

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS



REFLEXIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE A NIVEL SUPERIOR:

REDACCIÓN, FONÉTICA Y FONOLOGÍA DEL ESPAÑOL

Y MORFOSINTAXIS DEL ESPAÑOL

Informe Académico de Actividad Profesional Docente

que para optar por el título de

Licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas

Presenta

Roberto Gómez Beltrán

288355

Asesora: Dra. María Teresa Miaja de la Peña

Lectores: Dra. María Dolores Bravo Arriaga

Mtra. Ángeles Soler Arechalde

Dr. Miguel G. Rodríguez Lozano

Mtra. Ana María Morales Rendón



México, D.F.  
Invierno de 2001



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## I N T R O D U C C I Ó N

El ejercicio de la actividad profesional en el caso de los egresados de cualquiera de las licenciaturas de Letras Hispánicas que, con diversos nombres, se imparten en las diferentes universidades del país se reducía, en muchas ocasiones, a la práctica docente en los cursos de español y de literatura, sobre todo en el nivel medio superior (escuelas secundarias y preparatorias, oficiales y privadas) y, con mucha experiencia y mucha suerté --además de unos sólidos conocimientos--, en el nivel universitario.

Este reducido campo de trabajo comenzó a ampliarse a partir de 1970 cuando, con la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, se incorporaron en los planes y programas de estudio los cursos de redacción y se cambió la perspectiva de enseñanza-aprendizaje al crear la modalidad, para éstos y para los de literatura, de los 'talleres'. Así, los egresados ahora tienen la posibilidad de practicar la docencia en un espectro más amplio de materias que antes pues, para emular el esfuerzo de la UNAM, la SEP creó también otra alternativa para el bachillerato: el Colegio de Bachilleres. De esta manera, además de ese ampliado abanico de posibilidades institucionales, a los tradicionales cursos de español y literatura se han agregado todas las modalidades de talleres o materias afines: Taller de Redacción, Taller de Investigación Documental, Taller de Lectura de Clásicos (Griegos y Latinos, Contemporáneos Universales,

Contemporáneos Hispanoamericanos, por ejemplo), en el sistema CCH-UNAM, o el Taller de Lectura y Redacción (con una organización y contenidos diferentes) del sistema SEP, y en el nivel universitario, como en la UAM, los cursos de Taller de Lectura, Redacción o Técnicas de Lectura y Redacción.

Actualmente, este panorama se ha enriquecido con los cursos de corrección de estilo que, de manera optativa --como en el caso de la Licenciatura de Letras Hispánicas de la UAM-I--, se ofrecen a los estudiantes que deseen ampliar su campo de actividades profesionales, pues concretamente los estudiantes de literatura --además de los de lingüística--, con un mayor conocimiento de las estructuras y el funcionamiento de la lengua, son quienes pueden obtener mayores beneficios de este tipo de entrenamiento para acceder al mercado de trabajo editorial.

Precisamente en ese parteaguas que constituye la creación del CCH es donde se inscribe el inicio de mi práctica docente, por lo que el primer capítulo de mi informe abordará los cursos específicos de formación de profesores que hubo necesidad de organizar con el objeto de enfrentar a los profesores, tanto novatos como experimentados, con la enseñanza de ese otro aspecto de la lengua descuidado durante mucho tiempo: no el teórico, el de los cursos de español o de gramática, sino el práctico, el del ejercicio de la escritura, el de la redacción.

La división de los apartados en este capítulo obedece a la manera espontánea como se fueron produciendo los

acontecimientos: en un primer momento, la formación para la enseñanza de la redacción; en otro inmediatamente posterior, el entrenamiento que, de manera natural, se instituyó para quienes ya estábamos en ejercicio en los primeros talleres con el propósito de hacernos cargo de los siguientes, los de investigación documental. En otro periodo distinto, mi salto de la educación media superior a la universitaria para impartir el mismo tipo de materias, con la diferencia de que el curso de formación en este nivel estaba dividido en tres seminarios: uno de redacción, otro de investigación documental y un tercero de lingüística, lo cual de alguna manera señala la estrecha relación entre el conocimiento del lenguaje y la enseñanza de estas disciplinas.

El segundo capítulo, la parte sustancial de mi informe, está dedicado a mi práctica docente actual, es decir, la de los programas vigentes de los cursos de redacción en la UAM-I --producto de una modificación global de los planes y programas de estudio de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, la cual se aprobó finalmente después de una discusión que duró alrededor de ocho años--, cuyo funcionamiento inició en enero de 1993 (trimestre 93-I), práctica que se enriqueció, fundamentalmente, con la de los otros dos cursos relacionados con la enseñanza del lenguaje que comencé a impartir en la UAM-I: el de Lingüística II (en los nuevos planes de estudio: Morfosintaxis del Español), a partir de enero de 1986 (trimestre 86-I), y el de Lingüística I (en los nuevos planes: Fonética y Fonología del Español), a

partir de mayo de 1989 (trimestre 89-P), pues su preparación y enseñanza me obligaron a recordar --y a profundizar en-- los conocimientos adquiridos al cursar esas materias en la Licenciatura de Lengua y Literaturas Hispánicas en la UNAM, y también a establecer de una manera más objetiva y sistemática los presupuestos teóricos de éstas y su relación con la práctica del lenguaje escrito y, consecuentemente, con su enseñanza.

A estas consideraciones anteriores alude el título de mi informe: ``Reflexiones en torno a la enseñanza del lenguaje a nivel superior: Redacción, Fonética y Fonología del Español y Morfosintaxis del Español'', pues aunque me limito a la exposición de los aspectos que contemplan los programas de los dos cursos diferentes de redacción vigentes en la UAM-I: la lectura y la redacción, sobre todo, y en menor medida la investigación documental --pues en este último aspecto el esfuerzo de varios compañeros de la UAM-I para facilitar nuestra labor docente dio como resultado la publicación de un libro de texto y consulta para profesores y alumnos--, la perspectiva desde la que los abordo está íntimamente relacionada con los contenidos de los cursos de Fonética y de Morfosintaxis del Español, esto es, con la estructura de la lengua española.

De ahí también que las subsecciones de este segundo capítulo se refieran, la primera y más amplia, a la lectura y la redacción; y la brevísima segunda, a la investigación documental.

Al final de cada uno de los capítulos se incluyen los anexos mencionados en ellos, mientras que las láminas que utilizo para ejemplificar mi práctica, en el segundo capítulo, se encuentran en la página siguiente a la de su mención.

Espero que el esfuerzo que hice al reflexionar sobre una práctica docente de casi treinta años, y al seleccionar los aspectos que me parecieron más importante de destacar sirva, más que para la obtención de una licenciatura por mi parte, para facilitar la práctica docente de mis ex-alumnos, mis alumnos actuales (éstos y aquéllos ya comenzaron a pedirme copias de este informe, después de una breve lectura) y los futuros, mediante la adaptación que hagan en ella de las estrategias expuestas en éste, y que mis comentarios y reflexiones los puedan trasladar a sus experiencias y situaciones personales; no de otro modo nos convertimos en buenos profesores: imitando la manera en que nuestros mejores maestros lograron transmitirnos eficazmente sus amplios conocimientos y transformando las prácticas que, funcionales para ellos, no supimos reproducir adecuadamente o no se adaptaban a nuestro temperamento.

Por lo anterior, quiero aquí externar mi agradecimiento a varios de esos excelentes profesores, particularmente a quienes me hicieron disfrutar el aprendizaje de los aspectos relacionados con el lenguaje que ahora utilizo en mis cursos, en el orden progresivo de las materias que fui tomando durante mi carrera: a María del Carmen Garza Ramos, en

Fonología del Español y en Historia de la Lengua en España y América; a Beatriz Molina, en los dos semestres de Español Superior I, y por último, y muy enfáticamente, al Dr. Juan Manuel Lope Blanch, en los dos semestres de Español Superior II, en los dos de Filología Hispánica, en su Seminario de Dialectología Mexicana y en su curso de posgrado de Filología Románica.

Más que en el conocimiento teórico de los aspectos pedagógicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, contemplados en el plan de estudios que cursé en las materias de Didáctica General, Didáctica del Español y Práctica Dirigida del Español, el desarrollo en la práctica ante los grupos de unos objetivos y unos contenidos específicos es lo que, considero, nos lleva a buscar las mejores maneras de llegar a las metas que nos proponemos y a desarrollar imaginativamente estrategias adecuadas para alcanzarlos y a encontrar actitudes positivas de interrelación con los alumnos para que el proceso sea ameno e interesante, si no es que divertido.



## 1. CURSOS ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN

### 1.1 Curso de formación de profesores para la materia Taller de Redacción (CCH)

A finales de 1970, cuando recién había terminado las materias de la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas, se abrió la convocatoria para el curso de formación de profesores que impartiría el Taller de Redacción, incluido en los planes y programas de estudio de la nueva modalidad de bachillerato creada por la UNAM como alternativa a los estudios que ofrecía en la Escuela Nacional Preparatoria.

Afortunadamente, aunque yo no tenía noticias de la convocatoria ni sabía de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de varias compañeras con quienes había cursado la totalidad de la carrera obtuve la información y el estímulo para solicitar la inscripción en el curso pues, como a veces ocurre, yo no sentía tener todavía la preparación suficiente para lanzarme a la aventura de la docencia.

Durante el curso, dirigido el grupo del que formábamos parte por el Mtro. Carlos Oliva, con la asesoría pedagógica de la Dra. Gabriela Yunge, poco a poco fui perdiendo parte de la inseguridad que sentía acerca del manejo de los conocimientos adquiridos durante mis estudios y, sobre todo, de su posible aplicación en un campo que en ese

momento era nuevo en la educación media superior: la enseñanza de la redacción. ¿Cómo iba a transmitir conocimientos sobre algo que a mí no me habían enseñado a realizar?

Después de casi treinta años de ese curso es poco lo que recuerdo de las largas sesiones de análisis sobre los objetivos del CCH, en general, y del Taller de Redacción, en particular, sino mi terror, porque no puede llamársele de otra manera, ante la ineludible necesidad de participación en esas discusiones para aspirar a quedar en la categoría de los "seleccionados".

Fue a través de los comentarios y conversaciones personales con la Dra. Yunge, a sus recomendaciones para vencer mi timidez e introspección, y a los impulsos de mis compañeras, quienes casi me obligaban, si no levantándome la mano, sí señalando mi deseo de intervenir cuando les hacía comentarios sobre los temas en cuestión, por no hablar de "técnicas" un poco más rudas que utilizaban, como me fui involucrando en la dinámica de los debates y adquiriendo confianza en la pertinencia de mis puntos de vista sobre algunos aspectos de las discusiones. Ahora agradezco a todas ellas su confianza en mi capacidad y en mis aptitudes, pues por su impulso terminé descubriendo la maravilla de una vocación que no estaba seguro de poseer y las satisfacciones de desempeñar una actividad en la que, además, ¡le pagan a uno por hacer lo que le gusta:

transmitir a generaciones sucesivas los conocimientos adquiridos!

Finalmente, no sé todavía si después de pocas o muchas deliberaciones entre el Mtro. Oliva y la Dra. Yunge para evaluar la calidad y número de mis intervenciones, fui contratado dentro de la generación fundadora del CCH para impartir los cursos inaugurales de la materia, durante los dos semestres de 1971; el primero de ellos, Taller de Redacción I, el segundo, Taller de Redacción II, en el plantel que, otra vez afortunadamente, había seleccionado como primera opción: Naucalpan. (Aun ahora no estoy seguro de si realmente ese plantel fue mi primera opción y no el del Sur, aunque creo que de éste no estaban todavía terminadas las instalaciones y la selección era sólo entre los de Oriente, Vallejo y Naucalpan, y aunque éstos tres últimos quedaban igual de retirados de mi domicilio en Avenida Universidad, la elección de algunos de los compañeros del curso, con quienes había iniciado una amistad basada en afinidades vitales e intelectuales, determinó mi decisión).

## **1.2 Curso de formación de profesores para el Taller de Investigación Documental (CCH - Naucalpan)**

Posteriormente, durante el periodo de receso entre el final del segundo ciclo semestral y el inicio del siguiente, los profesores ya contratados fuimos invitados

al curso formativo para los talleres siguientes, relacionados éstos con la investigación documental. En esta oportunidad, la convocatoria no fue abierta ni se publicó en los periódicos; el ofrecimiento se hizo de manera interna a quienes estábamos en ejercicio en cada plantel, y supongo que en cada uno de ellos se asignó a un especialista en la materia para que impartiera el curso pues, si mal no recuerdo, en Naucalpan asistimos a él todos los interesados de los cuatro turnos, aunque algunos pertenecíamos a más de uno de ellos, según el número de grupos que atendíamos.

El maestro encargado de instruirnos en todos los aspectos relacionados con la investigación documental fue el Dr. Henrique González Casanova, quien comenzó a familiarizarnos con algunos de los textos y autores concernientes al tema: Ario Garza Mercado, Felipe Pardiñas, Carlos Bosch García, entre otros, y con los diferentes conceptos y herramientas indispensables para su instrumentación: las fichas bibliográficas y hemerográficas, las fichas de contenido, de trabajo o documentales -según la denominación utilizada por los diversos autores-, la importancia del esquema, las citas y los plagios, los varios tipos de notas, la presentación del texto, etc.

En estas sesiones de trabajo el desarrollo fue distinto, puesto que no estábamos ya en busca de estrategias para la enseñanza de una nueva actividad, sino

que necesitábamos profundizar en un campo de conocimiento de cuyo saber algunos sólo poseíamos los rudimentos. Por este motivo y porque no había mayor necesidad de competir por una plaza, aunque sí de ampliar nuestro espectro de docencia, nuestra participación se reducía a algunos comentarios sobre los aspectos que el Dr. González Casanova exponía en sus conferencias, y la mayoría de las veces solamente eran solicitudes para que profundizara en algunos de los asuntos tratados o preguntas específicas sobre los temas o sobre la manera de adecuar todos esos contenidos (que la mayoría de las veces sólo buscan los estudiantes cuando están en trance de preparar una tesis de licenciatura) con el nivel de los alumnos de bachillerato.

Mi experiencia personal me reveló la importancia de todos estos aspectos y la necesidad de cambiar las prácticas en las cuales incluso yo había incurrido: la de acudir a la consulta de diferentes autores para preparar un trabajo sobre algún tema específico y "fusilarse" (como se designa comúnmente el ejercicio del plagio) las ideas ajenas para hacer un "refrito" con algún comentario personal y presentar un conjunto más o menos coherente del cual nos atribuíamos la propiedad absoluta, disfrazando ese despojo intelectual de los autores examinados con una que otra cita que nos permitiera incluirlos en una "bibliografía consultada" (aunque el adjetivo debería ser "saqueada").

A la distancia, el recuerdo de esos años me hace reflexionar en la enorme responsabilidad que implicaba participar en esos cambios de perspectiva en relación con la enseñanza de nuestra lengua, por un lado, que requería no sólo de transmitir información sobre su estructura, sus características generales y sus diferencias en cada país o región donde se habla sino, esencialmente, de la práctica que cada individuo hace de ella y, en nuestro caso concreto, de la práctica de la escritura, aunque sin descuidar la realización oral, lo cual me hace recordar también las palabras de Paul Auster: "El mundo nos entra por los ojos, pero no adquiere sentido hasta que desciende a nuestra boca"<sup>1</sup>, a lo que yo agregaría: y posteriormente a nuestra pluma (o lápiz, o máquina de escribir, o computadora), y también, como él, "empecé a apreciar lo grande que era esa distancia, a comprender lo mucho que tenía que viajar una cosa para llegar de un sitio a otro";<sup>2</sup> adicionalmente, la enorme diferencia que implica el paso de la recepción y repetición mecánica de datos -estrategia educativa de los niveles anteriores- al proceso de asimilar o comprender, discutir y enjuiciar las ideas ajenas al confrontarlas con las propias, o sea, el paso que se necesita dar para emprender -y no se me ocurren mejores palabras que las del título del libro de Armando Zubizarreta- "la aventura del trabajo intelectual".

---

<sup>1</sup> Paul Auster. *El palacio de la luna*, 8a. ed., Anagrama, Barcelona, 1999 (Compactos Anagrama, 124), p. 131.

<sup>2</sup> *Loc. cit.*

### 1.3 Curso de formación de profesores para la materia Redacción e Investigación Documental (UAM - Iztapalapa)

Después de cuatro años de ejercicio de la docencia en el nivel medio superior y habiendo pasado de mis doce o quince horas por semana iniciales a un máximo de treinta, y de ampliar mi campo de la redacción y la investigación documental al de la literatura, ya que durante ese lapso también impartí los cursos del Taller de Lectura de Clásicos Universales y el Taller de Lectura de Autores Hispanoamericanos Contemporáneos, el espíritu con el cual se había inaugurado el CCH entró en crisis, pues si originalmente se buscaba crear un ambiente en el que la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se hiciera con una perspectiva activa y crítica, el rumbo comenzó a desviarse hacia una exagerada "politización", a causa de la cual empezaron a perder importancia los asuntos relacionados exclusivamente con la revisión continua y el mejoramiento de los contenidos y las estrategias de enseñanza.

En esta dinámica, no se hicieron esperar las fricciones entre los profesores "politizados y activistas" y quienes nos dedicábamos, sin descuidar los aspectos de la "justicia social" y la vinculación de la enseñanza con la problemática sociocultural, a ese otro tipo de actividades, tanto o más importantes, desde nuestro punto de vista -pues

le proporcionaban al alumno los instrumentos para ejercer esa crítica social al proveerlo de estrategias de lectura que le revelaran el contenido político implícito en los textos y le permitieran discutirlo y expresarlo, por medio de otras habilidades, de manera oral o escrita-, que la simple inclusión en los programas de temas políticos o sociales.

Ese ambiente degradado de trabajo fue lo que me inclinó a buscar otros horizontes y me decidió a presentar mi renuncia al lugar donde inicié mi trayectoria docente y de cuya primera época guardo los mejores recuerdos y experiencias.

Después de un breve periodo como profesor ayudante en la ENEP-Acatlán -el primer semestre de 1975-, casualmente me enteré de la convocatoria para el curso de formación de profesores de redacción e investigación documental en la UAM-I, y presenté mi solicitud.

Luego de haber entregado la documentación solicitada y haber sido entrevistado por uno de los profesores de la planta docente de la UAM-I, fui aceptado para el curso, junto con otros seis aspirantes: Ligia Campos Mendoza, compañera de la carrera y colega docente del CCH-Naucalpan; Rose-Marie Lema Labadie, quien venía del doctorado de Lingüística de El Colegio de México; Nadia Medina Muro, de la licenciatura en Letras de la Universidad Veracruzana; Beatriz Moya, de la UNAM; Rosío[sic] Obregón Sánchez, igual que Ligia y yo, pasante de la licenciatura



en Letras de la UNAM, y Guadalupe Olivares L., también pasante, pero de Filosofía de la UNAM, y profesora asimismo del Área de Talleres del CCH-Naucalpan.

En su carta del 9 de septiembre de 1975 (Véase documento Anexo 1: Carta-aceptación), el entonces Lic. José Amezcua, Jefe del Área del Taller de Redacción e Investigación Documental de la Unidad Iztapalapa, nos informaba que la Comisión Dictaminadora había aceptado nuestra solicitud y que debíamos presentarnos para asistir al I CURSO DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL ÁREA DE REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL a partir del 17 de septiembre, de las 16:00 a las 20:00 horas.

Como la asistencia al curso implicaba una estancia en la UAM-I de 20 horas a la semana, su organizador, el Lic. Amezcua, consiguió que se nos diera una beca de \$3,660.00, pagada quincenalmente (Véase documento Anexo 2: Recibo por concepto de beca), lo cual supongo que redujo considerablemente el número de solicitantes aceptados.

El curso estaba organizado desde una doble perspectiva: la valoración de los conocimientos que poseíamos y deberíamos tener en el campo específico de su aplicación, por un lado, y por el otro la experiencia o no en la práctica docente del ejercicio de esos conocimientos.

Así, había tres seminarios a cargo de sus respectivos profesores: el de Lingüística General (enfocada a la Morfosintaxis), dirigido por la Lic. Leticia Villaseñor Roca; el de Investigación Documental, por la Maestra María

Christen Florencia, y el de Problemas de la Enseñanza de la Ortografía y la Redacción, a cargo del Lic. José Amezcua Gómez (Véase documento Anexo 3: Constancia).

En el terreno de la docencia, fuimos asignados como asistentes en los grupos de otros tantos profesores como alumnos participantes en el curso habíamos: a mí me tocó en suerte serlo de la Mtra. Laura Cázares Hernández, en las dos clases que tenía asignadas, en dos sesiones de dos horas a la semana, durante el trimestre lectivo 75-0 (1975-otoño: del 17 de septiembre al 5 de diciembre de clases, una semana posterior de evaluaciones y otra más de entrega de calificaciones).

### 1.3.1 Seminario de Lingüística

En el Seminario de Lingüística, el programa contemplaba la lectura, exposición y discusión de muy variados textos teóricos (Saussure, Hjelmslev, Bally, Coseriu, Rosenblat, entre otros) sobre algunos aspectos relacionados con las diferencias entre el lenguaje, la lengua y el habla, la lengua hablada y la escrita, los diferentes puntos de vista respecto a la norma lingüística, a los dialectos del español, y alguno más, temas todos afines a la especialización de lingüística que había elegido para cursar la licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas.

En este seminario teníamos Ligia Campos y yo, compañeros de especialidad, la ventaja sobre nuestros

compañeros, pues la otra aspirante con prioridad sobre nosotros, por venir del doctorado de Lingüística de El Colegio de México, Rose-Marie Lema, fue dispensada de asistir a éste y posteriormente, supongo que debido a su mayor nivel de estudios, a los otros dos seminarios.

Me parece que el objetivo central de este seminario era el de cuantificar nuestros conocimientos teóricos en relación con el lenguaje y nuestra capacidad de reflexión en un nivel abstracto, pues no recuerdo que en él se haya aludido o se hayan establecido relaciones directamente con el objeto específico del curso de formación: la enseñanza sobre la práctica de la redacción, por un lado, aunque por el otro, relacionado éste con la práctica de la investigación documental, podría ser que se evaluara con la entrega de un pequeño ensayo derivado de la exposición personal que debía hacer cada uno de los aspirantes sobre los aspectos teóricos ya mencionados.

Por otra parte, las discusiones sobre morfosintaxis, si es que las hubo, pues por más esfuerzos que hago no logro recordarlas, deben haberse desarrollado en niveles completamente abstractos y teóricos, y supongo que se debió al intento por no invadir el campo del seminario de problemas de la redacción impartido por el Lic. Amezcua.

### 1.3.2 Seminario de Investigación Documental

El Seminario de Investigación Documental de la Mtra. María Christen se desarrolló siguiendo una perspectiva

excepcionalmente práctica: todos los aspectos relacionados con la materia, además de ser puestos en el tapete de la discusión de una manera razonada y argumentada, eran expuestos por la maestra Christen con la claridad y el dominio que la caracterizan, y explicados, ejemplificados y llevados a la práctica de una manera amena y que provocaba a la constante intervención y participación de todos y cada uno de los aspirantes, quienes no sentíamos ningún obstáculo o impedimento para externar nuestras dudas o para pedir mayores explicaciones, ya fueran éstas o aquéllas simples o rebuscadas.

De esta manera, recorrimos toda la trayectoria de la investigación documental, es decir, los pasos que debe dar el investigador desde que inicia su labor hasta que la termina: la elección del tema, la búsqueda de fuentes bibliográficas y hemerográficas, la selección de la bibliografía, la realización del esquema de trabajo, la elaboración de fichas de contenido, su ordenamiento y estructuración de acuerdo con el esquema preliminar y los cambios que éste va sufriendo a lo largo del proceso, la redacción del borrador del trabajo y la inclusión de las citas que apoyan y sustentan las ideas personales del investigador, con sus respectivas referencias en notas, la habilitación de unas conclusiones desprendidas naturalmente de la argumentación y, por último, el cotejo minucioso de este borrador en todos sus aspectos: la ortografía, la redacción clara y precisa de las ideas expuestas, la

sucesión de los párrafos y, en fin, la revisión completa de la disposición de las partes del escrito y su todavía posible reacomodación y perfeccionamiento. Finalmente, la organización de las fichas bibliográficas y hemerográficas para la preparación de la bibliografía y la necesidad, dependiendo de la extensión del trabajo y su propósito, de un párrafo o parte introductoria, una vez que se conoce de manera completa su contenido y su estructura.

