



La profesionalización del corrector de estilo:  
un enfoque desde el aula universitaria

Seguido de una propuesta para la renovación de los planes  
de estudio en la línea terminal de Producción Editorial  
de la Licenciatura en Letras Hispánicas de la UAMI

Idónea Comunicación de Resultados  
que presenta el alumno

JESÚS EDUARDO GARCÍA CASTILLO

Para optar por el grado  
de Maestro en Diseño y Producción Editorial

Tutora: Mtra. Marcela Castro Cantú  
Lectores: Mtra. Amelia Rivaud Morayta  
y Mtro. Ricardo Rivera Cortés

Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco  
División de Ciencias y Artes para el Diseño  
Maestría en Diseño y Producción Editorial

México, D.F.  
Mayo de 2013

Para Juan Carlos, por su ejemplo como persona y como maestro.  
Para Margarita, hermana, colega, amiga y compañera de estudios.  
Para mis compañeros de la MDPE, que son un regalo de la vida.

### Agradecimientos

Por su entusiasmo, compromiso y generosidad, quiero expresar mi reconocimiento y gratitud a todos los profesores de la MDPE; en especial a mi tutora, Marcela Castro, por sus consejos, su amabilidad y su paciencia, y a mis lectoras, Amelia Rivaud y Ana Julia Arroyo, por sus enseñanzas, su atención y su amistad.

## Índice

Introducción	5
1. El corrector de estilo	7
1.1 El corrector, un editor entre tantos otros editores	
1.2 ¿Quién es el corrector de estilo?	
1.3 ¿Qué significa corregir estilo?	
1.4 ¿Qué lugar ocupa el corrector de estilo en la cadena editorial?	
1.5 Cualidades del corrector de estilo	
1.6 Competencias del corrector de estilo	
1.6.1 El conocimiento: la virtud gramatical de la pureza o la corrección idiomática	
1.6.2 Las habilidades: las virtudes retóricas de la claridad, el ornato y el decoro	
1.6.3 La actitud del corrector frente al texto: el hilo rojo de la lectura	
1.7 ¿Cuáles son los alcances del corrector de estilo?	
2. La profesionalización de las labores del corrector	39
2.1 El concepto de <i>profesional</i>	
2.2 Profesionales técnicos vs. profesionales reflexivos	
2.3 Medios para alcanzar la profesionalización	
3. Etapas de la profesionalización desde el aula universitaria. El caso de la UAMI	55
3.1 Valoración del trabajo del corrector	
3.2 Abstracción de los procedimientos	
3.3 Alcances y profilaxis de la corrección de estilo	
3.4 Práctica con distintos tipos de texto	
3.4.1 Textos de ciencias sociales	
3.4.2 Textos poéticos	
3.5 Prácticas profesionales	
3.6 Creación colaborativa de un protomanual de estilo	
4. El caso de los programas de Producción Editorial de la UAMI	81
4.1 Perfil de ingreso	
4.2 Materias relacionadas con la edición en la UAMI	
4.3 Programas de las materias de Producción Editorial	
4.4 Prácticas profesionales y servicio social que ofrece la UAMI	
4.5 Perfil de egreso con los programas actuales	
4.6 Perfil de egreso esperado	
5. Propuesta para mejorar los programas actuales	95
5.1 Pertinencia de cultivar la corrección de estilo en una licenciatura en letras	
5.2 Contenidos sugeridos	
5.3 Productos y evaluación sugeridos	
Conclusiones	101
Anexos	105
Bibliografía	115



## *Introducción*

Entre las muchas consecuencias que el desarrollo de nuevas tecnologías ha traído al campo editorial suelen citarse los más vistosos, como la supuestamente cercana desaparición de las publicaciones impresas, que dejarán el campo libre a las publicaciones electrónicas. Ante esta catástrofe anunciada, se soslayan otras consecuencias de este avance tecnológico, que, sin embargo, han significado también un cambio de paradigmas. Uno de estos cambios es el traslado del lugar de aprendizaje del oficio editorial: ante la disminución de plazas de trabajo, la profesionalización del editor ha recaído en las instituciones universitarias.

Lo anterior tiene implicaciones que rebasan el mero ámbito del espacio, para concentrarse en los métodos de transmisión de los conocimientos gremiales. En este trabajo me propongo demostrar que el trabajo del corrector de estilo merece la profesionalización sistematizada, y que ésta puede lograrse en el aula universitaria mediante un programa de desarrollo de competencias.

Considero que este problema es relevante por dos razones: primero porque con estas reflexiones se contribuye a la cohesión del campo intelectual-editorial que concibe la corrección de estilo como un ejercicio profesional al servicio de otros profesionales, lo que también redundará en la (re)valoración del trabajo del corrector como una labor trascendental para lo editorial y beneficiosa para la sociedad, y, segundo, porque este trabajo expone, en su segunda sección, una adecuación a los programas de las materias que integran el área de concentración de Producción Editorial en la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Así, estas páginas están dirigidas a dos tipos específicos de lector: por un lado, los interesados en saber en qué consiste la corrección de estilo, cuáles son sus alcances y cuáles son las responsabilidades del corrector de estilo profesional; por otro, las autoridades de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, a quienes concierne la adecuación del plan de estudios, para su mejor aprovechamiento por parte de nuestros estudiantes.

## 1. El corrector de estilo

### 1.1 El corrector, un editor entre tantos otros editores

En el mundo de la producción editorial suelen utilizarse sustantivos y frases o sintagmas que se refieren a los procesos y a sus agentes, aunque puede ocurrir que no todos los involucrados en construir una publicación los entiendan unívocamente. En español, el caso de la palabra *editor* es un paradigma en dos sentidos: no sólo porque es un caso emblemático de la polisemia de algunos sustantivos capitales en nuestro campo, sino porque en sí misma ofrece una serie de alrededor de docena y media de significados. Si bien todos ellos comparten algún rasgo semántico (sacar a la luz, publicar),<sup>1</sup> lo cierto es que en su sentido práctico, el que evoca las funciones del encargado del proceso de publicación, la misma palabra se refiere sucesiva o simultáneamente al encargado de tomar la decisión editorial, y al encargado de la producción y reproducción de un texto.

Con este doble punto de partida, la palabra *editor* se utiliza en un sentido amplio hasta con 20 significados que no son estrictamente sinónimos:<sup>2</sup> desde el socio capitalista de un negocio editorial, que corre el riesgo de invertir en una publicación sin que necesariamente sea experto ni en el contenido del texto ni en los procesos que implica su producción, hasta el erudito que descubre un manuscrito desconocido o hace ediciones críticas de un texto en particular, que en un solo volumen conjuntan todas las ediciones relevantes conocidas hasta el momento.

---

<sup>1</sup> Gerardo Kloss Fernández del Castillo, *Entre el oficio y el beneficio: el papel del editor. Práctica social, normatividad y producción editorial*, Editorial Universitaria-Alttexto-Santillana, Guadalajara (México), 2007, pp. 35 y ss.

<sup>2</sup> Véase Lauro Zavala, *Laberintos de la palabra impresa. Investigación humanística y producción editorial*, UAM Xochimilco, México, 1994, *ap. id.*

Con frecuencia ocurre también que una misma persona cumpla una variedad de funciones editoriales, según las necesidades específicas en cada proyecto: el editor de mercado puede ser también el editor de contenido y el empresario encargado de financiar la producción. La realidad factual de las editoriales es tan amplia y tan variable, que es muy difícil construir una abstracción que le haga justicia. Sharpe y Gunther<sup>3</sup> sugieren una simplificación práctica que da una idea mínima suficiente sobre los procesos editoriales que sigue un texto para convertirse en libro, así como de los agentes encargados de aquéllos. Se trata de: *a*) editor de adquisiciones o de mercado, el que diseña colecciones, compra derechos, contrata autores e investiga sobre el público potencial; *b*) editor de contenido, el que aprueba cada obra según la adecuación de su contenido al propósito del proyecto editorial, su público y sus posibilidades de producción; *c*) corrector de estilo, el que revisa carácter por carácter todas las palabras, frases, oraciones y párrafos del texto; *d*) corrector de pruebas, el que completa el cuidado de la edición, no sólo vigilando que se hayan cumplido del mejor modo posible las marcas del corrector de estilo, sino que hace una revisión sumaria en la que trata de incluir todos los elementos que componen la formación del libro.

Aunque las autoras no lo explícito, el orden en el que presentan a los editores y los comentarios sobre el trabajo de cada uno de ellos parecen sugerir que se trata de un escalafón: suena razonable que la persona interesada en integrarse al mundo editorial comience por hacer el cotejo de las pruebas finas y sus pruebas precedentes (lo que representa una de las labores del corrector de pruebas) para que, una vez que domine los conocimientos de su área, ascienda a corrector de estilo y de ahí a editor de contenidos, y, por último, a editor de mercado. Me interesa subrayar, por un lado, esta posibilidad

---

<sup>3</sup> Leslie T. Sharpe e Irene Gunther, *Manual de edición literaria y no literaria*, trad. Gabriela Ubaldini, Librería-Fondo de Cultura Económica, México, 2005.



porque, si bien cada historia tiene su propio desarrollo y existen editores que lo son sin haber nunca corregido estilo, más adelante retomaré esta posibilidad para sugerir un camino probable para quien quiere integrarse al campo editorial.

Por otro, también es cierto que, en un sentido estricto, este escalafón es sólo recomendable, pero no es la única opción para convertirse en editor. Existen editores de contenido que pocas veces han corregido una prueba, aunque lo ideal sería que estuvieran plenamente capacitados para ello. Aunque la actividad editorial suele ser una suma de tareas específicas cuya mayoría puede realizarse en lo individual, lo mejor sería que el encargado de cada etapa esté consciente que forma parte de una cadena laboral, y que las decisiones que tome en su momento repercutirán en el trabajo de los demás: ya sea en cuestión de tiempo invertido para cada actividad, o en la calidad del trabajo desempeñado. En la medida en que cada agente conciba su trabajo como una labor de equipo en la que todos los involucrados se dirigen hacia un destino por todos conocido, lograrán abatirse tiempos y mejorar resultados.

### *1.2 ¿Quién es el corrector de estilo?*

Según Sharpe y Gunther,<sup>4</sup> y al contrario de lo que algunos piensan, el corrector de estilo debe ser considerado, con todo derecho, un editor. Me refiero, claro está, no a quien invierte su capital en poner a la venta un producto editorial, sino al encargado de elegir qué publicar, cuándo y cómo hacerlo. Si la decisión editorial es el rasgo definitorio del que se dice editor, el corrector de estilo cumple con este perfil en cada momento de su trabajo, porque, si bien el corrector no decide qué y cuándo publicar, todas sus acciones están signadas por la toma de decisiones sobre *cómo* se publica, en términos de la mejor expresión de un contenido.

---

<sup>4</sup> Sharpe y Gunther, *op. cit.*

Corregir estilo no consiste en el acto mecánico de aplicar sin reflexión alguna las reglas que se encuentran establecidas en el manual de la casa o en el *Diccionario* de la RAE, sino que, en muchas ocasiones, debe enfrentarse a la disyuntiva de permitir variaciones por una serie de razones justificadas, que dependen del género de escritura con el que esté trabajando, del estilo personal del autor, de la etapa de la corrección en la que se encuentre (el corrector no puede permitirse las mismas libertades al corregir estilo en un original que al corregir pruebas finas), del público al que se dirige el producto editorial, los recursos tecnológicos y económicos de la casa editorial y de un sinfín de circunstancias particulares que sería ocioso enumerar.

Como Sharpe y Gunther expresan, si el editor de contenido ve de modo sinóptico la obra por publicarse, el corrector de estilo la examina con minucia. Uno ve la imagen completa, el otro los trazos y colores que la forman, de modo parcial, sin excluir, después, una mirada más abarcadora.

De manera tradicional, el corrector de estilo es un aprendiz que, después de haber cultivado un profundo amor por la lengua y curiosidad por las palabras, sus formas y sus significados, ha trabajado bajo la dirección de un editor en jefe, de quien ha aprendido no sólo los signos, las marcas y las llamadas necesarias para su oficio, sino el modo de utilizarlos de modo económico y pertinente, sustrayendo peso al texto que se va a publicar, sin traicionar su idea principal, sin velar su intención, sin opacar la voz y el estilo del autor.

Es un error grave, que se comete no sólo en detrimento del presupuesto sino de la calidad y del buen nombre de la casa editorial, pensar que alguien que sabe cómo utilizar las marcas y llamadas en un original y que tiene algún conocimiento de la lengua española puede ser un verdadero corrector de estilo. La diferencia está no sólo en el conocimiento acumulado a base de experiencia, sino en la reflexión sobre el trabajo

que se lleva a cabo con esos conocimientos, y sobre la verdadera necesidad y la oportunidad de las intervenciones que se hagan en el original.

Por ejemplo: no basta con conocer las reglas gramaticales, las formas del vocabulario preferidas por la RAE, las versiones correctas de los solecismos más comunes, sino que debe tenerse una idea clara de cuándo es preciso llevar el texto a los terrenos de la corrección según la gramática prescriptiva, y cuándo esta práctica podría resultar contraproducente. Los ejemplos más comunes en este rubro vienen de la literatura: si el autor considera que un modo de caracterizar a sus personajes consiste en alterar su lenguaje, ¿qué corrector sensato pondría esas palabras según el diccionario?: “Con ézte le puez dizparar a una zorra que vaya corriendo a zezenta kilómetroz por hora”, escribe Enrique Serna<sup>5</sup> como diálogo para uno de sus personajes al que trata con ironía cruel, rasgo que desaparecería si se aplicaran las reglas ortográficas sin un criterio estético.

Por lo tanto, el papel del corrector de estilo, más que “corregir”, debe ser velar por que se cumplan las intenciones estéticas y comunicativas del autor. El corrector puede arrogarse esta responsabilidad, porque, de todos los que participan en la producción editorial, nadie conoce el texto mejor que él, excepto el autor, claro está. Así, el corrector, o, más propiamente expresado, los correctores (porque en el desarrollo editorial de un texto suele participar más de uno), son los encargados de acompañar al texto desde que es recibido como un original hasta que se entrega a la preproducción.

### *1.3 ¿Qué significa corregir estilo?*

Es casi un lugar común escuchar diatribas contra el corrector de estilo. Éstas son de muchos tipos, pero la mayoría coincide en atribuir al corrector un sentimiento de

---

<sup>5</sup> Enrique Serna, *Uno soñaba que era rey*, Plaza y Valdés, México, 1989, p. 173.

superioridad, particularmente sobre el autor. Tal vez una de las causas para este rechazo a la figura del corrector sea la poca claridad conceptual que ofrece el sintagma *corrector de estilo*.

Como lo explica Gerardo Kloss,<sup>6</sup> *corregir* lleva implícita la idea de que existe un error que debe ser enmendado. Ningún autor aprecia que, al entregar su trabajo, el editor le diga que debe pasar por una etapa de corrección, como si diera por sentado que el manuscrito contiene errores.

Según la RAE, *corregir* significa: “enmendar lo errado; advertir, amonestar, reprender; dicho de un profesor: señalar los errores en los exámenes o trabajos de sus alumnos, generalmente para darles una calificación; disminuir, templar, moderar la actividad de algo”.<sup>7</sup> Si la palabra *corregir* se asocia con la autoridad de un profesor que califica el trabajo ajeno, no debería sorprendernos que algunos autores adopten desde el inicio de la relación con sus editores una actitud defensiva que puede llegar a convertirse en una competición para demostrar que el autor tiene mayores conocimientos sobre el tema que trata el texto. Nada más ocioso: es obvio que el autor debe ser un experto en su tema, como el corrector de estilo debe ser experto en comunicar efectivamente una idea por escrito. Así, lo único que este último aportará, serán estrategias de escritura que hagan más claro el mensaje que el autor quiere transmitir.

---

<sup>6</sup> Gerardo Kloss Fernández del Castillo, *Entre el diseño y la edición. Tradición cultural e innovación tecnológica en el diseño editorial*, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México, 2009, pp. 142 y ss.

<sup>7</sup> Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 22<sup>a</sup> edición, <http://lema.rae.es/drae/?val=corregir>, s.v. “corregir”, consulta: 11 de octubre de 2012.

Por otro lado, la RAE consigna muchas acepciones para la palabra *estilo*: desde “el punzón con el cual escribían los antiguos en tablas enceradas”,<sup>8</sup> lo que me parece la concreción de la metáfora que iguala el estilo con la cuña que graba los signos de un mensaje sobre una superficie, hasta la “manera de escribir o de hablar peculiar de un escritor o de un orador”. Es esta última acepción la que entra en juego cuando se habla de corrección de estilo. Si se juntan los dos conceptos, se entenderá más fácilmente por qué la figura del corrector de estilo tiende a ser indeseable en el imaginario colectivo de los poco familiarizados con los procesos editoriales. ¿Trabajar en la cadena editorial le da derecho al corrector a “enmendar” el estilo del autor, como si ese estilo fuera un traspíe?

El estilo en sí mismo no puede ser un error, porque consiste, en realidad, en la personalidad del autor que se expresa con palabras. Un poco más allá: el estilo es la puesta en página (consciente o inconscientemente) de las filias y fobias del autor, y mientras éstas no representen un obstáculo en la comunicación con el lector, nadie tiene derecho a juzgarlas. El mejor modo que encuentro para ejemplificar el estilo es una cita de *Vivir para contarla*:

La práctica terminó por convencerme de que los adverbios en “mente” son un vicio empobrecedor. Así que empecé a castigarlos donde me salían al paso, y cada vez me convencía más de que aquella obsesión me obligaba a encontrar formas más ricas y expresivas. Hace mucho tiempo que en mis libros no hay ninguno, salvo en alguna cita textual. No sé, por supuesto, si mis traductores han detectado y contraído también, por razones de su oficio, esa paranoia del estilo.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> *Ibid.*, <http://lema.rae.es/drae/?val=estilo>, s.v. “estilo”, consulta: 11 de octubre de 2012.

<sup>9</sup> Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*, Diana, México, 2002, p. 316.

Esto supone que el corrector no sólo respete el estilo del autor, sino que lo conozca. Un editor bien intencionado pero poco familiarizado con la obra de García Márquez podría caer en la tentación de suprimir cinco o seis palabras y sustituirlas por un adverbio terminado en –mente; incluso, podríamos decir que la corrección es sensata, porque atiende al principio de que, en edición, “menos es más”; y, sin embargo, esa “enmienda” estaría, en realidad, atentando contra el estilo personal del autor. Por lo tanto, sería recomendable que el corrector conociera de cerca la obra completa del autor cuyo texto está interviniendo, pues esto le daría elementos adicionales para juzgar si lo que a primera vista parece un desliz o un descuido es, en realidad, un rasgo de carácter expresado mediante la escritura.

El estilo es, pues, la expresión verbal de un modo de ver el mundo, y no debe ser acotado más que por el mismo autor, a menos que sea tan rebuscado y persiga la originalidad con tan poca fortuna que entorpezca la comunicación con el lector de modo irreparable. En estos casos, creo que pocos, por suerte, lo procedente es solicitar al autor que aclare su idea, antes de volver a ponerla por escrito.

Existen varias sugerencias de sintagmas alternativos para el *corrector de estilo*,<sup>10</sup> aunque también parece que ya es tarde para popularizarlos. Quizá debamos resignarnos a que la sola mención del corrector de estilo provoque desconfianza en los autores (y en otros miembros de la cadena editorial, si he de ser sincero). Sin embargo, los correctores de estilo deben tener en cuenta que lo que van a enmendar no es el estilo personal en la escritura del autor, sino el *estilo editorial*.

Éste sí puede enmendarse sin que se menoscaben ni la inteligencia ni la propiedad del autor, puesto que este estilo puede variar de empresa en empresa y no es

---

<sup>10</sup> Véase: Gerardo Kloss Fernández del Castillo, *Entre el oficio y el beneficio...*; José Martínez de Sousa, *Manual de edición y autoedición*, Pirámide, Madrid, 2005.

resultado de un capricho, sino de una decisión, por lo general colegiada, basada en un doble criterio: la experiencia que el equipo editorial tiene sobre la comunicación con sus lectores, y un principio de economía de la lengua, con base en el cual se prefiere siempre la palabra más corta, la explicación más sencilla y la expresión más clara.

Por estilo editorial debemos entender: las características y atributos que distinguen las publicaciones de una editorial en particular. Esta acepción del estilo se expresa mediante el manual de la casa, con el que se aspira a dar una imagen editorial clara y distinta, y, sobre todo, unitaria. Esta uniformidad en la imagen y en los criterios refleja el grado de profesionalismo y de credibilidad de una casa editorial.

Por un lado, el estilo editorial y, por lo tanto, el manual, deben partir siempre del perfil del lector, y, por supuesto, de nuestra habilidad de interpretarlo. Por otro, debe tomarse en cuenta que corregir es una de las operaciones finales en el proceso de escritura: consiste en proponer un texto uniforme, limpio y según los criterios de la casa. Sharpe y Gunther<sup>11</sup> afirman que corregir es dar forma a un manuscrito y mejorarlo para convertirlo en un libro publicable. Si bien la palabra *mejorarlo* introduce un rasgo de subjetividad que, sin límites claros, puede llegar a transformarse en un peligro, debemos entender que la idea es pulir cualquier aspereza que fuera un obstáculo para la comunicación o para el disfrute del texto, sin traicionar la idea original ni el estilo del autor.

Tal vez una cita textual pueda aclarar esta idea de “mejoría”:

Tras cuarenta años de escribir ficción, tras haber explorado distintos caminos y hecho experimentos diversos, ha llegado el momento de buscar una definición general para mi trabajo; propongo ésta: mi operación ha consistido las más de las veces en sustraer peso; he tratado de quitar peso a las figuras humanas, a los

---

<sup>11</sup> Sharpe y Gunther, *op. cit.*, p. VII.

cuerpos celestes, a las ciudades; he tratado sobre todo de quitar peso a la escritura del relato y al lenguaje.<sup>12</sup>

Si bien Italo Calvino se refiere con claridad a la “escritura de ficción”, esta operación de sustraer peso define con hermosura la función principal del corrector de estilo: sustraer peso a la estructura y al lenguaje.

Un ejemplo extremo de esta simplificación está citado por Anthony Weston.<sup>13</sup>

En un texto original de Talcott Parsons,<sup>14</sup> se lee lo siguiente:

Para aquellos cuyos papeles involucraban primariamente la realización de los servicios, a diferencia de la adopción de las responsabilidades de líder, la pauta principal parece haber sido una respuesta a las obligaciones invocadas por el líder que eran concomitantes al estatus de miembro en la comunidad societaria y a varias de sus unidades segmentales. La analogía moderna más próxima es el servicio militar realizado por un ciudadano normal, excepto que al líder de la burocracia egipcia no le hacía falta una emergencia especial para invocar obligaciones legítimas.

Esta misma idea había sido expresada por Staliskas Andreski en los siguientes términos: “En el antiguo Egipto, la gente común estaba sujeta a ser reclutada para el trabajo”.<sup>15</sup>

#### 1.4 ¿Qué lugar ocupa el corrector de estilo en la cadena editorial?

Por lo que se refiere a la cadena de producción editorial, el lugar del corrector de estilo puede entenderse, por lo menos, de dos maneras. Como ya adelanté al referirme a

---

<sup>12</sup> Italo Calvino, “Levedad”, en *Seis propuestas para el próximo milenio*, trad. Aurora Bernárdez, Siruela, Madrid, 1997, p. 15.

<sup>13</sup> Anthony Weston, *Las claves de la argumentación*, trad. Jorge F. Malem, Ariel, Barcelona, 2002, p. 25.

<sup>14</sup> Talcot Parsons, 1996, p. 56, *ap. id.*

<sup>15</sup> Staliskas Andreski, 1972, capítulo 6, *ap. Anthony Weston, op. cit.*, p. 25.



Sharpe y Gunther, podríamos imaginar un escalafón en cuya cima se encontrara el editor de mercado, debajo de cuyo puesto estaría el editor de contenido. Luego, el corrector de estilo y, por último, el corrector de pruebas. Así, el punto de partida para la publicación de un libro es la idea concebida (o la necesidad detectada) por el editor de mercado, tal vez porque quiere atender un nicho de mercado en el que ve posibilidades de negocio.

Supongamos que el libro (o la colección de libros) se diseña desde esta perspectiva, y luego se buscan autores que satisfagan esa necesidad. Un ejemplo práctico, entre muchos, sería la elaboración de libros de texto para secundaria, que están basados en el programa que la Secretaría de Educación Pública diseña, autoriza y distribuye en el territorio nacional. Los editores convocan a una serie de autores para que escriban libros de texto que satisfagan las necesidades expresadas en el programa. Una vez que los autores tienen listo un original, éste pasa a la evaluación del editor de contenido, que se encarga de verificar que los conceptos vertidos en el libro sean adecuados, que estén en consonancia con los objetivos del programa de la SEP, que tengan un tono adecuado para la edad y los intereses de los alumnos (futuros usuarios del libro) y que los contenidos que componen el libro sean veraces y de calidad suficiente para ser publicados. Una vez que el editor de contenido aprueba el original, éste pasa al proceso de corrección de estilo.

