencionó el uso mayoritario de las redes sociales para enterarse de lo que sucede en el mundo. Asimismo, afirmaron que la mayoría de las veces leen una nota solo si viene

acompañada de material visual; esto abrió la discusión sobre el carácter multimodal de los medios.

De todos los géneros vistos hasta el momento, la crónica fue la que menos conocían, por lo que decidí darles un poco de contexto sobre el género y ofrecer *Las crónicas de Indias* como ejemplo de cómo las crónicas son un acercamiento a un suceso desde el ojo de un narrador.

Durante las vacaciones debían leer la crónica de Fernanda Melchor «Veracruz se escribe con Zeta». De todas las lecturas del curso, esta fue la que trajo una discusión más silenciosa. Hice la pregunta directa cuando me percaté de la falta de diálogo entre los equipos y un alumno dijo que se les había olvidado. Sin embargo, dudé que a estas alturas del curso y después de semana con la misma dinámica hubiera sido un caso de falta de memoria. Personalmente, creo que las vacaciones de Semana Santa influyeron en la situación.

Debido a esto, la conversación no se mantuvo centrada mucho tiempo en las crónicas, sino que se trasladó a las experiencias de los alumnos con la inseguridad y el narcotráfico, sobre todo en cómo este último ha influido en sus vidas.

Lectura 6. Juan Domingo Argüelles (12 y 18 de abril)

Debido a las suspensiones a lo largo del curso, no fue posible la entrega de este comentario. Prioricé la entrega del comentario final, pues no había tiempo suficiente para escribir este comentario y el final en la misma semana. Aun así, el título elegido cerró con la discusión del género de opinión, sobre todo para hablar de la objetividad y subjetividad de las opiniones. Asimismo, para diferenciar la opinión de la interpretación y la crítica especializada, les pregunté si sabían cómo argumentar. Ante la negativa, les expliqué las maneras más típicas de argumentación, en especial la que les había pedido en sus comentarios, es decir, apoyarse en el texto para afirmar algo sobre él. Para ejemplificar la opinión les escribí en el pizarrón «El café del Oxxo sabe pésimo» y les cuestioné por qué lo anterior no era un argumento; los alumnos respondieron que la experiencia propia poca relación tenía con la argumentación propiamente dicha. La sesión 1 terminó con una reflexión sobre si cuando se cuentan historias/hechos vividos o presenciados se puede ser cien por ciento objetivo.

En la sesión 2 trabajé con menos alumnos porque sacaron a tres para realizar un Tiktok de promoción de la escuela. Aun así, resultó bastante apropiado terminar el curso con «Pereza lectora y “pantallas impresas”», pues la discusión se dirigió hacia si Argüelles tenía o no razón. Se habló del prestigio cultural e intelectual de las publicaciones impresas y cómo esto muchas veces influye en la compra o no de un ejemplar. Discutimos que a veces lo que pesa no es la obra en sí sino el prestigio cultural. El grupo en general pareció comprender el papel de las editoriales importantes en la difusión de los textos de un autor.

La llamada “crisis de lectura” por Argüelles abrió una conversación más importante. Los equipos D y B dijeron que ellos mismos habían experimentado la pereza lectora y aceptaron que la mayor parte del material leído por ellos está en formato digital.

Todos estaban de acuerdo con que leer es importante, pero cuando pregunté por qué algunos no habían completado las lecturas del curso pocos contestaron. Enuncié la pregunta de cómo iban a intentar fomentar la lectura una vez que estuvieran al frente de una clase debido a que, después de todo, serán docentes en algún momento.

El comentario final (25 de abril)

Desde el inicio del curso los alumnos sabían que debían elegir uno de los comentarios para corregirlo y entregarlo como trabajo final. Esto incluía considerar las retroalimentaciones de todos sus comentarios, es decir, que solo consideraran reescribir un comentario no los eximía de revisar los otros comentarios. La decisión estaba influida por qué tanto habían disfrutado el texto o qué tantos errores habían tenido.

En la última sesión del curso antes de la semana de exámenes la coordinadora volvió a sacar a tres personas para tomar unas fotos. Esto tenía como finalidad la promoción de la licenciatura. Unos minutos después tomaron fotos dentro del aula. Esto tomó alrededor de media hora.

En el resto del tiempo les pregunté a manera de reflexión qué era lo que habían aprendido y cuáles creían que eran sus áreas de oportunidad. La alumna 9 afirmó que se le había hecho un hábito leer y que probablemente iba a extrañar las actividades. El alumno 13, por su parte, comentó que identificaba todavía errores en sus textos a pesar de practicar todo el semestre. La alumna 7 recordó sus primeras tareas, pues había decidido hacer *copy paste*.

Dirigí otra ronda de los errores más comunes de los textos y reflexionamos sobre lo que significaba “leer bien” porque todos saben que se debe leer bien, pero nadie sabe cómo hacerlo. Comentamos en clase la autoevaluación que harían sobre sus principales avances y áreas de oportunidad, esto para asegurar la revisión a cada uno de sus comentarios y pudieran implementar todas sus correcciones en su comentario final. Pregunté si alguien tenía dudas sobre sus retroalimentaciones y los pocos que estaban presentes en el salón afirmaron que no.

En la semana del 24 al 28 de abril la asistencia a clase no es obligatoria debido a que solo se consideran las evaluaciones. Debido a esto, el 25 me entregaron vía digital su comentario final. La relación de comentarios y entregas fueron: diez estudiantes eligieron el comentario sobre el poema de Amara, tres las obras de Hernández, una las crónicas de Melchor, tres la novela de Pacheco y una las cartas de Rivas Mercado.

Resultados y discusión

Los criterios de evaluación: la cohesión y la coherencia

Antes de entrar de lleno a los resultados, falta hacer una conceptualización, desde la lingüística y la didáctica, sobre la unidad conocida como *texto*. Si bien los trabajos llevaban el nombre *comentario*, la revisión se hizo a partir de cuatro criterios, incluyendo los de cohesión y coherencia, nociones esenciales para entender el texto como un todo unificado.

Desde las últimas décadas, la lingüística textual se ha propuesto resolver las incógnitas que la gramática no puede en cuanto a los límites de la oración. En consecuencia, el ámbito de la lingüística trascendió a través de la pragmática, disciplina que estudia el lenguaje en acción, es decir, cómo influyen las situaciones comunicativas concretas en los enunciados. En este sentido, los niveles de la sintaxis y la semántica guardan estrecha relación para la constitución del texto, estos son, los elementos dentro de la oración y las relaciones semánticas entre las oraciones.

A partir de dicha perspectiva, diversos autores han definido el concepto *texto*. Por una parte, se define como una unidad de comunicación (en tanto hay un emisor, receptor, etc.) autónoma y cifrada en uno o varios códigos, ya no solo el verbal (Avedaño y Perrone, 2012 y Cerezo Arriaza, 1994). Giménez et al. (2016), por otro lado, lo consideran un producto de los intercambios lingüísticos y, por lo tanto, un producto social y variable. Insertar el texto en su contexto social permite ir más allá del significado estricto de los signos lingüísticos en la búsqueda hacia la interpretación del mensaje.

Esta labor integradora de los elementos constitutivos del texto permite considerar las dos propiedades mencionadas: cohesión (secuencia lineal de las oraciones de un texto) y coherencia (la estructura lógica y jerárquica que define el tema de un texto o partes de un texto). Ahora bien, al presente no se piensan estas propiedades por separado, incluso Van Dijk (1980) les llama coherencia lineal y coherencia global:

Trataremos de lo que se ha denominado *coherencia lineal o secuencial*, por ejemplo las relaciones de coherencia que se mantienen entre proposiciones expresadas por oraciones compuestas y secuencias de oraciones. Hay también estructuras semánticas de una naturaleza más global, por para ser caracterizadas directamente por (relaciones entre) proposiciones

individuales, sino en términos de conjuntos de proposiciones, secuencias completas y ciertas operaciones sobre conjuntos y secuencias de proposiciones de un discurso. Estas *macroestructuras* determinan la coherencia *global* o de un conjunto de un discurso y están determinadas en sí mismas por la coherencia lineal de las secuencias [...] las relaciones de coherencia entre frases no están basadas solo en relaciones secuenciales entre proposiciones expresadas o interpoladas, sino también en el tópico del discurso. (pág. 150-151)

En último término, la cohesión depende de la coherencia. La *n* cantidad de oraciones en una secuencia y sus elementos gramaticales (verbos, conectores, deícticos) pertenecen o responden al mismo tópico del discurso, al mismo tiempo que evidencian una estructura lingüística (tema). Y, del mismo modo, dicha secuencia lleva consigo un significado completo que no puede ser inferido solo del contenido explícito. Van Dijk explica que la interpretación de dicho significado pleno depende del conocimiento convencional del mundo (el real y aquellos similares a este), esto es, el referente asignado de ciertas expresiones según el contexto social.