Como señalé anteriormente, todos estos aspectos no sólo eran explicados y discutidos en el seminario sino que algunos de ellos eran motivo de una práctica intensiva que nos serviría, de ser aprobados y contratados, para transmitirlos a los alumnos de la UAMI. Debo mencionar aquí que, según me enteré posteriormente, los lineamientos establecidos concernientes a la investigación documental eran producto de las discusiones de los profesores que ya ejercían el magisterio en esta Universidad sobre su práctica personal y también como reflexiones en torno a las ideas expuestas por la Dra. Alejandra Moreno Toscano, en sus *Charlas sobre técnicas de investigación documental* a las que, en septiembre de 1973 en El Colegio de México, un año antes de inaugurar las clases, asistieron los profesores ya contratados para el Área de Redacción e Investigación Documental.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Información proporcionada verbalmente por la Mtra. María Christen Florencia. Cfr. Laura Cázares Hernández, María Christen et. al. *Técnicas actuales de investigación documental*, Trillas/UAM, México, 1991, 1a. reimpr. de la 3a. ed. de 1990, p. 17, nota 3.

Así fue como, llevados de la mano por la maestra Christen, resolvimos y aprendimos a elaborar ejercicios para practicar las diferentes clases de fichas bibliográficas, hemerográficas y de otros tipos, para familiarizarnos con las diversas clases de notas y con las abreviaturas y términos utilizados en ellas: *op. cit.*, *ibid.*, *loc. cit.*, *infra*, *supra*, etc., y también sobre los distintos modos de organizar las fichas hemerográficas y bibliográficas según diferentes modelos de presentación de una bibliografía, por citar sólo algunos de los ejercicios realizados. Esta ejercitación enriqueció mi experiencia de los cinco años pasados en el bachillerato y la ENEP y me llevó a la meditación en cuanto a los niveles de exigencia y de sistematización del conocimiento que se requerían para la enseñanza en el nivel universitario.

### 1.3.3 Seminario de Ortografía y Redacción

En el Seminario de Problemas de la Enseñanza de la Ortografía y la Redacción, con el Lic. Amezcua, la discusión comenzó más o menos de la misma manera que como en el curso de formación de profesores para el CCH, pero aquí desde una perspectiva diferente, pues si bien es comprensible que los alumnos de la secundaria llegaran al bachillerato con graves deficiencias en el manejo de la lengua escrita, ¿cómo se podía explicar que llegaran con ese mismo nivel a las aulas universitarias?

Las respuestas tratamos de encontrarlas en las discusiones del Seminario, y por una parte el problema se debía a que la enseñanza de la redacción seguía siendo una propuesta nueva: en el nivel universitario, la UAM era la primera institución educativa, en el superior, que la incluía en sus planes de estudio, y no de manera general, sino sólo en la División de Ciencias Sociales y Humanidades. ¿Los alumnos de las otras dos divisiones, la de Ciencias Básicas e Ingeniería y la de Ciencias Biológicas y de la Salud no tenían esas deficiencias y, por lo tanto, no necesitaban este tipo de cursos? La respuesta nos la daría más adelante la solicitud de cupo, en los cursos de nuestra División, para los alumnos de las otras dos. En cuanto a los alumnos egresados del CCH que habían comenzado a solicitar ingreso en el nivel universitario, su acceso era mayoritariamente a la UNAM, mientras que los aceptados en la UAM provenían principalmente de instituciones donde se seguían impartiendo los cursos tradicionales de Literatura y de Español, en los cuales el ejercicio de la escritura y su práctica constante no figuraban como prioritarias.

A pesar de eso, el problema de la ortografía seguía y sigue siendo un asunto que cuestiona la eficiencia de todo un sistema educativo, puesto que los aspectos relacionados con ésta -sobre todo el uso de las grafías para representar los diferentes fonemas del español, y el del acento

ortográfico-, se abordan y deberían ser resueltos desde los niveles inferiores, en la primaria y la secundaria.

Con base en estas discusiones iniciales, el curso se centró, en un primer momento, en la búsqueda de estrategias más eficaces que las tradicionales para la enseñanza de esos tres aspectos de la ortografía: el uso correcto de las grafías, el de los acentos y el de los signos de puntuación.

La propuesta inicial era que esas deficiencias debían atacarse directamente en el salón de clase por medio de ejercicios prácticos en los cuales se procediera de manera inversa a como regularmente se había venido haciendo, esto es, no de las reglas a la práctica y ejercitación, sino de los ejercicios de escritura de los alumnos a la detección de las deficiencias y a la explicación de las causas de sus errores y, por último, a la deducción de las reglas.

La manera como el Prof. Amezcua nos llevó a la reflexión sobre los procedimientos con que debíamos atacar los problemas de la puntuación y del uso del acento ortográfico, y cómo nos esclareció el panorama mostrándonos el modo en que él mismo realizaba su práctica desde el inicio de los cursos en la UAMI en 1974, nos proporcionó las herramientas y el conocimiento indispensables para desempeñarnos adecuadamente como asistentes de los profesores a quienes fuimos asignados cada uno.

Sin embargo, no todo fue "miel sobre hojuelas", pues acostumbrado como estaba ya a emitir mis opiniones y a



defenderlas con base en argumentos, me atreví a diferir de la opinión generalizada, sustentada incluso por el propio asesor del seminario, de que también el uso de los fonemas de ortografía difícil debía ser practicado y ejercitado en clase. La discusión acalorada que hubo me hizo temer en su momento sobre mi aceptación como profesor al término de nuestro entrenamiento.

Mi argumentación estaba basada también en la práctica de la enseñanza de esos aspectos en el bachillerato, y aunque también había tenido la certeza de que se debía enseñar ese aspecto en el aula, la experiencia de los cinco años anteriores me había revelado que, si bien la puntuación y la acentuación se manifestaban en todos los niveles como un problema de la mayoría de los alumnos, el del uso de las grafías correctas de los fonemas del español tenía tantas variantes como alumnos se presentaban en cada grupo. De esta manera, si a todos los alumnos se les imponía realizar ejercicios sobre la práctica de las grafías b/v, o s/c/sc/z , o ll/y, lo que se propiciaba era el aburrimiento de quienes no tenían dificultades en ese punto específico y, por lo tanto, el relajamiento de la disciplina y los inconvenientes anexos.

La solución salomónica del asesor fue la propuesta de tratar ineludiblemente en el aula los problemas que se detectaran como generalizados -por supuesto, a través de un examen diagnóstico al inicio del curso- y que las dificultades particulares debían ser resueltas por cada

alumno mediante tareas específicas, sobre todo con la ayuda de manuales modernos, como el de Wenceslao Ortega: *Ortografía programada*,<sup>4</sup> que permitía a los alumnos ir comprobando por sí mismos el progreso en la superación de sus deficiencias, aunque no suplía completamente al profesor, pues cada cierto número de lecciones introduce una prueba que debe ser revisada por éste, ya que no incluye su solución.

En cuanto a la práctica de la expresión escrita, la redacción, la finalidad era desglosar todos los elementos constitutivos de un objetivo tan vago como "Entrenarlo [al estudiante] para que logre una clara redacción".<sup>5</sup> Aunque uno de los elementos que contribuyen a darle claridad a los textos es el uso correcto de los signos de puntuación, hay muchos otros más involucrados, y a la puntualización y descripción de éstos se dedicó la mayor parte del tiempo del seminario.

Así, también este seminario funcionó de ese momento en adelante de una manera totalmente práctica pues, además de las propuestas del Lic. Amezcua, derivadas de su práctica durante los trimestres anteriores en la UAMI, también se discutían las de quienes ya habíamos tenido una experiencia anterior y, por último, todo esto se enriqueció

---

<sup>4</sup> Wenceslao Ortega. *Ortografía programada*, rev. técnica de Germán E. Franco García y Francisco Monterde García, 3a. ed., McGraw-Hill, México, 1999, 160 pp.

Tercer y último objetivo general del programa del Taller de Redacción e Investigación Documental, copia de febrero de 1976 de la propuesta enviada al Consejo Divisional de Ciencias Sociales y Humanidades para ampliar los cursos de la materia de dos a tres trimestres, aprobada en su sesión del 16 de mayo de 1975. Los otros

sustancialmente con las redacciones de los alumnos de ese trimestre en los grupos a los cuales habíamos sido asignados como asistentes: todos los errores, usos, abusos y vicios que se realizan en la redacción estaban ejemplificados en esa muestra significativa. La retroalimentación del seminario a los grupos y en dirección inversa mejoró notablemente la práctica de quienes ya habíamos ejercido la docencia en este campo y preparó de manera excepcional a los demás.

Como resultado de lo anterior, antes de la conclusión del curso, tres de los participantes fuimos elegidos para ser contratados en una plaza temporal por horas para dar clase a los alumnos de la División de Ciencias Biológicas y de la Salud. El nombramiento de trabajo, a partir del primero de noviembre de 1975, se nos hizo por una jornada de seis horas semana / mes, con un sueldo de \$1, 215.00 mensuales (Véase Anexo 6: Nombramiento de trabajo como profesor de horas), que se nos siguió pagando junto con la beca hasta nuestra contratación definitiva, una vez que se hicieron las evaluaciones del curso, cuyo resultado nos comunicó el Dr. Luis Villoro Toranzo, Director de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, el 15 de diciembre de 1975 (Véase anexo 7: Memorándum del Dr. Luis Villoro Toranzo, Director de la División de Ciencias Sociales de la UAMI, al Fis. Sergio Reyes Luján, Secretario General de la UAM).

---

dos objetivos están relacionados con la lectura y la investigación

La propuesta del Dr. Villoro fue turnada a la Comisión de Nombramientos para CSH de la UAM, cuyo dictamen (Véase Anexo 8: Dictamen de la Comisión de Nombramientos / CSH / UAM) dio lugar a mi plaza definitiva de Profesor Asistente "B" de Tiempo Completo a partir del 16 de enero de 1976 (Véase Anexo 9: Nombramiento de base de 40 horas a la semana), puesto que he desempeñado hasta la actualidad, junto con otras responsabilidades de las que me he hecho cargo durante este lapso.



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA**

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

AREA DE REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL

México, D. F., a 9 de septiembre de 1975

SR. ROBERTO GOMEZ BELTRAN

Nueva York 151 - Depto. 1

Col. Nápoles

México 18, D. F.

Estimado Sr. Gómez:

Por la presente comunico a usted que la Comisión Dictaminadora, en su reunión del viernes 5 del presente mes, acordó aceptar su solicitud para asistir al I CURSO DE FORMACION DE PROFESORES EN EL AREA DE REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL. Por tal motivo, le ruego su asistencia a esta Universidad a partir del 17 de septiembre, de las 16:00 a las 20:00 hrs.

Lo felicita cordialmente

LIC. JOSE AMEZCUA

Area de Redacción e Investigación Documental

\*cav

BUENO POR \$ 1,830.00

**R E O I B I** de la Universidad Autónoma Metropolitana, la  
cantidad de \_\_\_\_\_  
\$ 1,830.00 ( UN MIL OCHOCIENTOS TREINTA PESOS 00/100  
\_\_\_\_\_ M.N. ), por concepto de beca correspondiente a la  
segunda quincena del mes de noviembre del presente año, den  
tro del Programa de Formación de Profesores de la División  
de Ciencias Sociales y Humanidades, en el Area de Talleres  
de Redacción e Investigación Documental.

LA

México, D. F., a 28 de noviembre de 1978.

  
\_\_\_\_\_  
GOMEZ BELTRAN ROBERTO .

Vo. Bo.

  
FIS. SERGIO REYES LUJAN

cop interesado.

Impm.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

México, D.F., 15 de marzo de 1976.

A QUIEN CORRESPONDA.

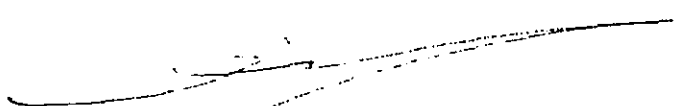
Por medio de la presente hacemos constar que el profesor Roberto Gómez Beltrán, ha cursado satisfactoriamente el 1er. CURSO DE FORMACION DE PROFESORES DE REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL, que comprendió los siguientes seminarios:

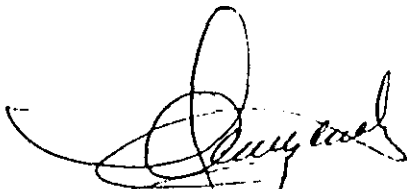
Lingüística General (enfocada a la Morfosintaxis)  
Investigación Documental  
Problemas de la Enseñanza de la Ortografía y la Redacción

El curso se desarrolló del 15 de septiembre al 5 de diciembre de 1975.

Se extiende la presente constancia para los fines a que haya lugar.

A t e n t a m e n t e .

  
DR. LUIS VILLORO  
Diréctor de la División de  
Ciencias Sociales y Humanidades  
Unidad Iztapalapa

  
PROF. JOSE AMEZCUA  
Jefe de Area del Taller de Re-  
dacción e Investigación Documen-  
tal  
Unidad Iztapalapa

'ssm.

Anexo 3.

DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

TALLER DE REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL

OBJETIVOS GENERALES DE LA  
ASIGNATURA

El Taller de Redacción e Investigación Documental persigue preparar a los alumnos para que por sí mismos puedan resolver los problemas de la lengua escrita, necesaria para la elaboración de trabajos a lo largo de su carrera y su vida profesional. Para ello es necesario obtener los objetivos siguientes:

1. Ayudar a que el estudiante comprenda lo que lee.
2. Inicialo en la investigación documental.
3. Entrenarlo para que logre una clara redacción.

Estos tres objetivos tratan de alcanzarse mediante ejercicios continuos en clase, así como por la elaboración de trabajos escritos.

A continuación exponemos los objetivos particulares de cada trimestre:

PRIMER TRIMESTRE

1. El estudiante deberá extraer las ideas principales de un texto, siguiendo diversos procedimientos de lectura (subrayado, anotaciones al margen del texto, etc).
2. El estudiante deberá redactar fichas de contenido de diverso tipo.
3. El estudiante deberá recopilar y organizar los datos para una investigación, a partir de los textos.



4. El alumno deberá presentar un trabajo con una organización coherente (planteamiento de objetivos, desarrollo y conclusiones).
5. El estudiante deberá cobrar conciencia de la imposibilidad de la comunicación escrita si no se cumple con un mínimo de claridad y aplicación de las reglas ortográficas.

#### SEGUNDO TRIMESTRE

1. El alumno deberá presentar trabajos escritos utilizando los procedimientos precisos de investigación documental (notas, citas, forma adecuado, estructura, organización de la bibliografía, etc.).
2. El estudiante deberá redactar trabajos sin faltas de ortografía.
3. El estudiante deberá redactar trabajos sin errores de redacción

#### TERCER TRIMESTRE

1. El alumno deberá presentar diversos tipos de trabajos (reseñas, artículos, ensayos e informes) con una clara y precisa redacción (secuencia funcional de los párrafos, uso apropiado de sintaxis, uso apropiado de gerundios, etc.).
2. El alumno deberá usar con soltura y con eficacia los diversos tipos de lenguaje escrito: el expositivo, el descriptivo y el figurado.



3

Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA  
DIVISION DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

CIRCULAR NO. 2

Mayo 21, 1975.

A: PROFESORES Y ALUMNOS DE LA DIVISION.

Me permito comunicar a los profesores y a los alumnos de esta División que el Consejo Divisional, en su sesión ordinaria del día 16 de mayo, tomó los siguientes acuerdos:

I .- Reformas al tronco general de asignaturas.

Las comisiones encargadas de elaborar los proyectos de planes de estudio de las distintas carreras que ofrecerá la División, después de estudiar detenidamente el actual tronco general de asignaturas, llegaron unánimemente a la conclusión de que pueden cumplirse los mismos objetivos fijados para ese ciclo de estudios, en tres trimes tres académicos; en cambio, las asignaturas propias de las licenciaturas requerirían de un mayor número de trimestres. En consecuencia, se propuso reducir el tronco general de asignaturas, de cuatro a tres trimestres.

Esta reforma no introduce, en realidad, un cambio considerable al plan vigente, puesto que el cuarto trimestre del tronco general ya ofrecería asignaturas optativas y requeriría del alumno la elección de una licenciatura.

Posteriormente se establecieron consultas con los directores y jefes de departamento de las Unidades de Azcapotzalco y de Xochimilco, quienes coincidieron en la conveniencia de la reforma, por razones semejantes.

En consecuencia, el Consejo Divisional acordó proponer al Consejo Académico de la Unidad y al Colegio Académico de la UAM la siguiente reforma al tronco general de asignaturas:

- a) En lugar de cuatro trimestres, el tronco general de asignaturas quedará reducido a tres trimestres. Las asignaturas correspondientes a las distintas licenciaturas se iniciarán en el cuarto trimestre.
- b) Después de estudiar el informe presentado por los profesores - del Area de Taller de Redacción, se llegó a la conclusión de que

los objetivos del programa de esa asignatura no podían cumplirse adecuadamente en sólo dos trimestres, por lo que era conveniente ampliarlo a tres. En consecuencia, se aprobó reemplazar, en el tercer trimestre del tronco general, la asignatura "Economía I", por "Taller de Redacción e Investigación Documental III". La asignatura "Economía I" se cursará, en el cuarto trimestre, dentro del plan de estudios de las licenciaturas.

En consecuencia, las asignaturas del tronco general serán las siguientes:

1. Matemáticas I, II y III.
  2. Doctrinas Políticas y Sociales I, II y III.
  3. México: Economía, Política y Sociedad I, II y III.
  4. Taller de Redacción e Investigación Documental I, II y III.
- c) Con el objeto de adecuar mejor las denominaciones de las asignaturas con el contenido de sus programas, se acordó que "Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales" se denomine en lo sucesivo "Matemáticas".
- d) Por la misma razón, los profesores de la asignatura "Taller de Redacción e Investigación Documental" propondrán una denominación más adecuada al contenido de la materia.
- e) Se hará obligatorio en el tronco general de asignaturas el conocimiento de una lengua moderna extranjera, a elegir entre inglés y francés. Se otorgarán créditos para esa asignatura. Estos créditos se obtendrán aprobando los exámenes de conocimientos, que tendrán lugar, por lo menos, en dos ocasiones: al terminar el tercer trimestre y al terminar el sexto trimestre de la carrera. Se encargará al Departamento de Lenguas Extranjeras la evaluación de los conocimientos del alumno en este campo.
- Dicho Departamento podrá aprobar como equivalente al examen de conocimientos, certificados de lenguas obtenidos en otras instituciones de prestigio reconocido.
- f) Esta reforma al tronco general de asignaturas sólo será válida previa aprobación del Colegio Académico y, en ese caso, se aplicará a los alumnos que actualmente cursan el primer trimestre.
- g) Los alumnos que ingresaron a la UAM en septiembre de 1974 - podrán también acogerse a esta reforma. En consecuencia, en septiembre de 1975 empezaría el cuarto trimestre con asignaturas correspondientes a las distintas licenciaturas. Los alumnos deberán elegir carrera al inscribirse a ese trimestre.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA-IZTAPALAPA

MEMORANDUM

Fecha DICIEMBRE 15, 1976.  
A FIS. SERGIO REYES L.  
De DR. LUIS VILLORO T.

El Sr. Roberto Gómez Beltrán, después de cumplir satisfactoriamente en el Curso de Formación de Profesores del Area de Redacción e Investigación Documental, ha sido propuesto, por el Jurado correspondiente de esa Area, para ser incorporado como profesor asistente "B", de tiempo completo, a partir del 15 de enero de 1976.

Le ruego que, hasta esa fecha, se le siga pagando la beca junto con su sueldo como profesor de horas, los cuales se le suspenderán a partir del 15 de enero de 1976.

A t e n t a m e n t e .

c.c.p. Sr. Roberto Gómez Beltrán. ✓

\*rme



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

INTERINO

Dictamen de la Comisión de Nombramientos para  
Ciencias Sociales y Humanidades de la  
Universidad Autónoma Metropolitana.

La comisión integrada por el Físico Sergio Reyes Luján, Secretario General y los señores Doctor Luis Villoro Toranzo, Doctor Leoncio Lara Sáenz y Licenciado Miguel Limón Rojas, Directores de las Divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades de las Unidades Iztapalapa, Xochimilco y Azcapotzalco respectivamente, en su sesión celebrada el día 11 de marzo de 1976, a propuesta del Doctor Alonso Fernández González, Rector de la Unidad Iztapalapa, después de tener en cuenta los elementos de juicio contenidos en los documentos que se anexan, consideran que el señor Licenciado ROBERTO GOMEZ BELTRAN, posee la capacidad, conocimientos y experiencia requeridas para ser nombrado Profesor ASISTENTE "B", con el objeto de que desarrolle las actividades correspondientes en el área de TALLER DE REDACCION.

Fís. Sergio Reyes Luján  
Secretario General.

Dr. Luis Villoro Toranzo  
Unidad Iztapalapa.

Dr. Leoncio Lara Sáenz  
Unidad Xochimilco.

Lic. Miguel Limón Rojas  
Unidad Azcapotzalco.

Secretario General

Boulevard Manuel Avila Camacho 90, Naucalpan, México, Z. P. 10, Apartado Postal 325, México 1, D. F. Teléfono: 576-48-85





## 2. PRACTICA DOCENTE

### **CURSOS DE REDACCION E INVESTIGACION DOCUMENTAL (UAM-I)**

(Curso de Redacción, cl. 225455, Lic. en Letras Hispánicas; curso de Técnicas de Lectura y Redacción, cl. 225018, Lic. en Sociología y Lic. en Ciencia Política)

El programa vigente de la materia en la Licenciatura en Letras Hispánicas, en relación con los objetivos, dice a la letra: "Que el alumno aprenda a redactar correcta, clara y concisamente. Que aprenda a ser un lector cuidadoso y eficaz. Que aprenda técnicas elementales de investigación documental", y en cuanto al contenido sintético: "Se estudiará la ortografía, la acentuación, la puntuación y la redacción de acuerdo con las fallas y limitaciones específicas de cada grupo, se introducirá al alumno en la lectura de textos de reconocido prestigio y se le instruirá en las técnicas para hacer resúmenes, comentarios, glosas y citas textuales (Véase anexo 1: Programa de estudios de Redacción).

Este desglosamiento de cada uno de los objetivos en ese contenido me parece demasiado impreciso y general, en comparación con los programas anteriores que teníamos para los tres cursos, por lo que en mi práctica docente, tanto en los cursos para la Licenciatura en Letras Hispánicas como para las de Sociología y Ciencia Política, utilizo el programa que, siendo coordinador de las tres materias de Redacción e Investigación Documental que se impartían para todos los alumnos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, me solicitó elaborar la Coordinación de



Sociología para formar parte de los nuevos planes de estudio que entrarían en vigor al reducirse el Tronco General de Asignaturas (TGA); este programa lo adoptó, junto con la UEA (Unidad de Enseñanza Aprendizaje = curso), recientemente la Licenciatura de Ciencia Política, pues la reducción de las doce UEA's que formaban originalmente el TGA a sólo seis hizo que se eliminaran los tres cursos de Redacción e Investigación Documental en la mayoría de las licenciaturas de la División y que en Letras Hispánicas y Sociología se limitaran a uno solo.

Esta severa reducción del tiempo disponible para capacitar a los alumnos en esos tres aspectos fundamentales mencionados arriba: la lectura, la redacción y la investigación documental, me hizo repensar cuidadosamente los avatares de mi práctica docente durante todos los años anteriores para rescatar los elementos indispensables de esos temas y la posibilidad de planear unos contenidos mínimos susceptibles de alcanzarse idealmente en la tercera parte del tiempo: en vez de tres trimestres y un total aproximado de 132 horas/clase, sólo 44 horas/clase.