A su vez, la corrección de estilo supone diferentes actividades y responsabilidades en cada etapa. Éstas pueden distinguirse con facilidad por el tipo de material con el que se esté trabajando. Martínez de Sousa<sup>16</sup> advierte que la corrección de estilo es la que se aplica al original; las etapas siguientes se conocen como *corrección de pruebas* y *corrección tipográfica*.

---

<sup>16</sup> José Martínez de Sousa, *Manual de edición y autoedición*, Pirámide, Madrid, 2005.

En todas las etapas, la tarea básica del corrector será encontrar errores tipográficos y erratas para enmendarlos. Es de esperarse que el número de errores y erratas disminuya conforme se avanza del original a las pruebas, pero siempre es posible que en las pruebas finas se descubra por primera vez algún detalle que en las etapas anteriores se había pasado por alto.

Además de esa tarea básica, permanente en todo el proceso, cada etapa de la corrección tiene sus tareas particulares. Las describo brevemente a continuación:

A. Corrección de estilo. El corrector debe identificar las partes del original y hacer marcado tipográfico (epígrafes, apostillas, bandos, transcripciones, notas, cuadros, ilustraciones). En caso de que el texto que va a considerarse original sea una transcripción de otro texto impreso o manuscrito, el corrector deberá cotejar que el texto en que trabajará sea íntegro y que corresponda al orden que tenía el texto del cual se transcribió. Una vez comprobada la integridad del original, se procederá a eliminar todas las faltas de concordancia, de coordinación, de sintaxis y de ortografía; se comprobará que las llamadas y las notas se correspondan, lo mismo que los textos y cuadros, así como la notación bibliográfica y la bibliografía; se eliminarán las cacofonías, los solecismos, las perífrasis inútiles y los giros lingüísticos que se alejen del estilo general.

B. Corrección de galeras. El corrector debe comprobar la integridad del texto y su orden; eliminar discontinuidades, empastelamientos, faltantes de texto; hacer una lectura comparativa (por sí solo o con un atendedor) y cotejar el marcaje tipográfico.

C. Cotejo de contrapruebas. El corrector debe comprobar la integración de las correcciones de la etapa anterior. En caso de que haya todavía muchos errores, podría solicitar una segunda contraprueba.

D. Corrección de pruebas. El corrector debe eliminar los errores de formación: viudas, colas, líneas abiertas o cerradas, callejones, ríos; en todo caso, debería prever la posibilidad de que sus correcciones no creen nuevos errores en otras áreas de la publicación.

E. Corrección de pruebas finas. El corrector hace la última lectura; detecta erratas y manda reimprimir las páginas en las que aquéllas aparecen; baraja el conjunto de planas para comprobar la altura uniforme de la caja tipográfica; revisa la foliación completa.

En suma, las tareas principales del corrector pueden resumirse como sigue:

1. Asegurarse de que el texto está completo y que la captura que recibe corresponde al original.
2. Enmendar errores tipográficos.
3. Evitar problemas de formación.
4. Asegurarse de que los elementos de la edición estén en su lugar.
5. Verificar que se incorporaron las correcciones de las fases anteriores.

### *1.5 Cualidades del corrector de estilo*

Quiero permitirme una digresión en aras de proponer una metáfora aclaratoria. En *La vida es sueño*, Calderón de la Barca presenta la historia de un monarca (Basilio, rey de Polonia) que, al verse cercano a la muerte, quiere buscar un sucesor al trono. Basilio tiene un hijo, Segismundo, de quien el oráculo predijo que sería un tirano, por lo que, desde pequeño, fue encerrado en una torre, fuera de todo contacto humano. Antes de decidir quién lo sucederá, Basilio tiene la tentación de darle una oportunidad a Segismundo y, para poder integrarlo súbitamente al mundo social, decide narcotizarlo y sustraerlo de la torre. Segismundo despierta en el palacio, convertido en príncipe

heredero, y de inmediato sucumbe a sus instintos. Quienes lo rodean, le sugieren repetidamente que “se reporte”, es decir, que recapacite y se modere. Segismundo no hace caso, y, otra vez dormido por un bebedizo, es regresado a la torre, en la que despierta, seguro de que lo que acaba de vivir fue sólo un sueño.

Sin embargo, en una segunda oportunidad, Segismundo, fuera de la torre, puede vencerse a sí mismo, pues recuerda que si se extralimita, aun en sueños, las consecuencias pueden ser terribles. En esta segunda ocasión, quienes interactúan con Segismundo elogian su prudencia. Es relevante que se trate de un príncipe heredero, pues así la obra puede interpretarse como un consejo de gobierno: el buen rey debe ser prudente y “reportado”. Según los diccionarios de la época, prudente es el hombre reportado y sabio que pesa las cosas con mucho acuerdo. A su vez, *reportado* significa “de buen seso”.<sup>17</sup> Además, la prudencia es una virtud cardinal,<sup>18</sup> cuyo emblema suele ser Jano, el primer rey de los latinos, quien era prudente porque tenía dos caras: con una miraba el pasado y, con la otra, el porvenir. Ése es, según mi punto de vista, un emblema que puede apelar también al corrector de estilo. El corrector de estilo es un profesional sabio y prudente, cuya virtud cardinal reside en pesar las cosas con mucho acuerdo, es decir evaluar cada decisión que toma con mucho sentido común; además, el corrector de estilo debe tener siempre una doble mirada: con una ver hacia el pasado y con otra hacia el porvenir. Conviene, por lo tanto, que el corrector sepa siempre de dónde viene el texto que va a intervenir, y hacia dónde irá una vez corregido, para que pueda tomar las mejores decisiones de trabajo. En el mismo sentido, el corrector debe

---

<sup>17</sup> Véase Pedro Calderón de la Barca, *La vida es sueño*, ed. de José María García Martín, Castalia Didáctica, Madrid, 1984.

<sup>18</sup> Si la prudencia es la virtud cardinal del corrector, más adelante me referiré a otras virtudes cardinales del texto, por las que el corrector debe velar.

prestar mucha atención a lo que va leyendo, de modo que pueda detectar modelos en el texto. Una misma sigla puede estar precedida por un artículo masculino en la página 37, y por un artículo femenino en la página 172, y se esperaría que el corrector uniformara todos los casos.

Con lo anterior quiero subrayar que un buen corrector de estilo no sólo tiene un conocimiento profundo de la lengua, sino que debe saber aplicar una serie de criterios respecto de lo que conviene y lo que no conviene hacer cuando se corrige un texto. En otras palabras, las cualidades de un buen corrector de estilo no están basadas sólo en sus conocimientos, sino en sus habilidades y en sus actitudes ante el texto que está corrigiendo. La prudente combinación de estos tres ámbitos y su sabia aplicación al texto lo harán un corrector competente.

Por lo que se refiere a su competencia, conviene recordar que:

El corrector debe tener conocimientos, siquiera sean superficiales, de muchas cosas: historia, literatura, voces técnicas de todas las ramas de la ciencia, de música, de tipografía y, sobre todo, de gramática. Debe leer siempre y consultar el diccionario con frecuencia, no sólo para salir de dudas en un momento determinado, sino también para confirmar o rectificar el significado de una palabra o su grafía. Quien no se familiarice con el diccionario y sólo siga los dictados de una suposición o la fie a la memoria jamás realizará un trabajo eficiente. Ocurre con cierta frecuencia que una duda nos hace ver el error en que estuvimos durante años, y estas rectificaciones suponen un adelanto notable.<sup>19</sup>

Desde el punto de vista de sus habilidades, me interesa recordar que la lectura de un corrector de estilo no puede ser nunca la actividad convencional de extraer información de un texto (de por sí difícil de dominar en la vida cotidiana), pues el corrector debe cumplir tareas adicionales: no sólo debe entender el texto y conocer la intención de su

---

<sup>19</sup> R. Ramos Martínez, *Corrección de pruebas tipográficas*, UTHEA, México, 1963, p. 35.

autor, sino que debe asegurarse de que esa intención se cumpla cabalmente mediante la presentación del discurso en su mejor estado posible. Para ello, el corrector debe multiplicar sus modos de lectura. Propongo, por lo menos, cuatro habilidades o técnicas de lectura particulares para esta actividad:

1. Técnica del azor: como un ave rapaz que se sustenta de cazar gazapos, el corrector debe educar su cerebro para no dejar escapar ni una sola errata: tildes mal colocadas, altas y bajas diacríticas, espacios dobles entre palabras, metátesis involuntarias, sintaxis dislocadas, callejones, líneas ladronas, rosarios, ríos, avenidas, blancos activos, distancias irregulares en sangrías o en plecas, alturas de caja, ubicación de las cornisas y la foliación, nada debe escapar a su ojo avizor. Esto supone un tipo de lectura especial: no se puede pasar la vista sobre las líneas y entender su significado, sino que debe revisarse carácter por carácter, para asegurarse de que todos están en su lugar.
2. Técnica del búho: símbolo de la sabiduría, de la inteligencia, del conocimiento y de la justicia, las estrigiformes (búhos y lechuzas) son conocidas, más que como aves rapaces, como metáforas de la actividad en alerta a pesar de la oscuridad (y con esto no sólo me refiero a la oscuridad de algunos manuscritos en los que se debe luchar por hacer alguna luz, sino a la circunstancia usual de que los correctores no tienen horario para trabajar). De igual forma, otra habilidad de lectura que debe cultivar el corrector debe basarse en la inteligencia y la sabiduría. Todo corrector de estilo debe preocuparse por aumentar su cultura general, y, sobre todo, por acostumbrarse a dudar sanamente de todo lo que lee, de modo que se obligue a verificarlo.

3. Técnica del elefante africano: si bien los elefantes también son emblema de la sabiduría, de la templanza, de la eternidad e incluso de la piedad,<sup>20</sup> el conocimiento popular les adjudica el don de la memoria privilegiada. El corrector debe cultivar su memoria de largo y de corto plazos. Es obvio que el conocimiento tiene una base importante en la memoria, donde se acumulan los datos que luego serán necesarios para el reconocimiento y la compulsa, pero también es imperativo que se utilice y se afine la memoria de corto plazo, para reconocer irregularidades a lo largo del texto que se está corrigiendo: “¿Estas siglas en la página 71 coinciden con aquellas que aparecen en la página 37?, ¿Revolución Francesa ha aparecido con altas en todas las ocasiones anteriores?, ¿el nombre de este personaje pivote que sólo se menciona tres o cuatro veces en 250 cuartillas coincide en todas las ocasiones?”.
4. Técnica del camaleón: una de las capacidades físicas de este reptil es que sus ojos tienen movimiento independiente. Si bien los ojos humanos no son capaces de reproducir esa motilidad, el corrector, en su práctica profesional, debe reproducir sus efectos: mirar no sólo el texto, sino sus probabilidades (sintácticas, semánticas, incluso físicas: las que afectarán la etapa de formación).

Por todo lo anterior, es comprensible que la actividad lectora del corrector implique un esfuerzo adicional. Una de las dificultades técnicas a las que debe enfrentarse el corrector de estilo es que, en la vida cotidiana, estamos acostumbrados a utilizar el principio de cooperación, que, sin pasar necesariamente por nuestra conciencia, enmienda lo errado o proporciona lo ausente. Véase, por ejemplo, el siguiente texto:

---

<sup>20</sup> Juan-Eduardo Cirlot, *Diccionario de símbolos*, Labor, Barcelona, 1994, s.v. “elefante”.

SEUGN LSA IVNESTGICIANOES, NO IPOMRTA CAUL ES EL ODREN DE LAS LERTAS DE UNA PALARBA, MINERTAS QUE LA PRIERMA Y LA UTLIMA ETESN EN EL LUAGR COERRCTO. ETSO SE DBEE A QUE LA METNE HUNAMA NO LEE CDAA LERTA POR SI MSIMA, SNIO LA PALBRARA CMOO UN TDOO.

Si esto es cierto, esta habilidad mental de los seres humanos letrados se convierte, para el corrector de estilo en un obstáculo peligroso para su trabajo, pues una de sus misiones consiste precisamente en verificar que cada carácter de cada palabra se encuentre en su lugar correcto. Esta misma dificultad se presenta en otros ámbitos de la lectura: no sólo en el orden de las letras, sino en el orden de las oraciones que forman los párrafos y de las ideas que forman esos párrafos.

En resumen, el corrector de estilo debe asumirse como el primer lector de una obra, no sólo en un sentido cronológico, sino semántico: es un lector que somete al texto a su primera prueba de eficacia en la comunicación.

### *1.6 Competencias del corrector de estilo*

Como ya adelanté en apartados anteriores, las competencias están compuestas por conocimientos, habilidades y actitudes. El balance de estos tres elementos y su aplicación moderada resultarán en una corrección que respete la voz del autor, mejore su discurso y haga eficaces todos los elementos que componen una edición.

Tradicionalmente, estas competencias se han adquirido durante la práctica misma del oficio del corrector: con el modelo medieval de maestro y aprendiz dentro de un taller, lo ideal es que quien se encuentra en formación dentro de una casa editorial posea previamente un dominio siquiera parcial de la lengua, pero mucho sentido común. Me parece que en este caso el proceso de aprendizaje de los conocimientos se inicia desde el desarrollo de habilidades y actitudes, aunque no necesariamente se profundice



en las razones de lo referente a los conocimientos. Esto explica el caso del corrector que hace su trabajo con intuición y eficacia, pero no puede explicar de modo abstracto las razones de su intervención, lo que lo deja en desventaja frente a sus pares, o, peor aun, frente a un autor que sienta invadidos sus terrenos, a pesar de que el corrector pudiera tener razón. En última instancia, esto redundaría en que la calidad del texto no alcance su máximo potencial.

Sistematizar un método de aprendizaje fuera del taller y dentro del aula (o simultáneamente en los dos espacios) podría contribuir a desarrollar competencias que tomaran el conocimiento como punto de partida. Si se refuerza este componente de manera previa, las habilidades y las actitudes conducentes producirán mayor sentido conforme vayan adquiriéndose. Esto daría por resultado un corrector mejor preparado, capaz de abstraer su pensamiento y exponerlo de modo claro y persuasivo, en caso de que esto le sea requerido para justificar sus sugerencias. No se trata, de ningún modo, de “competir” con el autor; no es un concurso de conocimientos gramaticales, sino la probabilidad de persuadir al autor de que hay mejoras necesarias que pueden conseguirse con algunos cambios, idealmente mínimos.

Lo anterior supone, por supuesto, una actitud que puede considerarse al mismo tiempo argumentativa y retórica: mediante una argumentación lógica, pertinente, el corrector convence al otro (el editor de contenido, el autor, el futuro lector) de que la forma que él propone es la más conveniente; pero, por otro lado, debe saber cuándo ceder. El modo de reconocer esta necesidad se fundamenta en el conocimiento no sólo de las circunstancias en las que se elabora el trabajo, sino de los valores y creencias de la gente con quien hace equipo. Estoy describiendo a grandes rasgos la operación retórica de la *intellectio*: si el corrector analiza constantemente su situación retórica,

sabr  cuando vale la pena corregir, cuando no corregir y cuando entablar un diálogo con los otros eslabones de la cadena editorial.

Sin embargo, la retórica no solamente es recomendable de forros afuera, es decir en la interacción del corrector de estilo con otros agentes del proceso editorial, sino también en el interior del texto. El meollo del trabajo del corrector se encuentra en una operación posterior, la *elocutio* (*Lexis*, en griego), que es la elaboración lingüístico-discursiva de los materiales seleccionados y estructurados en las operaciones precedentes (*inventio* y *dispositio*). Un corrector competente no sólo basa su trabajo en el conocimiento de la lengua, sino en su habilidad para aplicar esos conocimientos del modo más idóneo posible en cada ocasión, siempre con una actitud de servicio al texto y a su autor, lo que significa, en realidad, una actitud de servicio al lector, “fin último y culminación [del] ciclo” editorial.<sup>21</sup> En términos retóricos, las competencias esenciales del corrector pueden expresarse con la clasificación que hace Lausberg en su *Manual de retórica literaria*.<sup>22</sup>

la doctrina central de la elocución est  centrada en torno a un conjunto de cualidades generales del discurso, tradicionalmente designadas con el significativo término de *Virtutes* [virtudes que representan] un ideal de perfección en el conocimiento y dominio del código idiomático por parte de oradores y poetas o de hablantes cultos en general [...] Aunque el conjunto de las “virtudes” de la elocución var  notablemente de unos autores a otros, el sistema más comúnmente aceptado está formado por una virtud gramatical: pureza o corrección idiomática; tres virtudes retóricas: claridad, ornato y decoro.

Mi argumento es que la primera corresponde al conocimiento; las siguientes tres, a las habilidades y actitudes. Todas, en un balance ideal al que debe aspirar el corrector,

---

<sup>21</sup> Gerardo Kloss Fernández del Castillo, *Entre el oficio y el beneficio...*, p. 119.

<sup>22</sup> Ap. José Antonio Mayoral, *Figuras retóricas*, Síntesis, Madrid, 2005, pp. 17 y ss.

constituyen su competencia. En los siguientes dos apartados me ocuparé de cada una de ellas.

### *1.6.1 El conocimiento: la virtud gramatical de la pureza o corrección idiomática*

Por lo que se refiere a los conocimientos, además del bagaje cultural al que ya me he referido antes, la gramática es la herramienta intelectual más importante de un corrector, pues se trabaja fundamentalmente con la lengua y su expresión escrita. Esta disciplina ofrece una complejidad que vale la pena analizar. En primer lugar, porque existen numerosas categorías de gramática: la diacrónica o histórica, la sincrónica, la prescriptiva o normativa, la descriptiva, la tradicional, la funcional, la generativa, la textual y la formal; en segundo, porque la confusión entre algunas de estas categorías puede conducir a errores o a inútiles gastos de energía.

Por ejemplo, la gramática prescriptiva o normativa indica qué es correcto y qué es incorrecto, mientras que la descriptiva sólo consigna los usos que considera más comunes en ciertas comunidades. El problema es cuando la diferencia entre estas dos posturas no queda clara. Por citar un caso, la reciente *Gramática de la lengua española* explica en sus prolegómenos:

La presente gramática académica ha debido tomar postura ante numerosas cuestiones normativas. Se parte aquí del principio de que la norma tiene hoy carácter policéntrico. La cohesión lingüística del español es compatible con el hecho de que la valoración social de algunas construcciones gramaticales pueda no coincidir en áreas lingüísticas diferentes. *No es posible presentar el español de un país o de una comunidad como modelo panhispánico de nuestra lengua. Tiene por ello más sentido la opción que aquí se elige: describir de manera pormenorizada las numerosas estructuras que son comparadas por la mayor parte de los hispanohablantes, precisando su forma, su significado y su estimación social, y presentar separadamente las variantes de esta o aquella región de América o de España.* Esta manera de proceder no pone en peligro la

unidad del español, sino que contribuye a enriquecerla, ya que permite integrar la variación en las pautas que articulan un mismo sistema lingüístico.<sup>23</sup>

Me interesa hacer hincapié en dos ideas de la cita anterior: en primer lugar, que la RAE subraya el carácter policéntrico de la lengua; con ello, parece no conceder preeminencia a ninguna de las realizaciones de la lengua por encima de las otras: el español de España no es preferible al de Argentina ni viceversa. En segundo lugar, me importa destacar que se acepta que la cohesión de la lengua española no se menoscaba sino que se enriquece con la inclusión de diferentes estilos de habla. En otras palabras, la *Nueva gramática*... se perfila en este párrafo como una obra de carácter descriptivo.

Sin embargo, me parece que la impresión generalizada de quienes se acercan a la RAE es que esta academia es una institución normativa que sólo produce obras prescriptivas. En muchas ocasiones, se intenta zanjar una diferencia de opiniones sobre la pertinencia de un término o de una grafía determinada con el argumento de que aparece en el *Diccionario de la lengua española* de la RAE, con lo que se le concede a la Academia la potestad de “decretar” qué existe y qué no. El problema es cuando las recomendaciones de la RAE (que mucha gente, para peor, toma como decretos) no corresponden a la realidad lingüística ni ortotipográfica de alguna región en particular. Sólo por citar un ejemplo del español en México: la RAE afirma que *ñáñaras* significa *pereza*,<sup>24</sup> tanto en México como en Honduras. Es evidente que el uso en México es absolutamente distinto, como puede comprobarse empíricamente por el contexto en que los hablantes utilizan esa palabra. Por su parte, Guido Gómez de Silva recoge el

---

<sup>23</sup> Real Academia Española, *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Asociación de Academias de la Lengua Española-Espasa-Planeta Mexicana, México 2010, p. XLII (las cursivas son mías).

<sup>24</sup> Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición, <http://lema.rae.es/drae/?val=ñáñaras>, s.v. “ñáñaras”, consulta: 11 de octubre de 2012.

siguiente significado: “Sensación en el estómago cuando se tiene miedo o ansiedad o tensión nerviosa”.<sup>25</sup>

No obstante, y volviendo a las páginas preliminares de la *Nueva gramática...* de la RAE, lo que se infiere de esta presentación es que se trata de recomendaciones, pero es facultad de cada usuario de la lengua decidir si se atiende a “construcciones que gozan de prestigio social” (es decir, a la norma culta) o no:

La norma se presenta aquí como una variable de la descripción de las construcciones gramaticales: unas son comunes a todos los hispanohablantes, mientras que otras se documentan en una determinada comunidad o se limitan a una época. Pero, además, esas construcciones gozan de prestigio social o carecen de él. Los hablantes mismos consideran que unas construcciones gramaticales son propias del discurso formal y que otras están restringidas al habla coloquial; que responden a la lengua oral o a la escrita o que son comunes a ambas; que forman parte de la lengua general común o que, por el contrario, están limitadas a un tipo de discurso, el científico, el periodístico, el infantil, etc. Los acuerdos de la RAE y de la Asociación de Academias plasmados en esta obra se basan en la interpretación que estas instituciones hacen de todos esos factores. Sus recomendaciones se basan, por tanto, en la percepción que estas instituciones tienen de los juicios lingüísticos que los hablantes cultos llevan a cabo sobre la lengua, y de cuyos usos tienen conciencia.<sup>26</sup>

Si bien en la cita anterior se expresa que somos los hablantes quienes determinamos la lengua, en el párrafo posterior, la RAE explica que esta *Gramática* es descriptiva, pero

---

<sup>25</sup> Guido Gómez de Silva, *Diccionario breve de mexicanismos*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, <http://www.academia.org.mx/dicmex.php>, s.v. “ñáñaras”, consulta: 11 de octubre de 2012.

<sup>26</sup> Real Academia Española, *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Asociación de Academias de la Lengua Española-Espasa-Planeta Mexicana, México 2010, p. XLIII.

que el Panhispánico de dudas tiene un carácter más normativo, para justificar las antinomias que pudieran encontrarse entre ambas obras:

Conviene advertir que, en tanto que el *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*, consensuado igualmente por todas las Academias, pone mayor énfasis en la norma, la *Nueva gramática* acentúa los diversos factores pertinentes de la descripción. Son muy pocas las construcciones en cuya valoración normativa se percibe alguna diferencia al comparar las dos obras, aunque, lógicamente, son numerosas las que se estudian aquí detalladamente.<sup>27</sup>

Apunto esta advertencia sobre las probables discrepancias entre dos obras respaldadas por la Academia, no por cuestionarla, sino para mostrar que difícilmente se encontrará una sola respuesta correcta. Los editores y, en especial, los correctores de estilo deben regirse por criterios de adecuación más que por la dicotomía correcto-incorrecto. En esto reside la actitud de servicio al texto a la que me referí más arriba. Puedo mencionar un par de ejemplos: en primer lugar, la palabra *rol*, que muchos consideraríamos indeseable en el español habitual es utilizada muy ampliamente en ciertas disciplinas como la psicología; en segundo lugar, la palabra *implementar* tiene preeminencia en políticas públicas, por citar una de las disciplinas en las que se ha arraigado, cuando en español podría traducirse como *establecer*, *ejecutar*, *instrumentar*, *aprobar*, *proponer*, *echar a andar*, *ordenar*. El problema con estos verbos alternativos es que no son sinónimos entre sí, por lo que *implementar* sigue siendo un verbo ambiguo, siempre en desventaja en el español usual.