El interés de lo anterior en el campo del aprendizaje de la lectura y escritura reside en la manera en que se enseña a escribir más allá de la norma lingüística ortográfica. Además de que el alumno conozca dónde se pone coma o en qué sílaba se pone la tilde, el docente debe aspirar a enseñarle a utilizar sus capacidades cognitivas de lectura y escritura para reproducir y crear un significado nuevo. Como dice Beaugrande y Dressler (en Giménez et al., 2016), el texto adquiere sentido solo como resultado de la interacción establecida entre el conocimiento expuesto en el texto y el que posee el interlocutor en su memoria. Por lo tanto, hay tanto contextos y funciones como posibilidades de lecturas.

Ahora bien, a los alumnos se les dio la instrucción de que la conversación en equipo y el tema del comentario podían enfocarse en una sección de las preguntas de la Tabla 4. Dicho de otro modo, los alumnos tenían la elección de desarrollar un solo tópico del texto: la estructura (sobre las características del género), el contexto (sobre las circunstancias históricas, sociales, etc.) y la valoración (las impresiones personales del texto como un todo).

De los 108 comentarios previstos, solo se entregaron 103, dado que los alumnos 2, 10, 17, 18 fallaron con el cumplimiento de sus actividades. Y de los 103 textos solo 4 fueron resultado del plagio: por un lado, la alumna 7 sacó sus dos primeros comentarios de internet; por otro lado, los alumnos 12 y 15 entregaron el mismo comentario sobre Josefina

Hernández. En ambos casos, los alumnos no cometieron el mismo error una vez que se les hizo la indicación.

En la plataforma Classroom fue posible asignar tareas con rúbricas para su evaluación. Además de la cohesión y coherencia, los criterios para la rúbrica de evaluación incluían la ortografía y puntuación, así como la entrega y el formato.

- La cohesión sintáctica y la coherencia global

Alto	4	Medio	3	Bajo	2
Presenta una idea principal y la desarrolla a cabalidad; asimismo, ofrece ejemplos para argumentar sus puntos. Por otro lado, su sintaxis es clara, de manera que no hay errores de concordancia o ambigüedad de sentido.		Presenta una idea principal pero no la termina de desarrollar; ofrece pocos ejemplos para argumentar sus puntos. Por otro lado, su sintaxis es medianamente clara, por lo que hay algunos errores de concordancia o ambigüedad de sentido.		No presenta una idea principal o presenta muchas ideas a la vez; no ofrece ejemplos para argumentar sus puntos. Por otro lado, su sintaxis está intrincada, lo que produce frecuentes errores de concordancia o ambigüedad de sentido.	

- La ortografía y puntuación

Alto	3	Medio	2	Bajo	1
No presenta faltas ni ortografía ni errores en la puntuación.		Casi no presenta faltas de ortografía ni errores en la puntuación.		Presenta muchas faltas de ortografía y errores en la puntuación.	

- La entrega

A tiempo	2	Con retraso	1
Entregó en la fecha establecida.		No entregó en la fecha establecida.	

- El formato

Satisfactorio	2	Insatisfactorio	1
Cumple con el formato asignado.		No cumple con el formato asignado.	

Sobre las mejoras y las áreas de oportunidad

La mayoría de las mejoras en los textos de los alumnos se vio a nivel de la coherencia global. A continuación, se presentan de manera general las mejoras del grupo 2º “A” de la Licenciatura en Educación, es decir, aquella evidencia a partir de la retroalimentación a lo largo del cuatrimestre:

- Organización en párrafos. Desde TLRI, noté que algunos de ellos no planeaban sus textos, lo que resultaba en comentarios de un solo párrafo de más de quince líneas aproximadamente. Tan pronto como recibieron las primeras retroalimentaciones, empezaron a segmentar en unidades de párrafo.
- Unificación de la voz enunciativa. Los alumnos tendían a mezclar el “yo” con el “nosotros”. Esto debido a la externalización del mismo trabajo en equipo. Sin embargo, en las clases y en las correcciones se les exhortaba a uniformar la voz, pues, a pesar de que la discusión era en equipo, el comentario era individual.
- El uso de marcadores discursivos. Sucedió que, en los comentarios sobre la obra de Pacheco, varios alumnos intentaron dar una breve o muy larga sinopsis de la novela, para lo cual se les hizo la observación de que el comentario no debería enfocarse en ello. Aun así, dado que muchos tenían problemas para organizar el argumento de la obra y tendían a separar todo por comas, en las correcciones se les indicó el uso de los marcadores discursivos para organizar el discurso. En este sentido, los alumnos comenzaron a usar este tipo de marcadores (*para empezar, por un lado, luego, después, para finalizar*) con el fin de ordenar la secuencia de ideas en un párrafo.
- La repetición de vocablos: sobre todo de los nexos *pues, entonces y ya que*. Para esto, les recordé la lista de nexos abordada al inicio del curso. Aun cuando la fluidez para conectar oraciones simples y compuestas es una habilidad adquirida con la práctica, la mayoría de los alumnos dejaron de usar estos tres nexos y se animaron a escribir otros.
- La contextualización del escrito. He observado entre mis estudiantes el hábito de escribir dando por hecho que solo el profesor va a leerlo y, por ende, obvian mencionar de qué es el comentario, el nombre y apellido del autor y el género tratado. Esto genera que se escriba sobre una «obra» sin mencionar el título y del «autor» sin

mencionar su nombre y apellido. La mayoría resolvió este problema, sin embargo, puede, en ocasiones, generar otro: extenderse más de la cuenta y, en consecuencia, que el comentario sea más contextualización que otra cosa.

La mayoría de las áreas de oportunidad sucede a nivel ortográfico, lo que afecta de manera directa con la secuencia sintáctica.

- La coma. Ya sea que les falten comas, por ejemplo, la parentética o que pongan una entre sujeto y predicado.
- La tilde. Por ejemplo, aquella diacrítica que permite diferenciar entre el interrogativo «qué» y el pronombre «que». Otro error muy común en este grupo es la falta de tilde en los verbos del pretérito simple.
- La sintaxis. A pesar de que algunos acortaron el tamaño de sus periodos, todavía se puede pulir mucho más la organización de oraciones al interior con ayuda de los signos de puntuación, pues al inicio era muy común que separaran todas las oraciones por comas.
- Homófonos y errores de segmentación. Tres alumnos en particular tuvieron errores con homófonos o de segmentación: *afondo*, *ávido/ha habido*, *tuvo/tubo*, *aver/haber*, *había/avía*.
- Otros errores menores: uso de cursivas y errores de dedo (falta de una lectura final antes de la entrega).

En la Tabla 5 se presenta la evaluación de todos los comentarios entregados con base en los criterios ya establecidos anteriormente.

ALUMNO	RIVAS MERCADO					HERNÁNDEZ					AMARA					PACHECO					MELCHOR					FINAL				
	A	B	C	D	=	A	B	C	D	=	A	B	C	D	=	A	B	C	D	=	A	B	C	D	=	A	B	C	D	=
1	3	2	2	1	8	3	1	2	1	7	3	2	2	0	7	3	2	2	0	7	3	2	2	0	7	3	3	2	1	9
2	4	2	2	0	8	4	2	2	0	8	4	2	2	1	9	3	2	2	0	7	0	0	0	0	0	4	2	2	1	9
3	2	1	2	1	6	2	1	2	1	6	3	1	2	1	7	2	1	2	1	6	2	1	1	1	5	3	2	2	1	8
4	3	2	2	1	8	3	2	2	1	8	3	2	2	1	8	3	2	2	1	8	3	1	2	1	7	3	2	2	1	8
5	2	1	2	1	6	2	1	2	1	6	3	1	2	1	7	2	1	2	1	6	3	2	2	1	8	4	2	2	1	9
6	3	2	2	1	8	2	2	2	1	7	3	2	2	1	8	2	2	2	1	7	2	2	2	1	7	3	3	2	1	9
7	1	1	1	1	4	1	1	1	0	3	2	2	2	0	6	2	2	2	0	6	2	1	2	0	5	2	2	2	1	7
8	3	2	2	1	8	2	2	2	1	7	4	2	2	1	9	3	2	2	1	8	3	2	2	1	8	4	2	2	1	9
9	2	2	2	1	7	2	2	2	1	7	3	2	2	1	8	3	2	2	1	8	3	2	2	1	8	3	2	2	1	8
10	2	2	2	1	7	2	2	2	1	7	0	0	0	0	0	2	2	2	1	7	2	2	2	0	6	3	2	2	0	7
11	3	2	2	1	8	3	2	2	1	8	4	2	2	1	9	3	2	2	1	8	3	2	2	1	8	4	2	2	1	9
12	4	2	2	1	9	1	1	2	0	4	4	2	2	1	9	4	2	2	1	9	4	1	2	1	8	4	3	2	1	10
13	2	1	2	1	6	2	1	2	1	6	3	1	2	1	7	2	1	2	1	6	3	1	2	1	7	3	2	2	1	8
14	2	2	2	1	7	2	2	2	1	7	3	2	2	1	8	3	2	2	0	7	3	2	2	0	7	3	2	2	1	8
15	2	1	2	1	6	1	1	2	0	4	3	2	2	1	8	2	2	2	1	7	2	2	1	1	6	3	2	2	1	8
16	3	2	2	1	8	3	1	2	1	7	4	2	2	1	9	4	1	2	1	8	4	1	2	1	8	4	2	2	1	9
17	0	0	0	0	0	3	3	2	1	9	3	2	2	1	8	3	2	2	1	8	0	0	0	0	0	3	3	2	1	9
18	2	1	2	0	5	2	1	2	0	5	2	1	2	1	6	2	1	2	1	6	0	0	0	0	0	2	1	2	1	6

Tabla 5. Relación de alumnos y los seis comentarios calificados en función de la rúbrica de evaluación mencionada.