El resultado final tiene que plantear necesariamente una alternativa: elegir para el "tratamiento en la clase un número limitado de puntos estratégicos y explicarlos detallada y ampliamente y, de manera consecuente, llevarlos a una práctica repetida y continua, o abordar una gama más amplia de problemas, tratar de dar una explicación clara y precisa, contar con una práctica muy breve y proporcionar

al estudiante una amplia bibliografía para reforzar el aprendizaje. Con estas ideas en mente elaboré el programa para la licenciatura de Sociología (Véase anexo 2: Programa de estudios de Técnicas de lectura y redacción) tratando de conservar los puntos más importantes de la problemática relacionada con los temas mencionados, expuestos en objetivos separados y enunciados de tal manera que pudieran prestarse a ese tratamiento alternativo, y expresados en los puntos de un contenido sintético susceptibles de ser también abordados en detalle y profundidad o de una manera amplia y general.

De esta manera, los objetivos en este programa quedaron enunciados así:

"El alumno:

1. Corregirá y/o perfeccionará sus estrategias de lectura.
2. Conocerá las técnicas de la investigación documental.
3. Conocerá las condiciones para redactar y presentar trabajos escritos."<sup>6</sup>

El contenido sintético está desglosado para cada aspecto con el sistema de decimalización, siguiendo el criterio que explica Felipe Pardinás para la organización de su libro de metodología:

El sistema consiste en ordenar un escrito en numeración seguida y dividir cada una de las secciones en números que llevan como primer guarismo el número del capítulo; como segundo

---

<sup>6</sup> Loc. cit.

guarismo el número de la sección del capítulo y como tercero o cuarto las diferentes subsecciones en que está dividida esa parte del capítulo. Para un libro de enseñanza podrá parecer petulante el sistema, pero para un libro que pretende adiestrar a los jóvenes en los primeros pasos de la metodología es un modo práctico de hacerles percibir cómo un escrito decimalizado deja ver sus principales componentes y al mismo tiempo facilita el examen de carencias o superfluidades.<sup>7</sup>

Por lo tanto, los alumnos se enfrentan desde el primer momento, puesto que el programa debe ser proporcionado a los alumnos al inicio del curso, con una manera de organización de los libros o artículos, con la que deberán familiarizarse para revisar los textos que leen y que deberán adoptar, no sólo para la ordenación de sus escritos sino para la de su pensamiento. Y ya que comenzamos a hablar del inicio del curso, paso en seguida a comentar mi práctica docente.

### **2.1 Práctica docente en Redacción y Lectura**

Es práctica generalizada, por lo menos entre los profesores de la Licenciatura en Letras Hispánicas, que la primera sesión del curso se dedique exclusivamente a la presentación del programa y al comentario general de todos sus apartados: los objetivos, el contenido, los mecanismos de participación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las lecturas obligatorias y, sobre todo, las

---

<sup>7</sup> Felipe Pardinas. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Introducción elemental*, 16a. ed., Siglo XXI, México, 1976, p. 9.

modalidades de evaluación y el porcentaje que tendrá cada uno de los aspectos que intervienen en ésta.

Yo también hago lo mismo en mis otros cursos, pero como en el de Redacción o el de Técnicas de Lectura y Redacción la limitación de tiempo es primordial, desde esta primera sesión, además de esa introducción, hago un dictado (v. lámina núm. 1)<sup>8</sup> que me servirá para diagnosticar las deficiencias de los alumnos en dos de los puntos señalados en el programa en relación con la ortografía: la acentuación y el uso de letras, pues el ejercicio de diagnóstico de la puntuación se hará separadamente; además, para que los alumnos se vayan acostumbrando a la práctica continua de escritura que deben hacer, les encargo como tarea redactar, en una extensión de dos a tres cuartillas, una autobiografía escolar en la cual deberán destacar los recuerdos sobre las materias afines a los contenidos del programa (español, literatura) en los diferentes niveles: primaria, secundaria y bachillerato, indicando el nombre y tipo de escuela en que estudiaron: oficial o particular, secundaria o prevocacional y, en el caso del bachillerato, el sistema de preparatoria, de CCH o de Colegio de Bachilleres.

La información obtenida por este medio permite establecer diferentes tipos de correlaciones con el uso

---

<sup>8</sup> En la lámina: Texto de Gabriela Mistral modificado en la Escuela Normal Superior para evaluar la ortografía. V. también, al reverso, texto original: Gabriela Mistral. "Alabanza del álamo", en *Obras completas*, palabras preliminares de Ventura García Calderón, compilación, anotaciones y noticia biográfica por Dora Isela Rusell, 2a. ed., Aguilar, Madrid, 1960, pp. 452-453.

Dictado para evaluar la ortografía

### ALABANZA DEL ÁLAMO

Cobra no sé qué resonancia grave, de música gemidora, el viento al cruzar por los pinos. Es algo en verdad hermoso la ramazón gigantesca de los paraísos florecidos y el movimiento pausado de los sauces, cuyos ramajes son como largos collares herbóreos suspendidos sobre el agua. Mas mi corazón va hacia el álamo aunque no florezca, ni tenga aroma, ni gajos graciosamente curvos. Se me llena el alma de una vivaz alegría cada vez que cruzo el sendero de los álamos. Sus raíces absorben todos los zumos de la tierra. Su nutrición condiciona la frescura de su apariencia.

No podría decirse con seguridad en qué consiste su encanto: si en la visión de su sencillez o en la de su simplicidad. Tronco de un grisecillo oscuro y hojas de un verde vivo y clarísimo. Nada más. Árbol fascinante. La melancolía más hondamente enraizada en mi corazón ha cedido al punto a la vista de un álamo.

El álamo nunca está triste, ni aun en invierno, cuando el agüita de nieve le ha deshilachado su casaca verde. Se viste de gris suave y sigue sonriendo a las tormentas y a las granizadas.

El álamo, lo mismo el francés que el bonaerense, ofreciéndonos el tónico espectáculo de su finura y su ligereza, da al hombre algo que vale tanto como un cesto de frutas maduras: le da el deseo de sonreír como él y de ser como él, delgado y alegre.

Juana de Ibarbourou

## ALABANZA DEL ÁLAMO

Cobra no sé qué resonancia grave de música gemidora el viento al cruzar por los pinos. Es algo en verdad hermoso la ramazón violenta de los paraísos florecidos y el movimiento pausado de los sauces cuyos ramajes son como largos collares herbóreos suspendidos sobre el agua. Los eucaliptos, con el olor de salud de sus hojas agudas, su gran tronco recto, su copa oscura y suelta, dan gusto de mirár. Pero mi corazón va hacia el álamo, que no florece ni tiene aroma, ni gajos graciosamente curvos. Se me llena el alma de una fresca alegría cada vez que paso junto a un álamo.

No podría decir con seguridad en qué consiste su encanto. Tronco gris y hojas de un verde vivo y clarísimo. Nada más. Sin embargo, parece que fuera el novio de la lluvia y que es tan alto, para estar más cerca de las nubes, hinchadas de agua fresca. La melancolía más hondamente enraizada en mi corazón, cede al punto a la vista de un álamo. Cada árbol tiene una fisonomía especial: el ciprés parece un dedo puesto sobre la boca invisible de los ruidos para imponerles silencio; el ombú es una gruesa campesina hospitalaria; el mimbre, un chicuelo a quien le gusta jugar a la comba con el aire y que hamaca a la luz en sus ramas elásticas. Pero el álamo es un muchacho de largas piernas, que sonríe a todo el mundo, esconde nidos como quien esconde cartas de amor y que de noche cuchichea cosas dulces con la luna.

El álamo nunca está triste, ni aun en invierno, cuando el frío le ha deshilachado su casaca verde. Se viste de gris claro y sigue sonriendo a las tormentas y a las granizadas. Carece de la gravedad de los árboles grandemente virtuosos que dan frutos y sombras. Él, ofreciéndonos el tónico espectáculo de su finura y su claridad, da al hombre algo que vale tanto como un cesto de frutas maduras: le da el deseo de sonreír como él y de ser como él delgado y alegre.

Juana de Ibarbourou

particular que cada uno hace del lenguaje y proporciona un panorama aproximado de la problemática específica del conjunto, aunque los resultados de los dos ejercicios suministren en casos específicos productos muy dispares.

Para cerrar esta sesión inicial y señalar la tónica en que se desarrollará la clase, les hago la pregunta clave en relación con su tarea: ¿Qué es una cuartilla? Indefectiblemente, las respuestas no se acercan a lo que debería ser una definición pues, les hago saber, ni los diccionarios u obras de consulta especializadas la proveen. El *Diccionario de la lengua española* de la RAE, ed. de 1970, la define como la "cuarta parte de un pliego de papel", y en la parte suplementaria dice: "[Enmienda]. Hoja de papel para escribir cuyo tamaño es el de la cuarta parte de un pliego." Ni siquiera las obras de consulta especializadas proporcionan más amplia información.<sup>9</sup> Estas fuentes no aluden a la "cantidad de escritura", por llamarla de alguna manera, por lo que debemos buscar la explicación por otros caminos.

En este momento distribuyo entre los alumnos sendas tarjetas de cartulina para la elaboración de una ficha bibliográfica y una de contenido (con el encargo de comprar todos medio ciento de ambos tipos para llevar en las clases subsecuentes varias de cada una) y les muestro el texto que nos servirá para deducir una definición: *Técnicas*

---

<sup>9</sup> Véase Roberto Zavala Ruiz. *El libro y sus orillas. Tipografía, originales, redacción, corrección de estilo y de pruebas*. UNAM, 1991;

actuales de investigación documental, incluido en la bibliografía de su programa y cuyos lineamientos apoyarán ese aspecto en la clase.

Al hacer la lectura de la página y media con que inicia el apéndice "Presentación y formato del texto", nos queda claro que la cantidad de escritura, en una hoja mecanografiada (o en computadora) de papel blanco tamaño carta, con márgenes predeterminados según una convención establecida, es la de "un espacio aprovechable de 27 renglones y de 65 golpes de tecla".<sup>10</sup> Por lo tanto, nuestra definición de cuartilla sería: hoja de papel blanco, tamaño carta, escrita en máquina estándar (si usan computadora, los tipos de letra más comunes son el Courier, el Arial y el Times New Roman, tamaño 12) a doble espacio por una sola cara, de modo que los márgenes dejen un espacio aprovechable de 27 renglones y de 65 golpes de tecla; se entiende entonces que, al seguir estas instrucciones, no están utilizando completamente esa hoja blanca como lo harían si escribieran por ambos lados a renglón seguido, sino sólo la cuarta parte de ella; de ahí su nombre común de "cuartilla". Para mayor precisión, les comento que los correctores de estilo experimentados cobran la cuartilla por su equivalente de 1,750 caracteres (incluyendo los espacios blancos entre cada palabra). Inmediatamente se procede a la elaboración de la ficha bibliográfica y de la

---

v. también José Martínez de Sousa. *Diccionario de tipografía y del libro*, 2a. ed., Paraninfo, Madrid, 1981.

<sup>10</sup> Cázarez, *op. cit.*, pp. 181-182.



de contenido (v. lámina núm. 2), cuya explicación más amplia será objeto de clases posteriores.

En la segunda clase (primera clase "formal") se hace la revisión de su dictado, para lo cual se escribe en el pizarrón el texto completo y se distribuyen los dictados de los alumnos para que los corrijan compañeros diferentes; una vez hecha la corrección se les pide que anoten en un recuadro en la parte superior de la hoja el número total de errores y después los desglosen en errores de acentos y de grafías, además de agregar los *lapsus cáлами* en un renglón aparte, por ejemplo, no poner la tilde de la ñ o de la t, los puntos sobre las íes o jotas, e incluir en éstos los de audición, cuando escribieron una palabra que creyeron oír por otra que se dijo.

Ya con los textos en poder de sus dueños y habiéndolos revisado cuidadosamente para darse cuenta de sus errores, se les pide que externen todas sus dudas sobre el uso de las diferentes grafías y se les da la explicación pertinente, añadiendo que quienes tengan muchos errores deberán hacer los ejercicios del libro *Ortografía programada*,<sup>11</sup> pues el poco tiempo de que se dispone en el trimestre sólo permitirá revisarles individualmente el progreso en la superación de esas deficiencias.

En seguida se pasa a la explicación de la acentuación ortográfica, después de verificar que, efectivamente, la mayoría *sabe de memoria* las reglas de acentuación, pero no

---

<sup>11</sup> Wenceslao Ortega, *op. cit.*

Cáz. Tec.

Inv. Doc.

Cázares Hernández, Laura, María Christen  
et al. "Formato del texto", en  
*Técnicas actuales de investigación  
documental*, Trillas/UAM, México,  
1997, 4ª reimpr. de la 3ª ed. de  
1990, pp. 181-182.

B. per.

Inv. doc.

Formato del texto

Márgenes, espacios,  
sangrados

"Los márgenes. Se deja un margen de tres centímetros, máximo de cuatro, del lado izquierdo y en la parte superior de la página un espacio de tres centímetros. En las partes inferior y derecha, el margen es de dos centímetros y medio. De esta manera queda un espacio aprovechable de 27 renglones y de 65 golpes de tecla.

Los espacios. Se escribe a doble espacio en una sola cara del papel. Entre los títulos y el texto correspondiente se deja un espacio mayor.

Los sangrados. La primera línea de cada párrafo, las notas al pie, los pies de cuadros, los de figuras, etc., llevan un sangrado, o sea, un blanco que no exceda de siete golpes de tecla."

Cáz. Tec., pp. 181-182.

las sabe aplicar porque no le han explicado con detenimiento y en detalle todos los elementos a que hacen referencia éstas. Con el dictado todavía en el pizarrón, se procede a hacerlos separar *cada una* de las palabras en sílabas (lo cual algunos no saben hacer) y a marcar, de preferencia con un gis de color diferente, la sílaba tónica de las palabras que la poseen (también hay quien se equivoca y señala alguna de las átonas).

De esta manera se pueden dar cuenta gráficamente de cómo están constituidas las palabras por diferentes tipos de sílabas, las cuales se puede hacer que esquematicen: V (vocal), CV (consonante-vocal), CD (consonante diptongo), etc., y en este momento, para hablar de la diferencia entre diptongo y hiato, se deben explicar las características de los diferentes fonemas, vocálicos (y sus rasgos, destacando los rasgos pertinentes fonológicamente: el lugar de articulación y el modo de articulación, a través del esquema del triángulo vocálico) y consonánticos, silábicos y no silábicos, núcleos silábicos y márgenes silábicos, etc., de la manera más breve, clara y sencilla posible y procurando respetar la manera como ya aprendieron a establecer algunas de estas oposiciones, por ejemplo, vocales "fuertes y débiles" frente a altas, medias y baja, o abiertas y cerradas.

Habiendo ya explicado que las vocales "fuertes" (a, e, o) nunca pertenecen a la misma sílaba (ejs.: a-é-re-o, to-a-lla, aunque en el habla conversacional **puedan**

pronunciarse juntas: aé-reo, toa-lla, fenómeno al que se da el nombre de sinéresis), se les explica también que sí puede unirse cualquiera de ellas a una "débil" (i, u) para formar un diptongo, aunque el que aparezcan juntas en la escritura no implica que lo estén en la pronunciación, y precisamente el hiato, **la ruptura en la pronunciación** de una vocal débil y una fuerte porque la intensidad, el acento, recae en la débil, **hace obligatorio marcar con el acento ortográfico este contraste con el diptongo** (no porque el acento "rompa o deshaga el diptongo", ya que no se puede deshacer algo que nunca ha estado unido, sino para establecer el cómo se pronuncia y las diferencias de significado que señalan esas distinciones: hacia / hacía, rey / reí, hoy/ oí).

Con los alumnos en posesión de los datos anteriores y habiendo despejado cualquier duda que pudieran tener todavía con respecto a ellos, es posible pasar al comentario de las reglas de acentuación ortográfica, con sus excepciones, y a ejemplificar cada una de ellas con las palabras del dictado (todavía en la pizarra, y en los textos de cada alumno). Para reforzar el aprendizaje, se les encarga la lectura cuidadosa de dos textos: "El acento", del libro de Quilis y Fernández,<sup>12</sup> y las "Reglas

---

<sup>12</sup> Antonio Quilis y Joseph A. Fernández. "El acento", cap. XIV del *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, CSIC, Madrid, 1997 (Textos Universitarios, 4), 16a. reimpr. de la 4a. ed. de 1969, pp. 153-161. Véase anexo 3.

de acentuación" del diccionario de la RAE,<sup>13</sup> cuyas fotocopias se proporcionan en ese momento para que las reproduzcan, en las cuales deberán estar anotados los datos de los libros de donde provienen. En este momento se pasa a elaborar la ficha bibliográfica de los dos libros y de cada una de esas partes de ambos libros y se procede a explicar los mecanismos de elaboración de las fichas bibliográficas y hemerográficas con la ayuda de una fotocopia que distribuyo, con información esquemática de los datos que se deben registrar en los modelos de ficha bibliográfica y hemerográfica más comunes, y les explico las características de este esquema (v. lámina núm. 3).

Para cerrar la clase, escribo en el pizarrón un texto breve, de sólo un párrafo, sin acentos ni signos de puntuación, para que como tarea apliquen sus nuevos conocimientos sobre el acento ortográfico y vea yo su habilidad para dar sentido a un texto ajeno colocando los estrictamente necesarios, lo cual complementará los datos recabados en la tarea anterior: su autobiografía, donde se supone que deben utilizar los signos de puntuación para separar las ideas personales de sus testimonios. En este momento se recogen la autobiografía y el dictado, ya revisado por los compañeros de clase, para hacer un nuevo cotejo porque, invariablemente, muchos alumnos (no todos) pasan por alto varios errores, por lo que resulta conveniente señalarlos con lápiz rojo con el objeto de

---

<sup>13</sup> Real Academia Española. "Reglas de acentuación", en *Diccionario de*

Datos de la ficha bibliográfica

1. Autor: As, Ns, Ns As y Ns As // + de 3: 2 et al. //(comps, eds., ant., coord., dir., etc.).
2. Título. Subtítulo,
3. tr. del "x" por Ns As, pról., pref., est. prel., ed. crít., sel., intr. y notas de Ns As,
4. 2ª. ed. rev., corr. y aum.,
5. Edit.: Porrúa, FCE, Trillas-UAM// s. ed.,
6. Ciudad: México, Madrid, Córdoba (Arg.)// s.l.,
7. Año: 1987// c1984// s.a., s.f., Si no hay 5, 6 y 7: s.p.i.,
8. Col.: (Breviarios, 25),
9. Reimpr.: 2ª. reimpr. de la 4ª ed. aum. de 1985.
10. Total de págs.: xvii + 187 pp.

Datos del capítulo o parte de libro

- a) Autor del capítulo.
- b) "Título del capítulo", en
  1. Autor del libro: Ns As (si coincide con a, se omite).
  2. Título del libro, ... ETC.
10. Págs. del cap.: pp. 50-63

Obra en varios vols. o ts.

- a) Si se hace la ficha de un solo volumen del conjunto, se pone la indicación después del título: Título, t. 1, Edit., etc.
- b) Si se hace la ficha del conjunto, se pone la indicación antes de las páginas:
  1. Si tienen paginación corrida: 2 vols., 1394 pp.
  2. Si tienen paginación independiente: 2 ts., XXXVII+1679, XXXVIII+1676 pp.

Obra de autor anónimo

Si no se conoce el nombre del autor, se inicia la ficha bibliográfica con el título de la obra. En este caso están algunas obras antiguas, diccionarios, enciclopedias y publicaciones institucionales:

Poema de mio Cid,

Datos de art. de periódico

1. Autor.
2. "Título del artículo",
3. Nombre del periódico
4. (Ciudad),
5. Fecha: día de mes de año,
6. Páginas en que aparece el art.: pp. 2, 24-A.

Datos de art. en suplemento

- 2 bis. Nombre del suplemento, supl. [cult., pol., fin., dep., etc.] de, ej.:

El búho, supl. cult. de Excelsior ETC.

3. Nombre de la publicación [periódico o revista] ETC.:

... La cultura en México, supl. de Siempre! (México, D.F.), ETC.

Datos de artículo de revista

1. Autor.
2. "Título del artículo",
3. Nombre de la revista
4. (Ciudad),
5. a) vol.: año, ej.: VI: 1986,  
b) día y/o mes y año,
6. Núm. de la revista: núm. 12,
7. Págs. en que aparece el art.: pp. 12-27.

Datos de reseña

2. "Título de la reseña"// Reseña sin título,
3. Sobre Autor. Título y demás datos del libro reseñado: Sobre Carlos Fuentes. Aura, Era, México, 1989 (Biblioteca Era), 25ª. reimpr. de la 1ª. ed. de 1962, 62 pp.
4. Nombre de la publicación [revista o periódico] ETC.

advertirles, al regresarles sus textos, de que casi siempre es necesaria más de una revisión para corregirlos.

En la siguiente clase se regresan esos dictados y su ejercicio de redacción (la autobiografía), en la que se habrán señalado (no corregido, puesto que eso lo deben hacer ellos cuando hayan adquirido las herramientas necesarias) con lápiz rojo sus errores de ortografía (acentos, grafías y signos de puntuación), y de una manera diferente, por ejemplo con marcador amarillo, los diferentes errores de redacción detectados: repeticiones (de sonidos: cacofonía, de palabras, queísmo, de construcciones o de ideas), uso incorrecto de preposiciones, de gerundio, etc., que deberán ser recogidos por el profesor para ejemplificar posteriormente las explicaciones sobre la manera de enmendarlos.<sup>14</sup>

Con la lectura hecha de los textos sobre acentuación (aunque algunos no la hayan realizado) es posible abordar el aspecto de la lectura y hablar de las diferentes partes del contenido sintético del programa; por ejemplo, se les hace ver que el capítulo que han leído está organizado mediante el sistema decimal, lo cual permite hablarles de las ventajas de éste y, de paso, hacer la ficha de

---

*la lengua española*, 19a. ed., Madrid, Espasa-Calpè, 1981, pp. 1423-1424. Véase anexo 4.

<sup>14</sup> En la UAMI contamos con un *Cuaderno de redacción*, elaborado en 1980, que "se estructuró con ejercicios que algunos profesores del Área de Literatura y Lingüística elaboraron para auxiliar el curso de Redacción que se imparte a los alumnos del primer Trimestre de la Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa. Con él se pretende facilitar la revisión de los ejercicios en clase y la unificación de experiencias de aprendizaje de los alumnos." Sus cuatro apartados incluyen la lectura, la ortografía, los errores comunes en las redacciones y el análisis sintáctico. Véase anexo 5.



contenido sobre las observaciones de Pardinas (v. *supra*, pp. 22-23). Además, con ambos libros en mano (Pardinas y Quilis), se puede hablar de sus diferentes partes: portada, portadilla, solapas, introducción, presentación, índice(s), etc., de su definición y contenido, según las fuentes especializadas,<sup>15</sup> y mostrar cómo cada libro específico cumple o no con ellos. En lo referente al contenido del capítulo, se les hace notar las diversas maneras de exponer las ideas, por ejemplo, definición: "El acento es un rasgo prosódico, fonológico, cuya finalidad es poner de relieve un sonido o grupo de sonidos";<sup>16</sup> enumeración de características: Las propiedades de la sílaba acentuada en español son: una mayor energía articulatoria, mayor tensión y abertura en las vocales, mayor tensión y cierre de los órganos articulatorios en las consonantes que rodean al núcleo silábico, y mayor sonoridad y perceptibilidad;<sup>17</sup> o por semejanza o contraste: inventario de las palabras por la posición del acento, o palabras portadoras de sílabas acentuadas frente a palabras no portadoras de sílabas acentuadas. De aquí se desprende naturalmente la explicación sobre la manera de tomar notas de los textos, en sus cuadernos de apuntes o utilizando las fichas (de cita textual, de resumen, de comentario personal), después de destacar la información pertinente por medio del subrayado (con lápiz, o con bicolor azul/rojo, o con

---

<sup>15</sup> Martínez de Sousa, *op. cit.*, *sub voce*.