Todo lo anterior nos lleva a considerar una jerarquía que ofrece un rango del rigor a la permisividad, en cuya escala más alta encontramos la regla como resultado de una gramática prescriptiva (o, cuando menos, de la percepción que el hablante tiene de la regla como policía gramatical); en este caso, el corrector se siente confiado y

---

<sup>27</sup> *Id.*

satisfecho de aplicar “lo correcto, lo que *ordena* la RAE”. Sin embargo, incluso si existiera una regla inflexible sobre algún caso de la lengua, el corrector debería tomar en cuenta las circunstancias en las que esta regla operaría: el tipo de texto que está corrigiendo (¿literatura?, ¿ciencia?, ¿tecnología?); el autor, su idiolecto y estilo; el público al que se dirige el texto (su capital cultural, su edad, sus intereses); la etapa de producción en que se encuentra el libro (¿corrige estilo?, ¿galeras?, ¿pruebas finas?). Estas y otras incidencias determinarán si es posible aplicar la regla de modo tajante (aunque esto no necesariamente significa que sea también de un modo irreflexivo), o, si es necesario, acudir a otras opciones.

En segundo lugar, tenemos lo que se considera norma culta, que es la imposición progresiva de lo socialmente aceptado. Esta norma culta no necesariamente coincide con “lo correcto”, sino con lo que se considera correcto o de buen gusto o de buena educación. Dos ejemplos que tienen que ver con el participio: *a)* el verbo *imprimir* admite *imprimido* como verbo, e *impreso* como adjetivo. Se supone que una oración como “sin darme cuenta he imprimido tres veces la misma página” es correcta, porque el participio regular va acompañado de auxiliar. El verdadero error sería decir: “tengo tres hojas imprimidas”, porque como adjetivo debe usarse *impresas*. Sin embargo, es socialmente inaceptable usar el participio regular en este caso; tanto que, incluso mientras escribo estas líneas, el procesador de palabras cambia automáticamente *imprimido* a *impreso*, sin consultármelo siquiera; *b)* me parece que algo similar sucedió con los participios de *romper*: actualmente procuramos que los niños pequeños, cuando están generalizando las reglas de conjugación, aprendan lo más temprano posible que se dice *roto* y no *rompido*. Sin embargo, esta última forma aparece, por ejemplo, en la “Oda a la vida retirada” Fray Luis de León: “un no rompido sueño, / un día puro, alegre,

libre quiero”, lo que demuestra que esa forma estuvo en uso y se consideró culta alguna vez.

En tercer lugar encontramos la norma usual, concepto con el que se designa el modo particular de utilizar la lengua en un determinado grupo (social, geográfico, funcional, identitario). Por ejemplo, donde los hablantes mexicanos dicen *embotellamiento*, los colombianos dicen *trancón*. Un matrimonio de mexicana y argentino me contó que, en su primer viaje a Buenos Aires, ella trató de comprar un tapete de hule para la tina, pero en ninguna tienda supieron qué era lo que necesitaba. El marido “tradujo”: una alfombra de hule para la bañera. Y no es que la elección de palabras que ella hizo fuera incorrecta: simplemente era impráctica, poco pertinente para la situación en la que se encontraba.

Ante todas estas opciones, los correctores deberían tener una brújula que los orientara en este aparente caos. Y la tienen: el manual de estilo de la casa, que representa la norma razonada, con base en todas las normas a las que he venido refiriéndome. El manual no sólo expresa la personalidad de la casa editorial, sino que significa que un órgano colegiado ya hizo un balance de todas las posibilidades que las distintas normas representan, y eligió lo más pertinente para el tipo de textos que se publican en *esta* editorial, tomando en cuenta el tipo de público al que se apela. ¿Cuál es la conclusión de todo lo anterior? Que el corrector de estilo debe modular sus intervenciones en este rango de normas según las cualidades del texto: adecuación, coherencia y cohesión.

### *1.6.2 Las habilidades: las virtudes retóricas de la claridad, el ornato y el decoro*

Estrechamente relacionadas con el conocimiento de la gramática, las virtudes retóricas contribuyen, según mi punto de vista, a la aplicación idónea de los criterios de



intervención de un texto. Aunque he estado refiriéndome a ellas de modo tangencial en el apartado anterior, vale la pena enumerarlas explícitamente. La primera de ellas, la claridad, tiene el objetivo de conseguir una fácil inteligibilidad del discurso.

En relación con las dos unidades básicas de descripción gramatical, *palabra* y *oración*, las “normas” o instrucciones destinadas a alcanzar los objetivos específicos de esta virtud, de modo satisfactorio, deben guiar: *a*) la selección de vocablos propios, esto es, vocablos pertenecientes al léxico patrimonial y consolidados por el “buen uso”, en el primer caso; y *b*) la formación de construcciones sintácticas cuyos constituyentes aparezcan siempre bien delimitados y ordenados, para su fácil comprensión en el segundo.<sup>28</sup>

En la búsqueda de la claridad, el corrector de estilo debe combatir vicios de lenguaje en el ámbito de la oración como hipérbatos y elipsis, que producen anfibologías o ambigüedades sintácticas. Éstas producen oscuridad (el vicio contrario a la virtud de la claridad), lo mismo que sus vicios equivalentes en el ámbito de la palabra (ambigüedades léxicas): vocablos impropios como sinónimos inexactos, arcaísmos, neologismos, dialectismos, tecnicismos y tropos.

Obviamente, la actitud del corrector de estilo ante cada uno de estos vicios debe ser diacrítica, no sólo por lo que se refiere a la distinción entre dos o más posibles significados de un texto que presente elipsis, hipérbatos o sinónimos, sino también por lo que se refiere a la identificación de una situación comunicativa particular y el descarte de otras posibles. Cada texto, como se verá cuando se exponga la siguiente virtud retórica, puede requerir ciertas licencias poéticas, de acuerdo con la función lingüística dominante según su objetivo de comunicación. Así por ejemplo, en textos artísticos cuya dominante sea la función poética, la organización y la forma del discurso

---

<sup>28</sup> José Antonio Mayoral, *op. cit.*, p. 22.

serán tanto o más importantes que el mensaje en sí mismo, por lo que es lógico esperar que estos textos tengan un número elevado de hipérbatos, elipsis y todo tipo de ambigüedades léxicas, que no deben considerarse un error, sino un mérito del autor. Por otro lado, en textos cuya dominante sea la función referencial, importará la claridad y la precisión, siempre por encima de los tropos y los ornatos.

El ornato es la segunda de las virtudes retóricas a las que el corrector de estilo debe prestar atención; aunque, más que procurarla, su tarea será moderarla. Para ello, deberá valerse de la tercera virtud: el decoro. Pero vamos por partes: “el ornato centra su objetivo en la adecuada exornación del discurso, en estricta correspondencia con una teoría de los géneros elocutivos”, y para ello se requiere “quizá más que en ninguna otra, no sólo el más alto grado de dominio del código idiomático, sino también el más amplio conocimiento de los recursos expresivos que cabe extraer de sus diferentes niveles”.<sup>29</sup>

En un sentido general, el objetivo es cuidar la estética de las palabras y oraciones, sin traicionar el objetivo de comunicación inherente a cada tipo de texto. Es evidente que, en los discursos literarios, el ornato ocupará un lugar mucho más primordial que en las comunicaciones científicas, pero esto no significa que desaparezca por completo de ningún tipo de texto. En un sentido práctico, el corrector de estilo debe cuidar que el lenguaje que compone el texto que está interviniendo pertenezca al registro de lo escrito, excepto, claro está, si se trata de una obra literaria o teatral cuyo autor o dramaturgo quiera imitar un estilo coloquial por razones estéticas.

En ese sentido, la moderación del ornato se consigue mediante el decoro, que consiste en lo siguiente:

---

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 23.

La última de las virtudes de la elocución, la designada con los términos *decoro* o *conveniencia*, presenta diverso alcance según los distintos tratadistas, tanto en el marco de la retórica como en el de la poética. Bajo los citados términos se agrupa, en principio, un conjunto de propiedades que atañen a la constitución del discurso, por un lado, y al conjunto de relaciones entre el discurso en sí y los diversos factores o circunstancias presentes en el proceso de emisión-recepción, por otro. En el primer caso suele hablarse de “decoro interno”. Su principal objetivo es lograr una perfecta integración y armonización entre las partes constitutivas del discurso. En el segundo caso, llamado “decoro externo”, el objetivo está centrado en determinar una adecuada correspondencia entre el discurso en sí, considerado tanto en sus contenidos como en su materialización lingüística, y los factores que intervienen en su emisión-recepción. En palabras de Jiménez Patón, ambas acepciones del concepto de *decoro*, vertido en la expresión “hablar a propósito”, son resumidas en la siguiente comulación: “Qué es de lo que se trata, para no salir de la materia (decoro interno), quién lo trata, ante quién, dónde y cuándo (decoro externo)”, síntesis apretada del extenso capítulo que Quintiliano, apoyado en Cicerón, dedica a esa virtud elocutiva, que, a su juicio, es “la más necesaria de todas”.<sup>30</sup>

### 1.6.3. La actitud del corrector frente al texto: el hilo rojo de la lectura

Dice Goethe en su novela *Las afinidades electivas*: “Oímos hablar de una disposición particular de la marina inglesa. Todas las jarcias de la flota real, desde la más fuerte a la más fina, están trenzadas de tal manera que un hilo rojo las atraviesa en su totalidad, de modo que no se puede extraer sin deshacerlo todo, y con lo que hasta los más insignificantes fragmentos se reconocen como pertenecientes a la corona”.<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> *Ibid.*, pp. 25-26.

<sup>31</sup> Johann Wolfgang von Goethe, *Las afinidades electivas*, ed. y trad. Manuel José González y Marisa Barreno, Cátedra, Madrid, 1999, pp. 217-218.

Esta metáfora indica que en todo texto existe un núcleo central, una unidad tanto de tema como de expresión que recorre como un hilo rojo todos los párrafos del discurso. En la medida en que el corrector no pierda ese hilo rojo mientras lee, comprenderá e interpretará mejor el sentido del texto, lo que redundará en un trabajo de mucho mejor calidad.

Esto significa, en el ámbito práctico, que al corrector debe permitírsele concentrarse en su trabajo. Por lo general existen numerosas circunstancias que distraen al corrector de su hilo rojo: desde obstáculos ambientales, como que el corrector trabaje en una oficina compartida no sólo con otros correctores, sino con otros personajes del proceso editorial, hasta los tiempos castigados a causa de una mala planeación, lo que obliga al corrector a intervenir grandes cantidades de texto, en poco tiempo y en condiciones poco favorables.

En el sentido intelectual, seguir el hilo rojo de la lectura permitirá identificar anomalías más profundas pero también más sutiles en el texto. Puede llegar a descubrirse, por ejemplo, texto faltante que se ha omitido por accidente si en la lectura minuciosa se detecta un salto en el sentido, aunque éste no sea evidente en la distribución de los párrafos. Un hilo rojo mal anudado podría pasar inadvertido para un lector común, nunca debería ser así para un corrector de estilo.

Por ejemplo, imaginemos que un corrector termina su jornada de trabajo en mitad de un texto al que tendrá que volver a la mañana siguiente. Si sólo se conforma con continuar la lectura exactamente desde donde la dejó la noche anterior, sin recordar ni involucrarse de nuevo con el hilo rojo del texto, es imposible saber cuál es el sentido correcto de una frase como “Afortunadamente, nada salió como lo planeamos”, pues difícilmente tendrá en cuenta su contexto. Las siguientes enmiendas son gramaticalmente correctas, pero sus sentidos son incompatibles: “*Desafortunadamente,*

nada salió como lo planeamos”; “Afortunadamente, *todo* salió como lo planeamos”. Sin embargo, también cabe la posibilidad de que la aparente contradicción no sea tal, debido a un contexto determinado; por ejemplo, si lo que el hablante y sus amigos habían planeado que luego resulta tener graves desventajas no previstas, las oraciones conducentes deberían ser “Afortunadamente, nada salió como lo planeamos” (es decir, la oración original no necesitaba cambio alguno), o “*Desafortunadamente, todo* salió como lo planeamos”.

### 1.7 ¿Cuáles son los alcances del corrector de estilo?

Las limitaciones de su propio conocimiento: un corrector inexperto dejará pasar algunos detalles que debería haber modificado; pero uno ignorante o improvisado no tendrá ni siquiera idea del tipo de detalles a los que debe prestar atención; en la peor de las situaciones, alterará el texto para empeorarlo, tal vez con llamadas, signos y señales que parezcan profesionales, pero que solicitan la presencia de errores que oscurezcan el discurso, dificulten la comunicación y, en un caso extremo, cambien el sentido a las palabras del autor.

En otro sentido, el conocimiento del corrector de estilo puede ser una limitante para su trabajo si el texto en cuestión es de una materia desconocida. Un corrector que suele ocuparse de textos de ciencias sociales tendrá una serie de nuevas dudas cuando se enfrente a un texto de medicina o de ingeniería. Cada disciplina tiene sus propias particularidades, entre las que se encuentra el uso singular o discriminado de ciertas palabras o giros, a los cuales se les atribuye un significado específico ajeno al que tendrían en su uso cotidiano. Además, debe tomarse en cuenta que se trabaja diferente en un texto común, de mediana complejidad o de gran complejidad. Esto influye no sólo en la productividad del corrector, sino en la calidad del trabajo. Si una cuartilla regular

toma 10 minutos, en un texto de gran complejidad ese tiempo podría triplicarse: el esfuerzo es mayor y la penetración en el texto podría ponerse en duda.

Otra limitación está presente en la situación retórica del texto: una combinación entre la etapa de corrección en la que el corrector reciba el texto, con el público destinatario, el carácter del autor y el tiempo disponible para la corrección de estilo.

## 2. La profesionalización de las labores del corrector

### 2.1 El concepto de “profesional”

Tradicionalmente, la pericia en el trabajo editorial se adquiría mediante el trabajo mismo, al amparo de un experto que enseñaba mientras producía. El lugar del proceso de enseñanza-aprendizaje era la editorial, el taller, la imprenta. Sin embargo, el desarrollo de nuevas tecnologías fue simplificando los procesos, acelerando el trabajo, y desplazando a los expertos, hasta el extremo de suponer que una máquina o un programa de cómputo puede sustituir por completo a un ser humano. No es una exageración: existen personas relacionadas con el ámbito editorial que genuinamente piensan que pueden prescindir de un corrector de estilo porque el programa Word ofrece un corrector ortográfico. Estas ideas incorrectas han contribuido a cancelar los centros de producción editorial como fuentes de enseñanza para los aprendices, quienes deben buscar ahora esos conocimientos en otros ámbitos.

El lugar idóneo para este proceso es la escuela. En las universidades ha recaído cada vez más la responsabilidad de formar a los nuevos editores: primero, como un resultado alternativo o adicional de la educación formal que se adquiere en las aulas; segundo, y últimamente, como un fin explícito con base en un programa diseñado *ex profeso*, para profesionalizar las labores editoriales.

La noción de *profesional* implica la existencia de un saber sistemático y estandarizado que constituye el capital intelectual compartido por un gremio o por una comunidad. Incluso si sus miembros se encuentran dispersos (editores en la ciudad de México, en la de Monterrey o en la de Buenos Aires), podrían llegar a acuerdos o sus decisiones serían parecidas, pues el saber profesional no sólo es sistemático, sino globalizado.

En este sentido, la comunidad que comparte este saber sistematizado y global puede llegar a convertirse en una subcultura profesional, cuyas propias prácticas pueden llegar a constituirse en códigos de conducta, expresados incluso con un argot particular en situaciones específicas, reconocibles especial aunque no exclusivamente por los miembros de esa comunidad de profesionales. Además, este conjunto de prácticas compartidas puede contribuir a la autorregulación del colectivo.

Respecto a su relación con los destinatarios de los servicios profesionales, el carácter de profesional supone no sólo una actitud de servicio hacia los clientes, sino la suposición de que éstos tenderán a acatar las decisiones del profesional, pues es él quien sabe lo que es más conveniente en su campo.

Por lo tanto, la noción de profesional también implica un grado de prestigio social, e incluso el reconocimiento legal y público de su estatus. Un “profesional” cuyas decisiones sean constantemente puestas en duda o, peor aun, francamente descalificadas, ve mermado su carácter de experto y se convierte en un mero ejecutor de los deseos del cliente. Esta situación es un tópico editorial en muchos casos como, por ejemplo, el de la edición universitaria o el del diseño.

Fernández Enguita<sup>32</sup> señala que lo profesional puede reconocerse en los siguientes cinco rasgos (a los que yo añado un comentario que se refiere a la circunstancia de los correctores de estilo):

1. Competencia o cualificación en un campo de conocimientos. Esto supone, en principio, que ese campo de conocimientos esté previamente identificado y delimitado. La creencia generalizada y errónea es que cualquiera que hable español podría corregir el estilo de un original, pero

---

<sup>32</sup> Mariano Fernández Enguita, *La escuela a examen*, Eudema, Madrid, 1990.



rara vez se toman en cuenta las otras habilidades descritas en el capítulo anterior.

2. Vocación o un sentido de servicio a sus semejantes. En el ámbito editorial, y, particularmente en el de la corrección de estilo, el llamado vocacional parece reflejarse en la intención de que los textos se presenten en su mejor estado posible, no sólo por el prestigio de la casa editorial, sino para el bien y la satisfacción de los lectores; que no se altere la esencia del mensaje que el autor quería transmitir, y que el texto publicado sea útil personal y socialmente.
3. Licencia o exclusividad en su campo de ejercicio. Por el momento, no me parece que exista, y éste es uno de los objetivos principales del proceso profesionalizante que se lleva a cabo en la universidad: ser capaces de cohesionar el campo de trabajo, de modo que los futuros correctores estén preparados no sólo para llevar a cabo sus labores de modo eficiente, sino para reflexionar sobre ellas, argumentarlas, explicarlas, reproducirlas y mejorarlas.
4. Independencia o autonomía, tanto frente a las organizaciones como frente a los clientes. En el caso de los correctores de estilo, este rasgo de lo profesional es quizás el único que no podría cumplirse del todo, puesto que las decisiones últimas sobre el estado de un texto no dependen siempre del corrector ni de su gremio, sino de las organizaciones o de los clientes. Sin embargo, conviene que el corrector tenga la suficiente competencia para ser autónomo, incluso si las circunstancias intrínsecas de su labor no se lo permiten.

5. Autorregulación o regulación y control ejercidos por el propio colectivo profesional. En la actualidad no existe un colectivo organizado que tenga autoridad suficiente para ejercer esta regulación. En 2011 se propuso, durante el Congreso Internacional de Correctores de la ciudad de Buenos Aires, que se establecieran vínculos entre las organizaciones de los diversos países asistentes, pero hasta ahora no se ha conseguido, en mi opinión, la convocatoria necesaria para que estas alianzas resulten productivas.

Por su parte, E. Hoyle describe las características de lo profesional en los siguientes términos:

Una profesión es una ocupación que realiza una función social crucial. El ejercicio de esta función requiere un grado considerable de destreza. Esta destreza o habilidad se ejerce en situaciones que no son totalmente rutinarias, sino en las que hay que manejar problemas y situaciones nuevos. Por consiguiente, aunque el conocimiento que se adquiere a través de la experiencia es importante, este saber de receta es insuficiente para atender las demandas, y los profesionales han de disponer de un cuerpo de conocimiento sistemático. La adquisición de este cuerpo de conocimiento y el desarrollo de habilidades específicas requiere un periodo prolongado de educación superior. Este periodo de educación y entrenamiento supone también un proceso de socialización en los valores profesionales. Estos valores tienden a centrarse en la preeminencia de los intereses de los clientes y en alguna medida se hacen explícitos en un código ético. Como las destrezas basadas en el conocimiento se ejercen en situaciones no rutinarias, es esencial para el profesional tener la libertad para realizar sus propios juicios respecto a la práctica apropiada. Como la práctica profesional es tan especializada, la profesión como organización debe ser oída en la definición de política pública relativa a su especialidad. También debe tener un alto grado de control sobre el ejercicio de las responsabilidades profesionales y un alto grado de autonomía en relación con el Estado. La formación prolongada, la responsabilidad y su orientación al cliente

están necesariamente recompensadas con un alto prestigio y un alto nivel de remuneración.<sup>33</sup>

Como puede verse, Hoyle pone de manifiesto la importancia de que se relacione lo profesional con la capacidad de enfrentar situaciones inéditas y superarlas mediante el uso eficaz de los conocimientos, y no sólo con la aplicación de soluciones rutinarias o “de receta”. Esto puede conseguirse mediante el entrenamiento que se reciba en un periodo prolongado de educación, tal como el universitario.

Hoyle insiste, también, en un alto grado de autonomía, esta vez, respecto del Estado, no sólo respecto de las instituciones y de los clientes, por lo que los correctores de estilo estarían en una categoría de semiprofesional, puesto que carecemos de esa independencia. Sin embargo, sí se infiere que los correctores pueden desarrollar un grado de independencia en lo que se refiere a la elaboración de sus propios juicios sobre lo apropiado de sus prácticas. Por último, llama la atención que se hable de una recompensa en prestigio y en remuneraciones; es lógico pensar que la intención de ser profesional se vincule al deseo de una reivindicación laboral que facilite mejores condiciones de trabajo, un salario más elevado, un estatus claro dentro de la cadena editorial y el reconocimiento de un capital intelectual que se pone al servicio de los clientes (los autores, los editores de contenido, las universidades, los lectores).

Por otro lado y como ya se mencionó antes, bajo la profesionalización puede yacer la esperanza de un reconocimiento de la calidad del trabajo realizado; es decir, el respeto de los otros actores de la labor editorial, la aceptación de que el corrector profesional es un experto en su oficio, y que, por lo tanto, puede agremiarse con otros

---

<sup>33</sup> Hoyle, p. 45, *ap.* José Contreras Domingo, *La autonomía del profesorado*, 4ª ed., Morata, Madrid, 2011, pp. 36-37.

correctores para, entre otras cosas, impedir la injerencia de “extraños” en sus decisiones y en su desempeño.

Todas las ideas anteriores entran en juego en el momento de proponer a las instituciones universitarias como garantes del carácter profesional de un editor. Dado el nuevo auge que parecen haber tomado los estudios del campo editorial en las universidades, éstas se convierten no sólo en proveedoras de conocimientos y reconocimientos para sus alumnos, sino en fuentes de información sobre los estudiantes que se interesan en seguir estas carreras. ¿Qué hay en esa decisión, además de un llamado vocacional? ¿Qué creen que una institución universitaria podría aportarles más allá de lo que ellos podrían conseguir por otros medios? ¿Cuáles son sus aspiraciones? ¿Cuáles son sus conceptos sobre qué es un editor?

Por ejemplo, en una encuesta efectuada entre los estudiantes de la segunda generación de la Maestría en Diseño y Producción Editorial impartida por la UAM Xochimilco, conformada por 24 estudiantes provenientes de distintas áreas del conocimiento, pedí que se elaborara una definición mediante la pregunta “¿quién es el corrector de estilo?”; toda respuesta debía tener la estructura siguiente: “El corrector de estilo es \_\_\_\_\_ que se encarga de \_\_\_\_\_”. La intención era incentivar el uso de un sustantivo que definiera una categoría (“es la *persona* que...”, “es el *editor* que...”), para comenzar a indagar sobre la percepción que los estudiantes compartían sobre el trabajo de corrección. La respuesta que resumiría los puntos de vista más compartidos en el grupo es: “El corrector de estilo y de pruebas es un *profesional* que se encarga de proponer un texto uniforme, limpio y según los criterios de la casa”.

Importa subrayar que la categoría más referida fuera la de *profesional*, porque es una muestra del modo como estos estudiantes conciben el trabajo de un corrector. En realidad, la respuesta no es una sorpresa, sobre todo si se considera que todos ellos

tienen por lo menos una licenciatura, que se han dedicado al trabajo editorial por largo tiempo, y que se encuentran cursando una maestría *profesionalizante*. En este mismo sentido, también conviene advertir que algunos de los encuestados consideraron que la categoría *profesional* podía intercambiarse sin desmedro alguno por la de *profesionista*.

¿Qué significa que el corrector de estilo sea un profesional o un profesionista? Según el *Diccionario clave del español*, un profesionista es una “persona especializada en una disciplina (no un aficionado); persona que ejerce una profesión (actividad remunerada) o que practica habitualmente una actividad de la cual vive; persona que ejerce su profesión con gran capacidad y honradez”.<sup>34</sup> Cabe advertir que en este diccionario no aparece la entrada *profesionista*. Según estas definiciones, los rasgos distintivos de la profesionalidad son la experiencia, el carácter oneroso de la actividad que realiza, y un código ético al que el trabajador se ciñe. La combinación de estas acepciones es la más completa de todas las que pude consultar, y, además, coincide con los rasgos de lo profesional propuestos por Hoyle y Fernández Enguita.