Sobre las características del comentario según Cassany

Las actividades de aprendizaje estaban orientadas al impulso de la lectura personal e interpretativa. En lugar de obtener un solo significado, el objetivo era que los alumnos construyeran sus propios juicios y opiniones para confrontarlos entre ellos. Como dice Daniel Cassany (2006a), el estudiante debe aspirar a comprender un texto y crear una interpretación a partir del trabajo en equipo; en este sentido, la conversación con los compañeros y la escritura individual se complementaban. Para evaluar el modelo de Cassany aplicado a esta clase y a este grupo hay que recordar las características dadas por él mismo:

1. *Abre la posibilidad de comentar programas de televisión, novelas, crónicas y discursos políticos.* Dada la naturaleza de la materia (Taller de Lectura y Redacción), los comentarios se hicieron a partir de discursos escritos. Sin embargo, considero la oportunidad de evaluar el discurso oral en cualquier otra materia donde sea necesario.
2. *Por su complejidad, requiere tiempo para su elaboración.* Los alumnos tenían una semana para leer tanto el material A como el B, siendo el primero mucho más breve que el segundo. Además, se les proporcionaba una tabla con datos como el número de páginas para que ellos, por su cuenta, calcularan cuánto tiempo les iba a tomar leerlo. Por otro lado, contaban con otra semana para entregar el comentario de la lectura asignada y recibían todas las retroalimentaciones antes de cada parcial.
3. *Integra destrezas lingüísticas tanto orales como escritas.* Hubo pocas faltas a lo largo del cuatrimestre, por lo que todos los alumnos entregaron sus comentarios (o la mayoría de ellos) y se involucraron en la discusión grupal. Si bien algunos alumnos destacaron en la participación, me aseguré de preguntarles a aquellos que no hablaban con frecuencia.
4. *La subjetividad de la interpretación permite la diversidad de significados.* Mientras algunos criticaron el final de la novela de Pacheco, otros escribieron sobre el disfrute al leerla. Por otro lado, la interpretación de «Delia. La loca» de Hernández dividió la clase en dos: entre aquellos que leían una sola persona

hablando consigo misma y los que observaban una situación incómoda entre dos personas extrañas. El fragmento de Amara también suscitó más de una opinión: si la persona enunciaba a partir de la incapacidad de caminar, si era una analogía del viaje de la vida o si el caminar era tomado como un método de relajación. En general, a la mayoría del grupo no le costó formar una opinión sobre las lecturas.

5. *Dicha subjetividad debe ser plausible.* En cada sesión de discusión exhorté a mis alumnos a argumentar a partir del texto. Cualquier observación pertinente tenía que estar acompañada del fragmento del texto en cuestión. Algo que sucedió con el comentario de Rivas Mercado y que después retomamos en una discusión fue que algunos alumnos utilizaron las palabras «loca» e «irresponsable» para definir a la autora. Más allá de prohibirles el uso de los adjetivos, les recordé el carácter íntimo de las cartas, de manera que ellos no eran los destinatarios directos de los textos. Asimismo, les reiteré que no leyeron la totalidad de epístolas de Rivas Mercado, sino un par de fragmentos y, por ende, no podían emitir un juicio de valor sobre su persona a partir de un porcentaje mínimo de expresión escrita.
6. *Prioriza lo relevante y parcial por encima del análisis exhaustivo.* Como se mencionó en la sección anterior, la lectura fue focalizada y seleccionada: en las discusiones en equipo no se respondían todas y cada una de las preguntas asignadas en el material B. Esto les daba autonomía para decidir qué preguntas eran las más relevantes para contestar. A su vez, esto direccionaba la discusión grupal.
7. *Tiene una diversidad de textos dado que se comenta cualquier cosa de interés.* Todos los textos eran únicos no solo por su género discursivo, sino por su expresión.

En resumen, era vital que en los comentarios se hicieran por lo menos alguna de estas actividades:

- Elaborar comentario y no un resumen. Se les indicó que podían tocar la sinopsis sin sobrepasar las cinco líneas.
- Hacer inferencias con respecto a los personajes, los acontecimientos, los autores y, en consecuencia, argumentar con algo referido en el texto.
- Situar las obras en su contexto y, a partir de ello, enunciar alguna observación pertinente.
- Reconocer las características del género discursivo leído.

Tabla 6. Relación de alumnos y los comentarios de acuerdo a las metas discursivas esperadas.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Dió un comentario y no un resumen. Si hace una sinopsis de la lectura, no sobrepasa las 5 líneas.	RIVAS	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0	X
	HERNÁ	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X
	AMAR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	PACH	X	✓	X	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓	✓	X	X	X	X	X	X
	MELCH	X	0	X	✓	✓	X	X	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	X	✓	0	0
	FINAL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X
Hizo inferencias con respecto a los personajes, los acontecimientos, los autores y lo argumenta con algo referido en el texto.	RIVAS	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0	✓
	HERNÁ	✓	✓	X	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
	AMAR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	✓
	PACH	X	✓	X	X	✓	✓	✓	X	X	X	✓	✓	X	X	X	X	✓	X
	MELCH	X	0	X	X	✓	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	✓	0	0
	FINAL	✓	✓	✓	X	✓	✓	✓	✓	X	X	X	✓	X	✓	✓	✓	✓	X
Situó las obras en su contexto y, a partir de ahí, enuncia alguna observación pertinente.	RIVAS	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	0	X
	HERNÁ	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	AMAR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	X	X	X	X	X	X	X	X
	PACH	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	X	✓	✓	X	X	X	X	X	X
	MELCH	X	0	X	✓	X	✓	X	✓	✓	X	✓	✓	X	X	X	✓	0	0
	FINAL	X	✓	X	X	X	X	X	✓	X	X	X	✓	X	X	X	X	X	X
Reconoció las características del género discursivo que leyó	RIVAS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	X
	HERNÁ	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	AMAR	✓	✓	X	✓	X	✓	X	X	X	0	X	X	X	X	X	✓	X	X
	PACH	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	MELCH	X	0	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0	0

Sobre las actividades de aprendizaje (lecturas y cuestionarios)

Inicio separando dos discusiones fundamentales: el éxito de las actividades de aprendizaje y el éxito en el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura, es decir, la alfabetización académica propiamente dicha.

Al interior de la práctica, las actividades con el material A y B resultaron efectivas para motivar a los alumnos al aprendizaje. Salvo cuatro alumnos, el resto entregó todos sus comentarios y mostraron buena actitud hacia las lecturas. Inclusive, la alumna 9 comentó al final del curso que ya se le había hecho un hábito la discusión en grupo.

De todas las lecturas, la que tuvo mejor recibimiento fue el fragmento de Luigi Amara, considerando que el grupo, al inicio del curso y de la clase misma, había afirmado no tener mucho gusto por la poesía. Aun así, diez alumnos decidieron hacer su comentario final del mismo. Por otro lado, el que tuvo menos recibimiento fue aquél que no leyeron: el de Melchor. Esto se observó en los comentarios entregados, pues contenían datos erróneos sobre la lectura o se notaba la divagación (incluso, más de uno leyó la crónica equivocada, «Reina, esclava o mujer»); ello aunado al hecho de que solo una alumna entregó su comentario final de la crónica. Una de dos: la crónica no fue de su agrado o la interrupción del periodo vacacional tuvo alguna repercusión en el hábito.

Algo más relacionado con las lecturas tiene que ver con la extensión: al grupo en general le costó terminar la novela de Pacheco, sin embargo, no tuvieron el mismo problema con las cartas de Rivas Mercado, la obra de Hernández y el fragmento de Amara, mismas que no pasaban de las seis páginas. A pesar de que *Las batallas en el desierto* se dividió en dos (21 páginas por semana), el trabajo de comprensión no se hizo tan evidente como en muchas otras. Por una parte, la lectura de la primera mitad falló y se tuvo que hacer en voz alta; aun cuando fue una oportunidad de realizar algo diferente en clase (no se había hecho lectura en voz alta en ese cuatrimestre), me di cuenta que la petición de lectura debe ir acompañada de una actividad (cuestionario o resumen) que sirva de motivación.

Por otro lado, noté que las preguntas del material B fracasaron en su objetivo de encaminar a los estudiantes hacia un punto focalizado de la lectura, es decir, los alumnos trataban de abarcar mucho y nada simultáneamente: hablaban de los personajes en general y luego recordaban un escenario de manera muy particular. En este sentido, la extensión de la

novela (la versión leída tenía 42 páginas) fue un impedimento para la centralización de una discusión grupal.