<sup>16</sup> Quilis y Fernández, *op. cit.*, p. 153.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 154.

marcador, de preferencia amarillo, cuya presencia no sale en las fotocopias) y/o de la anotación marginal; por ejemplo, en el párrafo sobre las palabras graves, donde dice: "Los vocablos paroxítonos son los más corrientes en el español, de ahí que la ortografía no los distinga con ningún signo diacrítico",<sup>18</sup> se puede anotar al margen: **causa del acento ortográfico**, aunque si quieren sacar esa información en una ficha de contenido, se les debe informar que a las citas textuales se las puede complementar con comentarios personales, entre corchetes, y que en este caso sería de utilidad agregar, después de *paroxítonos*: [terminados en vocal, o en consonante *n* o *s*]. Se les señala también cómo los diferentes autores procuran dejar perfectamente claras las ideas o conceptos explicando los mismos, a veces, de dos o más maneras distintas, o presentando argumentos, o poniendo ejemplos. Estas diversas prácticas se les recomiendan a la hora de redactar sus propios trabajos.

Otro de los puntos que se puede abordar en relación con la lectura en este momento es el del vocabulario, y a este respecto leo las palabras del libro de Pardini cuando habla de la carencia de los *instrumentos elementales de estudio*, que se puede descubrir incluso en estudiantes "de cursos avanzados":

VOCABULARIO. La primera carencia a la que me quiero referir es la de vocabulario. Un hábito que probablemente arranca desde los estudios inferiores ha acostumbrado a algunos alumnos a

---

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 155.

pasar los ojos sobre palabras, a escucharlas en la conversación, sin conocer su significado. Considero que desde los estudios de primaria, uno de los cuidados más especiales de los profesores y profesoras debería ser verificar que los estudiantes conozcan el significado de las palabras usadas en sus libros de texto o en las explicaciones de clase. Es fácil ver las consecuencias dramáticas que este descuido trae a lo largo de la vida.<sup>19</sup>

Para ejemplificar estas ideas de Pardinas les pregunto el significado de dos de las palabras que aparecen en la definición de acento:<sup>20</sup> **prosódico** y **fonológico**. Si son alumnos de la Licenciatura en Letras Hispánicas, es posible que en su clase de Fonética y Fonología del Español ya se les haya explicado el campo de estudio de esas dos disciplinas, pero en el caso de los alumnos del curso de Técnicas de Lectura y Redacción (sobre todo de las licenciaturas de Sociología y de Ciencia Política, pero a veces también alumnos de Historia, Filosofía o alguna otra carrera de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, que la cursan como optativa divisional) se les tiene que dar la explicación completa, incluyendo la distinción entre los sonidos y los fonemas del lenguaje y las diferencias entre lengua y habla. En el caso de la prosodia, algunos tienen ideas aproximadas, pero en todo caso ninguna definición precisa, por lo que en este momento es útil proporcionar y discutir la definición del DRAE: "Parte de

---

<sup>19</sup> Pardinas, *op. cit.*, p. 7.

<sup>20</sup> V. *supra*, p. 33.

la gramática, que enseña la recta pronunciación y acentuación de las letras, sílabas y palabras."<sup>21</sup>

Para finalizar la clase, se pide la tarea que debían realizar: el párrafo al que debían poner los acentos y los signos de puntuación (v. lámina núm. 4).<sup>22</sup> Otra vez se distribuyen las hojas a compañeros diferentes para que las corrijan, se escribe el texto en el pizarrón, sin acentos y sin signos de puntuación, y se procede, primero, a pasar a los alumnos, uno por uno, al encerado a que expliquen, palabra por palabra, de cuántas sílabas consta (en las de más de una), si hay diptongo o hiato en las que tienen varias vocales juntas, si lleva o no acento ortográfico y por qué; de esta manera se verifica que hayan entendido las explicaciones de clase y los textos que leyeron sobre el tema, y si no pueden responder; se pide la explicación a alguno de los otros compañeros que sí la tenga.

Una vez aclaradas todas las dudas, los alumnos pasan al pizarrón a colocar, en un renglón del texto cada uno, los signos de puntuación necesarios, y a tratar de explicar el porqué de su uso. Como la mayoría sólo está acostumbrada a usar comas, se deben explicar, de la manera más clara y detallada y utilizando de preferencia argumentos gramaticales, los motivos para el empleo de cada uno de los signos de puntuación.

---

<sup>21</sup> Real Academia Española, *op. cit.*, *sub voce*.

<sup>22</sup> Juana de Ibarbourou. "La noche", *op. cit.*, p. 427.

## L A N O C H E

Me gusta el sol el color el ruido la luz pero la noche me conmueve de una manera siempre antes de acostarme abro el balcon de mi cuarto y me paso un rato largo mirando el cielo y la sombra y es esta noche a noche una hora de conmocion espiritual constantemente renovada nunca me pasa nada de extraordinario y sin embargo me son familiares todas las emociones basta un roce un grito un poco de luna un trozo perdido de musica el canto aspero de un grillo a veces nada la emocion viene sola para que vibre mi sensibilidad agudizada por mi vida solitaria y silenciosa mi alma parece un hilo en continua tension se pone vibrante al menor roce y frente al mundo de noche el fenómeno se hace mas intenso yo no se que tienen la sombra y la luna

Juana de Ibarbourou

## L A N O C H E

Me gusta el sol, el color, el ruido, la luz. Pero la noche me conmueve de una manera... Siempre, antes de acostarme, abro el balcón de mi cuarto y me paso un rato largo mirando el cielo y la sombra. Y es ésta, noche a noche, una hora de conmoción espiritual constantemente renovada. Nunca me pasa nada de extraordinario y, sin embargo, me son familiares todas las emociones. Basta un roce, un grito, un poco de luna, un trozo perdido de música; el canto áspero de un grillo, a veces nada, la emoción viene sola, para que vibre mi sensibilidad agudizada por mi vida solitaria y silenciosa. Mi alma parece un hilo en continua tensión: se pone vibrante al menor roce. Y frente al mundo, de noche, el fenómeno se hace más intenso. ¡Yo no sé qué tienen la sombra y la luna!

Juana de Ibarbourou

En nuestro párrafo en cuestión, por ejemplo, no les cuesta ningún trabajo razonar que en la primera oración: "Me gusta el sol, el color, el ruido, la luz." se usan las comas para separar los elementos de una enumeración, pero en seguida les hago notar la ausencia de la conjunción entre los dos últimos elementos de la enumeración y les explico la utilización expresiva de las figuras retóricas del asíndeton y el polisíndeton, así como la diferencia de matices de significación de esa expresión con las otras dos: "Me gusta el sol, el color, el ruido y la luz" y "Me gusta el sol, y el color, y el ruido, y la luz". Además, les hago ver que si el sujeto múltiple estuviera en primer término, el verbo deberá estar obligatoriamente en plural y debe haber conjunción entre los dos últimos miembros: "El sol, el color, el ruido y la luz me **gustan**". Aquí es pertinente también dar la explicación del orden regular de los elementos de la oración en español (sujeto + verbo + adverbio + objeto directo + objeto indirecto + circunstanciales) y de la gran flexibilidad que nuestra lengua tiene para permitirnos alterar ese orden (y para permitirnos, asimismo, la omisión del pronombre sujeto), y de cómo esa alteración también se indica con el uso de los signos de puntuación, cuya ejemplificación se hará dos oraciones después: "Siempre, antes de acostarme, abro el balcón de mi cuarto", expresión que en el orden regular no necesitaría de esas comas: "Siempre abro el balcón de mi cuarto antes de acostarme", las cuales indican que el

circunstancial de tiempo se desplazó de su lugar original y se incrustó, como cuña, entre el adverbio (que puede ir antes o después del verbo) y el verbo; aquí también es posible ejemplificar el uso enfático que se le puede dar a las comas: "Abro, **siempre**, el balcón de mi cuarto antes de acostarme".

No es el mismo caso éste de los elementos de la oración desplazados de su lugar y que pueden ocupar varias posiciones: "Antes de acostarme, siempre abro el balcón de mi cuarto", o "Siempre abro, antes de acostarme, el balcón de mi cuarto", que el de los elementos incidentales o explicativos, cuya significación no es imprescindible para el sentido total de la idea: "Y es ésta, **noche a noche**, una hora de conmoción espiritual constantemente renovada", aunque para marcar la colocación de las comas empleo el mismo procedimiento en ambos casos: leo a los alumnos la oración omitiendo ese elemento, varias veces, hasta que se dan cuenta de la omisión (algunos alumnos lo hacen a la primera), y finalmente lo borro del pizarrón para que vean que la oración sigue teniendo sentido, aunque en el primer caso el modificador circunstancial es menos prescindible.

El caso de la segunda oración del párrafo es muy interesante: "Pero la noche me conmueve de una manera...", pues, por una parte, es rarísima la ocasión en que algún alumno atine a colocar los puntos suspensivos para indicar que el sustantivo *manera* necesitaría obligatoriamente un adjetivo (profunda, extraordinaria, asombrosa, inigualable)

para que la expresión se sintiera completa, y que esa inconclusión la señala el uso de los puntos suspensivos; por otra parte, la presencia del nexos adversativo *pero* establece la relación de oposición semántica entre esta idea y la anterior, o sea, que esa sola palabra limita el gusto por el sol..., etc., para enfatizar el mayor gusto por la noche, hasta el extremo de conmovier. Y precisamente debido a esa relación **estrecha** entre las dos oraciones, aquí el signo de puntuación más conveniente antes del *pero* sería el punto y coma, más que el punto y seguido que usa la autora aunque, les prevengo, muchos autores de prestigio no aciertan a utilizar el punto y coma en estos casos y, para salvar la situación, el uso del punto y seguido es una decisión recomendable en caso de duda. Una última recomendación a los alumnos acerca de los nexos adversativos (*pero, mas, aunque, sino, sin embargo, no obstante*) es que requieren por lo menos una coma **antes** (si la oposición que establecen no es muy compleja: "El libro es lujoso, aunque caro"; "Este galgo corre mucho, pero se cansa pronto", y si no hay comas en alguno de los términos de la oposición, en cuyo caso se usa el punto y coma) **no después**, como lo hacen algunos de ellos, y que los nexos que la requieren antes y después son las frases *sin embargo* y *no obstante*. Y una última aclaración: que este tipo de nexos no sólo establece oposiciones entre palabras aisladas, frases u oraciones, sino que también lo hace entre conjuntos de ideas; por lo tanto, no es inusual ver



en los textos párrafos que comiencen con alguno de estos nexos. Este es, les hago notar, otro tipo de exposición de ideas: argumentación (tesis) en un párrafo (o varios), en el siguiente, argumentación contraria (antítesis), algunas veces introducida por un nexo adversativo, para terminar con una conclusión, también en ciertas ocasiones precedida por un nexo consecutivo.

Quiero analizar aquí un último ejemplo del párrafo, porque me parecen muy importantes todas sus implicaciones; es el de las relaciones establecidas entre las dos oraciones siguientes: "Mi alma parece un hilo en continua tensión: se pone vibrante al menor roce." En vez de los dos puntos, muchos alumnos sólo usan una coma; alguno, excepcionalmente, usa punto y coma, lo cual no está mal del todo, pues este signo sirve para señalar la relación estrecha entre dos ideas, pero en este caso el signo de puntuación insustituible son los dos puntos (signo que invariablemente nadie usa aquí), por varias razones: a) generalmente, cuando se enuncia en una oración completa una idea que requiere una explicación (de cualquier tipo), ésta se da después de los dos puntos; b) en el caso de dos oraciones entre las que se establecen relaciones de causalidad, éstas se pueden señalar con el uso de los nexos pertinentes o, si se omiten, deben sustituirse por los dos puntos; c) esta relación de causalidad es recíproca, puesto que por un lado se tiene la causa y por el otro la consecuencia, por lo que el orden de los términos no altera

la relación si sólo se usan los dos puntos: "Mi alma se pone vibrante al menor roce: parece un hilo en continua tensión".

En este momento les doy la explicación de los nexos que se utilizan para expresar causa: *porque, ya que, puesto que, dado que, debido a que, pues*, que sustituirían a los dos puntos, después de una coma, y que explicitan el tipo de relación que se establece entre las dos ideas: "Mi alma parece un hilo en continua tensión, **ya que** se pone vibrante al menor roce."

Para terminar, les indico cómo se expresa la consecuencia, que es el reverso de la causa: "Mi alma se pone vibrante al menor roce, **por lo que** (*por lo tanto, así que, luego*) parece un hilo en continua tensión." Se les recomienda ir tomando notas de las explicaciones en relación con cada signo de puntuación que se vea en los textos y, aparte, lo concerniente a los nexos, información que pueden ir vertiendo en fichas de contenido para poder utilizarla aisladamente.

Si todavía resta algún tiempo en esta sesión, se aprovecha para explicar a los alumnos las diferentes maneras que tiene la lengua para permitirnos establecer las relaciones entre las ideas: la yuxtaposición, la coordinación y la subordinación, y cómo el aprendizaje de la lengua va de un extremo al otro a medida que el pensamiento se hace más complejo y la necesidad de transmitir las ideas nos lleva a utilizar, en mayor medida,

las dos últimas cuando queremos expresar de manera más clara nuestras ideas.

La ejemplificación irá surgiendo de los mismos ejercicios, que se seguirán haciendo de manera continua, y éste es el momento de dejarles la siguiente tarea: no ya un texto de un solo párrafo, sino uno más extenso (v. lámina 5),<sup>23</sup> sin acentos, sin signos de puntuación y sin separación entre los párrafos, para que apliquen lo ya aprendido en relación con los acentos y signos de puntuación hasta este momento, y para que traten de intuir de qué manera la misma exposición de las ideas va señalando la necesidad de cambiar de un párrafo a otro.

La siguiente clase, antes de seguir con la ejercitación de acentos y signos de puntuación, les enseño a elaborar lo que yo llamo una "ficha ayuda-memoria" para el acento ortográfico, cuyas características son similares a las del esquema de fichas bibliográficas y hemerográficas: permiten tener a la mano, de manera resumida, los puntos más importantes de la información a la que se refieren (v. lámina 6). Se les pide traer ya la ficha, de preferencia con ejemplos tomados de los ejercicios anteriores, para utilizarla en las clases siguientes.

La ejercitación en acentuación y puntuación se debe prolongar por varias clases, proporcionando la información

---

<sup>23</sup> Mario Benedetti. "El Otro Yo", en *La muerte y otras sorpresas*, 21a. de., Siglo XXI, México, 1987, pp. 80-81. V. al reverso "La expresión", *ibid.*, pp. 45-46.

## EL OTRO YO

Se trataba de un muchacho corriente en los pantalones se le formaban rodilleras leía historietas hacia ruido cuando comía se metía los dedos en la nariz roncaba en la siesta se llamaba Armando corriente en todo menos en una cosa tenía Otro Yo el Otro Yo usaba cierta poesía en la mirada se enamoraba de las actrices mentía cautelosamente se emocionaba en los atardeceres al muchacho le preocupaba mucho su Otro Yo y le hacía sentirse incomodo frente a sus amigos por otra parte el Otro Yo era melancólico y debido a ello Armando no podía ser tan vulgar como era su deseo una tarde Armando llegó cansado del trabajo se quitó los zapatos movió lentamente los dedos de los pies y encendió la radio en la radio estaba Mozart pero el muchacho se durmió cuando despertó el Otro Yo lloraba con desconsuelo en el primer momento el muchacho no supo que hacer pero después se rehizo e insultó concienzudamente al Otro Yo este no dijo nada pero a la mañana siguiente se había suicidado al principio la muerte del Otro Yo fue un rudo golpe para el pobre Armando pero en seguida pensó que ahora sí podría ser íntegramente vulgar ese pensamiento lo reconfortó solo llevaba cinco días de luto cuando salió a la calle con el propósito de lucir su nueva y completa vulgaridad desde lejos vio que se acercaban sus amigos eso le llenó de felicidad e inmediatamente estalló en risotadas sin embargo cuando pasaron junto a él ellos no notaron su presencia para peor de males el muchacho alcanzó a escuchar que comentaban sobre Armando y pensar que parecía tan fuerte tan saludable el muchacho no tuvo más remedio que dejar de reír y al mismo tiempo sintió a la altura del esternón un ahogo que se parecía bastante a la nostalgia pero no pudo sentir auténtica melancolía porque toda la melancolía se la había llevado el Otro Yo

Mario Benedetti. "El Otro Yo", en La muerte y otras sorpresas, 21a. ed., Siglo XXI, México, 1987, pp. 80-81.

## LA EXPRESION

Milton Estomba habia sido un niño prodigio a los siete años ya tocaba la Sonata No 3 Op 5 de Brahms y a los once el unanime aplauso de critica y de publico acompañó su serie de conciertos en las principales capitales de America y Europa sin embargo cuando cumplió los veinte años pudo notarse en el joven pianista una evidente transformación habia empezado a preocuparse desmesuradamente por el gesto ampuloso por la afectación del rostro por el ceño fruncido por los ojos en éxtasis y otros tantos efectos afines el llamaba a todo ello su expresión poco a poco Estomba se fue especializando en expresiones tenia una para tocar la Patética otra para Niñas en el Jardín otra para la Polonesa antes de cada concierto ensayaba frente al espejo pero el público frenéticamente adicto tomaba esas expresiones por espontáneas y las acogía con ruidosos aplausos bravos y pataleos el primer síntoma inquietante apareció en un recital de sábado el público advirtió que algo raro pasaba y en su aplauso llegó a filtrarse un incipiente estupor la verdad era que Estomba habia tocado la Catedral Sumergida con la *expresión* de la Marcha Turca pero la catástrofe sobrevino seis meses más tarde y fue calificada por los médicos de amnesia lagunar la laguna en cuestión correspondía a las partituras en un lapso de veinticuatro horas Milton Estomba se olvidó para siempre de todos los nocturnos preludios y sonatas que habian figurado en su amplio repertorio lo asombroso lo realmente asombroso fue que no olvidara ninguno de los gestos ampulosos y afectados que acompañaban cada una de sus interpretaciones nunca más pudo dar un concierto de piano pero hay algo que le sirve de consuelo todavía hoy en las noches de los sábados los amigos más fieles concurren a su casa para asistir a un mudo recital de sus expresiones entre ellos es unánime la opinión de que su *capolavoro* es la Appassionata

Mario Benedetti. "La expresión", en La muerte y otras sorpresas, 21a. ed., Siglo XXI, México, 1987, pp. 45-46.

Redacción

Ortografía

Reglas y excepciones

## REGLAS:

Se acentúan ortográficamente las palabras de más de una\* sílaba:

- A. Agudas: -n, -s, -V, ejs.: cru-zar, ver-dad, ra-ma-zón, co-ra-zón, vi-vaz, nu-tri-ción, se-gu-ri-dad, vi-sión, sen-ci-llez, sim-pli-ci-dad, es-tá, fran-cés, co-lor, bal-cón, con-mo-ción, es-pi-ri-tual, e-mo-ción, sen-si-bi-li-dad, ten-sión, me-nor.
- B. Graves: -C (menos **n, s**), ejs.: ár-bol.
- C. Esdrújulas y sobresdrújulas: TODAS, ejs.:  
á-la-mo, mú-si-ca, her-bó-re-os, á-la-mos,  
 cla-rí-si-mo, o-fre-cién-do-nos, tó-ni-co,  
 es-pec-tá-cu-lo, ás-pe-ro, fe-nó-me-no.

## EXCEPCIONES:

- a. Vocal débil + Vocal fuerte (hiato), ejs.: or-to-gra-fi-a, a-cen-tú-an,  
 Silaba + silaba (acento en débil) pa-ra-í-sos, a-le-grí-a,  
ra-í-ces, po-drí-a, me-lan-co-li-a, son-re-ír.  
 (Vocales débiles: i, u; vocales fuertes: a, e, o, nunca forman diptongo, pues éste solo se da en la unión de débil y fuerte, o dos débiles).
- b. Adj. + -mente = adverbio. Si el adjetivo lleva acento, lo conserva, ejs.: graciosa + -mente = graciosamente, honda + -mente = hondamente, ortográfica + -mente = ortográficamente, débil + -mente = débilmente.

\* Se acentúan ortográficamente las formas verbales monosilábicas con diptongo, ejs.: guié, fié, rió, para distinguir las de esta primera excepción. Las excepciones: fue, fui, dio, vio.

## Redacción

## Ortografía

## Excepciones: c. Diacrítico

El acento diacrítico sirve para diferenciar palabras que se escriben y se pronuncian igual, pero tienen distinto significado o uso gramatical; así, se forma una pareja de palabras, una con acento, otra sin él.

él (pr.) - el (art.)	cuánto(a,s) (int.) - cuanto(a,s) (af.)
tú (pr.) - tu (adj.)	cuál(es) (int.) - cual(es) (af.)
té (sust.) - te (pr.)	quién(es) (int.) - quien(es) (af.)
mí (pr.) - mi (adj.)	qué, cuándo, (int.) - que, cuando (af.)
dé (vbo.) - de (prep.)	cómo, dónde (int.) - como, donde (af.)
más (adv.) - mas (conj.)	éste(a,os,as) (pr.) - este(a,os,as) (adj.)
sé (vbo.) - se (pr.)	ése(a,os,as) (pr.) - ese(a,os,as) (adj.)
si (pr./adv.) - si (conj.)	aqué! (a,os,as) (pr.) - aquel(a,os,as) (adj)
aún (adv.) - aun (conj.)	Las formas eso, esto, aquello, no llevan
sólo (adv.) - solo (adj.)	acento porque sólo pueden ser pronombres

por qué (int.) - porque (conj. causal) - porqué (sust.: motivo, razón)

Observaciones: 1) las mayúsculas que lo requieran, deben acentuarse, ejs.: África, Ángela; 2) las formas verbales con pronombre enclítico conservan la acentuación de su forma simple: miróme, déme; si no lo llevan, siguen las reglas: díome, síganme; 3) en las formas compuestas, el primer elemento pierde el acento: decimoséptimo.

suplementaria faltante, hasta que el profesor considere que los alumnos han adquirido soltura en el uso de ambos aspectos, en cuyo caso es el momento de hacer una primera evaluación de ellos, en un texto conjunto o por separado, aunque es preferible la primera opción, pues así será su práctica cotidiana (v. lámina núm. 7).

Simultáneamente se continúa con la práctica de la lectura, de la cual ya se han ido abordando algunos de los puntos desglosados en el contenido sintético del programa. En este momento distribuyo las fotocopias de un texto literario breve: "La casa de Asterión", de Jorge Luis Borges,<sup>24</sup> u otro con características similares, después de cuya lectura, en silencio, se les pide que elaboren, para entregar una vez terminado, un pequeño comentario, de media a una cuartilla, al que deberán agregar la lista de palabras del texto, que se les proporciona en ese momento, con el significado de cada una, según el contexto en que están utilizadas (v. lámina núm. 8: las palabras de la lista están subrayadas). Si no saben el significado de alguna palabra, se les pide dejar el espacio en blanco.

Este ejercicio se revisa, sobre todo, en referencia al manejo del conocimiento adquirido sobre acentos y puntuación, aunque también se toma nota de los errores de redacción que vayan presentando, para irlos abordando en

---

<sup>24</sup> Jorge Luis Borges. "La casa de Asterión", en *Obras completas, 1923-1972*, ed. de Carlos V. Frías, Emecé, Buenos Aires, 1974, pp. 569-570.



PRIMER EXAMEN PARCIAL DE TECNICAS DE LECTURA Y REDACCION: PUNTUACION Y ACENTUACION.