Por su parte, el *Diccionario* de la RAE reitera dos de esos rasgos distintivos, aunque en diferente orden (carácter oneroso y experiencia) y no toma en cuenta el código de ética, pues consigna las siguientes acepciones: el profesional es “quien ejerce una profesión (empleo, facultad u oficio) a cambio de una retribución; persona que practica habitualmente una actividad, incluso delictiva, de la cual vive; persona que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación”. Esto parece indicar que, en el registro coloquial, el profesionalismo se basa sobre todo en la experiencia, sin importar que ésta sea aplicada a actividades ilegales: se puede ser un profesional de la estafa, por ejemplo. Respecto de la entrada *profesionista*, ésta aparece como mexicanismo y

---

<sup>34</sup> *Clave. Diccionario de uso del español actual*, pról. Gabriel García Márquez, Ediciones SM, Madrid, 2006, <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>, s.v. “profesional”, consulta: 11 de octubre de 2012.

remite, sin mayores aclaraciones ni advertencia de distinción alguna, a la entrada *profesional*; es decir, según la RAE, *profesional* y *profesionista* son sinónimos, con la salvedad de que el segundo término es utilizado sólo en México.

Esta última noción está avalada por el *Diccionario breve de mexicanismos*, de Guido Gómez de Silva, para quien un profesionista es una “persona que ejerce una profesión; [es decir, un sinónimo de] profesional”.<sup>35</sup> Sin embargo, me parece necesario profundizar en la posible diferencia entre los dos términos, toda vez que una definición clara y distinta contribuiría a una mejor dilucidación de los objetivos y alcances de un corrector de estilo profesional.

Por último, el *Diccionario de mexicanismos* de la Academia Mexicana de la Lengua, coordinado por Concepción Company, es el único de todos los consultados que establece un matiz entre *profesional* y *profesionista*, pues define este último como la “persona que tiene un título universitario”.<sup>36</sup> Debe entenderse, por lo tanto, que se puede ser profesionista (tener un título universitario) sin ser profesional (poseer experiencia suficiente para ejercer de modo eficaz una disciplina o un oficio), y, viceversa, alguien puede ser experto en una actividad, incluso cobrar por llevarla a cabo y sostenerse de esas labores, sin necesariamente haber cursado una carrera universitaria. Estas posibilidades plantean nuevos interrogantes: ¿debemos hablar entonces, de un experto (que haya adquirido su saber de modo empírico), un profesionista (que haya cursado una carrera universitaria) y un profesional (que conjunte un título universitario y una gran experiencia)?

---

<sup>35</sup> Guido Gómez de Silva, *op. cit.*, s.v. “profesionista”, consulta: 11 de octubre de 2012.

<sup>36</sup> Academia Mexicana de la Lengua, *Diccionario de mexicanismos*, dirigido por Concepción Company, Siglo XXI, México, 2010, s.v. “profesionista”.

Propongo, para explicar la diferencia, que se identifique a los profesionistas con los “profesionales técnicos”, y a los profesionales, con los “reflexivos”.

## 2.2 Profesionales técnicos vs. profesionales reflexivos

En el lenguaje coloquial, por un lado, me parece que solemos identificar al *profesionista* con la persona que tiene un título universitario, para lo cual ha tenido que demostrar que tiene un banco de conocimientos suficientes para obtener una licencia para ejercer, aunque podría ser que dedicara la mayor parte de su tiempo a otras actividades. Por otro, ser *profesional* implica no sólo la posesión de conocimientos, sino la pericia para usarlos creativamente en aras de resolver problemas de muy variada factura. El profesionista tiene un repertorio de soluciones técnicas que no necesariamente corresponden unívocamente a problemas reales; el profesional reflexiona para encontrar soluciones prácticas a problemas reales. Donald A. Schön los define sucesivamente como profesionales técnicos y profesionales reflexivos.

El modelo tradicional dominante sobre cómo actúan los profesionales se basa en la racionalidad técnica, cuya idea básica es que “la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible, que procede de la investigación científica. Es instrumental porque supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir los efectos o resultados deseados”.<sup>37</sup>

Lo anterior significa que la práctica profesional se concreta en la aplicación inteligente de un conocimiento previo a los problemas que un profesional enfrenta, para encontrar una solución satisfactoria. Además, puede inferirse que esta racionalidad técnica supone la existencia de un componente científico preexistente (el conocimiento

---

<sup>37</sup> José Contreras Domingo, *op. cit.*, p. 64.

en el que se basa la disciplina; en este caso, la gramática, como propuse en el primer capítulo); la existencia de un segundo componente que sería el método para aplicar esos conocimientos (en este caso, el conocimiento de las marcas, signos y señales de corrección y cómo aplicarlos a un texto) y un último componente de habilidad para combinar adecuadamente los otros dos componentes.

Pero, en el fondo, la racionalidad técnica entiende toda ciencia aplicada como la formulación de reglas tecnológicas (llevada a su extremo, esta formulación podría identificarse con los saberes “de receta” que critica Hoyle), y depende de que el conocimiento establezca leyes o regularidades entre fenómenos, y que estas regularidades puedan ser entendidas como relaciones de causa-efecto.

Es evidente que las situaciones “de la vida real” a las que los profesionales se enfrentan sobrepasan estos modelos regulares. En el caso de los correctores de estilo, no es suficiente con que conozcan las reglas ortográficas y gramaticales, o que posean un saber actualizado sobre las “recomendaciones” de la RAE, porque la aplicación tajante de toda regla depende de la regularidad de los fenómenos, y es claro que, en el desarrollo de su actividad profesional, el corrector tendrá que solucionar problemas más complejos, porque deberá tomar en cuenta las finalidades que se pretenden, el público al que se dirigen, los contextos humanos y sociales en que tales prácticas ocurren y las consecuencias que sus decisiones tendrán sobre los mismos. Además, conviene tener en cuenta que las “reglas” de la lengua nunca son absolutas, entre otras causas porque en la lengua no hay nada natural, todo es social, por lo que pueden establecerse consensos sobre el uso de ciertos giros o vocablos que, en otros contextos, deberían ser “corregidos”, pero que en un contexto particular funcionan de manera peculiar y no deben ser considerados “errores”.



Recordemos, pues, que la lógica de la racionalidad técnica es aplicable sólo en la medida en que se considera que los fines que se pretenden son fijos y bien definidos, pero en cuestiones de uso de la lengua esos fines nunca pueden ser estáticos ni inconfundibles. Es indispensable que el corrector tome en cuenta las particularidades no sólo del tipo de texto que interviene, sino las circunstancias que lo rodean y le dan una razón de ser. Ocurre con frecuencia, por ejemplo, que el editor de contenido pida un tipo de corrección específico: sólo ortografía; no tocar la puntuación; sólo enmendar errores de concordancia; hacer una corrección profunda y sistemática, sin importar la cantidad de cambios, etcétera. También influye, como he dicho en otras partes de este trabajo, la etapa de la corrección en la que se encuentre el texto; en unas pruebas finas, por ejemplo, podría ocurrir que incluso la desaparición de una coma cause desajustes en la formación, y habrá que valorar si esas modificaciones son asequibles o si valen la pena.

Un corrector profesional de tipo técnico, difícilmente tendrá en cuenta todos esos factores, pues habrá reducido el papel de su conocimiento a las regularidades causa-efecto, y, a su vez, habrá restringido su conocimiento práctico a un tipo de conocimiento técnico, que sólo podrá aplicar exitosamente si los contextos en los que trabaja son igualmente estables. Un corrector profesional de tipo técnico sólo podrá funcionar eficientemente si la situación que enfrenta se adapta a su repertorio de soluciones, porque no dispondrá de las destrezas necesarias para elaborar nuevas técnicas, sino sólo para aplicar las que ya posee, como si los únicos fines posibles fueran aquéllos para los cuales sus técnicas están concebidas. No me parece un extremo pensar que algunos correctores profesionales de tipo técnico no sean capaces siquiera de intuir que se encuentran ante un error que merecería atención, reflexión y acción.

Sin embargo, la labor editorial suele ser, en esencia, un enfrentamiento con situaciones multifactoriales en las que no puede reconocerse sin lugar a dudas un problema que coincida con categorías preestablecidas, por lo que es necesario estudiar sus características y su naturaleza, para luego preguntarse sobre la solución más adecuada.

Si bien en la labor del corrector pueden abundar las situaciones reiteradas que se solucionan mediante decisiones técnicas, también es frecuente que este profesional se enfrente con situaciones que demanden recursos imaginativos, intuitivos, incluso improvisados, que exijan mucho más que la aplicación tajante de una serie de reglas preelaboradas, porque esas situaciones son “únicas, complejas, dilemáticas o imprevisibles”.<sup>38</sup>

El profesional que aplica rigurosamente sus conocimientos sin tomar en cuenta la variedad de contextos en los que éstos pueden ocurrir se transforma en una suerte de “experto infalible” que no desarrolla una visión global de la situación en la que actúa, sino que la entiende sólo en función de las categorías que extrae del conocimiento especializado que posee. Se vuelve inflexible, pierde su sensibilidad de adaptar el conocimiento a las características de una situación novedosa, es poco permeable a las perspectivas de otros profesionales involucrados en el proceso de producción, así como a las de otros interesados.

Por el contrario, los profesionales reflexivos son capaces de enfrentar exitosamente situaciones que, por inciertas, inestables, singulares o dotadas de conflictos de valor, no quedarían resueltas mediante el uso de repertorios técnicos. “En este tipo de situaciones, el conocimiento no precede a la acción, sino que está *en* la

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 71.

acción”.<sup>39</sup> Este tipo de profesionales se halla en la necesidad de entender y solucionar nuevos casos en relación con las características novedosas y singulares que la situación presenta. Este proceso de reflexión en la acción convierte al profesional, según Schön, en un “investigador en el contexto de la práctica”.

A diferencia del modelo de racionalidad técnica, en el que se entendía la acción profesional como una acción externa sobre una realidad ajena, el profesional reflexivo entiende que él forma parte de la situación, por lo que debe entenderla como conformada por las transacciones que se han realizado con su contribución. Un profesional que entiende así su trabajo no puede reducir éste a la consecución de metas fijadas al margen de la práctica y de su propia definición valorativa de su ejercicio profesional.

Una vez sabido esto, aparece otro peligro en el horizonte: que el corrector profesional reflexivo haga un repertorio de sus propias reflexiones, lo que, paradójicamente, parecería estar acercándolo al modelo de racionalidad técnica. Es indispensable, pues, que el corrector profesional reflexivo siga trabajando activamente, sin olvidar que todo texto que enfrente se encontrará por fuerza en una situación retórica particular, que constituye no sólo un marco de referencia para su trabajo, sino el límite a su intervención en el texto.

### *2.3 Medios para alcanzar la profesionalización*

No es un secreto que los recientes cambios que han sufrido los programas de estudio de las universidades en el mundo se deben al acercamiento a un modelo de educación por competencias, que involucra también el concepto de transversalidad. Por otro lado, el mismo concepto de profesional reflexivo se basa en la noción de poner en movimiento

---

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 77.

los saberes que tradicionalmente se transmitían verticalmente. Así, parece claro que el medio idóneo para alcanzar la profesionalización reflexiva del corrector de estilo sea el fomento y la procuración de competencias desde el aula. Esto se vuelve especialmente importante si se recuerda que el modelo de competencias es también privilegiado en el ámbito laboral.

La competencia es la capacidad de actuar de manera eficaz en un tiempo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos, sino que hace uso de varios recursos cognitivos complementarios, como las habilidades y las actitudes. Las competencias utilizan, integran, movilizan conocimientos adquiridos previamente, mediante el estudio o la experiencia empírica; una competencia nunca se reduce al empleo racional de un conocimiento ni a aplicar modelos de acción o de procedimientos.

En ese sentido, la apropiación de un cierto número de conocimientos tampoco permite su movilización inmediata en situaciones prácticas. Un experto puede poseer conocimientos, pero debe juzgar su conveniencia de acuerdo con cada situación, y movilizarlos de la manera más adecuada, lo que requiere echar mano de habilidades y actitudes complementarias.

Este arte de la ejecución activa un conjunto de modelos lógicos de alto nivel de abstracción. Sin embargo, si los expertos sólo fueran personas a la vez inteligentes y eruditas, serían más lentos y por lo tanto menos eficaces y menos útiles. Ante una situación inédita y compleja, desarrollan una estrategia eficaz, más rápida y con más seguridad que una persona que disponga del mismo saber y que posea la misma “inteligencia”. La competencia del experto, más allá de la inteligencia operatoria, se basa en modelos heurísticos o analogías propias de su dominio, en formas de pensar intuitivas, en procedimientos de identificación y resolución de cierto tipo de problemas, que aceleran la movilización de los conocimientos pertinentes y su transposición, y sirven de

base a la investigación y a la elaboración de estrategias de acción adecuadas. Hay que agregar que la pericia supone actitudes y posturas mentales, una curiosidad, una pasión, una búsqueda de sentido, las ganas de formar lazos, una relación de tiempo, una forma de unir la intuición con la razón, la prudencia y la audacia, que son, a la vez, producto de la formación y de la experiencia.<sup>40</sup>

En el ámbito universitario, el esquema de competencias exige, además de la adecuación de los programas de estudio, un cambio de actitud en los profesores. Tal vez el más relevante es hacer aprender más que enseñar. Además, aceptar que el conocimiento va construyéndose de manera parcial e incompleta, por lo que los profesores tenemos que renunciar a la buena intención de enseñarlo todo desde sus antecedentes más remotos. Por último, hay que tomar en cuenta que las competencias se forman frente a situaciones que son complejas desde un principio, lo que postula la necesidad de establecer prácticas profesionales desde las primeras sesiones.

En los siguientes apartados intentaré proponer un modelo de trabajo razonado que desarrolle las competencias de los estudiantes de Producción Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa que quieren convertirse en correctores de estilo.

---

<sup>40</sup> Philippe Perrenoud, *Construir competencias desde la escuela*, trad. Marcela Lorca, J. C. Sáez Editor, México, 2011, p. 10.



### *3. Etapas de la profesionalización desde el aula universitaria. El caso de la UAMI*

En 2004 tuve la primera noticia de que el programa de la Licenciatura en Letras Hispánicas de la UAMI iba a cambiar, y que una de las modificaciones más notables era que iban a incluirse las áreas de concentración de Didáctica de la Literatura y Producción Editorial. La intención principal de esta reforma era ofrecer a nuestros futuros egresados más amplias posibilidades de integrarse al mercado de trabajo, en áreas que se consideran lógicamente relacionadas con las habilidades y los conocimientos adquiridos durante el periodo de estudios.

En 2010 se puso en marcha el nuevo plan de estudios y desde entonces hemos estado en un proceso de adaptación, pues los estudiantes que actualmente están egresando de esta licenciatura iniciaron sus estudios con el plan anterior, lo que ha hecho necesaria una etapa de revalidaciones y equivalencias que satisfagan los requerimientos del nuevo plan sin perjudicar a los estudiantes ni hacerles cambiar drásticamente el plan que tenían respecto del número de trimestres que se iban a cursar, ni de las fechas que habían planeado para la conclusión de sus estudios y su titulación.

Para el área de Producción Editorial se crearon cinco materias o Unidades de Enseñanza-Aprendizaje (UEA); una de ellas, Introducción a la Edición, es obligatoria y se cursa alrededor del sexto trimestre, es decir a mitad de la carrera. Las otras cuatro (Producción Editorial I-IV) constituyen propiamente el área de concentración, y son UEA optativas, pues sólo los interesados en esta salida terminal se inscriben en ellas y las cursan (las otras salidas terminales son didáctica o investigación).

Debido a que se trata de un programa de muy reciente creación, existen todavía áreas de incertidumbre que deberán ir aclarándose generación tras generación. Las dudas son de diferentes categorías, pero la que parece preocupar más a los estudiantes

que quieren decidirse por esta opción es la que se refiere al producto final de los seminarios de Producción Editorial. Esta inquietud se deriva de comparar estas UEA con las de investigación: si en esa otra área los egresados preparan un trabajo terminal (parecido a una Idónea Comunicación de Resultados y vulgarmente conocido como tesis o tesina), ¿qué producto final prepararán los estudiantes de Producción Editorial? Tal vez convenga hacer la aclaración de que la Universidad no exige en ningún caso un producto final, pero la tradición indica a los alumnos que deben presentar uno. Además, se ha cultivado la idea de que la calidad de ese producto final es una carta de presentación para quienes están interesados en ingresar a un posgrado.

Parece lógico sugerir que el producto final, en el caso de Producción Editorial, fuera una publicación o el plan para elaborar una, pero, como se verá en apartados posteriores, esto no ocurre. Los programas de las UEA de Producción Editorial con que fue aprobado el nuevo plan de estudios cumplieron apenas con suficiencia el cometido de esa aprobación, pero es claro que necesitan adecuarse a la realidad de la UAMI y, sobre todo, de sus estudiantes. La primera de ellas, la más importante de todas, es que las UEA de Producción Editorial deben concentrarse, sobre todos los procesos involucrados en la creación de publicaciones, en la corrección de estilo, porque es el área en la que nuestros egresados podrían demostrar su excelencia; porque en el uso decoroso del lenguaje es en la que se suponen mejor preparados, y porque la cultura literaria que han adquirido durante la carrera los capacita para ser correctores especializados en esa materia.

A continuación enumero algunas condiciones que considero necesarias para conseguir la profesionalización del corrector de estilo desde el aula universitaria. Los ejemplos están, por supuesto, inspirados en las circunstancias actuales de la UAMI y sus estudiantes, pero creo que pueden generalizarse con un mínimo esfuerzo.



### *3.1. Valoración del trabajo del corrector*

A pesar de que la Universidad supone un ambiente de civilización y sapiencia, y de que sus actividades sustantivas (investigación, docencia, preservación y difusión de la cultura) están íntimamente relacionadas con el libro y, por lo tanto, con los procesos editoriales que su producción implica, todavía es común enfrentar la idea de que la producción editorial es una actividad técnica de poca relevancia y, por lo tanto, opuesta a las nobles actividades de la investigación y de la creación literarias. En esta falsa dicotomía entre forma y fondo, suele pensarse que los literatos que deciden dedicarse al trabajo editorial lo hacen orillados por su precario desempeño en las áreas “intelectuales” (como si corregir un texto fuera la actividad meramente física de marcar un texto y escribir sobre sus márgenes), como si esa decisión fuera en desdoro del gremio literario.

Lo mismo ocurre con la redacción: incluso en la universidad parece creerse que la impartición de la UEA de prácticas de lectura y redacción puede asignarse a cualquier egresado universitario sólo por ser hablante nativo del español, pues se considera que es una materia “fácil” que puede ser enseñada por cualquiera que tenga un título universitario, sin importar el área de su especialidad.

Quienes cultivan esta percepción desdeñosa del trabajo editorial e incluso la difunden olvidan los señeros ejemplos de Alfonso Reyes, Antonio Alatorre y Juan José Arreola, que fueron en su momento traductores, correctores de estilo y editores de contenido de textos ajenos, y que, además, son connotados filólogos a quienes recurren no sin reverencia los investigadores de hoy. Esto demuestra que el trabajo editorial no se contrapone al trabajo de investigación, y, en muchos casos, ambos pueden considerarse complementarios.

En el caso particular de la UAMI, se ha fomentado (quizá no intencionalmente), la noción de que aquellos alumnos que no estén en condición de hacer investigaciones y escribir una ICR (por razones de tiempo, capacidad o gusto) pueden inscribirse a los cursos de Producción Editorial “porque son más fáciles”. En ocasiones, esta idea se fomenta desde los órganos personales<sup>41</sup> de la Universidad, y desde los puestos de autoridad a los que los estudiantes recurren en busca de consejo.

Por lo tanto, no debe resultar extraña la existencia de alumnos que desaparecen del panorama por varios trimestres y luego pretenden obtener calificaciones aprobatorias mediante la presentación de productos editoriales en los que supuestamente trabajaron, pero cuyo crédito no pueden comprobar. En estos casos es difícil conciliar la necesidad que los alumnos tienen de aprobar los cursos para poder titularse en tiempo reglamentario, con el rigor que se exige a los alumnos que sí han asistido a los cursos de Producción Editorial y cuya participación en proyectos editoriales es no sólo comprobable, sino que ha ocurrido a la vista de docentes y compañeros estudiantes.

Así, mientras subsista el prejuicio de que, entre las líneas terminales que ofrece la Universidad, la producción editorial es una profesión de segunda categoría y esto se dé

---

<sup>41</sup> Por ejemplo, cuando solicité al Director de la División que asignara a los futuros correctores a algún proyecto real dentro de la Universidad (colaboración en alguna de las publicaciones institucionales) me dijo que me avisaría cuando hubiera alguna respuesta, pero esto nunca ocurrió. En cambio, fue significativo que preguntara si era factible que la calificación final de estas UEA se basara únicamente en la lista de asistencias. Por otro lado, he tenido noticias de alumnos que han expresado su deseo de ser correctores de estilo y han recibido comentarios denigratorios por parte de algunos profesores, que intentan convencerlos de que, si lo que desean es seguir la línea editorial, lo conducente es que se vuelvan empresarios (que monten su propio sello), pues la corrección de estilo es simplemente un proceso menor, poco glamoroso y difícil (que, además, requiere un alto grado de especialización y conocimiento de la lengua escrita, lo que exige de los docentes muchos trabajos y esfuerzos para los que no están dispuestos).

a entender cotidianamente (no sólo con palabras, sino con el tipo de decisiones que se toman en torno a ella), los alumnos seguirán dudando entre dedicarse a ser investigadores por ir en pos de un prestigio que sus profesores y compañeros ponderan, en vez de perseguir la carrera de corrector, en la que podrían descubrir su vocación y con la que, en términos prácticos, podrían encontrar trabajo con mayor rapidez.

En un ámbito más general, hace falta que la profesión del corrector sea analizada desde la academia, para que los alumnos que hayan considerado dedicarse a esta actividad cuenten con un espacio de reflexión en el que puedan expresar libremente sus aspiraciones vocacionales, su profundización en el conocimiento de la lengua y la pertinencia de sus correcciones. El primer paso para esto es conseguir que en la universidad se abstraigan los procedimientos del oficio, de modo que puedan replicarse en circunstancias diversas.

Lo anterior no puede lograrse en un curso de 12 semanas; lo ideal sería que los ejercicios y las iteraciones que conducirán a la profesionalización se distribuyan en los cuatro trimestres que abarca la línea terminal de Producción Editorial, como propondré más adelante.

Esto representa, desde luego, la “elevación” de las actividades del corrector de estilo, de “oficio” en el sentido técnico a “profesión” en el sentido reflexivo de estos términos. Y si acaso hubiera duda de la pertinencia de este cambio, podría recordarse que, por ejemplo, en Uruguay existe una tecnicatura universitaria en Corrección de Estilo,<sup>42</sup> o que en países como Argentina y Perú se está llevando a cabo un esfuerzo por escolarizar el aprendizaje del corrector de estilo y llevarlo cada vez más de los talleres

---

<sup>42</sup> En la Universidad de la República de Uruguay, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Véase: <http://www.fhuce.edu.uy/index.php/ensenanza/tecnicaturas/tecnicatura-universitaria-en-correccion-de-estilo>, consulta: 10 de febrero de 2013.

editoriales a las aulas universitarias. Tal vez este nuevo ámbito termine por otorgar a la corrección de estilo un *estatu quo* que combata efectivamente el prejuicio de su poco valor frente a otras actividades literarias.

Por último, quiero mencionar un detalle que podría parecer insustancial pero que determina de manera tajante el desempeño de los estudiantes que optan por Producción Editorial. Me refiero a que el programa de la licenciatura equipara las tres salidas terminales (investigación, docencia, edición) y las ubica en el rubro de “seminarios”, a pesar de que la única salida terminal que ostenta oficialmente esa categoría es la de investigación (es decir, no hay tal cosa como “seminarios” de didáctica ni “seminarios” de edición). Sin embargo, para efectos administrativos, *todos* son seminarios, lo cual implica que la Universidad no asigna salones de clase para ninguno de esos grupos, y los profesores tenemos que despachar en el cubículo.

Esta estrategia es adecuada en el caso de los seminarios de investigación, pues esos grupos son generalmente unipersonales. Es muy inusual que exista un seminario de investigación cuyo grupo conjunte a más de cuatro alumnos. Además, después de una primera sesión plenaria, lo que se acostumbra es trabajar mediante citas individuales.

Por otro lado, en el caso de Producción Editorial y Didáctica de la Literatura, los grupos suelen ser de 10 estudiantes, y los métodos de enseñanza-aprendizaje son, en su mayoría, grupales. Es imposible acomodar a 10 alumnos en un cubículo compartido; es imposible usar proyector, es imposible usar pizarrón, es imposible que los estudiantes hagan trabajo editorial literalmente sobre las rodillas.