Al respecto, Cassany (2006a) menciona que durante la escritura del comentario puede funcionar la interpretación de lo parcial y relevante y no solo el análisis exhaustivo de una obra. La novela de Pacheco quizá fue muy larga en comparación con el resto de las lecturas y esto perjudicó la dinámica que se venía manejando en clase. Al momento de escribir este informe ya tuve otro grupo de *Taller de Lectura y Redacción II* y, en lugar de Pacheco, los alumnos leyeron «La mujer que camina para atrás», un cuento de 15 páginas, del también mexicano Alberto Chimal. En general, tuvo mejor recibimiento y la discusión grupal fue más productiva en cuanto a la interpretación. Ahora bien, el hecho de que a los universitarios les cueste leer una mayor cantidad de cuartillas es un problema que los profesores de educación superior deberán abordarse posteriormente.

Con respecto a las preguntas del material B, tengo la impresión de que la cantidad de cuestiones (un promedio de quince por lectura) contradecía la propia intención de focalizar un solo aspecto de la lectura (estructura discursiva, contexto y valoración). Sin embargo, reducir las preguntas a un solo aspecto hubiera influenciado de alguna manera la interpretación de los alumnos hacia un solo lugar. En consecuencia, me cuestioné la funcionalidad de las preguntas más allá de garantizar la realización de la actividad por parte de los alumnos. Y esto está vinculado con la discusión sobre qué tan efectivo fue el trabajo en conjunto (comentarios, discusiones, retroalimentaciones) para la alfabetización académica del grupo 2ºA.

Por una parte, considero que alumnas y alumnos participaron en las actividades y las disfrutaron en cierta medida, aun cuando varios se sinceraban y comentaban que la lectura no era un hábito para ellos. Asimismo, pude ver en los textos el avance, aunque lento, en cuestiones como la cohesión, la coherencia y la ortografía. Si bien, estos criterios no bastan para medir la alfabetización, fueron un indicador del compromiso de los alumnos hacia su propio aprendizaje. Mientras unos no tenían problemas para expresar su opinión o desenvolverse en la clase antes de este cuatrimestre, otros que, por lo general, no participaban en clase, como es el caso del alumno 13, me preguntaron más de una vez sobre su retroalimentación y sobre cómo resolver un error en el texto.

Las inasistencias y los trabajos no entregados fueron la minoría. Esto me parece un buen indicador. Aun mejor, solo tres alumnos cometieron plagio. En el contexto de la educación superior, y en mi experiencia, los alumnos están muy acostumbrados a copiar y pegar o, en su defecto, a apoyarse en herramientas de inteligencia artificial. Por eso mismo, fue gratificante el hecho de que hayan dedicado tiempo y esfuerzo a la escritura de sus trabajos. Esto puede deberse a que al inicio del cuatrimestre dejé muy en claro que los comentarios plagiados iban a calificarse con menor puntaje y, además, siempre enfatiqué el valor de las ideas propias y su papel en el aprendizaje. En general, demostrar una actitud de rechazo hacia el uso del *copypaste* o ChatGPT en trabajos escritos me ha funcionado con la mayoría de mis grupos.

Aun cuando no hay manera certera de saber, y mucho menos comprobar, si los alumnos han usado IA (los programas anti-plagio no son infalibles y el ChatGPT no es propiamente *copypaste*), me parece esencial que el docente haga explícita su postura sobre la presencia de la IA en contextos académicos y, sobre todo, comenzar a reflexionar en porqué los alumnos optan por estas herramientas.

En relación con esta idea, la discusión grupal favoreció la originalidad de los textos. Los comentarios, en mayor o menor medida, mencionaban aquellos temas tratados en equipo y en el aula. De esta manera, los comentarios tenían el propósito de hablar sobre la obra más allá de un resumen encontrado en internet al primer clic.

Hacia dónde se dirige la alfabetización académica

La labor metodológica de un docente durante la investigación-acción es tan importante como el trabajo en el aula. Al momento de iniciar este proyecto fui consciente de que mi práctica docente anterior nunca estuvo exenta de reflexiones sobre las actividades de aprendizaje y estrategias de enseñanza. No obstante, el ejercicio metódico de Latorre me permitió una revisión exhaustiva a partir de los datos registrados, así como una autoevaluación de la propia práctica y el contexto institucional.

La pregunta rectora de esta investigación estuvo orientada a si era posible mejorar las habilidades de lecto-escritura de los alumnos que cursaron Taller de Lectura y Redacción II a través del comentario de textos como actividad de aprendizaje desarrollada y evaluada de forma colectiva. En este sentido, el objetivo general pretendía probar la eficacia del comentario propuesto por Daniel Cassany, pero aplicado en el ámbito del nivel superior. En consideración a lo anterior, se establecieron seis objetivos particulares: los primeros tres enfocados a la reflexión y teorización de la alfabetización académica y el papel del comentario; el resto, a las actividades de aprendizaje propuestas en el modelo.

Por practicidad hablaré primero de los últimos tres. Durante los cuatro meses que estuve trabajando con el grupo de la Licenciatura en Educación, apliqué un modelo de actividades enfocado en lectura de géneros variados con el fin de que los estudiantes se enfrentaran a un distinto tipo de vocabulario y estructura textual. Del mismo modo, me limité a la literatura mexicana para facilitar la comprensión del contexto.

Este es el primer punto a evaluar. No considero que la selección de lecturas haya sido la más apropiada para el propósito planteado. Si bien las materias de redacción constantemente se vinculan con la literatura/textos recreativos, el nivel superior requiere de una exploración de estructuras argumentativas, incluso divulgativas. Dicho de otro modo, los estudiantes de un ámbito disciplinario como la educación necesitan familiarizarse con los textos propios de su área (humanidades y sociales).

Taller de Lectura y Redacción I, la materia anterior a la propia de este informe, fue ese espacio en el que se leyeron ensayos sobre la alfabetización, el rezago académico y la educación pública, pero no considero que haya sido exitoso porque los alumnos estaban enfrentándose por vez primera a este tipo de discursos. En dicha clase aprendieron a citar en

formato APA y abstraer la información relevante, pero, en general, tuvieron muchos problemas para escribir más allá de las citas y las paráfrasis. En este sentido, las actividades para Taller de Lectura y Redacción II nacieron del impulso de obligarlos a escribir sin atender a las formalidades académicas establecidas por un formato de citación y, en consecuencia, desarrollar lo que se conoce como conciencia retórica.

En este sentido, la lectura de crónicas, novelas, poesía, etc., sirvió para el reconocimiento de características lingüístico-discursivas asociadas a determinados géneros literarios, el discernimiento del significado de los textos más allá del significado convencional de las palabras, el propio aprendizaje del contexto sociocultural a través de los ojos de autores y autoras mexicanas y la autoevaluación en los aspectos gramaticales y ortográficos. La mayoría de los alumnos (con excepción de una estudiante que reprobó la materia) demostró, en mayor o menor medida, el interés en su propio aprendizaje con preguntas sobre las lecturas y los elementos contextuales desconocidos para ellos, por ejemplo, cuando me preguntaron qué era la «Sodoma y Gomorra» mencionada en la novela de Pacheco y cómo la discusión se orientó al origen de la palabra *sodomía* entre risas nerviosas y chistes.

Tengo la certeza de que los estudiantes disfrutaron de las discusiones y de más de una lectura, lo que convirtió la ardua tarea de escritura en un ejercicio ameno donde podían apelar a sus opiniones. No obstante, mi autocrítica hacia los textos reside en que, como alumnos universitarios, sus necesidades son otras.

Como egresada de la carrera de Letras estoy acostumbrada a determinado tipo de género discursivo (literario). Enfrentarme a un tipo de texto diferente al área de literatura es un reto que considero vigente para todos los profesores de redacción en un nivel superior. Todos los docentes de alguna manera están adscritos en alguna disciplina y, en ese sentido, las lecturas pueden seleccionarse a partir de dicho ámbito.

Montolío Durán (2018) hace especial énfasis en la transversalidad de la escritura en el siglo XXI y en la necesidad de trabajar con textos elaborados en un ámbito profesional en lugar de tomar los literarios o informativos, como tradicionalmente se hace. Si se considera que la mayoría de los profesores de redacción en la educación superior provienen de alguna carrera de humanidades, parece que la selección de textos puede estar restringida. Aun así, considero que los más idóneos para guiar la lectura de textos especializados son aquellos con

una formación en la lengua y la literatura, esto es, quienes conocen las diversas maneras de acercarse a un texto y cómo comenzar a escudriñarlo.

Abro un espacio para reflexionar sobre el comentario de Cassany y la metodología llevada a cabo. Por último, la propuesta de Cassany no se enfoca únicamente en el texto como producto sino como proceso. Nunca me han gustado los resúmenes por lo sencillo que resulta hacer uno sin llegar a un nivel de comprensión. Tampoco creo que la discusión oral en clase sea suficiente para lo mismo porque, a menos que los alumnos tomen notas, la interpretación se queda en la cabeza. Lograr que el alumno plasme sus ideas en papel lo obliga a organizarlas y a jerarquizarlas, a revisar las cuestiones ortográficas y gramaticales, así como reelaborar el significado extraído de una estructura compleja.