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_ MATR. \_\_\_\_\_ GPO. \_\_\_\_\_

Coloca los acentos y los signos de puntuación necesarios en el siguiente texto:

El hombre que se caso con la mas hermosa mujer que haya existido en cualquier tiempo y lugar fue tambien el primero de los herejes conocidos ademas cosa inhabitual entre los herejes era rey de esta suerte no hubo disturbios al producirse la herejia sencillamente fue decretada por el pero el mundo de los intereses creados empobrecido por ello le odio y su pueblo liberado demasiado de prisa de las ideas tradicionales se alarmo ese rey se llamo Amenhotep IV un faraon de la XVIII dinastia entre los años 1372 y 1354 a de c la maravillosa reina fue Nefertiti cuyo nombre significa la belleza mora entre nosotros no podemos dudar de esta belleza su busto encontrado entre los restos de un antiguo taller es por demas convincente no fue Nefertiti quien inspiro la herejia y mantuvo el celo de Amenhotep algunos datos parecen probarlo los hechos fundamentales estan segun creo suficientemente claros Akhnaton nombre tomado despues por Amenhotep proscribio la vieja teologia clausuro los templos de los dioses tradicionales y abolio los sacerdocios servicios y beneficios vinculados con ellos en la llanura de Amarna no lejos del palacio regio se edifico un nuevo santuario y una nueva capital Akhetaten la ciudad del horizonte del Sol el furor y la consternacion de los sacerdotes dificilmente pueden haber sido menores si se piensa en la trascendencia de la religion en la vida egipcia que lo serian si un gobierno aboliera de un solo golpe catolicismo protestantismo judaismo y todas las religiones existentes hasta ahora no obstante los sacerdotes heridos no tuvieron otra alternativa ni de sagravio que aceptar de momento los hechos la voluntad del Faraon era soberana en cualquier caso el Faraon consiguio la obediencia de su pueblo pero no su aquiescencia asi los hombres conservaron una fe secreta en la vieja religion en los antiguos ritos estaban de parte de los sacerdotes a pesar de los decretos del rey y al final muerto Akhnaton los sacerdotes y el pueblo hicieron con las obras de aquel lo mismo que el Faraon habia hecho con las suyas la ciudad del horizonte del Sol fue arrasada hasta sus cimientos que aun se consumen en Amarna y el sucesor Tutankaton cambio su nombre por el de Tutankamon que hoy conocemos

- 1) Numera sucesivamente cada uno de los acentos que pongas.
- 2) Haz una lista poniendo, después del número, A, B o C, si pertenece a alguna de las reglas, o en su caso, a, b, c, si a alguna de las excepciones.
- 3) Separa los párrafos poniendo, después del punto, una diagonal: ./

## LA CASA DE ASTERIÓN

Y la reina dio a luz un hijo que se llama Asterión.

APOLONIO: Biblioteca, III, I.

Sé que me acusan de soberbia, y tal vez de misantropía, y tal vez de locura. Tales acusaciones (que yo castigare a su debido tiempo) son irrisorias. Es verdad que no saigo de mi casa, pero también es verdad que sus puertas (cuyo número es infinito)<sup>1</sup> están abiertas día y noche a los hombres y también a los animales. Que entre el que quiera. No hallara pompas mujeriegos aquí ni el bizarro aparato de los palacios pero sí la quietud y la soledad. Asimismo hallara una casa como no hay otra en la faz de la tierra. (Mienten los que declaran que en Egipto hay una parecida.) Hasta mis detractores admiten que no hay un solo mueble en la casa. Otra especie ridícula es que yo, Asterión, soy un prisionero. ¿Repetire que no hay una puerta cerrada, añadiré que no hay una cerradura? Por lo demás, algún atardecer he pisado la calle: si antes de la noche viví, lo hice por el temor que me infundieron las caras de la piebre, caras descoloridas y aplañadas, como la mano abierta. Ya se había puesto el sol, pero el desvalido llanto de un niño y las toscas piegarras de la grey dijeron que me habían reconocido. La gente oraba, huía, se prosternaba; unos se encaramaban al estilóbato del templo de las Hachas; otros juntaban piedras. Alguno, creo, se ocultó bajo el mar. No en vano fue una reina mi madre: no puedo confundirme con el vulgo; aunque mi modestia lo quiera.

El hecho es que soy único. No me interesa lo que un hombre pueda transmitir a otros hombres: como el filósofo, pienso que nada es comunicable por el arte de la escritura. Las enojosas y triviales minucias no tienen cabida en mi espíritu, que esta capacitado para lo grande; jamás he retenido la diferencia entre una letra y otra. Cierta impaciencia generosa no ha consentido que yo aprendiera a leer. A veces lo deploro, porque las noches y los días son largos.

Claro que no me faltan distracciones. Semejante al carnero que va a embestir, corro por las galerías de piedra hasta rodar al suelo, mareado. Me agazapo a la sombra de un aljibe o a la vuelta de un corredor y juego a que me buscan. Hay azoteas desde las que me dejo caer, hasta ensangrentarme. A cualquier

<sup>1</sup> El original dice *catorce*, pero sobran motivos para intuir que, en boca de Asterión, ese adjetivo numeral vale por *infinitos*.

hora puedo jugar a estar dormido, con los ojos cerrados y la respiración poderosa. (A veces me duermo realmente, a veces ha cambiado el color del día cuando he abierto los ojos.) Pero de tantos juegos el que prefiero es el de otro Asterión. Finjo que viene a visitarme y que yo le muestro la casa. Con grandes reverencias le digo: *Ahora volvemos a la encrucijada anterior o Ahora desembocamos en otro patio o Bien decía yo que te gustaría la canaleta o Ahora veras una cisterna que se llenó de arena o Ya veras como el solano se biturca*. A veces me equivoco y nos reímos buenamente los dos.

No sólo he imaginado esos juegos; también he meditado sobre la casa. Todas las partes de la casa están muchas veces, cualquier lugar es otro lugar. No hay un aljibe, un patio, un abrevadero, un pesebre; son catorce [son infinitos] los pesebres, abrevaderos, patios, aljibes. La casa es del tamaño del mundo; mejor dicho, es el mundo. Sin embargo, a fuerza de fatigar patios con un aljibe y poivontas galerías de piedra gris he alcanzado la calle y he visto el templo de las Hachas y el mar. Eso no lo entendí hasta que una visión de la noche me reveló que también son catorce [son infinitos] los mares y los templos. Todo está muchas veces, catorce veces, pero dos cosas hay en el mundo que parecen estar una sola vez: arriba, el intrincado sol; abajo, Asterión. Quizá yo he creado las estrellas y el sol y la enorme casa, pero ya no me acuerdo.

Cada nueve años entran en la casa nueve hombres para que yo los libere de todo mal. Oigo sus pasos o su voz en el fondo de las galerías de piedra y corro alegremente a buscarlos. La ceremonia dura pocos minutos. Uno tras otro caen sin que yo me ensangrenté las manos. Donde cayeron, quedan, y los cadáveres ayudan a distinguir una galería de las otras. Ignoro quienes son, pero se que uno de ellos profetizó, en la hora de su muerte, que alguna vez llegaría mi redentor. Desde entonces no me duele la soledad, porque se que vive mi redentor y al fin se levantará sobre el polvo. Si mi oído alcanzara todos los rumores del mundo, yo percibiría sus pasos. Ojalá me lleve a un lugar con menos galerías y menos puertas. ¿Cómo será mi redentor?, me pregunto. ¿Será un toro o un hombre? ¿Será tal vez un toro con cara de hombre? ¿O será como yo?

El sol de la mañana reverberó en la espada de bronce. Ya no quedaba ni un vestigio de sangre.

—¿Lo creeras, Ariadna? —dijo Tesco—. El minotauro apenas se defendió.

A María Mosquera Estiman.

las explicaciones de la clase, y para darse una idea global de la manera como un texto literario les sugiere opiniones personales, aunque la mayor parte de las veces la costumbre les hace confundir comentario con resumen, pues muchos de ellos se limitan a repetir, a veces ni siquiera con sus propias palabras, la historia que se cuenta.

Por lo anterior, en la siguiente clase se comienza a insistir en lo que yo considero la parte más importante del curso: el cambio de postura que se debe generar en los alumnos para pasar de una actitud puramente receptiva y pasiva, que no es otra cosa lo que hacen al recibir información y repetirla, a una actitud activa, reflexiva y crítica, a preguntarse los porqués de las cosas, a reflexionar sobre ellos y a tratar de encontrar las respuestas; en otras palabras, a no aceptar todas las afirmaciones que hacen los profesores o que leen en los textos, si no están apoyadas en argumentos convincentes, esto es, deben aprender a evaluar y enjuiciar la información que se les proporciona por diferentes medios, no sólo el académico, sino la que suministran también el cine, la televisión, los periódicos, las revistas, etc. A propósito de esto último, al hablar de la revisión de sus comentarios sobre el cuento de Borges y señalar las serias carencias de opiniones personales en algunos de ellos, se les remite al libro de Pardinas, en la sección referida a los diferentes tipos de conocimiento: popular, de

divulgación y científico,<sup>25</sup> especialmente a la parte donde dice que:

el método de adquisición de la información o conocimiento popular puede reducirse a la lectura de un simple artículo periodístico, a registrar una conversación casualmente escuchada o a comentar, incluso, un libro recientemente leído pero que por falta de tiempo o de conocimientos no ha sido criticado. **El procedimiento se reduce meramente a adquirir información y transmitirla sin una crítica, más que muy elemental y superficial, de la información recogida.**<sup>26</sup>

En este momento se les regresan sus textos, con las definiciones o explicaciones correctas de las palabras palomeadas y las incorrectas con tache, y se procede, con la ayuda del diccionario de la RAE, a la verificación de los significados en que ninguno haya acertado, después de pedir la explicación de las que sí tuvieron correctas. Una vez hecho esto, se hace una nueva lectura del texto, para hacerles ver que la comprensión aumenta muchísimo si se conoce el significado de **todas** las palabras. En seguida, antes de pasar a la explicación de los elementos del cuento, les leo la información que proporciona Pardinas acerca de otro de los "instrumentos elementales de estudio" (cf. *supra*, p. 33: Vocabulario):

Lagunas de ignorancia. Estrechamente relacionada con esta primera carencia [vocabulario] está la que llamo lagunas de ignorancia: los vacíos de comprensión que un estudiante va dejando a lo largo de sus lecturas, de las explicaciones de clase, aun de las informaciones escuchadas a través del radio y la televisión. Ejemplos de estas lagunas de ignorancia serían nombres de personajes históricos, nombres geográficos,

<sup>25</sup> Felipe Pardinas. "2.2 Conocimiento: popular, de divulgación, científico", *op. cit.*, pp. 14-42.

<sup>26</sup> *Ibid.*, pp. 17-18. El subrayado es mío.

nombres de escuelas, religiones, movimientos sociales, fechas, lugares, etc. En una forma análoga a como el estudiante descuida la precisión del significado de palabras escuchadas o leídas, pasa los ojos sobre los nombres de personajes o lugares cuya localización en el tiempo y en el espacio tranquilamente ignora. La lectura es una especie de carrera de obstáculos en que el estudiante va salvando las lagunas de información que por inercia o sencillamente por pereza no está dispuesto a llenar. Cualquier intento de relacionar un nombre con otro, una época con otra, un movimiento con otro, es trabajo imposible. Otra vez me permito aludir al trabajo de los profesores de cursos inferiores que harían muy bien en estar seguros de que cualquier alusión a nombres de personas, de lugares geográficos o de fenómenos sociales son localizados por sus alumnos. **Naturalmente que estas lagunas son más dolorosas cuando se refieren a personajes o lugares de la propia Patria**, pero por desgracia tampoco es imposible encontrarlas entre algunos estudiantes.<sup>27</sup>

Después de esta lectura les comienzo a preguntar por los personajes mencionados en el cuento de Borges: Ariadna, Teseo (a quienes algunos es la primera vez que oyen mencionar en relación con la mitología). Si alguien tiene cualquier conocimiento (generalmente muy escaso y superficial) sobre la leyenda del minotauro, se le pide que lo exponga, y posteriormente se les da la explicación más abundante sobre este pasaje de la vida de Teseo (que en el cuento de Borges es un personaje completamente secundario), desde que llega de Trecén para embarcarse en la aventura de liberar a su patria del tributo de jóvenes para ser sacrificados en Creta al minotauro, el triunfo de su empresa con la ayuda de "El hilo de Ariadna", el abandono de ésta en la isla de Naxos (con sus diferentes versiones),

---

<sup>27</sup> *Ibid.*, pp. 8-9. Subrayado mio.

hasta su regreso a Atenas y el suicidio de su padre, Egeo, al descubrir que el trirreme volvía de su expedición con velas negras en lugar de las blancas que había prometido ponerle Teseo si triunfaba. Para mayor abundamiento, se les habla de los otros personajes que tienen relación con el cuento de Borges: Minos, Pasifae, Dédalo, y de los relacionados con Teseo solamente: Medea, Fedra, Hipólito.

Esta información se les proporciona para situarlos contextualmente y para hacerles ver que el cuento de Borges **no es una mera repetición** de la leyenda del minotauro, sino que es una re-creación de ella, sustentada en el cambio de punto de vista: en lugar de una narración contada desde fuera de la historia, tenemos un narrador-personaje que cuenta *su propia historia*, con toda la subjetividad que ello implica. A partir de aquí se analizan todos los elementos del cuento: el *tema* de la soledad, a partir del *motivo* del "ser diferente", o raro, utilizado por Borges desde sus dos perspectivas: el aislamiento a que es sometido el "diferente" cuando es rechazado por los demás, o el aislamiento voluntario de quien se separa de "los otros" (caso, por ejemplo, del personaje de *El lobo estepario*, de Herman Hesse); la caracterización del personaje, que se da de manera oblicua, y que también es el modo en que se habla del espacio, de "La casa de Asterión", pero que obedecen a la percepción que ese personaje singular tiene de su entorno; en fin, de la temporalidad marcada en el relato (se debe hablar aquí del tiempo y

espacio míticos y de su valor metafórico: la vida como laberinto que plantea tomar decisiones trascendentes al situarnos en encrucijadas: ¿qué estudio: literatura, ciencia política o sociología?, ¿dónde: en la UAM o en la UNAM?) y de otros recursos estilísticos importantes que plantea el texto.

Las explicaciones y la discusión sobre los diferentes aspectos del cuento de Borges, en comparación con la revisión general que anteriormente se hizo de las diferentes partes de los libros de Quilis y de Pardinás y del análisis del capítulo "El acento", del primero de ellos, nos pone en el camino propicio para comenzar a discutir las características del primer trabajo más o menos extenso que deben elaborar los alumnos: la reseña de un libro. A propósito de ésta, les doy para que reproduzcan y distribuyan la fotocopia de un capítulo del libro de Zubizarreta (después de preguntar y comprobar que **nadie** lo ha comprado, a pesar de mis recomendaciones, en la primera clase, sobre su utilidad, al hablar de la bibliografía del programa) sobre el resumen de un libro, de la cual leo en ese momento sólo un párrafo:

Al doblar la última página de un libro de pensamiento o de ficción, debemos estar en condiciones de dar cuenta de nuestra lectura: enumerar brevemente los principales aspectos de su contenido, señalar el sistema y la validez de la exposición o las técnicas literarias empleadas, destacar las aportaciones del autor a la materia tratada y decir nuestra opinión acerca del valor intelectual o artístico del libro. **Esto es hacer una reseña escrita:** recoger esos aspectos —tras repensarlos en una cuidadosa

relectura del libro-, con la mayor objetividad y rigor, en apretado y claro resumen.<sup>28</sup>

Aunque posteriormente les proporcionaré la información de otras fuentes que también hablan de la reseña, me interesa que en primer lugar conozcan las opiniones de este autor, porque es uno de los pocos que establece la diferencia entre la reseña de un texto de pensamiento (científico) y uno literario.

Para terminar la clase y para convencerlos, mañosamente -pues la experiencia me ha hecho saber anticipadamente los resultados de la encuesta-, de que deben hacer la reseña de un texto literario, comienzo preguntándoles qué periódicos o revistas acostumbran leer, paso después a interrogarlos sobre el tipo de espectáculos a que asisten: conciertos, exposiciones, conferencias, recitales, para finalizar con el listado, por escrito y para entregar, de los textos literarios que han leído, de los diferentes géneros. (Los resultados siempre son penosos, pero de pena ajena, pues en muy raras ocasiones **los profesores** de los niveles anteriores se han preocupado por entusiasmarlos con este tipo de actividades.) En este momento les hablo de lo que significa ser universitario y de la cultura que éste debe poseer, por lo que en la siguiente clase, naturalmente, la lista de novelas breves que les proporciono -para que, por votación, decidan cuál eligen para reseñar-, no encuentra ninguna objeción. Un

---

<sup>28</sup> Armando Zubizarreta. *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*, Addison-Wesley Iberoamericana, México, 1990,



ejercicio preliminar es que hagan la reseña, en una o dos cuartillas, del cuento de Borges. Después de entregada ésta se les proporciona el artículo de Enrique Anderson Imbert, "Un cuento de Borges: 'La casa de Asterión'", para que además de los puntos comentados en clase al respecto, tengan un modelo de otro tipo de opiniones, pues el tono del texto es más bien el de un comentario de divulgación, y muchas de sus ideas podrían muy bien haber sido externadas por un neófito en la crítica literaria.

En cuanto al tipo de novelas que se les puede proponer, es cuestión de las preferencias de cada profesor, aunque las características que siempre tengo en mente al elegirlas son, en primer lugar, que sean textos que puedan despertar el interés del alumno por los temas que abordan o por el tipo de historia que cuentan; en segundo lugar, que hagan referencia a algún tipo de realidad que los alumnos tengan la capacidad de comentar, y tercero, pero no necesariamente obligatorio, que aludan a acontecimientos nacionales o relacionados con la carrera o la formación de los alumnos a los que se les imparte el curso. Una última peculiaridad sería que el profesor conociera una abundante bibliografía sobre el texto o sobre su(s) tema(s), pues el reducido tiempo del trimestre dificulta sobremanera el que los alumnos puedan hacer una búsqueda bibliográfica exhaustiva para realizar el segundo trabajo del curso: uno

de investigación documental, usando el aparato crítico que conlleva (citas, notas, bibliografía).

Aquí cabe hacer una aclaración a destiempo: se puede aprovechar el mismo texto del que harán la reseña para que posteriormente, sobre alguno de los variados temas (si se trata de alumnos de Técnicas...) que siempre se pueden encontrar en una novela, aunque sea breve, o de alguno de los recursos literarios más relevantes que presente (en el caso de alumnos de Redacción, de la Licenciatura en Letras), realicen una investigación sobre cualquiera de esos aspectos, de manera profunda si abordan un punto muy concreto y específico, o de manera más general si quieren abarcar uno más amplio.

Lo más importante de todo el asunto, en última instancia, reside en utilizar este curso —para quienes enseñamos la manera de redactar y comenzar a hacer investigación— como **la oportunidad final** que tenemos para entusiasmarlos con la literatura, para hacerles ver que el placer de la lectura de buenos textos (como el disfrute de las diferentes obras artísticas) es un goce que pocas cosas pueden suplir. Y este entusiasmo se debe reflejar en la labor del maestro cuando desmenuza amorosamente todos los entresijos de la creación literaria para llevar a sus alumnos a una comprensión profunda (aunque nunca completa) de la obra en cuestión.

Son varios los textos de mi preferencia para proponer a los alumnos y que reúnen las características mencionadas

anteriormente, entre ellos *Aura*, de Carlos Fuentes, *El viudo Román*, de Rosario Castellanos —además de que con este texto tengo la oportunidad de pasarles, en una sesión de clase o después de ella, la excelente película, basada en la novela, *El secreto de Romelia*—, la *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez (también con la película), *Los pasos de López*, de Jorge Ibarguengoitia; este último y el primero, además, me permiten demostrarles, porque ya lo he hecho, que la asimilación de conocimientos sobre la historia de México que han adquirido en los dos primeros trimestres de su estancia en la UAMI ha sido sólo para cubrir el requisito de acreditar los dos cursos de Historia de México del TGA, pues al analizar, en el caso de *Aura*, el periodo histórico en que se sitúa parte de la trama, la época del Segundo Imperio, y en el caso de *Los pasos...*, el de la Independencia, la información que deberían tener fresca ha pasado, en la mayoría de los casos, al olvido. Ocasión también para reiterar las palabras de Pardinas acerca de las "lagunas de ignorancia", que en este caso serían, mejor, de desinterés.

El tiempo que va quedando disponible en las clases es aprovechado para ir explicando la manera de resolver las dificultades en la redacción: el queísmo, el uso incorrecto del gerundio, de los nexos, etc., ejemplificando los errores con el material que se ha tomado de sus ejercicios de redacción, también con el que proporciona el *Cuaderno de redacción* (v. anexo 5) y, más adelante, con ejemplos de su

primer trabajo, la reseña, para presionarlos en la necesidad de autocorregirse (v. un ejemplo extremo: lámina núm. 9).

Además de las explicaciones de la clase, se les proporcionan textos de diferentes autores sobre el tema, por ejemplo, las indicaciones de José G. Moreno de Alba<sup>29</sup> sobre el queísmo, el gerundio, el uso incorrecto del adverbio *medio*, y los usos peculiares, aunque también incorrectos, del mexicano *hasta* y del *laísmo*, *loísmo* y *leísmo* peninsulares; también las explicaciones y los ejercicios de diferentes manuales de redacción, como el *Curso de redacción* de Gonzalo Martín Vivaldi que, por citar sólo un ejemplo, proporciona un material excelente para la corrección, mediante diferentes procedimientos, del queísmo.

Un ejemplo de mi práctica en clase, en relación con este último problema, consiste en escribirles en el pizarrón, de un lado, el texto proporcionado en el citado *Cuaderno...* (p. 40, v. lámina núm. 10): en un párrafo de ocho renglones aparece el *que* ¡quince veces! Después de hablarles de los diferentes pronombres relativos (*que*, *cual*, *quien*, *cuyo*, con sus femeninos y plurales), de su uso en las oraciones subordinadas adjetivas, cuya función es la misma que la de un adjetivo simple, una frase adjetiva o un adnominal (v. ejercicios de Martín Vivaldi) y de los diferentes matices significativos y la posibilidad de una

---

<sup>29</sup> José G. Moreno de Alba. *Minucias del lenguaje*, FCE, México, 1998 (Sección de Obras de Lengua y Estudios Literarios). 3a. reimpr. de la 1a. de. de 1992. [La edición original era de Edit. Océano, de la cual ésta es una edición ampliada].

TITULO DE LA RESEÑA: "AURA"

TITULO PERSONAL: "AURA RECUPERAR EL AMOR AUSENTE"

### INTRODUCCION

Esta es una novela corta que nos hace ver como se desenvuelven los elementos se llega a una cierta manera a la historia y al tiempo en el que se están viviendo las cosas a través de recuerdos, llevándonos hasta cierto punto a la imaginación, y al mismo tiempo a la transferencia, de pasajes en el cual intervienen ciertos elementos de intriga y a la vez un temor en el cual interviene CONSULO que trata de revivir un amor ausente, el cual da hincapié al relato de esta obra junto con el GENERAL LIORENTE con un humorismo blanco y a la vez aterrador en la época de los años 50 y 60 que da comienzo a una historia macabra y perfecta, rodeada por un erotismo perfecto que desemboca imperceptiblemente en el horror en el cual se trata, de recuperar el amor ausente que se tuvieron años Atrás nos lleva a un encuentro inesperado, que una vez dejaron inconcluso y unas ves juntos para nunca separarse.

Felipe Montero profesor de la escuela particular joven de 27 años historiador: encargado de exhumar papeles amarillentos o sea viejos en el momento de desayunar observa el periódico, donde se muestra indeciso para acudir a la sita del periódico que le resta importancia.

Al segundo día y al llegar a leer el periódico le el anuncio historiador joven que nadie había acudido ayer: se sorprende al imaginar que alguien vive en la calle de donceles, por que el siempre había creído que el viejo centro de la ciudad no vive nadie camina con lentitud, tratando de distinguir él # 815 el ya de por si viejo centro, levanta la mirada a los segundos pisos, observando el viejo barroco, acude a la casa de consuelo para solicitar el empleo ofrecido en la calle de donceles # 815 que antes era el 69, al llegar ala puerta toca la manija en forma de feto cede la puerta al empuje levisimo al entrar penetra a un callejón oscuro techado

QUILISMO

En el siguiente texto se ha abusado del pronombre relativo que. Este abuso produce repetición de ideas, desviación de la idea principal y monotonía. Elabora un párrafo en que expresas con precisión y economía la idea contenida en este texto. Utiliza únicamente los pronombres relativos imprescindibles.