### *3.2 Abstracción de los procedimientos*

Otra ventaja de enseñar la corrección de estilo en el aula universitaria será la abstracción de los procedimientos que se relacionan con esta disciplina. Quienes sólo

han oído hablar de ella podrían caer en el error de creer que “saben corregir” porque han aprendido los signos, símbolos y llamadas que utiliza el corrector para marcar un texto. Esta información está disponible en casi cualquier libro que se ocupe de los procesos editoriales, aunque estas publicaciones difícilmente explican sus usos y sus particularidades. Los símbolos, signos y llamadas de corrección también pueden consultarse en internet, aunque las fuentes no siempre son confiables y, en última instancia, la aplicación de estas marcas no garantiza un buen trabajo de corrección. En mi trabajo como docente he visto casos de alumnos cuyas marcas parecen muy profesionales, hasta que se analiza qué están pidiendo con ellas: cambios innecesarios (sinónimos, por ejemplo), inserción de solecismos donde no los había, gerundios indeseables y toda clase de vicios de lenguaje, que el autor no padecía, pero que el corrector impone, aunque, eso sí, con un marcaje impecable.

Por eso, es indispensable que, como etapa previa a la intervención de cualquier original, los correctores de estilo en formación fortalezcan su conocimiento de las reglas gramaticales, de puntuación, de acentuación, de ortografía, no sólo para que pueda confiárseles el trabajo ajeno, sino para que ellos mismos adquieran seguridad y velocidad en el desempeño de sus labores.

En un país como el nuestro, en el que el principal argumento que los profesores de educación básica, media e incluso superior para el uso de la coma es que “se utiliza para hacer una pausa para respirar”, es absolutamente necesario que los correctores en ciernes revisen esos conceptos, los discutan, se alejen de las falsas creencias que las etapas anteriores de su educación les han inculcado, y construyan su nuevo conocimiento a partir de la revisión atenta de fuentes verídicas y de su enfrentamiento con casos reales.

Una segunda etapa debe consistir en la jerarquización de posibles soluciones para problemas comunes en las diversas etapas de la corrección. El aula universitaria debería servir también como una especie de laboratorio en la que los estudiantes trajeran desde su práctica individual los problemas con los que se han enfrentado frecuentemente, ya sea para buscarles una solución colectivamente, o para enriquecer los intentos de crear un protomanual de estilo (véase el apartado 3.6).

El trabajo del corrector suele acometerse de manera individual, incluso solitaria. El aula ofrece una oportunidad idónea para socializar el conocimiento, reflexionar sobre diferentes soluciones para un mismo tipo de problema, sobre su categorización y sobre la mejor manera de transmitir esos conocimientos a otros colegas, a otros alumnos. Sólo de este modo se podrá aspirar a los beneficios que trae consigo la profesionalización.

### *3.3 Alcances y profilaxis de la corrección de estilo*

Una de las competencias más difíciles de transmitir en el aula es la que se basa en el juicio crítico del futuro corrector. En el apartado siguiente (3.4.1 Textos de ciencias sociales) menciono cómo algunas veces el corrector piensa que su trabajo no lucirá si el texto que devuelve no va profusamente marcado. Esto lo obliga a encontrar errores donde no los hay y a proponer “mejoras” donde no son necesarias.

Así, es indispensable advertir al alumno que en su trabajo profesional se encontrará con innumerables casos en los que él podría expresar la misma idea de un modo aparentemente más eficaz, más breve, más hermoso o más preciso, pero en todas esas oportunidades deberá recordar que se le ha encargado la corrección de estilo, no su redacción ni su coautoría. Se le deberá advertir, además, que el estilo del autor no es objeto de juicio (a menos que se trate de un estilo de escritura enrevesado y oscuro, en cuyo caso habrá que reportarlo al editor de contenido), y, por lo tanto, resulta ocioso y

arriesgado cambiar lo que en rigor no puede considerarse error ni errata, sino que sólo escapa a los gustos personales del corrector.

Para incentivar el desarrollo de esta competencia, lo ideal sería que los alumnos se enfrentaran a una serie de textos auténticos, es decir no preparados *ex profeso* para la clase, sino entregados como originales a un editor. Esto tendría la ventaja de poner a los estudiantes frente a casos genuinos, que exigen soluciones realistas. Además, en caso de que los textos originales que se propongan como ejercicios ya hayan sido editados, su uso proveería la posibilidad de comparar las soluciones propuestas por los estudiantes con las soluciones que se consideraron idóneas en la publicación de origen, lo que daría lugar a nuevas reflexiones sobre el producto final de la corrección y las circunstancias en las que se desarrolló el trabajo.

Por otro lado, es imprescindible que los textos que se ofrezcan a los aprendices pertenezcan a diferentes campos de conocimiento, para reforzar la idea de que la escritura tiene sus particularidades según el tema y el objetivo que persigue cada texto. En primer lugar, debe tomarse que los textos, como actos comunicativos, pueden involucrar dentro de sí varias funciones lingüísticas, pero siempre es de esperar que exista una dominante. Esta idea es un punto de partida para la selección de los procedimientos de corrección que se consideren óptimos en cada caso particular.

A continuación, presento dos ejemplos que podrían utilizarse en este método de alcanzar la profesionalización del corrector de estilo desde el aula universitaria. Elijo dos campos cuyas diferencias expresivas no dejan lugar a dudas sobre la pertinencia de tomar en cuenta la función dominante del texto que se va a corregir: los textos de ciencias sociales y los textos poéticos.

### *3.4 Práctica con distintos tipos de texto*

#### *3.4.1 Textos de ciencias sociales*

Los textos de ciencias sociales se caracterizan porque son informativos: otros pueden estar concebidos para la recreación o para la consulta, pero éstos se distinguen por su intención de ofrecer datos de la realidad; por lo tanto, la dominante es argumentativo-descriptiva (en contraste, por ejemplo, los textos de poesía tienen dominante expresiva porque importa tanto lo que se dice cuanto cómo se dice). Por lo tanto, debe tomarse en cuenta una condición doble: por un lado, lo que importa por sobre todas las demás circunstancias es la claridad de la información que estos textos ofrecen; para obtenerla, es preciso utilizar un español formal (de uso generalizado pero tendiente a la norma culta), así como el establecimiento de criterios uniformes en su aplicación (de lengua, de notación, de abreviaturas, de signos, etcétera).

Por otro lado, en un ámbito más profundo, debido a que la argumentación pretende que el otro (el que lee) cambie su opinión sobre algún tema particular, habrá que procurar que los textos de ciencias sociales sean verdaderamente argumentativos (no sólo descriptivos); además, en lo posible deberá verificarse que los argumentos estén completos y bien organizados (arreglo de premisas y conclusión, conectadas de modo lógico y económico).

Todas estas características hacen difícil la corrección de estos textos, porque debe encontrarse un equilibrio entre lo correcto y el estilo del autor (si es que lo tiene). Muchos autores tienen el prejuicio de que el estilo consiste en innovaciones irreflexivas (eliminar verbos, alterar inútilmente la sintaxis, usar abundantes neologismos), y, en su búsqueda de individualidad, oscurecen el sentido de su discurso. En todo caso, el trabajo del corrector debe ser efectivo y sutil: su tarea principal es sustraer peso, aclarar lo oscuro, enderezar lo chueco, sin que el autor sienta que se le está aleccionando o que



se desdeña su estilo. El reto es hacer las correcciones mínimas necesarias para eliminar ambigüedades, acortar oraciones demasiado largas, suprimir palabras superfluas, pero siempre dejando sonar la voz del autor. Ha de tenerse en cuenta que, si en el trabajo de corrección se añade más de lo que se quita, se corre el riesgo de incluir nuevos errores, enemistarse con el autor, imponer un estilo propio..., en suma, insertar más de lo que se elimina puede ser una indicación muy clara de que algo anda mal.

También, debe tomarse en cuenta que en el área de ciencias sociales y humanidades hay dos tipos de texto: los de divulgación y los académicos. Como se hace evidente desde su clasificación, los primeros están dirigidos a un público no especializado, y no requieren los mismos cuidados que los textos académicos. Las diferencias se encuentran, por ejemplo, en el uso de un vocabulario menos erudito y en que muy probablemente no requieran un aparato crítico; puede ocurrir también que la bibliografía, si se incluye, sea menos abundante, y que comprenda textos más asequibles para el público no especialista.

Por lo que respecta al otro grupo, y en el sentido de su realización práctica, los textos académicos de ciencias sociales, por argumentativos, requieren un aparato crítico suficiente, coherente y uniforme. Existe entre los autores una tendencia (casi siempre muy justificada) a dar referencias y evidencias de cada una de sus aseveraciones. Para el editor, esto se traduce en la existencia de un texto secundario formado por notas a pie de página, bibliografía y referencias. Algunas investigaciones son tan complejas que incluyen doble o triple sistema de notación, lo que obliga a formar el libro de modo casi artesanal. Por otro lado, aunque los criterios sean claros y estén a disposición de los autores, la realidad es que suele dársele poca importancia a la consistencia en el método de citación: en una misma bibliografía conviven sistemas de sintaxis contradictoria, hacen falta datos, se consignan países en vez de ciudades, se equivocan apellidos, se

juntan comillas con cursivas y otras calamidades. En el mejor de los casos, la bibliografía de los manuscritos que el corrector recibe es una copia automática de las notas al pie, por lo que siempre se necesita hacer, por lo menos, algunas adaptaciones. Sin embargo, en casi todos los casos las bibliografías constituyen un texto proclive a la errata, por largas, complejas y abundantes en datos y detalles que, si de origen fueron desdeñados, provocan muchos dolores de cabeza al corrector.

En esencia, el método y la técnica de corrección de textos de ciencias sociales es el mismo para cualquier tipo de texto: sustraer peso. Como en todos los casos, cada área de nuestra disciplina exige por lo menos un conocimiento básico de la materia a la que pertenece el manuscrito. Cuanto más familiarizado se sienta el corrector con el ámbito de los textos con que trabaja, más seguro estará de sus propias correcciones y podrá hacer su trabajo más eficaz y rápidamente.

Esta familiarización también es doble: inicialmente, el corrector debe conocer tan profundamente como pueda el manual de la casa con la que esté trabajando, para estar seguro de que domina los criterios editoriales que dan uniformidad e imagen a un libro, a una colección, a un departamento de publicaciones, a una casa editorial comercial. Es cierto que muy frecuente rotación de personal de casi todas las editoriales y la necesidad de múltiples empleos de los *freelancers* dificultan cada vez más que un individuo conozca en su totalidad uno o, más difícilmente, varios manuales de estilo. Sin embargo, también es verdad que en el campo de las ciencias sociales estos manuales suelen tener fluctuaciones mínimas, y el corrector experimentado sabe en qué áreas pueden presentarse esas diferencias; así, el problema de trabajar simultáneamente para varios patrones se resuelve (aunque de modo parcial), con la consulta previa de esas áreas problemáticas.

Con lo anterior me refiero, por ejemplo, a verificar de antemano si en tal o cual

casa editorial para la que se trabaja, en el sintagma “Ciudad de México” se utiliza la primera palabra con alta o baja inicial, si se juntan o se separan palabras como “enseguida/en seguida” y “así mismo/asimismo”, si se conservan los acentos en los demostrativos o se acatan las nuevas reglas de la RAE, si se desatan los “etcétera” dentro del párrafo o sólo si ocurren al final de éste, si se sigue un criterio de puntuación restringida o desplegada... En fin, una serie de minucias que suelen variar de manual en manual, y que, juntas, constituyen una manera de expresar la personalidad de la editorial.

La segunda familiaridad a la que debe aspirar el corrector es a la del área de conocimiento en la que esté inmerso. Los textos de derecho, por ejemplo, tienen un sistema de citación particular, para el que se recomienda tener a la mano un manual autorizado en la materia, como podría ser en este caso el *Bluebook Uniform System Citation*, de Harvard. En esta área, habrá que considerar, por citar algunos ejemplos básicos, cómo se cita la jurisprudencia, si se abrevian o no palabras como “artículo”, si los sinónimos de las constituciones van con altas iniciales, etcétera. El inconveniente principal de este manual es que toda su información está en inglés, y haría falta unificar criterios para su traducción al español. Una manera de evitar estar estos problemas, en el caso de México, puede ser utilizar los datos que requieren los sistemas o bases de datos de la Suprema Corte de Justicia, de manera que las tesis jurisprudenciales puedan recuperarse, pues, al final, ése es el propósito de las referencias.

A mayor familiaridad con el área de conocimiento, más confiable será el trabajo de enmienda y limpieza, y el corrector trabajará con más seguridad, rapidez y satisfacción. Vale la pena poner el hipotético ejemplo del corrector que, diestro en el manejo de textos literarios, se enfrenta por primera vez a un texto de ciencias sociales y, en su afán de privilegiar la faceta estética del lenguaje, cambia vocabulario sin tomar en

cuenta que esas palabras “indeseables” pueden ser parte de una jerga especializada de uso no sólo común sino indispensable en un área en particular. Por mencionar un par de casos, la palabra “rol” para describir la función o el papel de un individuo en un grupo es casi inaceptable en literatura, pero inamovible en psicología o en sociología. La palabra “implementar” es de reciente ingreso al *DRAE*, es repudiada en algunas disciplinas, pero es incluso el título de libros y de materias en la disciplina de las políticas públicas. Un corrector purista que, como Álex Grijelmo, quisiera defender apasionadamente la lengua española, correría el riesgo de confundir a quienes se dedican a las disciplinas en las que esas palabras tienen un sentido cabal y reconocido.

En general, una buena práctica de corrección en este caso (en todos, sea literatura, sea medicina) es establecer con claridad y precisión los criterios editoriales más convenientes (por lógicos y económicos) a los que se atenderá toda la cadena editorial, idealmente desde el autor, hasta el lector de pruebas.

Además, el corrector debe recordar en todo momento que está interviniendo un texto ajeno que, cuando se publique, ostentará el nombre del autor, y a éste corresponderán el prestigio o el descrédito. Con esto quiero subrayar el respeto que todo corrector debe a las palabras, las preferencias y las manías del autor (siempre que éstas no traicionen su pensamiento o no impidan la comunicación). Por citar un par de ejemplos sencillos, me parece que todo corrector respetable debe, sin dudas, eliminar los solecismos como “jugar un papel” o “en base a”, pero que no debe molestarse en modificar los plurales mayestáticos, aunque le parezcan anticuados, cursis o hipócritas, si la voluntad del autor es que sus intervenciones aparezcan en plural.

Otra mala práctica de algunos correctores es pensar que su trabajo se mide en la tinta gastada durante una jornada. Existen autores muy prolijos que entregan manuscritos casi perfectos, a los que sólo hace falta enmendar, de vez en cuando,

algunos errores mecanográficos mínimos. Esto puede provocar en algunos correctores la ansiedad de sentirse innecesarios, que se compensa con la tentación de corregir lo que estaba ya estaba bien en el original. El resultado es una serie de cambios caprichosos en el vocabulario, en el uso de tiempos verbales, en la sintaxis o en cualquiera otro de los componentes del discurso, lo que lleva a la deformación del estilo original, sin que hubiera necesidad de alteración alguna. Cuando el corrector es incapaz de trabajar sin imponer su estilo o de pontificar sobre la pertinencia de sus elecciones lingüísticas, ha llegado el momento de que ese corrector renuncie a su trabajo y se convierta en autor de sus propios textos.

Por otro lado, una responsabilidad primordial de todo corrector, no sólo de quien se dedica a las ciencias sociales, es distinguir si un problema en particular es su responsabilidad, o tiene que consultarse al autor para aclarar el sentido de lo que va a publicarse. En la convivencia cotidiana con colegas más inexpertos que yo, he encontrado, en textos que se ocupan de investigaciones históricas, anotaciones marginales irresueltas como “¿‘antiguo’ no debería llevar diéresis?”, o “preguntar al autor si ‘esposica’ debe ir en cursivas o resaltada de algún modo, por ser neologismo”, cuando una búsqueda rápida en el diccionario podría haber resuelto lo primero, mientras que el diminutivo andaluz de “esposa” podría haberse deducido simplemente de una lectura atenta del texto que se estaba corrigiendo. En ambos casos, el corrector debería haber sido capaz de solucionar sus dudas sin necesidad de enviar notas al editor de contenido, y, mucho menos, consultar al autor. Y no se trata aquí de suponer que el autor es un ente inalcanzable, sino de reducir tiempos en los procesos editoriales básicos.

### 3.4.2 Textos poéticos

En los textos literarios, pero sobre todo en los textos de poesía, la dominante es, obviamente, la función poética; es decir, importan por igual el mensaje y su representación mediante palabras, giros y expresiones que persiguen no sólo un fin comunicativo, sino uno estético. Así, los alcances del corrector están acotados por el carácter artístico del texto.

Lo que en otras circunstancias podría ser indudablemente un error, en un texto artístico el mismo caso puede tratarse de una licencia poética, una metáfora o un hallazgo meritorio del poeta. Esto conduce a la pregunta de si existe un lenguaje poético en sí mismo, pues, según la estilística, el lenguaje poético está específicamente diferenciado de la lengua común, lo que parece indicar que algunas palabras tienen más probabilidades que otras de aparecer en un texto poético, tal vez por su morfología, tal vez por su etimología, tal vez por la frecuencia con la que aparecen en el lenguaje coloquial y cotidiano, tal vez por la realidad que evocan.

Sin embargo, una breve pesquisa en el *corpus* de la literatura hace evidente que la poesía puede contener palabras que usualmente se considerarían prosaicas, no poéticas en sí mismas, incluso groseras y altisonantes. Basta, por ejemplo recordar algunos sonetos de Quevedo:

PRONUNCIA CON SUS NOMBRES  
LOS TRASTOS Y MISERIAS DE LA VIDA

La vida empieza en lágrimas y caca,  
luego viene la *mu*, con *mama* y *coco*,  
síguense las viruelas, baba y moco,  
y luego llega el trompo y la matraca

En creciendo, la amiga y la sonsaca;  
con ella embiste el apetito loco;  
en subiendo a mancebo, todo es poco,  
y después la intención peca en bellaca.

Llega a ser hombre, y todo lo trabuca;

soltero sigue toda perendeca;  
casado se convierte en mala cuca.  
Viejo encancece, arrégase y se seca;  
llega la muerte, y todo lo bazuca,  
y lo que deja paga, y lo que peca.

Según la lingüística, lo que se conoce como “lenguaje poético” es sólo un registro o una modalidad de uso del sistema de la lengua; las características de esa modalidad son la recurrencia, la perdurabilidad del mensaje, la plurisignificación, la connotación, la semantización global del mensaje, la ficcionalidad, la autonomía y el empleo del lenguaje figurado. Por lo tanto, como indica Jorge Guillén en *Lenguaje y poesía*: “La poesía no requiere ningún especial lenguaje poético. Ninguna palabra está de antemano excluida; cualquier giro puede configurar la frase. Todo depende, en resumen, del contexto. Sólo importa la situación de cada componente dentro del conjunto, y este valor funcional es decisivo”.

Por lo tanto, una vez más, el corrector tendrá que tomar en cuenta los componentes de la situación poética y elegir, en cada caso, el que considere dominante para llevar a cabo su trabajo de la manera más eficaz. Estos componentes podrían ser, entre otros, la métrica, el ritmo y la rima; la acentuación; la red semántica que se establece, mediante el poema, entre una serie de piezas de vocabulario que estarían al margen de esa red en circunstancias distintas; la ambigüedad que podría derivarse de esa red semántica y de su referencia (obvia o velada) a otras redes semánticas; el sentido general del poema, pues incluso las composiciones que se encuentran conformadas por enumeraciones supuestamente caóticas tienen un sentido cuando se las lee como un todo; las figuras retóricas que se utilizan en el poema (hipérbatos, quiasmos, oxímoros, prosopopeyas...); los tropos que se utilizan en la composición; la puntuación o la ausencia de ella; la estructura estrófica del poema, y, por último, su distribución en el espacio de la página.

Por ejemplo, ningún corrector dudaría en corregir las palabras subrayadas en el texto siguiente, pues todas ellas están mal acentuadas:

Asi, tuve la impresión efimera de que Fedérico se habia encontrado con el márido de Veronica a la sálida del trabajo.

Sin embargo, esos errores de acentuación constituyen un hallazgo en la siguiente composición poética:

#### POEMA 21

Fue una tarde triste y pálida  
de su trabajo a la sálida  
pues esa mujer neurótica  
trabajaba en una bótica.

Cuando la vi por vez primera  
una pasión efimera  
me dejó alelado, estúpido  
con sus flechas el Dios Cúpido  
que con su puntería sabia  
mi corazón herido habia.

Me acerqué y le dije histérico:  
— Señorita, soy Fedérico.  
¿Y usted? Respondió la chica:  
— Yo me llamo Veronica.  
Y en el parque a oscura y solos  
nos quisimos cual tortolos.

Pasó veloz el tiempo árido  
y a los meses el márido  
era yo, de aquella a quien  
creía pura y virgén.

Llevaba un mes de casado,  
lo recuerdo fue un sábado:  
la pillé besando a un chico  
feo, flaco y raquitico.  
De un combo lo maté casi,  
y a ella, entonces, le hablé asi:

“¡Yo que te creía buena y cándida  
y has resultado una bándida!



Y el honor solo me indica,  
 mujer perjura y cinica,  
 después de tu devaneo,  
 que te perfore el craneo”.

¡Y maté a aquella mujer  
 de un tiro de revolver!

Luis Enrique Alfonso Mery (Osnolfa)

Por lo que se refiere, por ejemplo, a la disposición de los versos en el espacio de la página, puedo citar ejemplos de romances que se han transcrito como si fueran textos en prosa, lo que dificulta el primer acercamiento del lector al contenido. Si a eso se suma que esos lectores son niños en edad escolar que se enfrentan por primera vez a textos poéticos, podrá inferirse el daño que se hace a los lectores en ciernes por un capricho mal entendido sobre el diseño o el aprovechamiento del papel.

Para dar un ejemplo que me parece contundente, me parece que la mitad del mensaje se pierde si, por citar un caso, la siguiente composición se presenta en una sola línea: “La tos nos da a los dos ya. Paz, ve: haz té con ron”, o si se distribuye en estrofas, como lo hizo originalmente el autor:

La  
 Tos  
 Nos  
 Da

A  
 Los  
 Dos  
 Ya.

Paz,  
 Ve  
 Haz

Té  
 Con  
 Ron.

La distribución elegida por el autor, Celedonio Junco de la Vega, hace que su poema adquiera un sentido adicional: es un microsoneto: una composición de catorce versos monosílabos distribuidos como suelen estarlo los versos de un soneto. Existen otros ejemplos de textos poéticos cuyo sentido se perdería si se alterara la distribución de los versos en la página: desde los caligramas, hasta otras composiciones de carácter más o menos “experimental”, como el “Texto que se encoge”, de Guillermo Cabrera Infante. En este caso, el texto y su realización tipográfica comparten la responsabilidad de crear sentido:

Y el dueño se achicó, si es que podía hacerlo todavía y  
 fue el hombre increíblemente encogido, pulgarcito  
 o meñique, el genio de la botella al revés y  
 se fue haciendo más y más chico,  
 pequeño, pequeñito, chirriquitico  
 hasta que desapareció por  
 un agujero de ratones al  
 fondo-fondo-fondo,  
 un hoyo que  
 empezaba  
 con  
 o

Por otro lado, debido a que los textos literarios y poéticos descansan más que cualesquiera otros en la expresión subjetiva de un estilo personal, al corrector de estilo en estos casos le convendría verificar, en lo posible, la coherencia y la unidad intratextuales respecto del resto de la obra de un autor. Conocer otras obras del mismo poeta ayudará a corregir mejor el poemario en cuestión, pues, a mayor conocimiento de la obra completa, habrá mayor seguridad en la corrección.

En cualquier caso, cuando se trata de textos poéticos habrá que considerar todos los elementos posibles antes de tomar una decisión (a la ligera) sobre lo que en otros textos constituiría un simple gazapo. Veamos, por ejemplo, el poema “Intensidad y altura”, de los *Poemas póstumos* de César Vallejo. Ante la imposibilidad de

solucionar una ambigüedad (el sentido de la palabra “toz” en el séptimo verso), Américo Ferrari, el editor, tiene que recurrir a una nota al pie. Lo que me importa destacar, en este caso, es que, sin un conocimiento más extensivo de la obra de Vallejo, el corrector no puede decidir en ningún sentido, como sí podría hacerlo en un texto de ciencias sociales:

#### INTENSIDAD Y ALTURA

Quiero escribir, pero me sale espuma,  
quiero decir muchísimo y me atollo;  
no hay cifra hablada que no sea suma,  
no hay pirámide escrita, sin cogollo.

Quiero escribir, pero me siento puma;  
quiero laurearme, pero me encebollo.  
No hay *toz* hablada que no llegue a bruma,  
no hay dios ni hijo de dios, sin desarrollo.