Algo que resultó eficaz al interior del aula fue todo el trabajo previo al comentario escrito, es decir, la inclusión del material A y la discusión en equipos del material B. Estaba previsto que todos los equipos participarían y, en caso de que algún equipo no mostrara iniciativa, sabían que yo les haría preguntas de manera directa. Cada semana le preguntaba a un miembro diferente del equipo, de esta manera los estudiantes no se confiarían en el alumno con iniciativa y, en consecuencia, había un incentivo para leer el material.

En resumen, la discusión y el comentario escrito se complementaron. La discusión convirtió la clase en una práctica social y el escrito significó la conversión del lenguaje escrito a un objeto de reflexión. Esto lo considero significativo en el marco de la actualidad, cuando las tecnologías de la información se han filtrado en el aprendizaje de los estudiantes al punto que necesitan que una máquina piense por ellos.

El comentario por sí solo tenía el objetivo de evidenciar la transformación del conocimiento adquirido a partir de los materiales y la discusión. En otras palabras, apelaba al aprendizaje a partir de la escritura misma⁴: “la escritura tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que lo devuelve modificado, pero no siempre cuando escribimos logramos sacar partido de la función epistémica” (Carlino, 2002, pág. 3). Es decir, para construir conocimiento y aprender, el docente debe asegurarse de que el alumno está repensando y no solo transcribiendo.

⁴ También llamado *leer y escribir a través del currículum* (WAC, por sus siglas en inglés), este movimiento ve en la escritura un potencial epistémico a través del cual un alumno revisa y transforma su propio saber.

A partir de las rúbricas de evaluación y la bitácora personal pude llevar cierto control sobre la originalidad de los comentarios, qué temas eran abordados en cada sesión y si lo mencionado en el comentario era el reflejo de la reflexión en equipos. Lo grupal ayudaba a la lluvia de ideas, lo individual motivaba a la reelaboración individual y al trabajo cognitivo de la escritura. Ahora bien, la iniciativa de investigación hizo posible este seguimiento exhaustivo de las actividades de aprendizaje que, de manera muy particular, no realizaba durante mis clases. Este tipo de seguimiento depende del compromiso del docente y el autodesarrollo profesional, aspectos esenciales en la visión de la alfabetización académica, tema sobre el cual se construyó el presente informe. Lo menciono porque sigue siendo muy común en espacios universitarios, en especial en mi institución, que el docente no acompañe el proceso de lectura/escritura y después se sienta decepcionado cuando los estudiantes no comprenden como él quiere ni escriben como él lo haría.

Con respecto al propósito de reflexionar sobre la alfabetización académica, el informe me generó más preguntas que respuestas. Es una idea aceptada por varios autores (Carlino, 2013; Perales Escudero, 2016) que un curso de redacción en los programas de universidad no es suficiente para alfabetizar académicamente. Y, en efecto, no considero que mis alumnos se hayan adquirido todas y cada una de las habilidades de lectoescritura necesarias para enfrentarse a los ensayos, las investigaciones y la tesis que seguro harán.

En general, al docente encargado de la materia de redacción se le atribuye la responsabilidad de enmendar los errores de la lengua, de modo que los alumnos puedan leer cualquier bibliografía de las materias y escribir según las expectativas de la educación superior. Por esta razón, muchos docentes continúan creyendo que facilitar los apuntes y las notas de las diapositivas bastan para que los alumnos realicen un proyecto o trabajo final. Desentenderse del acompañamiento es menos complicado que enseñar a leer y a escribir, en especial cuando los alumnos de manera explícita demuestran incomodidad ante tales actividades.

El quid de la cuestión es que, aun cuando los alumnos recién llegados a la educación superior gusten de leer y escribir, no están familiarizados todavía con las prácticas discursivas del área disciplinaria a la que pretenden adscribirse. En otros casos, no poseen las habilidades de decodificación mínimas y les cuesta bastante decir o escribir de qué trata un texto. Dar clases en la universidad significa encontrarse con estas dos clases de alumnos en una sola

aula. En ciertas ocasiones, el segundo decide darse de baja, ya que no puede cumplir con las actividades.

No es mi intención decir que la crisis de alfabetización académica es la causa de la deserción escolar, pero sí considero que las instituciones deben asumir su compromiso con los estudiantes. Ayudar a apropiarse de los conceptos de la asignatura mientras que, de manera simultánea, se aprende a leer y a escribir académicamente demanda un trabajo colaborativo de todos los profesores y directivos. En este panorama surge la duda sobre cuál es el papel de los cursos de redacción en la educación superior.

Si la alfabetización académica implica la enculturación de los conocimientos disciplinarios a través de la misma lectura y escritura, ¿los talleres de lectura y redacción deben desaparecer o reorganizarse? Y si es lo segundo, ¿quiénes son los más idóneos para rediseñar en función de la literacidad concreta? La respuesta corta es el trabajo en equipo de los docentes que imparten el resto de materias, ellos están capacitados para determinar qué habilidades y conocimientos son esenciales en un programa. La respuesta realista es hay pocas instituciones, incluyendo la mía, en la que haya un cuerpo docente con la suficiente comunicación al interior y disposición para abordar esta discusión.

El cuerpo docente de la Universidad Dolores Hidalgo está, en su mayoría, disperso en los tres campus que la componen y en sus 23 programas ofertados. Esto no es inusual, sin embargo, la rotación de cuerpo académico sí lo es: cada cuatrimestre, entran nuevos profesores con nuevas perspectivas e ideas sobre la alfabetización o la educación superior. Esto sin mencionar que el plan de acción colaborativo tendría que hacerse fuera de horas de clase, lo que desanimaría a más de uno, pues el pago por hora es el mínimo y, a diferencia de otros campos laborales, las horas de planeación y revisión no son pagadas. Este modelo de contratación propicia que los profesores solo se preocupen por sus horas presenciales y reciban con antipatía cualquier invitación a las actividades extracurriculares.

Con otros dos colegas de ciencias sociales he analizado el enfoque de los constructos disciplinares y los retos de grupos en concreto. La mayoría del tiempo queremos llevar a cabo actividades para que los alumnos socialicen lo aprendido a través de proyectos finales, mesas y foros, sin embargo, casi nunca lo hemos concretado debido a nuestras diferencias de horarios y el poco tiempo que tenemos entre cuatrimestres para entregar la propuesta a

coordinación. En consecuencia, la mayoría de las actividades disciplinarias se logran de manera individual.

En el caso de la Licenciatura en Educación, solo imparto una materia, por lo que no estoy presente en el resto de las actividades del grupo 2º “A” ni de otros a los que he enseñado. En este sentido, tampoco pude darle seguimiento a su desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Quizá sea esto la parte más decepcionante de ser una profesora de redacción y no del contenido disciplinar: acompañarlos al inicio del proceso, pero no saber si de algo le sirvieron las clases. Estos alumnos hoy en día me saludan con entusiasmo cada que nos topamos en el campus, pero esto no es ni de cerca evidencia de que aprendieron algo en la materia.

En conclusión, de la misma manera que un curso de redacción no es suficiente para alfabetizar académicamente, un informe de esa materia poco dirá sobre si fue posible. En último término, el trabajo presentado me ha servido para reorganizar mis actividades de lectura y focalizarlas hacia determinados sectores del texto, de manera que respondan a los objetivos de la actividad de aprendizaje y no a la significación total del mismo. Con esto no afirmo que el texto contenga información irrelevante para él mismo, sino que es inabarcable para ciertos propósitos. De igual manera, selecciono lecturas cortas, para los grupos de primero o segundo, y aumento la extensión de las mismas conforme el cuatrimestre avanza.

La lectura en voz alta de Pacheco me dio la idea de hacer lecturas en las clases presenciales, sobre todo cuando el número de alumnos con problemas de decodificación es mayor. Muy poco se puede controlar cómo los estudiantes leen fuera del aula y brindarles una guía sobre cómo abordarlos parece funcionar hasta el momento. Dicha guía nunca es la misma, pero se divide en tres fases:

- La prelectura, donde enuncio de manera expresa los objetivos de la lectura y los invito a hojear el material para identificar las secciones, los gráficos y las imágenes que lo constituyen. Lo anterior tiene la finalidad de que puedan predecir el contenido.
- La lectura, donde cada alumno lee en voz alta un párrafo y se hacen pausas para garantizar el seguimiento. En esta fase deben identificar los tecnicismos o vocabulario especializado y tienen la responsabilidad de buscar su significado.

- La poslectura, donde planteo una actividad focalizada con el objetivo preestablecido (según el contenido del temario), de manera el alumno tenga una guía sobre lo que debe buscar.

Al momento de escribir estas últimas líneas estoy a cargo de los cursos de redacción de otros programas: Estilismo y Administración. La planeación de clases perteneciente a otros campos fuera de las humanidades ha ido un reto y en ciertas ocasiones no tengo la certeza sobre si las actividades de aprendizaje son las más idóneas. No es sino hasta finalizar el ciclo que puedo evaluar cuáles lecturas y ejercicios de escritura fueron exitosas.

No obstante, mi propósito sigue siendo que asuman una voz discursiva propia y se vuelvan partícipes de su aprendizaje. La discusión en grupo se ha vuelto fundamental en mis clases no solo porque permite el intercambio de ideas, sino porque funciona como un incentivo de lectura y lo vuelve una práctica social, una suerte de hábito.