Platón nos dice que el arte no es más que una copia de la copia, esto es, que a partir de su concepción sobre la realidad, que consiste en afirmar que lo que nos rodea no es real, sino que lo real se encuentra fuera de este mundo, y que lo que nosotros vemos no es más que una copia de eso que sí existe, y eso es el mundo de las ideas, que para él es lo que realmente existe; y como el arte no es más que un reflejo de lo que nos rodea, entonces el arte es una copia de la copia del mundo de las ideas.

relativa intercambiabilidad (el *que* o el *cual* se pueden usar para personas o cosas, pero *quien* sólo para personas), del uso de *que* (*de*) *su(s)* en vez de *cuyo(a)(s)*, ejs.: Un amigo que sus (cuyos) hijos están en la misma escuela que mis sobrinos.../ ...un lugar de la Mancha de cuyo (en vez de *que de su*) nombre.../; en segundo término les hablo del *que* conjunción y de sus diferentes usos, por ejemplo, para introducir oraciones de objeto directo, intercambiables con la construcción yuxtapuesta (Le dije que.../Le dije:), y por último, del *que* como parte de diferentes tipos de nexos, por ejemplo, los causales (*ya que*, *puesto que*, *dado que*, *debido a que*), uno de los cuales puede usarse en este caso: *pues*, o los adversativos *pero que*, *sino que*, *no obstante que*, o la frase tres veces usada en el párrafo: *no es más que*.

Toda esta explicación procuro dársela con ejemplos en la parte libre del pizarrón, y una vez terminada, les hablo de las diferentes maneras de corregir cualquier tipo de repetición:

a) Suprimir el término repetido.

b) Buscar un sinónimo (en el caso de relativos o nexos causales, basta elegir otro de ellos).

c) Cambiar, simplemente, los signos de puntuación y, en caso necesario, usar pronombres.

d) Cambiar la construcción de la frase u oración.

Después de estas indicaciones se procede a, conjuntamente con las opiniones de los alumnos, corregir el

texto. El resultado es que de esas quince apariciones del término repetido, el párrafo queda con sólo tres, que es un número tolerable en esa extensión. Por ejemplo, en el caso de la frase *no es más que*, son ellos quienes proponen cambiarla por *no es sino*, y al hacerles notar la forma negativa de la construcción, igual que la de la frase original, y preguntarles si no se les viene a la cabeza una afirmativa en sustitución de aquélla, las propuestas son: *sólo es*, *solamente es* o *únicamente es*, con el adverbio antes o después del verbo; de esta manera, ellos son los que han encontrado esas cuatro opciones para eliminar las tres ocurrencias de la forma con *que*.

## **2.2 Práctica docente en Investigación documental**

Para finalizar esta disertación quiero sólo hacer unos comentarios breves en cuanto a la investigación documental, pues el grueso de las explicaciones y ejemplos está en el citado texto de Laura Cázares, María Christen *et al.*, el cual yo sólo trato de hacer más accesible a mis alumnos, o de reducirles el trabajo de comprensión mediante el procedimiento de esos "acordeones" que yo llamo "fichas ayuda-memoria", pues descargan a ésta precisamente de la memorización de un cierto tipo de información que con la práctica se vuelve un acto reflejo, como el de conducir automóvil. Por ejemplo hago que en una tarjeta, del tamaño de una ficha de contenido, anoten las diversas abreviaturas que se utilizan en las notas, sobre todo de referencia a



las fuentes de información utilizadas (*op. cit.*, *ibid.*, *loc. cit.*, *íd.*, *art. cit.*), su utilización precisa si se trata de fuente bibliográfica o hemerográfica, los datos que sustituyen, y cuál se usa dependiendo de si se trata de una nota inmediata o no. En la parte posterior de la tarjeta les hago que copien un simulacro de notas que improviso con diferentes tipos de textos, para que vean la ejemplificación de cada caso particular. De esta manera, se explican clara y brevemente en clase los puntos desglosados sobre este aspecto en el contenido sintético del programa y se remite a las partes pertinentes del multicitado texto de Cázares, Christen *et al.* para reforzar las explicaciones.

Por último, antes de terminar el curso y para que no me olviden, pero sobre todo para que no olviden todas las indicaciones que he dado a lo largo del trimestre y las recomendaciones que les he hecho para ser estudiantes que sobresalgan del promedio, que no se cuenten en el nutrido grupo de los mediocres, a veces, sobre todo si me dan pie, les aplico el "tratamiento de choque".<sup>30</sup> ¿En qué consiste?

Generalmente, al acercarse el término de los cursos, los alumnos están muy preocupados porque se les carga el trabajo al tener que preparar sus exámenes y ensayos finales, entonces tratan de "ablandar al profesor" con **su** participación en clase, **su** entusiasmo, **su** interés porque se les aclaren todas **sus** dudas, etc., etc., y si eso no merece

---

<sup>30</sup> "Un tratamiento de choque puede lograr resultados inmejorables. Estimula fibras que languidecían. rescata energías que estaban a punto de perderse." Sergio Pitul. *El viaje*, Era, México, 2000 (Biblioteca Era, 40), p. 11.

que A TODOS se les recompense con la máxima calificación. Aquí comienza mi representación. Mi papel no es sólo el del profesor molesto o un poco enojado, sino **TOTALMENTE INDIGNADO**, pues **de nada** me ha servido la paciencia para ayudarlos a tratar de corregir todas las deficiencias que vienen arrastrando desde, no ya la primaria, sino el jardín de niños, y saco a relucir **TODOS** los errores que **TODAVIA** tenían en su penúltimo trabajo, y les hablo de **MI PAPEL** como profesor: **ENSEÑAR, NO PONER CALIFICACIONES**; éstas, ellos son quienes se las ganan. Un atrevimiento que tuve este último trimestre (00-P) -y que posiblemente no vuelva a repetir- fue el de decirles que si a eso iban a la Universidad, a mí nada me costaba llevar las actas de evaluación para dejar que cada uno se pusiera la calificación que quisiera. ¡Y la siguiente clase las llevé y se las ofrecí! Afortunadamente, nadie me tomó la palabra, pues estaban demasiado apenados por la regañiza del día anterior como para representar el papel de cínicos. Y lo mejor de todo es que el empeño que pusieron en el último trabajo superó mis expectativas en muchos casos.

Una observación: Nunca se debe esperar que en un trimestre se corrijan las deficiencias de media vida. Yo siempre espero que las enseñanzas sean asimiladas y puestas en práctica gradualmente, en la medida en que los alumnos sientan que su utilización los va destacando del montón; los que no lo hagan, desafortunadamente, seguirán ahí y

verán cómo los otros empiezan a tomarles la delantera hasta dejarlos definitivamente atrás.

Nuestra recompensa como profesores la obtenemos después de haber terminado nuestra labor en el aula, por ejemplo, este último trimestre, el comentario de una alumna de Ciencia Política al recibir su calificación final fue: "Con usted obtuve B, pero apliqué los conocimientos del curso en el trabajo de otra materia y me saqué MB". O el de un alumno de Sociología, representante de los alumnos de la División de Ciencias Sociales y Humanidades en el Consejo Académico, al presentarme a otro de ellos: "Este maestro fue el que nos enseñó a poner bien las comas". O el gesto de una alumna de Historia, de regalarme un ejemplar de su tesis de licenciatura, impresa, con la dedicatoria: "Para una linda persona, con cariño, afecto, admiración y respeto. Su alumna." O la satisfacción de comprobar que algunos de nuestros ex-alumnos de Redacción en la Licenciatura en Letras Hispánicas empiezan a destacar desde la mitad de la carrera, y nos comentan sobre lo mucho que les han ayudado nuestras recomendaciones y consejos, y terminan sus estudios de licenciatura y siguen su camino de superación en diferentes posgrados.

Pero la mejor recompensa es la que se obtiene cuando muchos de **los alumnos** que uno ha tenido a lo largo de su trayectoria docente —a partir de la confianza que uno debe despertarles para que se acerquen no sólo con las dudas sobre la clase sino también sobre sus problemas con otras

materias, con trámites administrativos, etc.— **se van convirtiendo en los amigos** con los que también se puede contar en diferentes situaciones.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

UNIDAD IZTAPALAPA		DIVISION CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
NIVEL LICENCIATURA		EN LETRAS HISPANICAS	
CLAVE 225455	UNIDAD DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE Redacción		TRIM I
HORAS TEORIA 4.0	SERIACION		CREDITOS 8
HORAS PRACTICA 0.0			OPT / OBL OBL.

OBJETIVO (S) :

Que el alumno aprenda a redactar correcta, clara y concisamente. Que aprenda a ser un lector cuidadoso y eficaz. Que aprenda técnicas elementales de investigación documental.

CONTENIDO SINTETICO:

Se estudiará la ortografía, la acentuación, la puntuación y la redacción de acuerdo con las fallas y limitaciones específicas de cada grupo, se introducirá al alumno en la lectura de textos de reconocido prestigio y se le instruirá en las técnicas para hacer resúmenes, comentarios, glosas y citas textuales.

MODALIDADES DE CONDUCCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

Podrá realizarse por: exposición del profesor y participación de los alumnos, discusiones dirigidas, exposiciones individuales o de grupo u otras que sean dadas a conocer al principio del curso.

MODALIDADES DE EVALUACION:

Incluirá evaluaciones periódicas y/o evaluación terminal, que podrán realizarse a través de elaboración de fichas, controles de lectura, participación en clase, exámenes escritos, exposiciones individuales o de grupo y elaboración de trabajos de investigación. Los factores de

UNIDAD IZTAPALAPA		DIVISION CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
NIVEL LICENCIATURA		EN LETRAS HISPANICAS	
CLAVE 225455	UNIDAD DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE Redacción		TRIM I
HORAS TEORIA 4.0	SERIACION		CREDITOS 8
HORAS PRACTICA 0.0			OPT. / OBL. OBL.

ponderación serán a juicio del profesor. Estos serán dados a conocer a los alumnos al principio del curso.

#### RECUPERACION.

Podrá incluir un trabajo de investigación sobre algún tema del programa (que deberá entregarse en la fecha señalada en el calendario de evaluaciones de recuperación aprobado por el Consejo Académico) y/o una evaluación escrita, que se hará con base en los contenidos del programa y puede ser global o complementaria.

#### BIBLIOGRAFIA NECESARIA O RECOMENDABLE:

ALCALA, ANTONIO. "El concepto de corrección y prestigio Lingüístico", Trillas/ANUIES, México, 1988 (Temas básicos. Area: lengua y literatura, 1), 4a. reimpr. de la 2a. ed. de 1981.

ANDERSON, JONATHAN, BERRY H. DURSTON Y MILLICENT POOLE. "Redacción de tesis y trabajos escolares", Tr. del Inglés por Andrés Ma. Mateo, pról. de Zelman Cowen, Diana, México, 1975, 4a. reimpr. de la 1a. ed. de 1972, 4a. reimpr. de la 1a. ed. de 1972.

BASULTO, HILDA. "Curso de redacción dinámica", Trillas, México, 1977, 2a. reimpr. de la 2a ed. de 1975.

CAZAPES HERNANDEZ, LAURA, CHRISTEN, MARIA et.al "Técnicas actuales de investigación documental", Trillas/UAM, México, 1989, 1a. reimpr. de a 2a. ed. de 1987.\*

GARZA MERCADO, ARIO. "Manual de Técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales", El Colegio de México, 1974, 41. reimpr. de la 2a. ed. corr. y aum. de 1970.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

DSE 11 10M1094

PROGRAMA DE ESTUDIOS

3 / 3

UNIDAD IZTAPALAPA		DIVISION CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	
NIVEL LICENCIATURA		EN LETRAS HISPANICAS	
CLAVE 225455	UNIDAD DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE Redacción		TRIM I
HORAS TEORIA 4.0	SERIACION		CREDITOS 8
HORAS PRACTICA 0.0			OPT / OBL. OBL.

GONZALEZ REYNA, SUSANA. "Manual de redacción e investigación documental", Trillas, México, 1988, 3a. reimpr. de la 3a. ed. de 1984.

MAQUEO, ANA MARIA. "Redacción", Limusa, México, 1988, 2a. reimpr. de la 1a. ed. de 1985.

MARTIN VIVALDI, GONZALO. "Curso de redacción. Teoría y Práctica de la composición y del estilo", 14a. ed. corr. y aum., Paraninfo, Madrid, 1974.

MARTINEZ PALAU, ESPERANZA. (Ant.). "Taller de lectura y redacción", SEP, México, 1986.

\* MILLAN, ANTONIO. "Lengua hablada y lengua escrita", ANUIES, México, 1973 (Temas básicos. Area: lengua y literatura).

\*ORTEGA, WENCESLAO. "Ortografía programada", 3a. ed. rev. por Germán E. Franco G. y Fco. Monterde, McGraw-Hill, México, 1987.

PARDINAS, FELIPE. "Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales", 30a. ed., Siglo XXI, México, 1988.

\*ZUBIZARRETA, ARMANDO F. "La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar", 2a. ed. rev. y aum., Addison-Wesley Iberoamericana, México, 1986.

\* OBLIGATORIA PARA EL ALUMNO.

UNIDAD Iztapalapa		DIVISION Ciencias Sociales y Humanidades	
NIVEL Licenciatura		EN Sociología	
CLAVE 225018	UNIDAD DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE Técnicas de Lectura y Redacción		TRIM IV
HORAS TEORIA 4	SERIACION		CREDITOS 8
HORAS PRACTICA			OPT / OBL Obl.

**OBJETIVO(S)**

El alumno:

1. Corregirá y/o perfeccionará sus estrategias de lectura.
2. Conocerá las técnicas de la investigación documental.
3. Conocerá las condiciones para redactar y presentar trabajos escritos.

**CONTENIDO SINTETICO**
**1. La lectura**

- 1.1. Las partes constitutivas de un texto.
- 1.2. Las diferentes ideas presentes en un texto: principales, subordinadas.
- 1.3. Los principales problemas de comprensión de un texto: vocabulario, lagunas de ignorancia, etc.
- 1.4. Las diferentes técnicas para realizar una lectura eficiente: el subrayado, la anotación marginal, las notas, etc.
- 1.5. Diferentes tipos de control de lectura: el resumen, la síntesis, los cuestionarios, la guía para la exposición oral, la reseña.

**2. La investigación documental**

- 2.1. Los pasos de la investigación documental.
- 2.2. La elección y delimitación del tema.
- 2.3. Las fuentes de información.
- 2.4. Las fichas bibliográficas y hemerográficas.
- 2.5. El esquema.
- 2.6. Las fichas de contenido.
- 2.7. Las partes del trabajo.

**3. La redacción**

- 3.1. Los problemas ortográficos: uso de letras, acentuación y puntuación.
- 3.2. Uso y abusos más frecuentes: repeticiones, gerundio, relativos, nexos, términos vagos y verbos fáciles, etc.
- 3.3. El proceso de revisión y corrección.
- 3.4. Normas para presentar formalmente trabajos escritos.
- 3.5. La redacción de diferentes tipos de textos: síntesis, comentario, reseña, ensayo de investigación.



UNIDAD		DIVISION	
NIVEL		EN	
CLAVE	UNIDAD DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE		TRIM
		Técnicas de Lectura y Redacción	
HORAS TEORIA	SERIACION		CREDITOS
HORAS PRACTICA			OPT / OBL

MODALIDADES DE CONDUCCION DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Exposición: explicación de los conceptos teóricos.

Ejercitación: aplicación de las técnicas y procedimientos. Ejercicios continuos de lectura, redacción y corrección de textos.

MODALIDADES DE EVALUACION

Global:

Participación oral sobre los contenidos teóricos y su aplicación.

Ejercicios en clase y tareas extra clase.

Redacción de diferentes tipos de textos.

Exámenes parciales.

Elaboración de dos trabajos extensos: una reseña de un libro y un ensayo de investigación (4-6 y 12-15 cuartillas, respectivamente) en los cuales se evaluará, además de los requisitos de cada uno, la ortografía y la redacción.

Si la evaluación periódica no es suficiente, se realizará una evaluación terminal (examen final). Los factores de Ponderación serán a juicio del Profesor.

De Recuperación:

Será global y consistirá en un examen escrito y un trabajo de investigación (15-20 cuartillas). Este último deberá ser entregado en la fecha en que se aplique el examen escrito: el tema y los requisitos se anunciarán al final de cada trimestre.

BIBLIOGRAFIA NECESARIA O RECOMENDABLE

Alcalá, Antonio. El concepto de corrección y prestigio lingüísticos, Trillas, México.

Anderson, Jonathan, Berry H. Durston y Millicent Poole. Redacción de tesis y trabajos escolares, Diana, México.

Basulto, Hilda. Curso de redacción dinámica, Trillas, México.

Cázares Hernández, Laura, María Christen et. al. Técnicas actuales de investigación documental, Trillas/UAM, México.

Garza Mercado, Ario. Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales, El Colegio de México.



3 / 3

UNIDAD		DIVISION	
NIVEL		EN	
CLAVE	UNIDAD DE ENSEÑANZA · APRENDIZAJE		TRIM.
HORAS TEORIA	Técnicas de Lectura y Redacción		CREDITOS
HORAS PRACTICA			OPT / OBL.
		SERIACION	

González Reyna, Susana. Manual de redacción e investigación documental, Trillas, México.

Maqueo, Ana María. Redacción, Limusa, México.

Martín Vivaldi, Gonzalo. Curso de redacción, Paraninfo, Madrid.

Millán, Antonio. Lengua hablada y lengua escrita, ANUIES, México.

Ortega, Wenceslao. Ortografía programada, McGraw-Hill, México.

Pardinas, Felipe. Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales, Siglo XXI, México.

Zubizarreta, Armando, .F. La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar, Addison-Wesley Iberoamericana, México.

## XIV

## EL ACENTO

## 14.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES

El acento es un rasgo prosódico, fonológico, cuya finalidad es poner de relieve un sonido o un grupo de sonidos. Para dar realce a una sílaba o a un sonido el acento dispone de tres elementos: 1.º) la *intensidad*, 2.º) el *tono* o *altura musical*, 3.º) la *duración*. Según la lengua, aunque a veces estén presentes más de uno de estos tres elementos, siempre hay un suplemento de uno de ellos que sirve para hacer destacar la sílaba acentuada.

La *intensidad*, como ya dijimos, depende de la amplitud de vibración de las cuerdas vocales. El acento que hace resaltar las sílabas acentuadas del inglés y al parecer del español es un acento de intensidad.

La *altura musical* depende de la frecuencia del tono fundamental del sonido. En ciertas lenguas, entre ellas el chino, el *tono* tiene relevancia fonológica.

La *duración* depende de la cantidad relativa del sonido, y es el acento normal del francés, en donde la sílaba final del grupo es acentuada porque lleva un suplemento de duración.

## 14.2. EL ACENTO ESPAÑOL

En español una palabra no tiene nada más que una sílaba acentuada (se exceptúan los adverbios terminados en *mente*, que tienen dos), llamada *acentuada* o *tónica*, por contraposición a todas las demás, que carecen de esa energía articulatoria, y que son *inacentuadas* o *átomas*.

14.3. Este acento de intensidad depende, como ya hemos visto, de la amplitud con que vibran las cuerdas vocales.

La sílaba acentuada en español presenta las siguientes propiedades:

- 1.º) Una mayor energía articulatoria.
- 2.º) Derivada de esta mayor energía articulatoria, las vocales presentan mayor tensión, y también mayor abertura.
- 3.º) Las consonantes que rodean al núcleo silábico tónico presentan también mayor tensión y mayor cierre de los órganos articulatorios.
- 4.º) Mayor sonoridad, y, por lo tanto, mayor perceptibilidad.

#### 14.4. CLASIFICACION DE LAS PALABRAS POR LA POSICIÓN DEL ACENTO

En algunas lenguas la posición del acento en la palabra es fijo: en francés está situado siempre en la última sílaba; en finés y en checo recae sobre la primera sílaba de la palabra; en polaco, sobre la penúltima, etc. Sin embargo, hay otro grupo de lenguas en las que la situación del acento es libre: puede estar situado sobre cualquier sílaba de la palabra. En estas lenguas, la diferente situación acentual da lugar a importantes cambios significativos en la palabra, cosa que no ocurre con las lenguas de acento fijo; por ejemplo, en inglés, *content*, con acento en la primera sílaba es un sustantivo: *contént*, "contenido", mientras que con el acento sobre la segunda sílaba es un adjetivo: *contént* "contento"; lo mismo ocurre con la palabra *import*: *import* "importación", frente a *import* "importar", etc.

El español es también una lengua de acento libre, como veremos a continuación.

Según el lugar que ocupa la sílaba acentuada en el interior de una palabra, se puede realizar la siguiente clasificación:

- 1.º) *Oritona* (o *aguda*), cuando la sílaba acentuada ocu-

pa el último lugar en la palabra [ʔeʝn]jó] *reunió*, [θené] *cené*, [mámá] *mamá*, [papél] *papel*, [kortár] *cortar*, etc.

2.º) *Paroxitona* (o *llana*), cuando la sílaba acentuada ocupa el penúltimo lugar en la palabra. Los vocablos paroxitónicos son los más corrientes en español, de ahí que la ortografía no los distinga con ningún signo diacrítico: [ermáno] *hermano*, [ʔesu]tádo] *resultado*, [mecéro] *mechero*, etc.

3.º) *Proparoxitona* (o *esdrújula*), cuando la sílaba acentuada ocupa el antepenúltimo lugar en la palabra: [θé]leʃre] *célebre*, [ʔé]ximén] *régimen*, [bolí]yrafo] *bolígrafo*, etc.

4.º) En formas compuestas la sílaba acentuada puede adelantarse aún a la sílaba antepenúltima, en cuyo caso recibe la denominación de *superparoxitona* (o *sobresdrújula*): [kó]metelo] *cómetelo*, [ʔeko]xjé]ndoselo] *recogiéndoselo*, etc.

#### Esquemas:

<i>oritona</i> ...	— — — —
<i>paroxitona</i> ...	— — — —
<i>proparoxitona</i> ...	— — — —
<i>superparoxitona</i> ...	— — — —

#### 14.5. ESQUEMAS ACENTUALES

El español conoce los siguientes esquemas acentuales:

##### 1.º bisilabos

— —	— —
radio	radiar
vaso	vasar
cama	bailó
árbol	papel
lápiz	tapiz

2.° *trisilabos*

célebre	muñeca	aviación
ánimo	gobierno	corazón
fósforo	naranja	estudió
sábado	acierta	aguardar
ático	febrero	caracol

3.° *tetrasilabos*

cómetelo	mecánico
dígasele	teléfono
cuéntamele	telégrafo
ábremelo	lingüística
cántanosla	olímpico

telegrama	aniquilar
homenaje	ferrocarril
bicicleta	encendedor
panorama	auricular
dormitorio	circulación

4.° *pentasilabos*

relátamele	magnetófono
repitasele	dialectólogo
recógeselo	preciosísimo

laboratorio	telefonar
concesionario	telegrafiar
americano	comunicación

## 14.6. FONOLOGÍA DEL ACENTO ESPAÑOL

La relativa pobreza del sistema fonológico español puede quedar compensada con creces merced a la gran movilidad y expresividad de nuestro acento. Por contraposición al francés, que posee una extraordinaria rigidez en cuanto a la posición de la sílaba acentuada, el español se caracteriza por su flexibilidad, dando origen a importantes cambios significativos la situación de la sílaba acentuada. Veamos algunos ejemplos:

término	termino	terminó
célebre	celebre	celebré
límite	limite	limité
depósito	deposito	depositó
ánimo	animo	animó
hábito	habito	habitó
estímulo	estimulo	estimuló
árbitro	arbitro	arbitró
íntimo	intimo	intimó

libro	libró
llamo	llamó
vera	verá
peso	pesó
calle	callé
canto	cantó
rezo	rezó
fié	fié
pase	pasé
radio	radió
bailo	bailó

## 14.7. PALABRAS ACENTUADAS Y PALABRAS INACENTUADAS

Es evidente que toda palabra aislada, sacada fuera del contexto en que se halla, presenta una sílaba con una determinada carga acentual; pero las cosas cambian cuando esa misma palabra se encuentra situada en el decurso de la cadena hablada. En la frase se percibe claramente la presencia de sílabas tónicas en unas palabras determinadas y su ausencia en otras.