Vámonos, pues, por eso, a comer yerba,  
carne de llanto, fruta de gemido,  
nuestra alma melancólica en conserva.

¡Vámonos! ¡Vámonos! Estoy herido;  
vámonos a beber lo ya bebido,  
vámonos, cuervo, a fecundar tu cuerva.

NOTA DEL EDITOR (AMÉRICO FERRARI): Toz: ¿ortografía deliberada o error de mecanografía? Si es esto último, este error introduce una fuerte ambigüedad, pues resulta difícil decidir si el poeta quiso escribir “tos” o “voz”. En esta duda, P, GV y L han conservado la lección toz. En una máquina de escribir de Vallejo, que conservaba la viuda, la S se encuentra casi encima de la Z, mientras que la V está separada de la T por una hilera de teclas. Lo que induciría, si se trata de una falta mecanográfica, a leer “tos”. Pero igual puede tratarse de una grafía anómala deliberada o no. Por lo demás, L afirma que Vallejo no escribió ningún poema en la máquina que poseía Georgette.

### 3.5 Prácticas profesionales

Un modo de fomentar el ejercicio con distintos tipos de texto es buscar prácticas profesionales en diversas empresas editoriales. Esto implica un esfuerzo conjunto entre profesores y autoridades universitarias, de modo que se concreten convenios con entidades editoriales de diversas improntas: universitarias, comerciales, estatales. El ámbito más cercano en el caso de la UAM Iztapalapa es el departamento de Producción Editorial de la unidad, o los departamentos de publicaciones de la División de Ciencias Sociales y Humanidades. He planteado, por ejemplo, ante la jefa del Departamento de Filosofía, la pertinencia de que los alumnos de Corrección de Estilo participen en la revisión de textos que nuestras propias instancias editoriales van a publicar. La idea parece tener mucho éxito como propuesta, pues es evidente que los estudiantes representarían simultáneamente una fuerza de trabajo físico e intelectual nada desdeñable, y que, a su vez, podrían beneficiarse de la experiencia en el trabajo real. Sin embargo, hasta ahora no he obtenido ninguna respuesta institucional; al parecer, existe cierto temor de que la participación de alumnos en tareas específicas pueda molestar al sindicato.

Por eso, he buscado esos convenios con instancias editoriales de otras instituciones, y estoy asesorando un programa de servicio social que está concebido como ayuda en el cuidado de las ediciones universitarias, sin que eso pueda afectar intereses de otros trabajadores. Hasta el momento, por ejemplo, los estudiantes de la UAMI han trabajado dentro de la misma universidad para la revista *Signos*, que tiene respectivas realizaciones en el campo literario, lingüístico, filosófico e histórico; para la revista *Iztapalapa*, que cubre también temas de antropología; y, en la UNAM, para el Instituto de Investigaciones Jurídicas, y para la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia.

En todas estas instancias, los correctores de estilo en formación han

intervenido textos auténticos en proyectos reales, lo que les ha permitido poner en práctica los conocimientos adquiridos en el aula, pero, también, medir su aprendizaje contra el rasero de la actividad profesional en el campo mismo de su realización, pues han tenido que corregir originales provenientes de muy diversos autores, lo que ha planteado problemas cuya solución no estaba prevista en el aula ni había sido “aprendida” o memorizada previamente. Esto, como expliqué en una sección anterior, promueve el desarrollo de reflexiones que obligan a poner en perspectiva las técnicas preestablecidas, hasta construir un conocimiento nuevo, que sea adaptable de forma pertinente a las circunstancias en las que se presenta el nuevo problema.

Por otro lado, a partir de 2012, los alumnos de Producción Editorial de la UAM Iztapalapa han estado colaborando con los alumnos del área terminal de Diseño Editorial de la UAM Xochimilco. Gracias a este esfuerzo conjunto, tenemos un proyecto en común: una agencia de servicios editoriales denominada La Intendencia de las Letras, como un modo de expresar nuestra conciencia de que el trabajo editorial suele ser menospreciado por los investigadores pero también como una estrategia para apropiarnos de la metáfora, descargarla de su sentido peyorativo mediante el trabajo profesional con que la respaldemos, y devolverla a sus usuarios, pero resignificada.

Al margen de esta intención dignificadora, el proyecto de La Intendencia De Las Letras ha permitido un primer acercamiento entre los alumnos de dos carreras que suelen verse como mutuamente excluyentes, a pesar de que en la cotidianeidad tienen que trabajar en conjunto. Esto permite, por un lado, que los literatos conozcan el trabajo de los diseñadores y viceversa, y que, al mismo tiempo, los estudiantes de ambas carreras aprendan a apreciar y, por lo tanto, respetar el trabajo de sus contrapartes.

Por último, este ejercicio puede constituir un excelente comienzo para la elaboración de un portafolio de trabajo, tanto para diseñadores como para correctores, de modo que vayan adquiriendo experiencia comprobable, en caso de que, como ya

ocurre, algunos de ellos estuvieran interesados en ingresar a la Maestría en Diseño y Producción Editorial, uno de cuyos requisitos es la evidencia de, por lo menos, dos años de experiencia en el ámbito editorial.

### *3.6 Creación colaborativa de un protomanual de estilo*

Finalmente, un problema común en la industria editorial es la ausencia de manuales de estilo que definan la personalidad de las publicaciones. Es muy frecuente, no sólo en el ámbito de las editoriales universitarias, sino en las comerciales también, encontrarse con que no tienen una serie de criterios definidos para sus publicaciones. En estos casos, lo que ocurre es que los editores de contenido confían en las decisiones del corrector. Esta confianza no garantiza la uniformidad del trabajo, por una lista de distintas razones; por ejemplo: *a)* el corrector de estilo aplica los criterios que le son familiares, pero podría ocurrir que esta familiaridad proviene de su trabajo con textos de otras categorías (este corrector trabaja para el ramo de la salud, y ahora corrige un texto de historia); *b)* el corrector de estilo aplica los criterios que le son familiares, pero el corrector de pruebas discrepa en algunos detalles; *c)* el corrector de estilo tiene poca experiencia y no detecta algunos detalles que suelen ofrecer problemas; *d)* el corrector de estilo *freelance* ignora las particularidades del público al que esta publicación se dirige, las de la publicación misma, o las del sistema de producción que se utiliza en este caso (en este sentido, por ejemplo, algunas publicaciones utilizan versalitas falsas, pues el sistema electrónico en el que forman no reconoce las versalitas auténticas y las cambia por lenguaje de máquina o por familias tipográficas ajenas al texto).

En cualquiera de los casos anteriores, la solución estaría en la elaboración de un manual particular; aunque parece que esta tarea es siempre postergada por los editores, pues deben dedicarse a lo urgente y descuidar lo importante.

Un modo de mitigar el problema es concienciar a los correctores en ciernes,

para que estén alertas a los detalles que suelen variar de una casa editorial en otra. Es imposible predecirlo todo, pero la experiencia demuestra que hay algunos criterios variables en cada caso, que caen, por ejemplo, en alguna de las siguientes categorías: uso de altas y bajas en nombres de eventos, fechas y periodos históricos (revolución Mexicana, Revolución Francesa, guerra mundial); uso de altas y bajas en nombres propios de accidentes geográficos (¿Valle de México, Península de Yucatán, Océano Pacífico?).

La intención es que los correctores demuestren su capacidad de prever problemas que luego pueden consumir tiempo en otras etapas editoriales. Sería recomendable que los correctores preguntaran por adelantado algunos de los siguientes criterios:

1. ¿Se distinguen siglas de acrónimos y de abreviaturas? ¿Con qué criterios? ¿Altas cerradas? ¿Alta inicial? ¿Puntos? ¿Diferencia entre abreviaturas de personas y de ciudades o países? ¿Espacio completo, espacio fino o ningún espacio entre dos iniciales en una misma abreviatura? ¿Se hace plural de las siglas? ¿Se hace plural de los acrónimos?
2. ¿Cómo se escriben las fechas? ¿Junio 8, 2012? ¿Junio 8 de 2012? ¿Junio 8 del 2012? ¿8 de junio de 2012? ¿8 de junio del 2012?
3. ¿En qué casos se utilizarán incisos y con qué puntuación?
4. ¿En qué orden se pone la puntuación respecto de las comillas que se cierran? ¿Qué pasa si, además de puntuación y comillas hay una llamada a nota a pie de página?
5. ¿Qué pasa cuando una cita entrecomillada contiene un segmento que en el original estaba ya entre comillas?
6. ¿En qué casos se usan comillas y en qué casos se usan cursivas?
7. ¿Qué criterio se seguirá para el uso de guiones? ¿Se distingue entre parentéticos, de diálogo y de división-uniión? En el caso de los parentéticos ¿se usan de apretura y de cierre? ¿Siempre o sólo en algunos casos?





#### *4. El caso de los programas de Producción Editorial de la UAMI*

Como adelanté en el apartado 3, los programas fueron aprobados en un momento oportuno para concretar el cambio de plan de estudios, pero es evidente que varios aspectos del currículum oculto no se tomaron en cuenta, y se desvelan en la realidad ahora que el plan está en funcionamiento. Un ejemplo claro de esta desavenencia es la falta de programas informáticos que permitan siquiera prácticas básicas de diseño editorial. Un ejemplo más grave, puesto que podría solucionarse con menos esfuerzo y sin necesidad de presupuesto, es la posibilidad de que los alumnos en formación participen en proyectos editoriales de la Universidad.

##### *4.1 Perfil de ingreso*

Es necesario aclarar que no me refiero al perfil de ingreso a la licenciatura, sino al que describe a los alumnos que llegan al área de concentración de Producción Editorial. También me parece conveniente señalar una primera discrepancia que puede inferirse de la comparación entre el programa general de estudios de la licenciatura y los programas de las UEA de Producción Editorial: que las únicas materias relacionadas directa e indiscutiblemente con el ámbito editorial sean las que tienen que ver con escritura, morfosintaxis, historia de la lengua, argumentación, y que éstas tengan tan poca presencia en la línea de concentración. Pero a este tema me referiré más adelante.

Importa, por el momento, subrayar que, como se verá en el apartado 4.2, las materias relacionadas son las que tienen que ver con la creación, el análisis, la lectura y la comprensión de textos.

Según un estudio de Juan Fidel Zorrilla Alcalá, la UAM enfrenta “un patrón de índole estructural que perfila habilidades bajas o muy bajas de expresión verbal entre el alumnado” de todos los trimestres, a pesar de que estos jóvenes “representan a la población más altamente escolarizada del país y forman parte del contingente

generacional que ha sobrevivido a un proceso escolar muy selectivo como es el que caracteriza al sistema educativo mexicano”.<sup>43</sup>

Más adelante, el autor afirma que el desempeño de los estudiantes encuestados se distingue por presentar serias dificultades para las siguientes tareas:

- Comprender, interpretar y valorar un texto en sí mismo.
- Identificar la estructura de un texto.
- Organizar la elaboración de un texto.
- Elaborar un argumento.
- Elaborar un texto propio que dé cuenta de un argumento propio.
- Usar correctamente el lenguaje en la comunicación verbal y escrita.

Según mi experiencia, los alumnos de primer ingreso que toman, por ejemplo, Prácticas de Lectura y Redacción (tronco básico profesional, por lo regular en el segundo trimestre) constituyen un grupo heterogéneo tanto por su procedencia como por sus competencias. Si bien llegan algunos que demuestran amplia experiencia de escritura, así como sensibilidad y creatividad para el uso correcto del lenguaje y, además, tienen experiencia en la redacción de textos con diferentes propósitos, lo cierto es que la mayoría presenta deficiencias graves en el uso del español escrito: fallas ortográficas (uso correcto de grafías, acentuación general y acentuación diacrítica), ignorancia casi completa del uso correcto de la puntuación, dificultad para entender el sentido de un texto, dificultad para expresarse por escrito.

Lo alarmante es que algunos de esos alumnos logran transitar por la licenciatura, y llegan al área de concentración sin haber superado del todo esas dificultades. Así, es

---

<sup>43</sup> Juan Fidel Zorrilla Alcalá, *Desarrollo de la expresión oral y escrita de los estudiantes que ingresan a la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAMI*, UAMI, México, 2007, p. 65.

frecuente que a Producción Editorial se inscriban alumnos con faltas graves de ortografía, sin nociones correctas del uso de la puntuación, y mucho menos de sus propios vicios del lenguaje.<sup>44</sup> La mayoría de los alumnos que ingresan a esta área de concentración tienen buenas habilidades de escritura, pero son muy pocos, casi ninguno, quienes pueden explicar de manera abstracta las razones de su propio trabajo. Por citar un ejemplo, si se les pregunta “¿por qué esta oración debería llevar esta puntuación?”, las respuestas más comunes son “porque es la correcta”, “sé que así está bien pero no sé explicar por qué” o se quedan callados. En el proceso de reacercamiento a la gramática y la sintaxis, los alumnos que llegan en peores condiciones suelen memorizar los nombres de algunos conceptos (sin relacionarlos con su significado), y recitarlos cuando se les pregunta por las razones para alguna puntuación. Así, en un ejemplo como “corre, conejo, corre veloz”, este tipo de alumno indica que las comas que flanquean la palabra *conejo* se deben a que se trata de “una oración de relativo”, “una aposición”, “un objeto determinativo”, o bien mezcla la nomenclatura en un intento inútil por que parezca que

---

<sup>44</sup> El caso más extremo es el de un alumno que me envió un correo electrónico en el que expresaba su deseo de entrar a la línea de concentración de Producción Editorial, pero cometió 26 errores en 50 palabras. Transcribo el texto *verbatim*: “saludos maestro, soy alumno de la carrera de Letras, un compañero me comento que mando un correo a los alumnos interesados en que se abra la materia del area terminal produccion editorial I, el proximo trimestre. quisiera saber si es sierto, ya que a mi si me interezó y ya cuento con los creditos necesarios. saludos. atte: Pedro Suarez Gonzalez. saludos y gracias”. Como puede verse, hay una ausencia casi total de tildes (incluso en su nombre propio), un desdén por las mayúsculas y una confusión grave entre el uso de las grafías S y Z. Se trata, además, de un alumno que primero cursó materias de filosofía y luego pidió su cambio a literatura. Para él, éste es un argumento en su favor, pues en filosofía no le exigieron precisión en la escritura; para mí, ésta es una prueba más del deficiente sistema educativo al que nos enfrentamos.

se ofrece una respuesta razonada, cuando en realidad no tiene idea de lo que contesta: “lleva comas porque es una aposición de relativo enclítica”, o algún disparate similar.

Todo lo anterior retrata sólo una de las áreas en las que la mayoría de los alumnos que ya ha cursado la mayor parte de la licenciatura sigue teniendo problemas. Muchos de ellos encuentran dificultad en reconocer las partes de la oración, y se han mostrado incapaces de dar un ejemplo de una preposición (no de definirla conceptualmente, sino simplemente de mencionar alguna de ellas).

Con este panorama, me parece indispensable proponer una adecuación en los planes de estudio del área de concentración en Producción Editorial. Un cambio que parta del perfil de ingreso real y se concentre en un perfil de egreso deseable, con base en los conocimientos que se imparten en la carrera, y también en las habilidades y actitudes que la Universidad está en posibilidades de fomentar.

Por ello, estoy convencido de que esa adecuación debe partir de dos premisas: *a)* el área del campo editorial en la que nuestros egresados pueden ejercer su profesión de manera idónea es la que tiene como base el trabajo con textos escritos: la redacción editorial, la corrección de estilo, la corrección de pruebas y la corrección tipográfica; no hace daño que los egresados de letras tengan nociones de diseño editorial, de administración de empresas, de estudios de mercado, pero parece obvio que los futuros empleadores (casas editoriales de cualquier signo) esperarían que los egresados de literatura hispánica pudieran enfrentar sin problema las labores que se relacionan con el cuidado de los textos, más que la planeación estratégica de un proyecto editorial o el diseño de alguna publicación; *b)* en vista de las deficiencias estructurales del sistema educativo mexicano, que ocasionan enormes lagunas de conocimiento en los estudiantes que recibimos (en la Licenciatura en Letras en general, y en Producción Editorial en particular), la UAMI puede apartar la vista del problema (para lo cual no sería necesaria

adaptación alguna del plan de estudios) o enfrentar el problema de modo práctico, y procurar que los alumnos que se inscriban a Producción Editorial estén conscientes de sus carencias, pero, sobre todo, que estén en la disposición de subsanarlas y que tengan la capacidad y el apoyo docente e institucional para lograrlo.

#### *4.2 Materias relacionadas con la edición en la UAMI*

Con esta revisión pretendo establecer la premisa de que la formación principal de nuestros estudiantes está concentrada en el uso de la lengua. Es cierto que esta aseveración es una verdad de Pero Grullo, sin embargo los programas actuales de Producción Editorial no parecen considerarlo así, pues dejan sistemáticamente a un lado todas las actividades que podrían aprovechar ese potencial en nuestros estudiantes, para proponer, en cambio, la incursión en materias que en principio nos resultarían ajenas, como el diseño editorial y la encuadernación. Espero que mis palabras se entiendan con justicia: no estoy negando la relevancia del diseño, de la encuadernación ni de cualquiera otra área que se menciona en los programas actuales. Mis comentarios tampoco descalifican el prurito de transversalidad que sustenta el nuevo plan de estudios. Lo que quiero dejar claro es que cada uno de esos temas merecería un curso completo si se quiere que los alumnos adquieran, por lo menos, habilidades básicas en ellos. ¿Por qué no aprovechar la formación profesional de nuestros estudiantes y encauzarlos hacia el área editorial en la que de modo natural son más propensos a alcanzar la excelencia?

De vuelta al objetivo de este apartado, debo decir que, en principio, todas las materias de la licenciatura están relacionadas con la línea de concentración de Producción Editorial, toda vez que cada una de ellas aporta conocimientos y un bagaje de cultura general que puede ser útil en el terreno práctico de la corrección de estilo en algún momento futuro.

Sin embargo, las materias que se relacionan directamente con el campo editorial son:

1. Argumentación y Conocimiento (tronco general, puede cursarse durante los trimestres 1 al 4). Entre otras habilidades, esta materia busca fomentar que los alumnos sean capaces de construir un texto propio con base en un argumento propio. Esto incluye la elaboración de una hipótesis razonada, con base en la lectura atenta de textos y su puesta en comparación, lo cual constituye, tal vez, el ejercicio intelectual más exigente al que se enfrentan los alumnos de los trimestres tempranos de la carrera.
2. Prácticas de Lectura y Redacción (tronco básico profesional, puede cursarse durante los trimestres 1 al 9). Esta materia tiene como objetivo primordial que los alumnos repasen y recuerden (o conozcan por primera vez, como parece ocurrir en algunos casos) no sólo las reglas gramaticales y de puntuación, sino los vicios de escritura más comunes, para pulir su propio discurso escrito.
3. Historia de la Lengua (tronco básico profesional, puede cursarse durante los trimestres 1 al 9). Su objetivo general es que el alumno conozca “un panorama diacrónico de la lengua española en sus relaciones con otras lenguas romances a partir de tres cortes sincrónicos o estados de lengua: *a*) la evolución del latín al romance, con ejemplos representativos; *b*) la formación de distintos dialectos peninsulares, con ejemplos de la literatura medieval; *c*) la fijación y apogeo del castellano en los Siglos de Oro”.
4. Técnicas de Investigación Literaria (tronco básico profesional, puede cursarse durante los trimestres 1 al 9). Sus objetivos generales son: “a) conocer y aprovechar los principios de una investigación sistemática a través de las distintas etapas que la componen (planeación, pesquisa bibliográfica con auxilio

de bases de datos y bibliografías especializadas, selección bibliográfica, redacción, preparación de originales, del aparato de notas, etc.) y de las herramientas necesarias para la formación de juicios valorativos, y b) conocer y aplicar aspectos relacionados con la presentación final de la investigación (criterios de presentación de originales, proceso de arbitraje, corrección de pruebas, etc.)”.

5. Introducción a la Edición (tronco básico profesional, puede cursarse durante los trimestres 1 al 9; está propuesta para el trimestre 6, véase Anexo 1). Como ocurre con los programas que analizaré en el apartado siguiente (4.3), el programa de Introducción a la Edición deja mucho que desear en cuanto a sus objetivos específicos. Por el nombre de la UEA es de esperarse que los contenidos se enfocaran más hacia la explicación de qué es un editor, cuáles son sus funciones, cuál es el campo de trabajo práctico en el que puede desenvolverse, qué implicaciones tienen para su trabajo las nuevas tecnologías. Aunque parezca mentira, hay personas (incluso relacionadas con el campo de la literatura) que consideran la edición una actividad glamorosa cuya ventaja principal es que permite viajar so pretexto del trabajo a las ferias internacionales de Frankfurt y Guadalajara. En el otro extremo, están quienes piensan que la edición es simplemente la suma de tareas técnicas que requieren cierta pericia pero que carecen de importancia trascendental. En medio de ese espectro, algunos alumnos caen en la trampa de creer que estos cursos los capacitarán para convertirse en empresarios. Ante estas necesidades evidentes, resulta absurdo que los objetivos de este curso introductorio sean: “Redactar textos originales (de creación o bajo orden expresa); hacer corrección de estilo y pruebas, y editar contenidos e informarse sobre los procesos de adquisición de obra y circulación,

promoción y ventas del producto final”. Como puede verse, estos objetivos constituyen una ensaladilla de temas que no parecen tener ilación.

#### *4.3 Programas de las materias de Producción Editorial*

Como puede avizorarse desde el apartado anterior, los programas que conforman esta área de concentración carecen de una estructura global que encauce los esfuerzos de profesores y estudiantes hacia un objetivo unitario y claro. Sus principales desaciertos están en la poca congruencia entre los conocimientos que se proponen y los productos esperados en cada UEA, así como en su ambición de abarcar con la misma profundidad todas las etapas del proceso editorial, sin privilegiar aquellas en las que los alumnos de letras tienen más probabilidades de destacar.

A continuación presento las partes que me parecen más relevantes de cada programa, seguidas por un comentario sobre sus implicaciones.

Producción Editorial I (véase Anexo 2). Se presenta como un curso de “redacción avanzada”, pero como producto final (en el que va a recaer la evaluación del trimestre) se pide “un díptico”; el objetivo particular es “redactar temas originales de creación sobre un tema asignado (de literatura: “el profesor promoverá que el alumno comprenda, analice y exponga sus ideas sobre un texto literario de manera oral y escrita, lea, comprenda y explique con claridad, artículos de teoría y crítica literarias y elabore una ficha de contenido de dichos artículos”).

Comentario: de entre todos los programas que se dedican al campo editorial, éste es el caso más alarmante de discrepancia entre las competencias que se supone se fomentarán en el curso y el producto esperado. ¿Cuánto texto de “redacción avanzada” o “temas de creación literaria” puede ponerse en un díptico? ¿Cuál es el objetivo de este producto? ¿Cuál su grado de dificultad? Por otro lado, “redactar temas originales de creación sobre un tema asignado” no sólo es un objetivo poco preciso (¿qué es un “tema



original de creación”?), sino que, si a lo que se refiere es a un ensayo de crítica literaria sobre un texto en particular, no se está sino repitiendo lo que la mayoría de los cursos de la licenciatura exigen como trabajo final. ¿En que consiste, entonces, el carácter “editorial” de esta tarea?

Producción Editorial II (véase Anexo 3). El objetivo general es “Que al final del curso el alumno sea capaz de conocer y saber manejar todas las etapas que conforman el proceso de producción de un material impreso”. Entre los contenidos sintéticos se enumeran la corrección de estilo, tipografía, selección de papel, definición de encuadernación y portada, supervisión de trabajo de imprenta, circulación y promoción, conservación de negativos. La evaluación propuesta es con trabajos periódicos que consisten en “redacciones hechas por los alumnos”.

Comentario: una vez más, el producto “redacciones hechas por los alumnos” está completamente desvinculado de los objetivos del curso. Los alumnos podrían entregar sus “redacciones” sin haber asistido a clases. Por otro lado, los objetivos son demasiado numerosos para un curso de 11 semanas, pues abarcan desde la corrección de estilo hasta la distribución del producto editorial. Es verdad que, por ejemplo, puede conseguirse en un par de sesiones que los alumnos aprendan a hacer marcas de corrección en un original, pero conseguir que esas marcas sean pertinentes requiere mucho más tiempo. Además, si se aspira a la formación de competencias, la integración de todos los elementos involucrados debe ocurrir en una situación de operabilidad que no se cumplirá en apenas unas sesiones; es necesario un esquema de modelos que “se construyen de acuerdo con una formación de experiencias renovadas, redundantes y estructuradoras a la vez, formación aun más eficaz si se asocia con una postura reflexiva”.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Philippe Perrenoud, *op. cit.*, p. 11.