Lograr que los estudiantes reflexionen el lenguaje a partir del lenguaje mismo es a lo que debería aspirar todo docente involucrado en la alfabetización académica. Esta es una tarea más fácil de decir que hacer. El docente universitario debe iniciar el acercamiento a los alumnos y visualizar el panorama de sus hábitos de lectura. De nada sirve quejarse con el grupo del muy citado bajo nivel de lectura de los estudiantes mexicanos, ya que de todas maneras debe trabajarse con lo que tiene. Tampoco es de utilidad desentenderse y dejarlos a que lo resuelvan como puedan. Quizá reconocer la brecha académica entre docentes y alumnos sea la clave de por qué los segundos se sienten tan atraídos hacia las herramientas de inteligencia artificial.

Referencias

- Aguirre, M., Maldonado, C., Peña, C. & Rider, C. (comp). (2013). *Cómo leer y escribir en la universidad. Prácticas letradas exitosas*. (2a ed). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Arévalo Hidalgo, L. & Galindo Rojas, P. (2013) «Capítulo 2. Lectura crítica. La interpretación». En M. Aguirre, M. Maldonado, C. Peña & C. River (comp.). *Cómo leer y escribir en la universidad. Prácticas letradas exitosas* (2a ed). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Avendaño, F. & Perrone, A. (2012). *La didáctica del texto: estrategias para comprender y producir textos en el aula* (1a ed.). Homo Sapiens Ediciones
- Braslavsky, B. (2014) *La querella de los métodos de enseñanza de lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. UNIFE Editorial Universitaria.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el currículum a la función epistémica de la escritura. En *IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires*.
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/27.pdf>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*.
- _____. (2013). «Alfabetización académica diez años después». En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII (57), 355-381.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cassany, D. (2006a). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- _____. (2006b). *Tras las líneas. Sobre la escritura contemporánea*. Anagrama.

- Castrechini Trotta, A. A., Cañedo-Argüelles, M., Estrada Bonell, F., Gracia Ramos, M. C., Navarro Brión, M. A., Penstana Montesinos, J. V., Pérez-Moneo, M. & Pujol Dahme, A. M. (2013). *La escritura académica a través de las disciplinas* (coord. Liliana Tolchinsky). Editorial ICE- Octaedro.
- Cerezo Arriaza, M. (1994). *Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales y discursivas*. Ediciones Octaedro.
- De Teresa, A. & Achugar, E. (2016a). *Taller de Lectura y Redacción I* (3a ed.). Pearson.
- De Teresa, A. & Achugar, E. (2016b). *Taller de Lectura y Redacción II* (3a ed.). Pearson.
- Domínguez Rey, A. (2013). *Texto, Mundo, Contexto: Intersticios (Génesis Discursiva)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Esteban, L., Mantelli, N., Monsierra, N. & Sivori, M. C. (2009). «Habilitar la palabra propia a través del discurso literario». En P. Carlino & S. Martínez (coord.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (pp. 153-165). EDUCO Universidad Nacional del Comahue.
- Giménez, G. A., Stanancato, C. & Colafigli, L. (2016). *Textos, discursos y enseñanzas de la lengua. Un manual introductorio para estudiantes del profesorado en lengua y literatura*. Editorial Filosofía y Humanidades UNC.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3a ed.). Editorial Graó.
- Martínez Hernández, M., Sánchez Espinosa, M. & Hernández Padilla, G. L. (2006). *Taller de Lectura y Redacción I. Un enfoque constructivista*. Pearson Educación.
- Montolío Durán, E. (2018). «La transversalidad de la escritura en el siglo XXI». En Navarro, F. & Aparicio, G. (Coord.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para interesantes a la universidad* (1a ed.). Universidad Nacional de Quilmes Editorial

- Navarro, F. (2018). «Didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad académicas». En Navarro, F. & Aparicio, G. (Coord.), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para interesantes a la universidad* (1a ed.). Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Olson, David R. (1998). «La cultura escrita como actividad lingüística». En Olson, David R. & Torrance, Nancy (comp.), *Cultura escrita y oralidad* (trad. Gloria Vitale). Editorial Gedisa.
- Ong, W. J. (2013). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Palma Moreno, E. (2009). «La lectura y escritura en la Universidad: ¿un juego de abalorios?» En P. Carlino & S. Martínez (coord.), *La lectura y la escritura: un asunto de todos/as* (págs. 255-234). EDUCO Universidad Nacional del Comahue.
- Perales Escudero, M. D. (2016). «Conciencia retórica, literacidades académicas y transferencia: un estudio desde enfoques emergentes». En L. A. Hernández Ramírez (coord.), *Desde la literacidad académica: perspectivas, experiencias y retos* (págs. 17-43). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso* (trad. Juan Domingo Moyano). Ediciones Cátedra.
- Van Dijk, T. A. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. (trad. Sibila Ediciones Paidós Ibérica
- Zavala, Virginia. (2009). «La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura». En Cassany, D., *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (págs. 23-35). Paidós.

Zelada Fera, C. (2013). «Capítulo 1. Estrategias de comprensión lectora». En Aguirre, M., Maldonado, C., Peña, C. & Rider, C. (comp)., *Cómo leer y escribir en la universidad. Prácticas letradas exitosas*. (2a ed). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Anexos

Anexo 1. Carta descriptiva de Taller de Lectura y Redacción I de la Licenciatura en Educación

GRUPO ASESOR Y DE NEGOCIOS BICENTENARIO SOCIEDAD CIVIL

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I

CICLO: 1er. Cuatrimestre

CLAVE -LE-0107

OBJETIVO (S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA:

Al finalizar el curso, el alumno:

Valorará la importancia que tiene la comunicación, mediante la utilización del lenguaje escrito, considerando elementos de redacción, ortografía y sintaxis, para su correcta aplicación en el desarrollo de textos de creación personal.

TEMAS Y SUBTEMAS

- | | |
|-------|--|
| 1. | <u>COMUNICACION E INFORMACION</u> |
| 1.1 | Elementos de comunicación |
| 1.1.1 | Emisor |
| 1.1.2 | Receptor |
| 1.1.3 | Mensaje y código |
| 1.1.4 | Retroalimentación |
| 1.2 | Hacia una definición del funcionalismo en comunicación |
| 1.3 | Hacia una definición del estructuralismo en comunicación |
| 1.4 | Hacia una definición del marxismo en comunicación |
| 2. | <u>FUNCIONES DEL LENGUAJE</u> |
| 2.1 | Emotiva |
| 2.2 | Connotativa o apelativa |
| 2.3 | Referencial |
| 2.4 | Metalingüística |
| 2.5 | Fáctica |
| 2.6 | Poética |
| 2.7 | Social |



Secretaría de Educación Guanajuato
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

TEMAS Y SUBTEMAS

3. FORMAS DE EXPRESION ESCRITA

- 3.1 Descripción
- 3.2 Narración
- 3.3 Argumentación
- 3.4 Exposición

4. CLASIFICACION DE TEXTO

- 4.1 Textos científicos
 - 4.1.1 Científicos
 - 4.1.2 Tecnológicos
 - 4.1.3 De divulgación
 - 4.1.4 Didácticos
 - 4.1.5 De consulta
- 4.2 Textos Literarios
 - 4.2.1 Épicos
 - 4.2.2 Líricos
 - 4.2.3 Dramáticos
 - 4.2.4 Mixtos
- 4.3 Textos Periodísticos
 - 4.3.1 Periódico
 - 4.3.2 Revista

5. IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACION DOCUMENTAL EN LA CONFORMACION DE UN TRABAJO DE REDACCION

- 5.1 Plan de trabajo o diseño de investigación
 - 5.1.1 Revisión de la información
 - 5.1.2 Elección y delimitación del tema
 - 5.1.3 Planteamiento del problema
 - 5.1.4 Ordenamiento del tema
 - 5.1.5 Agenda
- 5.2 Recopilación del material
 - 5.2.1 Registro de fuentes
 - 5.2.1.1 Bibliográfica
 - 5.2.1.2 Hemerográfica
- 5.3 Ordenación y análisis de datos
- 5.4 Exposición de los datos
 - 5.4.1 Redacción
 - 5.4.2 Presentación del material



Secretaría de Educación Guanajuato
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

TEMAS Y SUBTEMAS

6.	<u>PROBLEMAS DE REDACCION</u>
6.1	El uso del posesivo "su"
6.2	Precisión en el uso de las palabras
6.3	Signos de puntuación
6.4	Ejercicios de redacción
6.4.1	Construcción de frases
6.4.2	Oraciones y párrafos
6.4.3	Uso correcto de verbos y modificadores
6.4.4	Adjetivación
6.4.5	Barbarismos
6.4.6	Verboides
6.4.7	Redundancia
6.4.8	Sinónimos / antónimos
6.4.9	Homónimos
6.5	Errores gramaticales

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

CON DOCENTE

- ✓ Trabajo en equipo.
- ✓ Trabajo con la metodología propia de un taller literario con la presentación colectiva de la producción del alumno.
- ✓ Lectura colectiva, comentada de poesía, cuento y novela.
- ✓ Presentación individual y en equipo.
- ✓ Realización de cuadros sinópticos.
- ✓ Resolución de cuestionarios.