14.7.1. *Palabras portadoras de sílabas acentuadas.*—Las palabras que en español siempre llevan una sílaba acentuada son:

- 1) *el sustantivo*: [el kámpo] *el campo*, [el kóçe] *el coche*.
- 2) *el adjetivo*: [el péño pláŋko] *el perro blanco*, [la kása triste] *la casa triste*.
- 3) *el pronombre tónico*: [tú sáŋes múco] *tú sabes mucho*, [él i nosótroš xuyarémoš] *él y nosotros jugaremos*, [para mí i para tí] *para mí y para tí*, etc.
- 4) *los numerales*, tanto cardinales como ordinales, se acentúan [dós péñoš] *dos perros*, [ŋjén kásas] *cien casas*, [priméro] *primero*, etc. Sin embargo, en un compuesto numeral, el primer elemento no se acentúa: [dóš mil] *dos mil*, [ŋjén mil] *cien mil*, [kwarenta\_ i seiš] *cuarenta y seis*, etc.
- 5) *el verbo*: [xwán] *Juan corre*, [loš páxaroš kán-tan] *los pájaros cantan*, [oj á kopido] *hoy ha llovido*, etc.
- 6) *el adverbio*: [lo áŋen má] *lo hacen mal*, [kómén múco] *comen mucho*, [xwéyam bjén] *juegan bien*, etc.
- 7) las formas interrogativas *qué, cual, quien, dónde, cuándo, cuánto, cómo*: [dónde\_ estás] *¿dónde estás?*, [kjém bjéne] *¿quién viene?*, etc.

14.7.2. *Palabras no portadoras de sílabas acentuadas.*—Las palabras que en español no llevan acento son:

- 1) *el artículo determinado*: el ómbre\_ está formado por el kwérpo [el álma] *el hombre está formado por el cuerpo y el alma*.

Sin embargo, el artículo indeterminado se acentúa: [un sáko] *un saco*, [únas péšas] *unas pesas*.

2) *la preposición*: [bámoš por la kařetéra] *vamos por la carretera*.

3) *la conjunción*: [njel péño / njel yáto estáŋan aki] *ni el perro ni el gato estaban aquí*.

4) *el primer elemento de los numerales compuestos* (v. el anterior párrafo 14.7.1., 4).

5) *los pronombres átonos*: [se lo ōixe sérjaménte] *se lo dijo seriamente*.

6) *los adjetivos posesivos apocopados*: [mi pádre\_ i mi mádre són ámerikánoš] *mi padre y mi madre son americanos*, [nwestra kása] *nuestra casa*.

7) las formas *que, cual, quien, donde, cuando, cuanto, como*, cuando no funcionan como interrogativas: [lo ōxé ōŋde lo ŋi] *lo dejé donde lo vi*.

Obsérvese en los siguientes ejemplos la diferencia acentual existente entre estas formas, según funcionen como interrogativas (§ 14.7.1., 7) o no (§ 14.7.2., 7):

¿Cuándo lo viste?	—	Cuando jugaba
¿Dónde estaba?	—	Donde siempre
¿Qué pasa?	—	Que la gente discute
¿Cómo se encuentra?	—	Como ya sabes
¿Quién grita?	—	Quien quiere
¿Cuánto quiere?	—	Cuanto pueda

*Cual* no se acentúa cuando ejerce una función modal: "le puso cual digan dueñas".

## 14.8. PALABRAS PORTADORAS DE DOS SÍLABAS ACENTUADAS

En condiciones normales tan solo un grupo de palabras, los llamados adverbios en *-mente*, poseen dos sílabas tónicas [miseráŋleménte] *miserablemente*, [solaménte] *solamente*, [řadikálmeménte] *radicalmente*, etc.

## 14.9. ACENTO AFECTIVO O ENFÁTICO

Aunque acabamos de decir que las palabras en español, con excepción de las indicadas en el número anterior, sólo poseen una sílaba acentuada, ocurre a veces que por un énfasis especial que tiene por objeto poner de relieve una palabra determinada o por afectación propia de algunas personas, se marca con un acento de intensidad la primera, segunda o tercera sílabas inacentuadas de una palabra: baxo mi rēsponsabi-liðáð] *bajo mi responsabilidad*, intérpretáða, *interpretada*, akontéθimjénto] *acontecimiento*, esto: fεtirjéndome\_a impórtatθjón nó a εsportatθjón] *estoy refiriéndome a importación no a exportación*. A veces, por este motivo, puede cobrar acento una palabra que normalmente es inacentuada: [trápáxo ðe lá mémórja] *trabajo de la memoria*, etc.

## 14.10. FUNCIÓN RÍTMICA DEL ACENTO

Así como solemos decir que cada lengua tiene su propia "música" cuando nos referimos a la entonación —que estudiaremos más adelante—, también se puede decir que cada idioma tiene su ritmo característico. Si comparamos el inglés y el español, veremos que, aunque los dos poseen un rasgo en común, el acento de palabra, tienen, sin embargo, un ritmo muy distinto.

El ritmo del inglés es lo que podríamos llamar un *ritmo acentualmente acompasado*: los acentos primarios de una oración van situados a intervalos aproximadamente iguales, sin consideración del número de sílabas inacentuadas que se encuentran entre ellos. Si no media ninguna, el hablante reduce la velocidad, por decirlo así, y si hay varias, las enuncia más rápidamente, de forma que se mantenga el compás marcado por las sílabas acentuadas. Compárense los ejemplos siguientes:

*He's not coming today.*  
*He's not even coming today.*

Podemos decir, por consiguiente, que el tiempo que emplea un hablante en emitir una oración en inglés depende más o menos del número de acentos de intensidad.

El español, por el contrario, tiene un *ritmo silábicamente acompasado*: la sílaba es la que marca el compás. Por eso, el tiempo que emplea un hablante español en enunciar una oración depende, a grandes rasgos, del número de sílabas. Se tardará aproximadamente dos veces más en pronunciar una oración de veinte sílabas que en pronunciar una de diez sílabas.

## 14.11. OBSERVACIÓN

El acento de palabra español, en cierto sentido, no debe ofrecer dificultades a los estudiantes de habla inglesa, por ser de la misma naturaleza que el suyo. Sin embargo, los anglohablantes deben tener en cuenta la diferencia que existe en el ritmo de las dos lenguas, como dijimos antes. En especial, deben hacer un esfuerzo para no debilitar las vocales inacentuadas del español, ya que en inglés las vocales inacentuadas tienden a convertirse en una vocal central neutra [ə], por ejemplo ['fotəgræf] *photograph*, [fə'tagrəfi] *photography*. En español, aunque a veces se habla de vocales débiles, es una cosa muy relativa. Hay que considerar que las vocales inacentuadas conservan intacto su timbre característico, efecto natural de que el ritmo español es un ritmo acompasado silábicamente.

14.12. EJERCICIOS PRÁCTICOS DE PRONUNCIACIÓN: Apéndice II, Ejercicio XLV.

# OBSERVACIONES SOBRE LA FORMACIÓN

DE LOS DIMINUTIVOS EN *ico, illo, ito*; DE LOS AUMENTATIVOS EN *ón y azo*, Y DE LOS SUPERLATIVOS EN *ísimo*

## DIMINUTIVOS

I. Los substantivos y adjetivos y algunos gerundios, participios y adverbios forman sus diminutivos mediante la adición de un incremento al final del vocablo. Si éste termina en vocal, la pierde; pero si en consonante, la conserva. Por ello, de *casa* decimos *cas-ita*; de *coche*, *coch-ecito*; de *surrón*, *surrón-cito*; de *pequeño*, *pequeñ-illo*; de *dócil*, *docil-ito*; de *callando*, *calland-ito*; de *muerla*, *muerl-ecica*. Los diminutivos de *lejos* conservan la *s* final: *lejitos*, *lejillos*.

II. Diminutivos terminados en *ececito*, *ececillo*, *ececico*. Reciben este largo incremento los monosílabos acabados en vocal; como de *pie*, *pi-ececito*.

III. Terminados en *ecito*, *ecillo*, *ecico*. Suelen llevar este menos largo incremento:

1.ª Los monosílabos acabados en consonante, inclusa la *y*; *red-ecilla*, *troj-ecica*, *sol-ecito*, *pan-ecillo*, *son-ecico*, *flor-ecita*, *dios-ecillo*, *rey-ecito*, *pez-ecito*, *voz-ecita*. Exceptuáanse *ruin-cillo* y los nombres propios de personas, como *Juan-ito*, *Luis-ico*.

2.ª Los bisílabos cuya primera sílaba es diptongo de *ei*, *ie*, *ue*: *rein-ecita*, *hierb-ecilla* o *yerb-ecilla*, *hucv-ecico*.

3.ª Los bisílabos cuya segunda sílaba es diptongo de *ia*, *io*, *ua*: *besti-ecita*, *geni-ecillo*, *legü-ecita*. Exceptuáanse *rub-ita*, *agü-ita*, *pascu-ita*.

4.ª Todos los vocablos de dos sílabas terminados en *e*: *bail-ecito*, *cofr-ecillo*, *nav-ecilla*, *parch-ecito*, *pobr-ecito*, *trot-ecico*.

5.ª *Prado*, *llano* y *mano* hacen *prad-ecito* y *prad-illo*, *llan-ecillo* y *llan-ito*, *man-ecilla* y *man-ita* (o *man-ito*, según uso admitido en extensas zonas de América).

IV. Terminados en *cito*, *cillo*, *cico*. Toman este otro incremento:

1.ª Las voces agudas de dos o más sílabas, terminadas en *n* o *r*: *gaban-cillo*, *corazon-cito*, *mujer-cita*, *amor-cillo*, *resplandor-cico*, *Pilar-cita*, *Fermin-cico*, *Ramon-cillo*. Exceptuáanse *vasar-illo*, *alfiler-ito* y algu-

nos nombres propios de personas, como *Agustín-ito*, *Joaquín-illo*, *Gaspar-ico*. Usanse indistintamente *altas-cillo* y *altar-illo*, *pilar-cillo* y *pilar-illo*, *jardín-cillo* y *jardín-illo*, *jazmín-cillo* y *jazmín-illo*, *sarten-cilla* y *sarten-illa*.

2.ª Las dicciones graves acabadas en *n*: *Carmen-cita*, *dictamen-cillo*, *imagen-cica*.

V. Terminados en *llo*, *llo*, *llo*. Admiten este menor incremento las palabras que, sin las condiciones especificadas hasta aquí, pueden tomar forma diminutiva: *vain-ica*, *jaul-illa*, *estatu-ita*, *vinagr-illo*, *candil-illo*, *pajar-ito*, *camar-illa*, *titul-illo*.

VI. Las indicaciones precedentes no han de entenderse como reglas exclusivas. El uso culto de unos u otros países de mundo hispánico admite *hierb-ita*, *hucv-ito*, *flor-cita*, *cofe-cito*, *mam-ita*, *mama-lla* y *mama-cita*, *ind-ito* e *indi-ecito*, etc.

VII. Los sufijos *ecico*, *cico*, *ico*, no regionales en los siglos XVI y XVII, son propios hoy de Aragón, Murcia, Andalucía oriental, y, en ciertas condiciones, de ciertos países americanos, como Costa Rica y Colombia.

## AUMENTATIVOS

No todas las palabras reciben los incrementos aumentativos en *ón* y *azo*. Aquellas que los admiten, si acaban en vocal, la pierden; pero si en consonante, la conservan: de *hombre*, *homb-ón*; de *papel*, *papel-ón*; de *gigante*, *gigant-azo*; de *bribón*, *bribon-azo*.

Hay algunos aumentativos de aumentativos; como de *picarón*, aumentativo de *picaro*, *picar-on-azo*.

## SUPERLATIVOS

Se forman añadiendo a los positivos la terminación *ísimo*, cuando acaban en consonante, o substituyéndola a la última letra del positivo, si es vocal; como de *formal*, *formal-ísimo*; de *prudente*, *prudent-ísimo*.

# REGLAS DE ACENTUACIÓN

I. a) A los efectos ortográficos, no hay diptongo sino cuando las vocales extremas, *i*, *u* se juntan entre sí o con cualquiera de las de articulación intermedia *e*, *a*, *o*; v. gr.: *viuda*, *ruido*, *jaula*, *Juana*, *cielo*, *fuego*, *odio*. Para mejor inteligencia de esta nomenclatura, añadiremos que la *i* es la vocal de articulación extrema anterior o palatal; la *u*, la extrema posterior o velar. Las demás; por el mismo orden con que han sido enumeradas, se producen en la zona articulatoria intermedia de la cavidad bucal.

b) Téngase presente además que para que haya triptongo se han de unir dos vocales extremas a una intermedia, como en *buey*, *amortiguadís*, *despreciaís*.

c) La Fonología estudia las condiciones en que dos vocales intermedias pueden formar hincos o diptongos consolidados, vacilantes u ocasionales en la pronunciación. Pero, como queda

dicho, para las reglas del acento gráfico, nunca forman diptongo: *Bilbao*, *poeta*, *decae*.

II. Con estos antecedentes fonológicos es muy fácil la aplicación de las reglas que siguen para el buen uso del acento ortográfico.

1.ª a) Las voces agudas de más de una sílaba terminadas en vocal, se acentúan: *bajá*, *café*, *athell*, *dominó*, *alafú*; *amará*, *tendré*, *partí*, *huyó*; *Alá*, *José*, *Ceuti*, *Mataró*, *Perú*.

b) Si acaban en consonante, no se acentúan: *querub*, *vivac*, *merced*, *reloj*, *laurel*, *azahar*, *cenit*, *carcaj* o *carcax*, *verdégay*, *arroz*, *amad*, *temed*, *partid*, *cesar*, *romper*, *venir*; *Horéb*, *Habacuc*, *Abenabed*, *Rostol*, *Lubek*, *Estambul*, *Edom*, *Estañ*, *Polop*, *Candahar*, *Calicut*, *Guadix*, *Godoy*, *Ormuz*, *Isern*, *Canals*.

c) La *y* final, aunque suena como semivocal, se considera como consonante para los efectos de la acentuación.



d) Exceptuáanse las que acaban en las consonantes *n* o *s* solas, es decir, no agrupadas con otra consonante: *alacrán, andén, espadín, cascarrón, aún, amardón, temerón, partirán, también, ningún, según, Amán, Durán, Bailén, Albarcín, Cicero, Sahagún, compás, revés, avis, venudón, patarús, verás, provee, comparsis, ademán, aldrá, jamás; Barrabás, Moisés, París, Ojos, Jesús, pero Isern, Cavalls.*

2.ª a) Las voces llanas terminadas en vocal, no se acentúan: *ala, bufete, cast, obscuro, maquina, teme, domino, regalo; España, Oñate, Amalfi, Jacobo, Aramburu.*

b) Si acaban en consonante, se acentúan: *Abdallah* (la ortografía clásica de este nombre es *Abdala* o *Audala*), *árceel, ártel, mármol, Setúbal, alcazar, carácter, mártir, cremor; aférez; Alcácer, Válor, César, Otivar, Ischor, Dúdar; Fernández, Enriquez, Ordóñez, Túnez.*

c) Exceptuáanse las que acaban en las consonantes *n* o *s* no agrupadas con otra consonante: *márgen, vírgen, volumen; aman, bailan, duran, pensaron, dieran, cascaron; Tasman, Carmen, Yemen, Franklin, Bacon, Oyarzun; martes, jueves, sintaxis, crisis, dosis, virus, campanas, veras, diamantes, ojos; adoras, vences, huyes, amaras, temeras, partieres, amaremos; Lucas, Cervantes, Carlos, Nicodemo; pero jórcéps, biceps.*

3.ª Todos los esdrújulos se acentúan: *máquina, apéndice, diócesis, pámpano, régulo, jicara, tortola, música, fulmineo, héroe, celebrísimo, eminentísimo, reservado, trabajáramos, quisiéramos, viéramos, Málaga, Cáceres, Astigi, Peñíscola, Piramo, Sócrates, Danae, Ondrroa.*

III. El encuentro de las vocales intermedias y extremas, la acentuación con que en la cláusula se diferencian unos vocablos de otros de igual estructura y la formación de voces compuestas, dan motivo a las siguientes excepciones y explicaciones respecto de las reglas ya sentadas.

Se declara que la *h* muda colocada entre dos vocales no impide que éstas formen diptongo: *desahucio, sahumero*. En consecuencia, cuando alguna de dichas vocales, por virtud de la regla general, haya de ir acentuada, se pondrá el acento ortográfico como si no existiese la *h*: *vahido, búho, rehúso, prohíben, ahito, ahúman.*

IV. a) Cuando una vocal extrema tónica va delante o detrás de una vocal intermedia átona, no hay diptongo, sino hiato, y la vocal tónica llevará acento ortográfico. Ejemplos en voces agudas: *país, raíz, atadé, baúl, Bailis, Saúl*. En voces llanas: *poesía, desvario, falúa, dúo, tenia, sería, día, mía, pia, pio, pie, acenúo, García, Darío, Benalúa, consideraría, desvario, insinúan, continúan, tenían, Isatás, Jeremías.*

b) Los vocablos agudos terminados en *-ay, -ey, -oy, -uy*, se escribirán sin tilde: *taray, virrey, convoy, maguey, Uruguay, Espeluy, Sanuy.*

c) Las palabras que terminan en una vocal extrema tónica seguida de un diptongo y *s* final, lo cual ocurre en ciertas personas verbales, llevarán acento ortográfico en dicha vocal extrema: *comprendáis, decíais.*

d) Siguen la regla general de no acentuarse los vocablos llanos que finalizan en diptongo o en dos vocales intermedias, vayan o no seguidas de *n* o *s* final; v. gr.: *patria, seria, tenia, delirio, sitio, agua, fatuo, averigua, acaricia, bacalao, deseo, canoa, corroe, Bidasoa, Feijoo, Campos, provee; albricias, parias, fatuos, lidian, amortiguan, trataseis, leyeréis, Clinias, Esquivias, Titaguas; deseos, canoas, corroen.*

V. a) Cuando una vocal intermedia tónica va delante o detrás de vocal extrema átona, forman siempre diptongo, y la acentuación gráfica de éste, cuando sea necesaria, irá sobre la vocal intermedia, o sobre la segunda si las dos son extremas: *buscapié, acaricié, averigué, parabién, vertis, después; Rupid, Sebastián, Navascués, benyul, Jaragül, Gudjar, Huércal, Liétor, piélagó, murciélagó, cuévano, Cúcaso.*

b) La combinación *ui* se considera, para la práctica de la escritura, como diptongo en todos los casos. Sólo llevará acento cuando lo pida el número V; y el acento se marcará en la segunda vocal, es decir, en la *i*: *casuístico, benyul*; pero *casuista*, voz llana, se escribirá sin tilde: *construí, atribuí.*

c) Los infinitivos en *-uir* se escribirán sin tilde: *construir, contribuir, derruir, huir.*

d) Las formas verbales *sue, fui, dio, vio*, se escribirán sin tilde, según la regla general de los monosílabos.

e) La partícula *aun* llevará tilde (*aún*) y se pronunciará como bisílaba cuando pueda substituirse por *todavía* sin alterar el sentido de la frase: *aún está enfermo; está enfermo aún*. En los demás casos, es decir, con el significado de *hasta, también,*

*inclusive* (o *siguiera*, con negación), se escribirá sin tilde: *aun los sordos han de oírme, no hizo nada por él ni aun lo intentó.*

f) El triptongo se acentúa en la vocal intermedia: *despreciais, apreciéis, amortiguáis, averiguéis.*

VI. a) Los monosílabos nunca necesitarían llevar el acento escrito, pues no pueden acentuarse sino en la única sílaba que tienen; no obstante, se escribe el acento cuando existen dos monosílabos iguales en su forma, pero con distinta función gramatical, en una de las cuales lleva acento fonético y en otra es átono; v. gr. *el*, artículo, y *él*, pronombre; *mi, tu*, pronombres posesivos, y *mi, tú*, pronombres personales, *mas*, conjunción adversativa, y *más*, adverbio de comparación, *si*, conjunción condicional, y *sí*, pronombre y adverbio de afirmación; *de*, preposición, y *dé*, tiempo del verbo *dar*; *se*, pronombre átono, y *sé*, persona de los verbos *ser* y *saber*. Ejemplos: *EL bullicio para él; MI casa para mí; TÚ no haces bien en no cejar en tu porfía; toma un duro, MAS no pidas MÁS; cada uno para sí; SI me lo preguntan, diré que sí, DÉ vida el Cielo al padre DE mi amigo, sé mi guía, porque no sé lo que se debe hacer.*

b) La preposición *a* y las conjunciones *e, o, u*, no llevando acento fonético, tampoco deben llevarlo escrito. No obstante, lo llevará escrito la conjunción *o* cuando, por hallarse inmediata a cifras, pudiera confundirse con el cero, así, *3 ó 4* nunca podrá tomarse por *304*.

c) La palabra *solo*, en función adverbial, podrá llevar acento ortográfico si con ello se ha de evitar una anfibología: *le encontrarás solo en casa* (en soledad, sin compañía); *le encontrarás sólo en casa* (solamente, únicamente).

d) Los pronombres *este, ese, aquí*, con sus femeninos y plurales, llevarán normalmente tilde, pero será lícito prescindir de ella cuando no exista riesgo de anfibología. Existiría este riesgo en la oración siguiente: *Los niños eligieron a su gusto, éstos pasteles, aquellos bombones*. Con tilde, *éstos* y *aquellos* representan niños; sin tilde, *estos* y *aquellos* son determinativos de *pasteles* y *bombones*, respectivamente.

e) Los relativos *que, cual, quien, cuyo*, y los adverbios *cuan-do, cuan, cuanto, como* y *donde* llevarán tilde en las oraciones interrogativas y exclamativas; v. gr.: *¿quién quieres?; ¿quiénes son estos señores?; Pregúntale cuánto vale; Dime cuándo volverás; ¡Qué bien lo mereces!; ¡Cuán apacibles se deslizan las horas!; ¡Cuánlo le ama!; ¡Cómo se alegraron todos!; ¿Dónde vive usted?*

VII. Los tiempos de verbo que llevan acento ortográfico lo conservan aun cuando acrecienten su terminación tomando un enclítico; v. gr.: *pidiome, conmovila, rogóles, convencióles, andárase*. También se acentúan cuando del conjunto resultan vocablos esdrújulos y sobresdrújulos: *riase, búscalo, diciéndome, antojósele, habiéndosenos, mirala.*

VIII. a) Cuando un vocablo simple entre a formar parte de un compuesto como primer elemento del mismo, se escribirá sin el acento ortográfico que como simple le habría correspondido: *decimoséptimo, asimismo, rioplatense, piamadre.*

b) Se exceptúan de esta regla los adverbios en *-mente*, porque en ellos se dan en realidad dos acentos fonéticos: uno en el adjetivo y otro en el nombre *mente*. La pronunciación de estos adverbios con un solo acento, es decir, como voces llanas, ha de tenerse por incorrecta. Se pronunciará, pues, y se escribirá el adverbio marcando en el adjetivo el acento que debiera llevar como simple: *ágilmente, coriésmente, licitamente.*

c) Los compuestos de verbo con enclítico más complemento (tipo *sabelotodo*) se escribirán sin el acento que solía ponerse en el verbo: *curalotodo, metomentodo.*

d) En los compuestos de dos o más adjetivos unidos con guión, cada elemento conservará su acentuación fonética y la ortográfica, si le correspondiere: *hispano-belga, anglo-soviético, cdnabro-astur, histórico-crítico-bibliográfico.*

IX. a) Los términos latinos usados en nuestra lengua, se acentuarán con sujeción a las leyes fonéticas para las voces castellanas: *tránseat, ítem, accésit, memorándum, exequitur.*

b) Los nombres propios extranjeros se escribirán, en general, sin ponerles ningún acento que no tengan en el idioma a que pertenecen; pero podrán acentuarse a la española cuando lo permitan su pronunciación y grafía originales: *Schlegel o Schlégel, Wagner o Wágnner, Schubert o Schübert; Lyon o Lyon, Windsor o Windsor*. Si se trata de nombres geográficos, ya incorporados a nuestra lengua o adaptados a su fonética, tales nombres no se han de considerar extranjeros y habrán de acentuarse gráficamente de conformidad con las leyes generales: *París, Berlín, Turin, Nápoles, Támesis.*

CUADERNO DE REDACCIÓN

AREA DE LITERATURA Y LINGÜÍSTICA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA  
IZTAPALAPA

JULIO 1980

LECTURA

Lee con cuidado los párrafos siguientes:

¿Es, por ventura, demasiado oneroso este imperativo de la comprensión? ¿no es, acaso, lo menos que podemos hacer en servicio de algo, comprenderlo? ¿Y quién, que sea leal consigo mismo, estará seguro de hacerlo más sin haber pasado por lo menos?