Producción Editorial III (véase Anexo 4). Los objetivos generales son: “revisar las diferentes etapas de la producción en imprenta, desde la entrega de originales hasta la obtención de ejemplares”, y “elaborar la orden de trabajo para imprenta: costos, características, funciones y responsables”. Los contenidos sintéticos son, en este curso, mucho menos numerosos que en el anterior: “Partes del libro o folleto”, “Tipografía” y “Diseño editorial”.

Comentario: los objetivos generales no son precisos: ¿qué debemos entender por “revisar las diferentes etapas de la producción en imprenta”? ¿Se estudiarán mediante publicaciones o se irá directamente a un taller de impresión para “revisarlas”? Además, entre este objetivo y el siguiente hay una diferencia de habilidad enorme: por más difícil que fuera llenar una orden de trabajo ¿vale la pena concederle rango de objetivo general? Por último, los contenidos sintéticos también parecen desbalanceados: “partes del libro o folleto” no debería tomar mucho tiempo ni esfuerzo, mientras que “diseño editorial” podría ser una licenciatura completa; por lo que se refiere al contenido “tipografía”, éste ya había aparecido en el programa de la UEA anterior, pero en ninguno de los dos se precisa en qué consiste.

Producción Editorial IV (véase Anexo 5). Los objetivos generales son: “Que el alumno sea capaz de tener a su cargo la planeación de un objeto editorial”, y “responsabilizarse de todas las etapas que componen su producción”. Y el contenido sintético indica que “se llevarán a cabo todas las fases del proceso editorial bajo la supervisión y aprobación del profesor de procesos editoriales”.

Comentario: me parece que este programa tiene una buena intención, pero, como los anteriores, carece de precisión. Si bien es pertinente que el alumno se familiarice con la planeación de un objeto editorial, pretender que se responsabilice “de todas las etapas que comprenden su producción” supondría, primero, que esa

producción es asequible desde el aula, y, segundo, que el curso dará oportunidades suficientes para que cada alumno pueda hacerse responsable de todas las etapas de la producción. Por otro lado, no se especifica cómo se abordará el contenido sintético. Éste ha sido el principal problema de esta área de concentración hasta el momento: la universidad aprobó el programa que promete que se llevarán a cabo todas las fases del proceso editorial, sin asegurarse de que estaba en condiciones de ofrecer esas oportunidades.

Por último, cabe agregar que, en general, la bibliografía está muy desactualizada. De los noventa y cinco títulos propuestos, los libros más recientes son de 2000 a 2004, pero éstos son sólo media docena: Yolanda Zapattera, *Tipografía. Proyectos de tipografía reales: del briefing al resultado final*, McGraw-Hill Interamericana, México, 2000; André Schiffrin, *La edición sin editores*, Destino, Barcelona, 2000; del mismo año, Jorge de Buen Unna (aunque el texto que se propone sea la primera versión de su *Manual de diseño editorial*, ahora inconseguible); María Marta García Negroni *et al.*, *El arte de escribir bien en español: Manual de corrección de estilo*, Edicial, Buenos Aires, 2001; Silvia Adela Kohan, *Claves para publicar tu libro*, Espasa-Calpe, Madrid, 2003; Guillermo Ravest Santis, *Para corregir correctamente: (y valga la redundancia) con énfasis en el artículo científico*, Universidad Autónoma de Chapingo, Chapingo, 2003, y Leonard Shatzkin, *Cómo seleccionar títulos rentables. Herramientas estadísticas para la venta de libros*, FCE, Buenos Aires, 2004.

#### *4.4 Prácticas profesionales y servicio social que ofrece la UAMI*

Como se ha expuesto en los apartados anteriores, uno de los mayores problemas que enfrentamos los involucrados en Producción Editorial a partir de la puesta en marcha del nuevo plan de estudios es la carencia de infraestructura en la Universidad, o la falta

de aprovechamiento de la que sí existe, frente a las necesidades que se crean a partir de los programas mismos.

El cuestionamiento principal debería ser por qué se aceptaron las condiciones expuestas en el programa sin prever que su cumplimiento exigiría un espacio de prácticas profesionales que fomentaran las competencias editoriales de los estudiantes. También cabe preguntarse por qué no se aprovecha el trabajo editorial que la Universidad lleva a cabo como una de sus tareas sustantivas, para que los editores en formación observen, practiquen, colaboren y desarrollen sus capacidades, si esto supondría un beneficio en todos los sentidos, pues la Universidad aprovecharía la fuerza de trabajo de los estudiantes, y éstos se enfrentarían a situaciones reales en las que poner a prueba los conocimientos adquiridos en el aula, además de que comenzarían a formar su propio portafolios de trabajo, lo que representaría evidencia palpable de su experiencia en el ramo.

Por el momento, las únicas probabilidades de práctica profesional que ofrece la UAMI están constituidas por un par de programas de servicio social, para trabajar como correctores de estilo en la revista *Signos*. Sin embargo, por alguna razón que debemos investigar, los prestadores de servicio social no coinciden casi nunca con los alumnos que están cursando Producción Editorial, por lo que los avances en el aula no se aprovechan en el trabajo práctico ni viceversa.

#### *4.5 Perfil de egreso con los programas actuales*

En el programa de la Licenciatura en Letras Hispánicas que está disponible en la página electrónica de la UAM se reporta que el objetivo del área de integración es “formar profesionales capaces de desempeñarse en alguna de las tres áreas de integración propuestas”, y, más específicamente, que “Producción Editorial habilitará al alumno

con las herramientas teóricas y prácticas propias del campo editorial”.<sup>46</sup> Es evidente que este objetivo es demasiado general, aunque esto puede deberse a la libertad de cátedra que permite a los profesores diseñar su propia versión del programa.

Para hacerse una idea más precisa del perfil que tendrán los egresados de Producción Editorial, el interesado podría remitirse a los programas particulares de las UEA, para hacer un análisis global del área de concentración. Sin embargo, tal como están ahora, los programas ofrecen una serie de temas, todos pertinentemente relacionados con el campo editorial, pero sin concentrarse especialmente en alguno de ellos.

Así, el perfil del egresado es difuso. Se presenta como el resultado de una acumulación caótica de enseñanzas y saberes, pero no como la meta que define las decisiones previas. En vez de ser el horizonte al que se dirigen los planes de estudio, el perfil del egresado es un resultado azaroso de la falta de planeación, a la que tienen que sumarse las contingencias propias de la realidad de las universidades públicas.

#### *4.6 Perfil de egreso esperado*

En un ejercicio que podría parecer de simple sentido común, cabría preguntarse qué debería el mercado laboral esperar de un licenciado en letras hispánicas que llevó durante más de un año el área de concentración de Producción Editorial. La respuesta tendría que ser el cruce de una fuerte formación en literatura hispánica y, por lo tanto, conocimiento, capacidad de análisis y de creación de textos escritos, con conocimientos y habilidades relacionadas con el campo editorial.

---

<sup>46</sup> Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, “Plan de estudios de la Licenciatura en Letras Hispánicas”, [http://www.uam.mx/licenciaturas/licenciaturas\\_por\\_unidad.html](http://www.uam.mx/licenciaturas/licenciaturas_por_unidad.html), p. 7, consulta: 23 de febrero de 2013.

Como expuse en los apartados 4.1 y 4.2, el área editorial que responde mejor a estas coordenadas es la corrección de estilo. Como he tratado de explicar a lo largo de este trabajo, esta actividad no se reduce a la aplicación técnica o irreflexiva de una serie de normas editoriales, sino que requiere el ingenio y la creatividad de un profesional competente para enfrentar problemas novedosos. Por lo tanto, se hace evidente que no se puede dar cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje de la corrección de estilo en un par de sesiones, ni siquiera en un curso de 11 semanas, sino que el desarrollo de las competencias relacionadas con esta actividad bien merece su distribución en los cuatro trimestres disponibles para el área de concentración, sin desdeñar la exploración teórica de los otros componentes del proceso editorial.

Así, el perfil de egreso que propongo debería ser el siguiente. El licenciado en letras hispánicas que haya cursado el área de concentración en Producción Editorial será un profesional reflexivo, competente en el área general de la edición, pero particularmente en la de la corrección de estilo, lo que le permitirá poner en práctica los saberes adquiridos durante sus estudios, al servicio del campo editorial, y con claridad, ornato y decoro.

Aunque es obvio que la expresión de ese perfil de egreso puede modificarse en sus términos, lo importante es que se tenga en cuenta que el egresado de esta área de concentración será, por sobre todas las cosas, un corrector de estilo competente y competitivo. Ese objetivo final deberá tenerse en cuenta en todos los programas de Producción Editorial, para establecer sus contenidos idóneos.

### *5. Propuesta para mejorar los programas actuales*

Por todo lo anteriormente expuesto, el objetivo principal de esta propuesta es que los cursos de Producción Editorial en la Licenciatura en Letras Hispánicas se concentren en capacitar a los alumnos para que puedan desempeñarse como correctores de estilo, como un paso “natural” que va de su vocación literaria al ámbito editorial.

Los contenidos suplementarios de cada curso tienen el objetivo de preparar al egresado para su encuentro con otras realidades de otras etapas del trabajo editorial. Si se incluyen en estos programas contenidos que tienen que ver, por ejemplo, con el diseño editorial o las técnicas de impresión, de ningún modo es para que los alumnos puedan hacerse “responsables de todos los procesos editoriales” como lo predica el programa actual, sino para que tengan conciencia de que la etapa de corrección es un eslabón más de la cadena editorial, para que aprecien el trabajo de los otros actores del proceso, y para que sepan cuál es la mejor manera de interactuar con ellos en un proyecto real.

#### *5.1 Pertinencia de cultivar la corrección de estilo en una licenciatura en letras*

Si bien las cuatro UEA de Producción Editorial deberían ofrecer un amplio estudio del proceso completo que sigue un texto desde su génesis hasta su publicación, no debemos olvidar que se trata de una línea terminal de la Licenciatura en Letras Hispánicas, una de cuyas intenciones consiste en estimular la incorporación inmediata de nuestros egresados al mercado laboral. De todos los procesos, actores y materiales que se involucran en la producción de publicaciones, el que se espera que nuestros estudiantes dominen con mayor soltura y sensibilidad es el lenguaje. Parece lógico que los empresarios editoriales (futuros empleadores de nuestros alumnos) lo piensen también

así. Aunque es muy beneficioso que los futuros licenciados en letras tengan elementos para juzgar un diseño editorial o para elegir un sistema idóneo de impresión, la especialidad que más naturalmente se espera de ellos es la producción de textos editoriales, la corrección de estilo, la revisión de pruebas y la reflexión sobre los intersticios que existen entre los géneros publicables. El conocimiento profundo de estas áreas puede significar el comienzo de una carrera profesional que, con el tiempo y la experiencia laboral que irán adquiriendo a partir de este momento, podría transformarse finalmente en una empresa editorial propia, si ellos lo desearan así.

### *5.2 Contenidos sugeridos*

Producción Editorial I. En este curso, se sugiere impartir morfosintaxis y redacción editorial. Por las vicisitudes enumeradas en el apartado 4.1, es indispensable que el primer curso se ocupe explícita y profundamente (tanto como el tiempo y los recursos lo permitan), de las partes de la oración, las reglas gramaticales, las reglas de puntuación y acentuación, y el análisis textual de oraciones simples y complejas. Si bien algunos alumnos podrían encontrar repetitiva esta actividad, nunca está de más que se profundice en estos conocimientos, y se refuercen los conceptos que serán la base del trabajo del corrector profesional reflexivo.

Por otro lado, en vez de repetir los ejercicios de trimestres anteriores (análisis de un texto literario y creación de un ensayo crítico sobre ese texto) en una supuesta materia de “Redacción Avanzada”, se sugiere que la materia sea Redacción Editorial, para que los alumnos analicen casos concretos de paratextos (dedicatorias, prólogos, prefacios, estudios preliminares, advertencias editoriales, cuartas de forros, solapas, reseñas) y luego produzcan paratextos originales para productos editoriales reales, pues



esta actividad constituye una de las obligaciones que podrían tener en su trabajo editorial real.

Producción Editorial II. Los contenidos sugeridos son corrección de estilo y nociones de tipografía. Una vez revisitados los conceptos de morfosintaxis, gramática, puntuación y ortografía, se puede instruir a los alumnos en el concepto de corrección de estilo: su objetivo, sus alcances y profilaxis, sus recursos, sus marcas (signos, símbolos y llamadas). Se sugiere que haya abundantes ejercicios en los que se evalúe no sólo el modo de marcar un texto, sino la pertinencia de lo que esas marcas piden. Las nociones de tipografía no deben ser estudiadas como un panorama histórico ni como una colección de categorías, sino desde el punto de vista práctico para el corrector; es decir, debe ponerse énfasis en lo que le será de utilidad en su desempeño profesional: lo referente al marcaje tipográfico, a la legibilidad, a la existencia de versalitas y cursivas falsas, al empleo de diferentes códigos tipográficos para expresar detalles bibliográficos, etcétera.

Producción Editorial III. Los contenidos sugeridos son corrección de pruebas, corrección tipográfica, nociones de imprenta, costos, formatos y diseño. Los cursos de corrección de estilo que conozco se centran sobre todo en la utilización de signos, símbolos y llamadas, atienden con menos énfasis la pertinencia de lo que se pide con esas marcas, y desdeñan de plano los problemas de estilo que surgen con la formación. Es imprescindible que esta deficiencia se atienda sistemáticamente. Como información suplementaria, se adiestrará a los alumnos en nociones de imprenta, costos, formatos y diseño, para complementar las competencias del futuro corrector. Éste es el trimestre idóneo para hacerlo, pues esas nociones se corresponden con la etapa de corrección de pruebas.

Producción Editorial IV. Se sugiere que este curso incluya cuidado de la edición o planeación editorial. Se proponen dos posibles contenidos para este último curso, porque todo dependerá de los recursos que pueda aportar la Universidad en cada caso. Lo ideal sería que los alumnos participaran en un proyecto de producción editorial como el de La Intendencia De Las Letras (véase 3.5), en el que pudieran poner en práctica sus conocimientos como correctores, pero también involucrarse en otros procesos relacionados, como el diseño editorial, a cargo de alumnos de la UAM Xochimilco. Un proyecto como éste integraría todas las etapas de la corrección, lo que beneficiaría a todos los involucrados.

En caso de que no exista un proyecto como éste, el curso puede centrarse en la elaboración de un proyecto editorial, en el que se tomen en cuenta todos los aspectos previos a la producción: que definan el proyecto, que estudien el contexto de oportunidad, que definan un público meta, que establezcan objetivos, misión y visión, que hagan un análisis FODA, que describan detalladamente el producto, que hagan un análisis de mercado. En un caso como éste, la concentración en el ámbito de la corrección de estilo cedería su lugar al proyecto, y los ejercicios de corrección pasarían a ser suplementarios de éste.

### *5.3 Productos y evaluación sugeridos*

Finalmente, se propone que la evaluación de los cuatro cursos sea cualitativa y se base en la ponderación de los siguientes productos:

Portafolios de trabajos en el que se concentren todos los ejercicios realizados durante los cursos, organizados de modo cronológico, para que tanto el profesor como el alumno pueda ver el progreso alcanzado en cada etapa. Se trata no sólo de los

ejercicios de corrección de estilo, sino de las versiones sucesivas de los paratextos que hayan producido durante el curso de redacción editorial.

Objetos editoriales derivados de los proyectos reales en los que hayan participado. Éstos pueden incluir la publicación de reseñas y otros textos de redacción editorial, así como las publicaciones en las que los estudiantes hayan intervenido como correctores.

Reporte de prácticas profesionales, ya sean promovidas por la propia Universidad o procuradas por los alumnos en otras instancias editoriales. Se espera que en este reporte se dé cuenta no sólo de las actividades realizadas, sino que se haga una crítica constructiva a la situación retórica en la que se encuentran esas editoriales, a los saberes que la Universidad proporcionó al estudiante para enfrentar esas situaciones, y al propio conocimiento del alumno.

Proyecto de planeación editorial, tan completo como la situación lo amerite, según lo previsto en el último párrafo del apartado anterior.



### *Conclusiones*

Este trabajo ha pretendido ser, a un tiempo, una reflexión sobre la relevancia que tiene el trabajo del corrector de estilo, cómo pueden sus competencias ser fomentadas desde el aula universitaria en general, y un análisis de la situación particular en que se encuentra el área de concentración en Producción Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

En el primer rubro, quizá su aportación más importante sea la identificación de las competencias (conformadas por conocimientos, habilidades y actitudes) del corrector con las virtudes retóricas de la pureza o corrección idiomática, la claridad, el ornato y el decoro. Considero que sólo mediante la combinación equilibrada de las tres se podrá conseguir que un corrector se convierta en un profesional reflexivo. En otras palabras, para ser un buen corrector de estilo no basta ser un hablante nativo de la lengua española, tampoco un conocedor profundo de la lengua y sus reglas prescriptivas, sino que en todo momento hay que tener en cuenta que se corrige con un objetivo específico, para un público en particular, desde la perspectiva de un autor individual con sus propios gustos y preferencias, y que el trabajo del corrector consiste en la intervención moderada de los textos para mejorarlos (por más subjetivo que suene), para extraerles peso, para asegurar la comunicación coherente e idónea con el lector.

Más adelante, para poder argumentar la pertinencia de enseñar corrección de estilo desde el aula universitaria, tuve primero que referirme al concepto de *profesional*, y, más específicamente, a la diferencia entre *profesionista* y *profesional*, términos que en México parecen ser empleados indistintamente en algunos ámbitos, y que yo sugerí identificar respectivamente con las nociones de *profesional técnico* y *profesional*

*reflexivo*. En una metáfora médica (tópico favorito para referirse a lo profesional), el primero sería un dependiente de farmacia, que conoce el inventario y tiene un repertorio de remedios para sus posibles clientes. Este profesional técnico puede, incluso, proponer alternativas en caso de que la primera solución sea descartada, pero se quedará mano sobre mano en cuanto surja un problema que no esté previamente anotado en su vademecum. El profesional reflexivo, en cambio, no se conformará con recetar a la ligera, sino que pedirá saber la historia médica del paciente, sus alergias, sus costumbres. Además, estará capacitado para enfrentarse a síntomas inéditos, encontrar la enfermedad que los causa, y hallar una solución lo más expedita posible.

En el campo de la corrección de estilo, los medios para alcanzar esta profesionalización reflexiva se encuentran, según mi criterio, en el desarrollo de competencias en el ámbito educativo, pero todas en el ámbito del lenguaje: fomentar el desarrollo de habilidades para argumentar, interrogar, narrar, describir, explicar; indagar sobre la unidad sintáctica a nivel de gramática textual, pero también preguntarse por el sentido pragmático de un texto; analizar paratextos editoriales como prefacios, cuartas de forros, solapas y reseñas, para poder reproducir sus características en paratextos originales referidos a otros textos. El campo de acción es muy amplio, y es idóneo para la exploración y las nuevas propuestas.

En otro capítulo del trabajo, enumeré las que yo considero etapas necesarias para la profesionalización del corrector de estilo desde el aula universitaria, e hice especial hincapié en la necesidad de valorar el trabajo del corrector desde el ámbito profesional y universitario. Establecí, además, que la corrección de textos sólo puede volverse una actividad profesional reflexiva si se abstraen sus procedimientos para que éstos puedan ser mejor comprendidos y, después, transmitidos de manera más simple y económica. Para ello, es necesaria la práctica editorial con la mayor diversidad de textos

posibles, de modo que los aprendices se enfrenten cada vez a situaciones novedosas que reten sus habilidades para que puedan proponer soluciones creativas e inteligentes.

En la última parte, hice un análisis somero de los programas actuales que conforman el área de concentración de Producción Editorial para los alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, y traté de determinar por qué es pertinente adecuarlos a las características de los estudiantes reales. Por último, como era de justicia, no sólo critiqué, sino que propuse las que yo considero que serían algunas mejoras para que el programa de esta línea terminal sea más eficiente y productivo. Sólo me queda esperar que estas reflexiones hagan eco en las autoridades correspondientes, y que mis razones logren persuadirlas.





## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD <b>IZTAPALAPA</b>	DIVISIÓN <b>CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES</b>	<b>1/2</b>
NOMBRE DEL PLAN <b>LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS</b>		
CLAVE: <b>2255190</b>	UNIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE <b>INTRODUCCIÓN A LA EDICIÓN</b>	CREDITOS
H. TEOR. <b>4.0</b>	SERIACIÓN	TIPO <b>OBLIGATORIA</b>
H. PRAC. <b>0.0</b>		TRIMESTRE <b>VI</b>

### OBJETIVOS GENERALES

Que al final del curso del alumno sea capaz de:

- Redactar textos originales (de creación o bajo orden expresa)
- Hacer corrección de estilo y pruebas.
- Editar contenidos e informarse sobre los procesos de adquisición de obra y circulación, promoción y ventas del producto final.

### CONTENIDO SINTÉTICO

1. Introducción a los Procesos Editoriales.
2. Historia del libro y de la imprenta.
3. Comprensión general de las etapas del proceso editorial: desde la evaluación del original hasta la obtención de originales para imprenta. (Etapas, funciones y responsables)
4. Revisión de nociones morfosintácticas básicas.
5. La corrección de estilo.
6. Manuales de normas editoriales y recursos bibliográficos de consulta.
7. Decisiones entre norma culta y norma popular.
8. Estrategias de animación a la lectura.
9. Estrategias de circulación, promoción, distribución y venta.
10. Estado de la industria editorial mexicana.
11. Nociones básicas de diseño editorial.
12. Trabajos editoriales diferentes a la producción de libros:
  - a) Material promocional.
  - b) El periódico.
  - c) La Revista.
  - d) El boletín.
13. Lectura, análisis y discusión de los textos leídos.

### MODALIDADES DE CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza-aprendizaje se llevará a cabo de una manera dinámica; el profesor será conductor de este proceso y promoverá la participación activa de los alumnos. Podrá realizarse por exposición del profesor y participación de los alumnos, discusiones dirigidas, exposiciones individuales o de grupo, y otras que sean dadas a conocer al principio del curso.

NOMBRE DEL PLAN LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS		2/2
CLAVE 2255190	INTRODUCCIÓN A LA EDICIÓN	

A lo largo del curso, el profesor promoverá que el alumno ejercite su capacidad de comunicación oral y escrita. Esta última, a través de la redacción de ensayos breves que impliquen la consulta de medios impresos y electrónicos, en los que el alumno aplique los conceptos teóricos del análisis de textos y se ejercite en el uso correcto de la gramática, de las reglas ortográficas y de la sintaxis del español, así como en el empleo de diccionarios generales y especializados

#### MODALIDADES DE EVALUACIÓN

##### Global:

Incluirá evaluaciones periódicas obligatorias y, en su caso, evaluación terminal. Las primeras podrán realizarse mediante la elaboración de fichas, controles de lectura, participación en clases, exámenes escritos, exposiciones individuales o de grupo y elaboración de trabajos de investigación. Los factores de evaluación quedarán a juicio del profesor y se darán a conocer a los alumnos al principio del curso.

##### Recuperación:

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, o una evaluación escrita, que se hará con base en los contenidos del programa y puede ser global o complementaria.

#### BIBLIOGRAFÍA NECESARIA\* O RECOMENDABLE

1. \*Achar Hamui, Mauricio, Adolfo Castañón, Diego García Elio *et al.* (1996) "Algunas ideas para apoyar al libro", *Vuelta*, 235, junio, pp. 20-26.
2. Arellano, Jesús. (1985) *Cómo presentar originales y corregir pruebas para su edición*, UNAM, México.
3. \*Bernárdez, Mariana. (1995) "La industria editorial mexicana", *Casa del Tiempo*, XIV, 11 época, 41, junio, pp. 12 - 19.
4. Cortés Bargallo, Luis. (1995) "Empecinada sobrevivencia del libro", *Casa del Tiempo*, XIV, 11 época, 41, junio, pp. 26 - 28.
5. \*Dahl, Svend. (1991) *Historia del libro*, Conaculta - Alianza editorial, México.
6. De la Torre Villar, Ernesto. (1979) *El libro en México*, UNAM, México.
7. \*------. (1997) *Elogio y defensa del libro*, UNAM, México.
8. ----- y Arturo Gómez. (1987) *Breve historia del libro en México*, UNAM, México.
9. \*Instituto Politécnico Nacional. (1994) *Quehacer editorial politécnico*, IPN, México.
10. López Ruiz, Miguel. (1997) *Normas y técnicas para el trabajo académico*, UNAM, México.
11. Merino, María Eugenia. (2001) *Escribir bien, corregir mejor: corrección de estilo y propiedad idiomática*, Trillas, México.
12. País, El. (1990) *El País: libro de estilo*, El País, Madrid.
13. Reyes Coria, Bulmaro. (1986) *Manual de estilo editorial*, Limusa, México.
14. \*Sagastizábal, Leandro de y Fernando Esteves Fros. (2002) *El mundo de la edición de libros: un libro de divulgación sobre la actividad editorial para autores, profesionales del sector y lectores en general*, Paidós, Buenos Aires.
15. Shatzkin, Leonard. (2004) *Cómo seleccionar títulos rentables. Herramientas estadísticas para la venta de libros*, FCE, Buenos Aires.
16. Zaid, Gabriel. (1996) "Interrogantes sobre la difusión del libro", *Vuelta*, 234, mayo, pp. 7-10.