INDEPENDIENTES

- ❖ Elaboración de una descripción
- ❖ Elaboración de narraciones
- ❖ Elaboración de un cuento
- ❖ Elaboración de un capítulo de novela o noveleta.
- ❖ Elaboración de ensayos y resúmenes
- ❖ Lectura individual de poesía, cuento y novela.



Secretaría de Educación Guanajuato
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACION:

Examen Parcial 30%
 Examen Final 50%
 Actividades de Aprendizaje 20%

BIBLIOGRAFIA

	TIPO	TITULO	AUTOR	EDITORIAL	AÑO
1.-	LIBRO	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN 1 DGB	ARTEMIO LOPEZ	MCGRAW HILL	2014
2.-	LIBRO	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN 1 INTENCIÓN COMUNICATIVA DE LOS TEXTOS	LORENA TORRES NOLASCO	LIMUSA S.A. DE C.V., EDITORIAL	2013
3.-	LIBRO	CON TACTO VERBAL TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN 2	ANTONIO ROJAS TAPIA	QUINTO SOL EDICIONES	2013
4.-	LIBRO	TALLER DE LECTURA Y REDACCION 2 HABILIDADES COMUNICATIVAS	ELIZABETH PADILLA VELAZQUEZ	EDITORIAL SEFIROT	2011



Secretaría de Educación Guanajuato
 Subsecretaría de Educación
 Media Superior y Superior

Anexo 2. Carta descriptiva de Taller de Lectura y Redacción II de la Licenciatura en Educación

GRUPO ASESOR Y DE NEGOCIOS BICENTENARIO SOCIEDAD CIVIL

NOMBRE DE LA ASIGNATURA:
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II

CICLO: 2º. Cuatrimestre

CLAVE -LE-0214

OBJETIVO (S) GENERAL(ES) DE LA ASIGNATURA:

Al finalizar el curso, el alumno:

Elaborará mediante la utilización del lenguaje escrito textos funcionales, considerando elementos de redacción, ortografía y sintaxis, para su correcta aplicación en el desarrollo de escritos de creación personal.

TEMAS Y SUBTEMAS

TEMA I. LA PALABRA, PÁRRAFO Y REDACCIÓN.

- 1.1 La palabra.
 - 1.1.1 Concepto.
 - 1.1.2 La palabra como medio.
 - 1.1.3 Elección de palabras.
 - 1.1.4 Sentido de las palabras.
 - 1.1.4.1 Connotación.
 - 1.1.4.2 Denotación.
 - 1.1.5 De la palabra al párrafo.
- 1.2 El párrafo.
 - 1.2.1 Concepto.
 - 1.2.2 Características.
 - 1.2.3 Funciones.
- 1.3 La Redacción.
 - 1.3.1 Características.
 - 1.3.2 Cualidades.
 - 1.3.3 Orden.
 - 1.3.4 Vicios.
- 1.4 Escritos cotidianos.
 - 1.4.1 Recado.
 - 1.4.2 Carta.
 - 1.4.2.1 Familiar.
 - 1.4.2.2 Institucionales.
 - 1.4.2.2.1 Solicitud de empleo.
 - 1.4.2.2.2 Memorandum.
 - 1.4.2.2.3 Oficio.
 - 1.4.2.3 Oficio.
- 1.5 Escritos Académicos.
 - 1.5.1 Informe.
 - 1.5.2 Ensayo.
 - 1.5.3 Curriculum vitae.



Secretaría de Educación Guanajuato
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

TEMAS Y SUBTEMAS

TEMA II. LA COMPOSICIÓN.

- 2.1 Concepto.
- 2.2 Características.
- 2.3 Pasos para una composición.
- 2.4 Formas de composición.
- 2.4.1 Descripción.
- 2.4.1.1 Características.
- 2.4.1.2 Tipos.
- 2.4.1.2.1 Objetiva.
- 2.4.1.2.1 Subjetiva.
- 2.4.1.3 Formas.
- 2.4.1.3.1 Prosopografía.
- 2.4.1.3.2 Etopeya.
- 2.4.1.3.3 Retrato.
- 2.4.1.3.4 Paralelo.
- 2.4.1.3.5 Topografía.
- 2.4.1.3.5 Paisaje.
- 2.4.2 Diálogos.
- 2.4.2.1 Directo.
- 2.4.2.2 Indirecto.
- 2.4.2.3 Teatral.
- 2.4.3 Poesía.
- 2.4.3.1 Elementos formales del verso.
- 2.4.3.1.1 metro o métrica.
- 2.4.3.1.1.1 Arte mayor y menor.
- 2.4.3.1.1.2 Licencias poéticas.
- 2.4.3.1.1.3 Diferencia entre la sílaba gramatical y poética.
- 2.4.3.1.2 Rima.
- 2.4.3.1.2.1 Asonante.
- 2.4.3.1.2.2 Consonante.
- 2.4.3.1.3 Ritmo.
- 2.4.3.1.3.1 Axix rítmico.
- 2.4.3.1.4 Estrofa.
- 2.4.3.1.4.1 Del distico al soneto.

TEMA III. OTRAS FORMAS DE COMPOSICIÓN.

- 3.1 Narración.
- 3.1.1 Concepto.
- 3.1.2 Características.
- 3.1.3 Tipos.
- 3.1.3.1 Objetiva.
- 3.1.3.2 Subjetiva.



Secretaría de Educación Guanajuato
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

TEMAS Y SUBTEMAS

- 3.1.4 Formas.
 - 3.1.4.1 Anécdota.
 - 3.1.4.2 Fábula.
 - 3.1.4.3 Leyenda.
 - 3.1.4.4 Cuento.
 - 3.1.4.5 Novela.
 - 3.2 Periodismo.
 - 3.2.1 Conceptos básicos.
 - 3.2.1.1 Periodismo.
 - 3.2.1.2 Periodista.
 - 3.2.1.3 Periódico.
 - 3.2.2 Formatos.
 - 3.2.2.1 Clásico.
 - 3.2.2.2 Tabloide.
 - 3.2.2.3 Periódico mural.
 - 3.2.3 Secciones.
 - 3.2.3.1 Concepto.
 - 3.2.3.2 Primera plana.
 - 3.2.4 Géneros periodísticos.
 - 3.2.4.1 Noticia.
 - 3.2.4.2 Artículo.
 - 3.2.4.3 Editorial.
 - 3.2.4.4 Ensayo.
 - 3.2.4.5 Columna.
 - 3.2.4.6 Crónica.
 - 3.2.4.7 Entrevista.
 - 3.2.4.8 Grabados.
 - 3.2.4.9 Reportaje.
-

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE:

CON DOCENTE

- ✓ Trabajo en equipo.
- ✓ Trabajo con la metodología propia de un taller literario con la presentación colectiva de la producción del alumno.
- ✓ Lectura colectiva, comentada de poesía, cuento y novela.
- ✓ Presentación individual y en equipo.
- ✓ Realización de cuadros sinópticos.
- ✓ Elaboración de Géneros periodísticos



Secretaría de Educación Guanajuato
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

94

INDEPENDIENTES

- ❖ Elaboración de una descripción
- ❖ Elaboración de curriculum vitae
- ❖ Elaboración de escritos laborales
- ❖ Elaboración de escritos sociales
- ❖ Redacción de mensajes electrónicos
- ❖ Elaboración de Mapas Conceptuales
- ❖ Elaboración de resúmenes
- ❖ Lectura individual de poesía, cuento y novela.

CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN:

Examen Parcial	30%
Examen Final	20%
Elaboración y Presentación de trabajos	50%

BIBLIOGRAFIA

	TIPO	TITULO	AUTOR	EDITORIAL	AÑO
1.-	LIBRO	CON TACTO VERBAL TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN 2	ANTONIO ROJAS TAPIA	QUINTO SOL, EDICIONES	2013
2.-	LIBRO	TALLER DE LECTURA Y REDACCION 2 HABILIDADES COMUNICATIVAS	ELIZABETH PADILLA VELAZQUEZ	EDITORIAL SEFIROT	2011
3.-	LIBRO	TALLER DE LECTURA Y REDACCION 2	MARIA TERESA RUIZ GARCIA	ESFINGE, ED	2010