La cultura nos proporciona objetos ya purificados, que alguna vez fueron vida espontánea e inmediata, y hoy, gracias a la labor reflexiva, parecen libres del espacio y del tiempo de la corrupción y del capricho. Forman como una zona de vida ideal y abstracta, flotando sobre nuestras existencias personales, siempre azarosas y problemáticas.

Textos tomados de José Ortega  
y Gasset, Meditaciones del Quijote, Aguilar, México, 1976. (Círculo  
literario.)

1. Escribe el significado de las palabras subrayadas.
2. Haz una frase con cada palabra subrayada
3. Encierra en un círculo las palabras que consideres claves para cada uno de los textos anteriores.
4. Escribe con una pequeña frase la idea principal de los párrafos siguientes.
5. Escribe alguna idea de cada párrafo, que consideres ayuda a la mejor comprensión de la principal.

ACENTUACION

Coloca los acentos diacríticos sobre la palabra que lo necesita

- |                                    |                                |
|------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Querría escribir, mas no puedo  | Querría escribir mas; no puedo |
| 2. el informe                      | el informa                     |
| 3. leí tu aviso                    | tu avisa si vienen             |
| 4. No de vuelta a la izquierda     | no es de la universidad        |
| 5. ese es mi expediente            | ese expediente es para mi      |
| 6. ella se prepara                 | yo se mi preparación           |
| 7. esta oficina es de la rectoría  | esta es la rectoría            |
| 8. te puedes llevar estos carteles | toma estos y llévatelos        |
| 9. son del músico                  | son de la música               |
| 10. aquel libro es mejor           | dame aquel                     |
| 11. mas no volvió                  | no volvió mas                  |

CORRECCION DE TEXTOS

Lee con atención los siguientes textos:

1. Se le dio libertad en condición de que no llegara a Polonia.
2. Tuvo oportunidad de darse a conocer más y a exponer sus ideas.
3. La llegada de Bakunin a Londres se integró de lleno en el seno del movimiento revolucionario internacional; viviendo con Herzen y con Ogarev, exiliados rusos, dependiendo económicamente de Herzen.
4. Tras este fracaso pensando inclusive en el suicidio, pues su situación económica era muy precaria. Huyó del país disfrazado de sacerdote a Suiza.
5. En 1861 llegó a Londres. Durante su estancia en ese lugar, sostuvo algunas charlas con Marx.

En el 1 y el 2 subraya y sustituye los nexos mal empleados.

En el 3 y el 4, subraya por otra forma verbal los gerundios mal usados.

En el número 3, redacta correctamente el primer enunciado.

---

---

---

---

En el número 4, enmarca con comas la expresión incidental.

En el número 5, subraya la palabra incorrectamente utilizada. Sustitúyela por la correcta de acuerdo con el contexto.

ANALISIS DE LA ORACION

Lee detenidamente el siguiente párrafo:

Te contesta el ritmo sordo de esa campana que se pasea a lo largo del corredor y te advierte que el desayuno está listo. Caminas, con el pecho desnudo, a la puerta: al abrirla, encuentras a Aura. Será Aura, porque viste la tafeta verde de siempre, aunque un velo verdoso oculte sus facciones. Tomas con la mano la muñeca de la mujer, esa muñeca delgada, que tiembla.

Del párrafo anterior analiza lo siguiente:

A. Identifica cuatro oraciones principales

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

B. Identifica las siguientes oraciones subordinadas:

1. Adjetiva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Objeto directo: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Adverbial (Causal): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Adverbial (Temporal): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

C. Marca los elementos nucleares y modificadores, tanto del sujeto como del predicado de la siguiente oración:

Te contesta el ritmo sordo de esa campana

que se pasea a lo largo del corredor

## C O N C L U S I O N E S

Como procuré demostrar en el primer capítulo de este informe, la experiencia y las destrezas en el trabajo docente se pueden adquirir de diferentes maneras, la más importante de ellas es la misma práctica en los grupos, en el intercambio de ideas con los alumnos, considerándolos sujetos de su aprendizaje y no objetos que uno va a llenar de información; eso sí, individuos capaces de llevar a cabo un cambio de actitud y de reflexionar sobre sus prácticas anteriores en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el propósito de, en su caso, modificarlas para empezar a pensar y a volar por cuenta propia.

Dentro de la currícula de la carrera, por lo menos en los años durante los cuales realicé mis estudios, se incluían tres materias cuyo objetivo era prepararnos para desempeñar esas labores de docencia: Didáctica General, Didáctica del Español y Práctica Dirigida. Sin embargo, el propósito de esa preparación estaba encaminado a integrarnos en los campos de trabajo tradicionales hasta el momento: las clases de literatura y de español en la secundaria y en el bachillerato. De ahí mi desazón al enfrentarme a la enseñanza en un campo hasta entonces inexplorado en nuestro medio: la redacción, la práctica en el ejercicio de la escritura y, además, en un sistema



activo, como lo era el proyecto del Colegio de Ciencias y Humanidades en el que tuve la fortuna de iniciarme.

Quizá lo poco que recuerdo del curso de formación de profesores se deba a que, más que la seguridad de una preparación que intentaban darnos en él, la experiencia la fuimos adquiriendo en las aulas, compartiendo las prácticas positivas con los demás compañeros, todos nuevos en la enseñanza de esta disciplina, y comentando las estrategias que no nos habían llevado a los resultados que esperábamos. No dudo que algunos hayan realizado su ejercicio docente sin contratiempos, pero la mayoría tuvimos que aprender a fuerza de tropezarnos varias veces con la misma piedra. La mejor ayuda en esa etapa de aprendizaje inicial es que profesores y alumnos estábamos a la par: ambos éramos nuevos en la construcción del curso y del sistema, por lo que la edificación de esas bases sobre las que se construyó mi experiencia también son mérito, y en muchas ocasiones en mayor medida, de todos esos alumnos que en varias ocasiones rebasaron mi emoción y me arrastraron a experiencias que yo no había contemplado. Por ejemplo, cuando a partir del entusiasmo —que ése sí, desde esa temprana época, comencé a ver que podía infundir en los alumnos— despertado por la discusión de los textos literarios en el curso de Lectura de Clásicos (III: Universales, y IV: Hispanoamericanos Contemporáneos), con la ayuda de uno de ellos que estudiaba a la par teatro, nos vimos envueltos en la aventura de la puesta en escena de ¡Fausto!, de Goethe, y el siguiente

semestre en la de una obra de Egon Wolf que ya ni recuerdo. Ellos mismos, con la anuencia administrativa del Plantel Naucalpan, solicitaron en préstamo el auditorio-teatro de la Cruz Roja localizada a pocos pasos, diseñaron y ejecutaron su vestuario, una escueta escenografía, e invitaron a sus compañeros de otros grupos y a sus familiares a la única representación (que yo recuerde) que se hizo de ambas obras. No está de más señalar que unos pocos alumnos de ese grupo comenzaron a ser mis amigos en ese tiempo y siguieron siéndolo varios años después de que dejamos el CCH, cuando el rumbo diferente de nuestras trayectorias acabó distanciándonos.

Pero no todos los cursos de formación académica resultan tan anodinos, y creo que un poco de experiencia y la continua reflexión sobre nuestra labor docente nos va también preparando para asimilar de mejor manera los puntos de vista ajenos sobre las disciplinas cultivadas conjuntamente. Creo que eso queda claro en la descripción que hago de los siguientes cursos de formación que emprendí, el último de los cuales contribuyó de forma notable al mejoramiento de mi práctica en el nivel universitario; este curso estaba organizado por quien fuera mi amigo entrañable, el Dr. José Amezcua Gómez, cuyo ejemplo me sirvió de incentivo para emularlo en la medida de mi capacidad y mis posibilidades: espero algún día llegar a ser tan buen maestro como él, y tan reconocido por sus alumnos y colegas (como investigador ni me hago

ilusiones: la distancia que me separa de sus logros es infinita).

En relación con los cursos de redacción, éstos sí presentan una problemática compleja y difícil. En primer término, la actitud que muchos profesores y autoridades educativas adoptan al referirse a ellos: son cursos "remediales" -término utilizado oficialmente, de modo peyorativo, desde mi punto de vista, en las discusiones sobre la nueva adecuación al Tronco General de Asignaturas, a principios de este año-, pues la función de la Universidad se desvía de sus objetivos al tratar de curar esa "enfermedad": las deficiencias en el manejo del lenguaje escrito, las cuales, en la mayoría de las opiniones, deberían resolverse en los niveles anteriores: ¡desde la primaria!, según algunos, o en la secundaria o el bachillerato, según otros.

Admito que la responsabilidad de la educación básica corresponde a la SEP y a los maestros normalistas y que ese terreno es casi coto vedado en la educación pública, pero también es cierto que la educación media superior es el campo de trabajo idóneo para quienes están terminando o han egresado de la licenciatura de Letras, cualquiera que sea la Universidad en donde estudiaron, pues ¿quiénes están mejor preparados para enseñar la práctica del lenguaje sino los que lo han estudiado más amplia y profundamente? En vez de eludir responsabilidades, lo que deberíamos hacer es preparar a nuestros alumnos de la mejor manera posible para

habilitarlos en los diversos campos a que puede enfrentarlos actualmente su ejercicio profesional, a través de un análisis cuidadoso de las expectativas en el mercado de trabajo y de una revisión continua y profunda de nuestros planes y programas de estudio.

Como ejemplo, uno de los objetivos generales de la licenciatura en Letras Hispánicas de la UAMI dice, más o menos, que se capacitará al alumno para conocer, manejar y enseñar el español. ¿Con un solo curso, de un trimestre, de Fonética y Fonología del Español, y otro igual de Morfosintaxis del Español?

La práctica me ha enseñado que el primero quizá sea suficiente, pues incluso me ha dado tiempo de, además de lo relacionado exclusivamente con el nombre del curso, tocar aspectos también de la siguiente materia con la que está seriado: *Lírica I: Conceptos de análisis*; esto es, hablarles de los aspectos de la versificación en las que están implicadas la fonética y fonología: el metro, en relación con las sílabas, sinalefas, hiatos, sinéresis; la rima, referida a la repetición de sonidos vocálicos y consonánticos; el ritmo, en relación con la posición de los acentos, etc.

No obstante, me gustaría que hiciéramos una revisión de los puntos que proporcionarían mayor utilidad a estudiantes de Letras, no de Lingüística, como el de la relación con la materia de *Literatura Medieval*: la pronunciación del español en esa época, adecuado a las

grafías que presentan los textos (en las ediciones críticas, claro). Algunos aspectos de la fonética histórica, por ejemplo, los utilizo para explicar a los alumnos de Redacción fenómenos como el de la irregularidad de ciertos verbos, por ejemplo cuando las formas que tenían en latín vulgar "o" breve tónica o "e" breve tónica, diptongaron en "ue" y "ie", respectivamente.

No es este caso el del curso de Morfosintaxis, pues a mí me cuesta mucho trabajo explicar en un solo trimestre lo que yo aprendí, con mucha dificultad y esfuerzo personal, en cuatro semestres. Incluso varios alumnos, en las repetidas ocasiones en que he impartido el curso, han externado la opinión de que les gustaría que hubiera por lo menos otro trimestre más dedicado a la ejercitación en el análisis oracional, pues aunque los hago exponer por equipos los seis capítulos del libro *Gramática estructural del español*, de Helena Beristáin —aderezando sus explicaciones con comentarios y correcciones en algunos puntos y proporcionando información suplementaria de otros autores— la práctica del análisis, desde los elementos de la oración simple hasta los diferentes tipos de oraciones compuestas y complejas (coordinación y subordinación), la mayoría de las veces les parece insuficiente para lograr completamente su dominio.

Precisamente esa inadecuada preparación de los alumnos ha hecho que muchos egresados de otras disciplinas se improvisen como profesores de redacción para cubrir la

demanda de profesores especializados en este campo. Este fue uno de los motivos que llevó a la reducción de los tres trimestres de Redacción en la UAMI a uno solo en Letras y en Sociología y a su desaparición en el resto de las carreras: el creciente número de profesores necesario para cubrir una demanda que llegó al tope de ;64 cursos cada trimestre!, y sólo para la división de Ciencias Sociales y Humanidades, lo cual obligó también a aumentar el cupo de los grupos, original e idealmente de veinte alumnos, hasta 32-35, para dar cabida a la solicitud de las otras dos divisiones de la Unidad.

Es natural que ante este monstruo en que se había convertido la Coordinación de Redacción, cuyo peso recaía exclusivamente en los profesores del Área de Literatura, éstos quisieran desembarazarse de él ante la imposibilidad de supervisar la calidad de la enseñanza a cargo, la mayoría de las veces, de profesores temporales a quienes sólo les interesaba, en muchos casos, completar el sueldo que tenían más seguro en otras instituciones y que, como ya mencioné, muchas veces ni siquiera eran especialistas en la materia: abogados, comunicólogos, psicólogos sociales, entre otros, muchos de los cuales sólo habían tenido una preparación improvisada con cursos al vapor.

A pesar de esa severa reducción de los cursos y los trimestres, la necesidad persiste, pues si en principio sólo quedaron en dos licenciaturas, una tercera, Ciencia Política, ya adoptó el programa de Sociología en su Plan de

estudios, y para el trimestre que inicia el 18 de septiembre, el Coordinador de Antropología Social ya me solicitó impartir para sus alumnos un curso, experimentalmente, de doce horas repartidas en dos semanas, cuyo inicio sería alrededor de la cuarta semana de clases del trimestre para, en caso de que la experiencia funcionara, repetirla antes de la conclusión de éste.

De la misma manera que lo hice para preparar el programa de la licenciatura de Sociología, espero llegar a un acuerdo en cuanto a los contenidos específicos y a los objetivos que se pretendan alcanzar, en ese tiempo, para planear de una manera más minuciosa y detallada las estrategias adecuadas para lograrlos.

Sin duda, en adelante, además de los cursos que se imparten oficialmente para estas tres carreras (Letras, Hispánicas, Sociología y Ciencia Política), las demás, como ahora Antropología Social, verán la necesidad que todavía se tiene de estos cursos, mientras que nosotros —los involucrados en la formación de los alumnos de Letras, futuros profesores de nivel medio— no los preparemos para que la situación "se remedie" en la educación media superior: si en nuestros objetivos señalamos la meta de prepararlos "para enseñar el español", debemos estar conscientes de que una de las posibilidades de tal enseñanza no es la meramente teórica, sino la relacionada con la práctica del español, la redacción. Por lo tanto, quienes deberían asumir la responsabilidad de estos cursos

en nuestras Universidades deberían ser los maestros con la mejor formación en el conocimiento y manejo del lenguaje, y con una amplia práctica docente, pues a la par que les indiquen cómo redactar deben instruirlos en la manera de abordar la enseñanza de esa praxis.

Hasta aquí he vertido la descripción de mi práctica docente en relación con la enseñanza del lenguaje en el nivel superior y las reflexiones a que me ha llevado esa práctica. Mi labor en el futuro estará encaminada a mejorarla y a seguir tratando de transmitir mi entusiasmo a las nuevas generaciones, y a exhortarlas para que en este tipo de actividades busquen las maneras de transmitir el interés por el conocimiento de nuestra lengua y por su correcta utilización en las diferentes materias de que se hagan responsables, sin importar la duración de los cursos, pues tanto en los de un año, como en los de un semestre, o un trimestre, o una semana, siempre se podrán subsanar determinado tipo de deficiencias en el manejo del lenguaje. En la medida en que nuestra labor sea productiva y se vean los resultados positivos a través de cambios visibles en el rendimiento de los alumnos, se verá cada vez más solicitada y tendremos los elementos necesarios para probar su utilidad.



## B I B L I O G R A F Í A

### I. REDACCIÓN E INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL

- Alcalá, José Antonio. *El concepto de corrección y prestigio lingüísticos*, 3a. ed., Trillas/ANUIES, México, 1990 (Serie: Temas básicos, Area: Lengua y literatura).
- Anderson, Jonathan, Berry H. Durston y Millicent Poole. *Redacción de tesis y trabajos escolares*, tr. del inglés por Andrés Ma. Mateo, pról. de Zelman Cowen, Diana, México, 1975, 4a. impr. de la 1a. ed. de 1972.
- Basulto, Hilda. *Curso de redacción dinámica*, Trillas, México, 1977, 2a. reimpr. de la 2a. ed. de 1975.
- Bosch García, Carlos. *La tesis profesional (método de investigación)*, Pormaca, México, 1966 (Pormaca, 34).
- Cázares Hernández, Laura, María Christen et. al. *Técnicas actuales de investigación documental*, Trillas/UAM, México, 1991, 1a. reimpr. de la 3a. ed. de 1990.
- Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, tr. del italiano por Lucía Baranda y Alberto Clavería Ibáñez, Gedisa, México, 1987, 4a. reimpr. de la 6a. ed. de 1984.
- Fernández del Castillo, José. *Normas para correctores y compositores tipógrafos*, Espasa-Calpe, Madrid, 1959.
- Garza Mercado, Ario. *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*, 6a. ed.; El Colegio de México, 1996.
- González Reyna, Susana. *Manual de redacción e investigación documental*, Trillas, México, 1988, 3a. reimpr. de la 3a. ed. de 1984.
- Hochman, Elena y Maritza Montero. *Técnicas de investigación documental*, Trillas, México, 1979, 1a. reimpr. de la 6a. ed. de 1978.

- Leñero, Vicente y Carlos Marín. *Manual de periodismo*, pról. de Froylán M. Lopez Narváez, 11a. ed., Grijalbo, México, 1993 (Tratados y manuales Grijalbo).
- Linton, Marigold. *Manual simplificado de estilo para la preparación y redacción de artículos de psicología, pedagogía, ciencias y literatura*, tr. del inglés por Roberto Helier, adaptación, rev., ampl. y comentarios de María Christen, Trillas, México, 1978.
- Maqueo, Ana María. *Redacción*, Limusa/Noriega Editores, México, 1999, 20a. reimpr.
- Martín Vivaldi, Gonzalo. *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*, 14. ed. corr. y aum., Paraninfo, Madrid, 1974.
- Martínez, Humberto. *Las técnicas de la investigación documental*, UAMA, México, 1977.
- Millán, Antonio. *Lengua hablada y lengua escrita*, presentación de Alfonso Rangel Guerra, ANUIES, México, 1973 [sept.: 75,000 ejcs.], 1a. reimpr. de la 1a. ed. de 1973 [mayo: 50,000 ejcs].
- Moreno de Alba, José G. *Estructura de la lengua española*, ANUIES, México, 1973.
- Olea Franco, Pedro y Francisco J. Sánchez del Carpio. *Manual de técnicas de investigación documental para la enseñanza media*, pról. de José Tapia Zúñiga, 2a. ed., Esfinge, México, 1974.
- Ortega, Wenceslao. *Ortografía programada*, 3a. ed., rev. Germán E. Franco García y Francisco Monterde García, McGraw-Hill, México, 1999.
- Pardinas, Felipe. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Introducción elemental*, 16a. ed., Siglo XXI, México, 1976 (Sociología y política).
- Tecla J., Alfredo y Alberto Garza R. *Teoría, métodos y técnicas en la investigación social*, Ediciones de Cultura Popular, México, 1974.
- Rosa, G. di. *Cómo usamos las fichas*, tr. del italiano por Juan M. Gianni Siccardi, Kapelusz, Buenos Aires, 1967 (Col. de pedagogía práctica).
- Zubizarreta, Armando F. *La aventura del trabajo intelectual. Cómo estudiar e investigar*, Adison-Wesley Iberoamericana, México, 1990, 12a. reimpr. de la 2a. ed. rev. y aum.

## II. FONÉTICA Y FONOLOGÍA DEL ESPAÑOL

- Alarcos Llorach, Emilio. *Fonología española*, Gredos, Madrid, 1969.
- Gili y Gaya, Samuel. *Elementos de fonética general*, Gredos, Madrid, 1970.
- Gleason, H. A. *Introducción a la lingüística descriptiva*, Gredos, Madrid, 1970.
- Hockett, Ch. F. *Curso de lingüística moderna*, EUDEBA, Buenos Aires, 1971.
- Jakobson, R. Y Morris Halle. *Fundamentos del lenguaje*, Ayuso, Madrid, 1980.
- Lyons, J. *Introducción a la lingüística teórica*, Teide, Barcelona, 1979.
- Malmberg, B. *Los nuevos caminos de la lingüística*, Siglo XXI, México, 1976.
- Quilis, Antonio y Joseph A. Fernández. *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, CSIC, Madrid, 1997 (Textos Universitarios, 4).
- Sapir, E. *El lenguaje*, FCE, México, 1980.
- Saussure, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*, Nuevomar, México, 1982.
- Trubetkoy, N. S. *Principios de fonología*, Cincel, Madrid, 1973.
- Tusón, J. *Aproximación a la historia de la lingüística*, Teide, Barcelona, 1982.

## III. MORFOSINTAXIS DEL ESPAÑOL

- Alcina, Juan y José Manuel Blecua. *Gramática española*, Ariel, Barcelona, 1975.
- Alonso, Amado y Pedro Henríquez Ureña. *Gramática castellana I y II*, Losada, Buenos Aires, 1964.
- Bello, Andrés y Rufino J. Cuervo. *Gramática de la lengua castellana*, pról. y notas de Niceto Alcalá-Zamora y Torres, Sopena, Buenos Aires, 1970.

- Beristáin, Helena. *Gramática estructural de la lengua española*, UNAM, 1975.
- Gili y Gaya, Samuel. *Curso superior de sintaxis española*, 9ª. ed., Vox, Barcelona, 1964.
- Márquez Carrero, Andrés. *Morfosintaxis de la lengua española*, Universidad de los Andes, Mérida (Venezuela), 1976.
- Pottier, Bernard. *Gramática del español*, versión española de Antonio Quilis, 2a. ed., Alcalá, Madrid, 1970.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 1974.
- Gramática de la lengua española*, Espasa Calpe, Madrid, 1962.
- Roca Pons, José. *Introducción a la gramática*, Vergara, Barcelona, 1960, 2 vols.
- Seco, Manuel. *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*, Aguilar, Madrid, 1962.

## Í N D I C E

	Página
Introducción	i
Capítulo 1. Cursos específicos de formación	1
1.1 Curso de formación de profesores para la materia Taller de Redacción (CCH)	1
1.2 Curso de formación de profesores para el Taller de Investigación Documental (CCH-Naucalpan)	3
1.3 Curso de formación de profesores para la materia Redacción e Investigación Documental (UAM- Iztapalapa)	7
1.3.1 Seminario de Lingüística	10
1.3.2 Seminario de Investigación Documental	11
1.3.3 Seminario de Ortografía y Redacción	14
Capítulo 2. Práctica docente. Cursos de Redacción e Investigación Documental (UAM-I)	21
2.1 Práctica docente en Redacción y Lectura	24
2.2 Práctica docente en Investigación Documental	55
Conclusiones	60
Bibliografía	69