Bibliografía sobre diseño y planeación editoriales:

17. Buen, Jorge de. (2000) *Manual de diseño editorial*, Santillana, México.
18. Dirección General de Fomento Editorial. (1988) *Metalibro: Manual del libro en la imprenta*, UNAM, México.
19. Martínez de Souza, José. (1974) *Diccionario de tipografía y del libro*, Labor, Barcelona.
20. ------. (1994) *Manual de edición y autoedición*, Pirámide, Madrid.
21. Zavala Ruiz, Roberto. (1991) *El libro y sus orillas*, UNAM - Dirección General de Fomento Editorial, México.



## Anexo 2

### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA	DIVISIÓN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	1/2
NOMBRE DEL PLAN <b>LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS</b>		
CLAVE: 2255250	UNIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE <b>PRODUCCIÓN EDITORIAL I</b>	CREDITOS <b>10</b>
H. TEOR. <b>4.0</b>	SERIACIÓN <b>302 CRÉDITOS</b>	TIPO <b>OPTATIVA</b>
H. PRAC. <b>2.0</b>		TRIMESTRE <b>IX</b>

#### OBJETIVOS GENERALES

Que al final del curso el alumno sea capaz de:

- Redactar textos originales de creación o sobre tema asignado.
- Realizar un díptico o tríptico original.

#### CONTENIDO SINTÉTICO

Se estudiará y practicará la ortografía (acentuación, puntuación y uso correcto de grafías) y la redacción.

#### MODALIDADES DE CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

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

A lo largo del mismo el profesor promoverá que el alumno comprenda, analice y exponga sus ideas sobre un texto literario de manera oral y escrita, lea, comprenda y explique con claridad, artículos de teoría y crítica literarias y elabore una ficha de contenido de dichos artículos

#### MODALIDADES DE EVALUACIÓN

##### Global:

Incluirá evaluaciones periódicas obligatorias y, en su caso, evaluación terminal. Las primeras se realizarán sobre redacciones hechas por los alumnos. Los factores de evaluación quedarán a juicio del profesor y se darán a conocer al principio del curso.

##### Recuperación:

Podrá incluir la redacción de dos textos, uno libre y otro a partir de un tema asignado por el profesor, y la elaboración de un díptico o un tríptico originales, que deberán entregarse en la fecha señalada en el calendario de evaluaciones de recuperación aprobado por el Consejo Académico.

NOMBRE DEL PLAN LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS		2/2
CLAVE 2255249	PRODUCCIÓN EDITORIAL I	

2. \*Alonso, Martín. (1990) *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, Aguilar, México.
3. ----- (1974) *Redacción, análisis y ortografía. Textos para los estudios de cultura general, oposiciones, bachillerato, seminarios y carreras especiales*, Aguilar, Madrid.
4. Basulto, Hilda. (1977) *Curso de redacción dinámica*, Trillas, México.
5. \*Beristáin, Helena. (1984) *Gramática estructural de la lengua española*, UNAM, México.
6. Casares, Julio. (1985) *Diccionario ideológico de la lengua castellana*, Gustavo Gili, Barcelona.
7. \*Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe. *Seminario sobre edición de libros infantiles y juveniles*, Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe, Bogotá, 1979.
8. Cohen, Sandro. (1997) *Redacción sin dolor*, Planeta, México.
9. Chávez Pérez, Fidel. (1995) *Redacción avanzada. Un enfoque lingüístico*, Alhambra, México.
10. \*Delgado, Alberto. (1981) *Introducción al periodismo*, Alhambra, Madrid-México.
11. Díaz Garza, Enrique. (1991) *Taller de redacción I*, SEP- Preparatoria Abierta, México.
12. \*Estrada, Luis. (1988) *Acerca de la edición de libros científicos*, UNAM, México.
1. Fernández de la Torriente, Gastón. (1993) *Comunicación escrita*, Playor, Madrid.
2. Formentín Ibáñez, Justo. (1969) *Primeras redacciones para niños*, Editorial de Vecchi, Barcelona.
3. Gili y Gaya, Samuel. (1961) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona.
4. Herrera Lima, María Eugenia. (1992) *¡Redactar!*, Patria, México.
5. Kany, Ch. E. (1969) *Sintaxis hispanoamericana*, Gredos, Madrid.
6. Marcos Marín, F. (1974) *Aproximación a la lengua española*, Madrid.
7. \*Martínez Albertos, José Luis. (1974) *Redacción periodística*, ATE, Barcelona.
8. Mateos Muñoz, Agustín. (1988) *Ejercicios ortográficos. Teoría y práctica de la ortografía*, Esfinge, México.
9. \*Núñez Ladeveze, Luis. (1995) *Introducción al periodismo escrito*, Ariel, Barcelona.
10. Ortega, Wenceslao. (1983) *Ortografía programada*, McGraw Hill, México.
11. ----- (1984) *Ortografía avanzada*, McGraw Hill, México.
12. Pecina, José C. y Rosa María Rosas. (1998) *Ortografía, ejercicios para todos*, Prentice- Hall, México.
13. Revilla, Santiago. *Gramática española moderna*, McGraw - Hill, Madrid.
14. \*Rosenblat, Ángel. (1975) *Actuales normas ortográficas y prosódicas de la Real Academia Española*, Promoción Cultural, Barcelona.
15. Rojas, Demóstenes. (1985) *Redacción comercial estructurada*, McGraw Hill, México.
16. Sánchez Márquez, M. J. (1972) *Gramática moderna del español. Teoría y norma*, Ediar, Buenos Aires.
17. Schiffrin, André. (2000) *La edición sin editores*, Destino, Barcelona.
18. \*Smorkaloff, Pamela María. (1987) *Literatura y edición de libros: la cultura literaria y el proceso social en Cuba*, Letras Cubanas, La Habana.
19. Seco, Manuel. (1964) *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid.
20. *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*, Aguilar, Madrid, 1985.
21. Teel, Leonard Ray. (1993) *Sala de redacción*, Editorial del Valle de México, México.
22. \*Vivaldi, Martín. G. (1986) *Curso de redacción. Del pensamiento a la palabra. Teoría y práctica de la composición y el estilo*, Prisma, México.

## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD <b>IZTAPALAPA</b>	DIVISIÓN <b>CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES</b>	<b>1/2</b>
NOMBRE DEL PLAN <b>LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS</b>		
CLAVE: <b>2255251</b>	UNIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE <b>PRODUCCIÓN EDITORIAL II</b>	CREDITOS <b>10</b>
H. TEOR. <b>4.0</b>	SERIACIÓN <b>2255250</b>	TIPO <b>OPTATIVA</b>
H. PRAC. <b>2.0</b>		TRIMESTRE <b>X</b>

### OBJETIVO GENERAL

Que al final del curso el alumno sea capaz de conocer y saber manejar todas las etapas que conforman el proceso de producción de un material impreso.

### CONTENIDO SINTÉTICO

Se estudiarán las etapas que conforman:

1. Corrección de originales.
2. Incorporación de correcciones.
3. Definición de características tipográficas.
4. Lectura de primeras pruebas, de segundas pruebas y de pruebas finas.
5. Selección de papel de interiores y de tapas.
6. Definición de encuadernación y de portada.
7. Tiraje.
8. Supervisión del trabajo de imprenta.
9. Cálculo de costos.
10. Circulación y promoción de ejemplares.
11. Conservación de negativos y posibilidades de reimpresión o nueva edición.

### MODALIDADES DE CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

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

A lo largo del mismo el profesor promoverá que el alumno comprenda, analice y exponga sus ideas sobre un texto literario de manera oral y escrita, lea, comprenda y explique con claridad, artículos de teoría y crítica literarias y elabore una ficha de contenido de dichos artículos.

### MODALIDADES DE EVALUACIÓN

#### Global:

Incluirá evaluaciones periódicas obligatorias y, en su caso, evaluación terminal. Las primeras se realizarán sobre redacciones hechas por los alumnos. Los factores de evaluación quedarán a juicio del profesor y se darán a conocer al principio del curso.

NOMBRE DEL PLAN LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS		2/2
CLAVE 2255251	PRODUCCIÓN EDITORIAL II	

**Recuperación:**

Consistirá en una evaluación escrita, que se hará con base en los contenidos del programa, que deberá presentarse en la fecha señalada en el calendario de evaluaciones de recuperación aprobado por el Consejo Académico.

**BIBLIOGRAFÍA NECESARIA\* O RECOMENDABLE**

1. \*Aréchiga Janet, Alejandro. *En torno al libro universitario*, UNAM – Dirección de Fomento Editorial, México, 1988.
2. \*Arellano, Jesús. *Cómo presentar originales y corregir pruebas para su edición*, UNAM, México, 1985.
3. \*Barvo, Carmen. *Manual de edición: guía para autores, editores, correctores de estilo y diagramadores*, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Bogotá, 1996.
4. \*Dahl, Svend. *Historia del libro*, Conaculta – Alianza editorial, México, 1991.
5. De La Torre Villar, Ernesto. *El libro en México*, UNAM, México, 1970.
6. ----- . *Elogio y defensa del libro*, UNAM, México, 1997.
7. \*----- y Arturo Gómez. *Breve historia del libro en México*, UNAM, México, 1987.
8. \*Estrada, Luis. *Acerca de la edición de libros científicos*, UNAM, México, 1988.
9. García Negroni, María Martha, Mirta Stern y Laura Pergola. *El arte de escribir bien en español: Manual de corrección de estilo*, Edicial, Buenos Aires, 2001.
10. Kohan, Silvia Adela. *Claves para publicar tu libro*, Espasa-Calpe, Madrid, 2003.
11. López Ruiz, Miguel. *Normas y técnicas para el trabajo académico*, UNAM, México, 1997.
12. Lugo Pena, Enrique. *Preparación de originales para publicar: Manual del autor de textos científicos y educacionales*, Trillas, México, 1992.
13. Merino, María Eugenia. *Escribir bien, corregir mejor: corrección de estilo y propiedad idiomática*, Trillas, México, 2001. Muchnick, Mario. *Léxico editorial: para uso de quienes todavía creen en la edición cultural*, Muchnick, Madrid, 2002.
14. País, El. *El País: libro de estilo*, El País, Madrid, 1990.
15. Pérez Priego, Miguel Ángel. *La edición de textos*, Síntesis, Madrid, 1997.
16. Ravest Santis, Guillermo. *Para corregir correctamente: (y valga la redundancia) con énfasis en el artículo científico*, Universidad Autónoma de Chapingo, Chapingo, 2003.
17. Casals Consultants, Ricardo. *La edición del libro y sus costos*, Tecnoteca, Barcelona, 1998.
18. Reyes Coria, Bulmaro. *Manual de estilo editorial*, Limusa, México, 1986.
19. Sagone, Miguel Ángel. *Normas para la presentación de originales*, UAM–X, México, 1991.
20. Sánchez, Carlos. *Cómo se hace un libro*, Compañía Editorial Continental, México, 1987.
21. Shatzkin, Leonard. *Cómo seleccionar títulos rentables. Herramientas estadísticas para la venta de libros*, FCE, Bs. As., 2004.
22. Villar, Jorge. *Las edades del libro: una crónica de la edición mundial*, Debate, Madrid, 2002.
23. Wolf, Kurt Bernardo. *Manual de lenguaje y tipografía científica en castellano*, Trillas, México, 1986.
24. Zaid, Gabriel. “Interrogantes sobre la difusión del libro”, *Vuelta*, 234, mayo de 1996, pp. 7-10.

## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD <b>IZTAPALAPA</b>	DIVISIÓN <b>CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES</b>	<b>1/2</b>
NOMBRE DEL PLAN <b>LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS</b>		
CLAVE: <b>2255252</b>	UNIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE <b>PRODUCCIÓN EDITORIAL III</b>	CREDITOS <b>10</b>
H. TEOR. <b>4.0</b>	SERIACIÓN	TIPO <b>OPTATIVA</b>
H. PRAC. <b>2.0</b>	<b>2255251</b>	TRIMESTRE <b>XI</b>

### OBJETIVOS GENERALES

Que al final del curso el alumno sea capaz de:

- Revisar las diferentes etapas de producción en imprenta: desde la entrega de originales hasta la obtención de ejemplares.
- Elaborar la orden de trabajo para imprenta: costos, características, funciones y responsables.

### CONTENIDO SINTÉTICO

Se hará un análisis de las características del material impreso:

1. Partes del libro o folleto
2. Tipografía
3. Diseño editorial

### MODALIDADES DE CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

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

A lo largo del mismo el profesor promoverá que el alumno comprenda, analice y exponga sus ideas sobre un texto literario de manera oral y escrita, lea, comprenda y explique con claridad, artículos de teoría y crítica literarias y elabore una ficha de contenido de dichos artículos.

### MODALIDADES DE EVALUACIÓN

#### Global:

Incluirá evaluaciones periódicas obligatorias y, en su caso, evaluación terminal. Las primeras se realizarán sobre redacciones hechas por los alumnos. Los factores de evaluación quedarán a juicio del profesor y se darán a conocer al principio del curso.

#### Recuperación:

Consistirá en una evaluación escrita, que se hará con base en los contenidos del programa y en un reporte de una visita a una imprenta en la que se haya observado el proceso de diseño de algún material impreso, que deberá entregarse en la fecha señalada en el calendario de evaluaciones de recuperación aprobado por el Consejo Académico.

NOMBRE DEL PLAN LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS		2/2
CLAVE 2255252	PRODUCCIÓN EDITORIAL III	

**BIBLIOGRAFÍA NECESARIA\* Y RECOMENDABLE**

1. Baker, Kim. (1993) *Pagemaker 5 for windows: Self-teaching guide*, J. Willey, Nueva York.
2. \*Blanchard, Gerard. (1988) *La letra*, CEAC, Barcelona.
3. \*Buen, Jorge de. (2000) *Manual de diseño editorial*, Santillana, México.
4. Busch, David. (1997) *Teach yourself Pagemaker 6.5 for MacIntosh and Windows*, MIS, Nueva York.
5. Danuloff, Craig. (1989) *The Pagemaker Companion*, Dow Jones, Irwin.
6. \*Dirección General de Fomento Editorial. *Metilibro: Manual del libro en la imprenta*, UNAM, México, 1988.
7. Garrido, Felipe. (1987) *Guía de estudio. Técnicas de impresión I y II*, UNAM – FFyL – SUA – Colegio de Letras Hispánicas, México.
8. Gómez-Mascaraque, María Teresa. (1988) *Autoedición y sus temas electrónicos de composición*, Paraninfo, Madrid.
9. Grout, Bill. (1987) *Autoedición, diseño gráfico en microcomputadora*, McGraw-Hill, México.
10. Guerra de la Huerta, Eleazar Humberto y Leticia López Margalli. (1992) *Anteproyecto para la publicación del suplemento catorcenal Ent-Revista*, tesina para optar por el Diplomado en Producción Editorial, Centro Avanzado de Comunicación, México.
11. \*Hendry, William J. (1989) *Introducción a las artes gráficas*, McGraw-Hill, México.
12. Jordan, Ed. (1990) *Autoedición con pagemaker*, Gustavo Gili, Barcelona.
13. Karch, Randolf. (1997) *Manual para las artes gráficas*, Trillas, México.
14. Martín Aguado, José Antonio. (1995) *Tecnología de información escrita*, Síntesis, Madrid.
15. Martínez de Souza, José. (1974) *Diccionario de tipografía y del libro*, Labor, Barcelona.
16. ----- (1994) *Manual de edición y autoedición*, Pirámide, Madrid.
17. \*Manual de tipografía, UAM – X, México, 1990.
18. Murray, Ray. (1996) *Industria de las artes gráficas. Manual de técnicas*, Trillas, México.
19. \*Ruder, Emil. (1983) *Manual de diseño tipográfico*, Gustavo Gili, Barcelona.
20. Turnbull, Arthur T y Russell N. Baird. (1991) *Comunicación gráfica*, Trillas, México.
21. White, Jan V. (1982) *Editing by design: A guide to effective word and picture communication for editors and designers*, R. R. Bowker, Nueva York.
22. ----- (1987) *Designing for magazines: common problems, realistic solutions for: front covers, contents pages, flash forms (late-closing news) departments, front and back, editorial pages, feature section openers, new product and new literature reports*, R. R. Bowker, Nueva York.
23. ----- (1998) *Graphic design for the electronic age*, Watson-Guptill, Nueva York.
24. Zappaterra, Yolanda. (2000) *Tipografía. Proyectos de tipografía reales: del briefing al resultado final*, McGraw-Hill Interamericana, México.
25. \*Zavala Ruiz, Roberto. (1991) *El libro y sus orillas*, UNAM – Dirección General de Fomento Editorial, México.





## UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA	DIVISIÓN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	1/2
NOMBRE DEL PLAN <b>LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS</b>		
CLAVE: <b>2255253</b>	UNIDAD DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE <b>PRODUCCIÓN EDITORIAL IV</b>	CREDITOS <b>10</b>
H. TEOR. <b>4.0</b>	SERIACIÓN <b>2255252</b>	TIPO <b>OPTATIVA</b>
H. PRAC. <b>2.0</b>		TRIMESTRE <b>XII</b>

### OBJETIVOS GENERALES

Que al final del curso el alumno sea capaz de:

- Tener a su cargo la planeación de un objeto editorial
- Responsabilizarse de todas las etapas que componen su producción.

### CONTENIDO SINTÉTICO

Se llevarán a cabo todas las fases del proceso editorial bajo la supervisión y aprobación del profesor de procesos editoriales.

### MODALIDADES DE CONDUCCIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

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

A lo largo del mismo el profesor promoverá que el alumno comprenda, analice y exponga sus ideas sobre un texto literario de manera oral y escrita, lea, comprenda y explique con claridad, artículos de teoría y crítica literarias y elabore una ficha de contenido de dichos artículos.

### MODALIDADES DE EVALUACIÓN

#### Global:

Incluirá evaluaciones periódicas obligatorias y, en su caso, evaluación terminal. Las primeras se realizarán sobre redacciones hechas por los alumnos. Los factores de evaluación quedarán a juicio del profesor y se darán a conocer al principio del curso.

#### Recuperación:

Realización de un proyecto de edición propuesto por el profesor y una descripción escrita del proceso de trabajo, que deberá entregarse en la fecha señalada en el calendario de evaluaciones de recuperación aprobado por el Consejo Académico.

NOMBRE DEL PLAN LICENCIATURA EN LETRAS HISPÁNICAS		2/2
CLAVE 2255253	PRODUCCIÓN EDITORIAL IV	

**BIBLIOGRAFÍA NECESARIA\* O RECOMENDABLE**

1. \*Alonso, Martín. (1990) *Ciencia del lenguaje y arte del estilo*, Aguilar, México.
2. Aréchiga Janet, Alejandro. (1998) *En torno al libro universitario*, UNAM – Dirección de Fomento Editorial, México.
3. \*Arellano, Jesús. (1985) *Cómo presentar originales y corregir pruebas para su edición*, UNAM, México.
4. \*Barvo, Carmen. (1996) *Manual de edición: guía para autores, editores, correctores de estilo y diagramadores*, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Bogotá.
5. Beristáin, Helena. (1984) *Gramática estructural de la lengua española*, UNAM, México.
6. \*Blanchard, Gerard. (1988) *La letra*, CEAC, Barcelona.
7. \*Buen, Jorge de. (2000) *Manual de diseño editorial*, Santillana, México.
8. \*Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe. *Seminario sobre edición de libros infantiles y juveniles*, Centro Regional para el fomento del libro en América Latina y el Caribe, Bogotá, 1979.
9. Dahl, Svend. (1991) *Historia del libro*, Conaculta – Alianza editorial, México.
10. Delgado, Alberto. (1981) *Introducción al periodismo*, Alhambra, Madrid-México.
11. \*Dirección General de Fomento Editorial. *Metalibro: Manual del libro en la imprenta*, UNAM, México, 1988.
12. Estrada, Luis. (1988) *Acerca de la edición de libros científicos*, UNAM, México.
13. \*Hendry, William J. (1989) *Introducción a las artes gráficas*, McGraw-Hill, México.
14. \*Manual de tipografía, UAM – X, México, 1990.
15. \*Martín, Euniciano. (1983) *Cómo se hace un libro*, Ediciones Don Bosco, Barcelona.
16. Martínez Albertos, José Luis. (1974) *Redacción periodística*, ATE, Barcelona.
17. \*Martínez, Horacio. (1992) *Autoedición: Serie profesional del libro y la edición*, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Bogotá.
18. Martínez, José Luis. (1984) *Origen y desarrollo del libro en Hispanoamérica*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1984.
19. Núñez Ladeveze, Luis. (1995) *Introducción al periodismo escrito*, Ariel, Barcelona.
20. Rosenblat, Ángel. *Actuales normas ortográficas y prosódicas de la Real Academia Española*, Promoción Cultural,
21. \*Ruder, Emil. (1983) *Manual de diseño tipográfico*, Gustavo Gili, Barcelona.
22. Smorkaloff, Pamela María. *Literatura y edición de libros: la cultura literaria y el proceso social en Cuba*, Letras
23. \*Vivaldi, Martín. G. (1986) *Curso de redacción. Del pensamiento a la palabra. Teoría y práctica de la composición y el estilo*, Prisma, México.
24. Zavala Ruiz, Roberto. (1991) *El libro y sus orillas*, UNAM – Dirección General de Fomento Editorial, México.

*Bibliografía*

- Academia Mexicana de la Lengua, *Diccionario de mexicanismos*, dirigido por Concepción Company Company, Siglo XXI, México, 2010.
- Biggs, John, *Calidad del aprendizaje universitario*, 3ª ed., trad. Pablo Manzano, Narcea Universitaria, Madrid, 2008.
- Calderón de la Barca, Pedro, *La vida es sueño*, ed. de José María García Martín, Castalia Didáctica, Madrid, 1984.
- Calvino, Italo, “Levedad”, en *Seis propuestas para el próximo milenio*, trad. Aurora Bernárdez, Siruela, Madrid, 1997.
- Cirlot, Juan-Eduardo, *Diccionario de símbolos*, Labor, Barcelona, 1994.
- Contreras Domingo, José, *La autonomía del profesorado*, 4ª ed., Morata, Madrid, 2011.
- Danielson, Charlotte y Leslye Abrutyn, *Una introducción al uso de portafolios en el aula*, trad. Horacio Pons, FCE, México 2004,
- García Márquez, Gabriel, *Vivir para contarla*, Diana, México, 2002.
- Goethe, Johann Wolfgang von, *Las afinidades electivas*, ed. y trad. Manuel José González y Marisa Barreno, Cátedra, Madrid, 1999.
- Gómez de Silva, Guido, *Diccionario breve de mexicanismos*, 2ª ed., FCE-Academia Mexicana de la Lengua, México, 2008.
- Gimeno Sacristán, José y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 11ª ed., Morata, Madrid, 2005.
- Kloss Fernández del Castillo, Gerardo, *Entre el oficio y el beneficio: el papel del editor. Práctica social, normatividad y producción editorial*, Editorial Universitaria-Alttexto-Santillana, Guadalajara (Méx.), 2007.

———, *Entre el diseño y la edición. Tradición cultural e innovación tecnológica en el diseño editorial*, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México, 2009.

Martínez de Sousa, José, *Manual de edición y autoedición*, Pirámide, Madrid, 2005.

Mayoral, José Antonio, *Figuras retóricas*, Síntesis, Madrid, 2005.

Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, trad. Marcela Lorca, J.C. Sáez Editor-Alejandría, México, 2011.

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 22<sup>a</sup> edición, <http://www.rae.es>

———, *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Asociación de Academias de la Lengua Española-Espasa-Planeta Mexicana, México 2010.

Ramos Martínez, R., *Corrección de pruebas tipográficas*, UTHEA, México, 1963.

Serna, Enrique, *Uno soñaba que era rey*, Plaza y Valdés, México, 1989.

Sharpe, Leslie T. e Irene Gunther, *Manual de edición literaria y no literaria*, trad. Gabriela Ubaldini, Librería-Fondo de Cultura Económica, México, 2005.

Weston, Anthony, *Las claves de la argumentación*, trad. Jorge F. Malem, Ariel, Barcelona, 2002.

Zavala, Lauro, *Laberintos de la palabra impresa. Investigación humanística y producción editorial*, UAM Xochimilco, 1994.