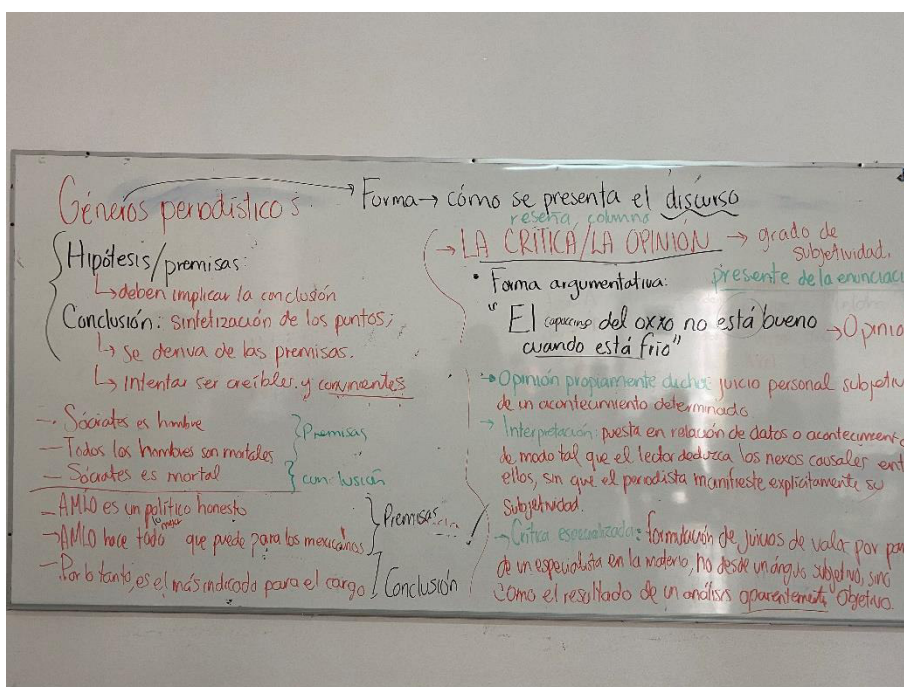


Secretaría de Educación Guanajuato
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

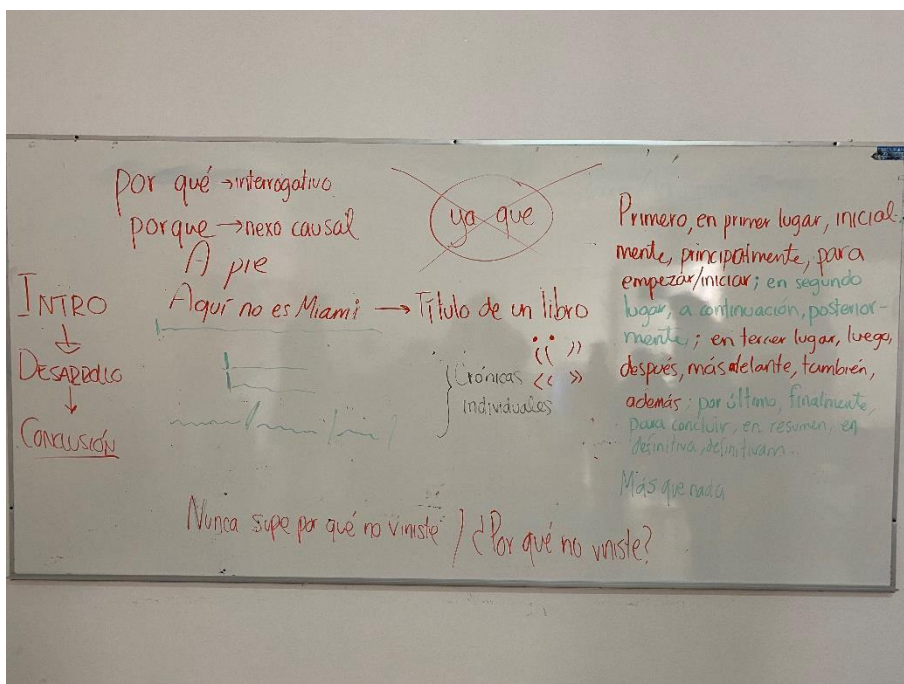
Anexo 3. Evidencia fotográfica



Fotografía 1. Los alumnos en equipo mientras trabajan el material B.



Fotografía 2. Notas en el pizarrón con respecto al material A géneros periodísticos



Fotografía 3. La segunda retroalimentación y corrección general de los comentarios.



Fotografía 4. Grupo 2° "A" de la Licenciatura en Educación de la Universidad Dolores Hidalgo.

Anexo 4. Hoja de vida, 2019-2024, Karina Monserrat Salazar Armas

Actualmente, profesora de asignatura (inicio 2019) en la Universidad Dolores Hidalgo (UDHI) tanto para modalidad escolarizada como sabatina. Ha impartido:

Cuatrimestre Septiembre-Diciembre 2024: Fonética y Fonología (grupo sabatino y escolarizado), Pragmática (grupo sabatino y escolarizado), Metodología de la Investigación Lingüística (sabatino) en la Licenciatura en Idiomas.

Semestre Agosto-Diciembre 2024: Comunicación Oral y Escrita (grupo sabatino) en la Licenciatura en Administración y Desarrollo de Empresas.

Cuatrimestre Mayo-Agosto 2024: Fonética y Fonología (grupo sabatino), Morfosintaxis (grupo sabatino y escolarizado), Pragmática (sabatino) en la Licenciatura en Idiomas; Taller de Lectura y Redacción en la Licenciatura en Estilismo y Cosmetología.

Cuatrimestre Enero-Abril 2024: Expresión Oral (escolarizado), Morfosintaxis (sabatino), Metodología de la Investigación Lingüística (sabatino).

Semestre Enero-Junio 2024: Comunicación Oral y Escrita (grupo sabatino) en la Licenciatura en Administración y Desarrollo de Empresas; Metodología de la Investigación (grupo sabatino) en la Licenciatura en Ingeniería Industrial.

Cuatrimestre Septiembre-Diciembre 2023: Fonética y Fonología (sabatino y escolarizado), Expresión Oral (sabatino), Pragmática (sabatino) en la Licenciatura en Idiomas; Taller de Lectura y Redacción I (sabatino y escolarizado), Taller de Lectura y Redacción II (sabatino) en la Licenciatura en Educación.

Cuatrimestre Mayo-Agosto 2023: Fonética y Fonología (sabatino), Morfosintaxis (sabatino) en la Licenciatura en Idiomas; Taller de Lectura y Redacción I (sabatino) en la Licenciatura en Educación.

Cuatrimestre Enero-Abril 2023: Fonética y Fonología (sabatino), Pragmática (sabatino), Lingüística Aplicada (sabatino) en la Licenciatura en Idiomas; Taller de Lectura y Redacción II (escolarizado) en la Licenciatura en Educación.

Cuatrimestre Septiembre-Diciembre 2022: Redacción en Español (sabatino y escolarizado), Introducción al lenguaje (escolarizado), Expresión Oral (sabatino) Morfosintaxis (sabatino) en la Licenciatura en Idiomas; Taller de Lectura y Redacción I (escolarizado y sabatino) en la Licenciatura en Educación.

Cuatrimestre Mayo-Agosto 2022: Fonética y Fonología (sabatino), Expresión Oral (sabatino), Redacción en Español (sabatino), Morfosintaxis (sabatino) en la Licenciatura en Idiomas.

Cuatrimestre Enero-Abril 2022: Fonética y Fonología (sabatino), Expresión Oral (escolarizado y sabatino), Metodología de la Investigación Lingüística (escolarizado y sabatino) en la Licenciatura en Idiomas.

Cuatrimestre Septiembre-Diciembre 2021: Fonética y Fonología (escolarizado y sabatino), Pragmática (escolarizado y sabatino) en la Licenciatura en Idiomas; Taller de Lectura y Redacción en la Licenciatura en Administración y Desarrollo de Empresas.

Cuatrimestre Mayo-Agosto 2021 [en línea]: Expresión Oral (escolarizado), Redacción en Español (escolarizado y sabatino) en la Licenciatura en Idiomas.

Cuatrimestre Enero-Abril 2021 [en línea]: Expresión Oral (escolarizado y sabatino), Introducción al Lenguaje (sabatino), Lingüística Aplicada (sabatino) en la Licenciatura en Idiomas.

Cuatrimestre Septiembre-Diciembre 2020 [en línea]: Fonética y Fonología (escolarizado), Introducción al Lenguaje (sabatino), Morfosintaxis (sabatino), Redacción en Español (sabatino) Pragmática (escolarizado), Lingüística Aplicada (sabatino) en la Licenciatura en Idiomas.

Cuatrimestre Enero-Abril 2020: Fonética y Fonología (sabatino) en la Licenciatura en Idiomas.

Cuatrimestre Septiembre-Diciembre 2019: Fonética y Fonología (sabatino) en la Licenciatura en Idiomas.

Correctora de contenidos educativos (inicio en 2017) en el Sistema Universitario de Multimodalidad Educativa, ahora Ecosistema de Vinculación, Innovación, Desarrollo y Aplicación del conocimiento, de la Universidad de Guanajuato.

Septiembre 2017-Diciembre 2018: Corrección ortográfica y de estilo de las Unidades de Aprendizaje (UDA); creadora de UDA; revisión de cursos traducidos.

Febrero 2021-Agosto 2022: Corrección ortográfica y de estilo de las Unidades de Aprendizaje (UDA).

Tallerista de contenidos literarios orientada a estudiantes de educación secundaria o medio superior.

Octubre 2021: «Sensualidad y literatura» en la Sala de Lectura “Jorge Ibargüengoitia”, adscrita al Programa Nacional de Salas de Lectura, en Dolores Hidalgo, Gto.

Mayo 2016: «La poesía y los sentidos» en la jornada de fomento de prácticas lectoras de la ENMS en Salamanca, Guanajuato.