



---

---

**Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**  
**Facultad de Filosofía y Letras**  
**Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica**

**Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia escrita en  
estudiantes de bachillerato.**

**TESIS**

**que para obtener el título de  
Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica**

**PRESENTA:**

**Gabriela Misete Pérez**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**Mtra. Yanet Gómez Bonilla**

**Puebla, Pue.**

**Diciembre 2018**

## **DEDICATORIA**

Cuando iniciaba el proceso de investigación, imaginaba el momento de escribir esta dedicatoria, lo tenía tan dominado; sin embargo, cuando llega la fecha sucede que el discurso se ha olvidado o hay un nudo en la garganta porque es emotivo recordar a personas y momentos especiales que estuvieron acompañándome en este proceso de tesis.

Antes que nada y sobre todo, este trabajo está dedicado a mis abuelos maternos: a mi mamá Julia que me enseñó amar la escuela y a ser creativa, porque siempre tiene una solución para todo, por ser quien me cantaba cuando niña; por mostrarme el significado de fortaleza y, sobre todo, por heredarme tu bondad: ha sido el mejor regalo.

En memoria de mi abuelo Marcelo, gracias a él soy quien soy, porque fue un padre para mí, porque a cada paso que doy recuerdo sus palabras; y aunque no puedes leer esto, estoy segura que te sentirías orgulloso, por ello, este logro –y muchos otros- van para ti. Siempre para él, como un abrazo sin fin.

A mi mamá Elena, por apoyarme en cada paso, por sostenerme, por confiar en mí, porque cuando ya no podía más bastaba con escucharte para saber que debía continuar; hiciste un trabajo excelente, agradezco tu entrega, tu dedicación, tu cariño. Me debo a ti; a tus consejos y a las pláticas. Gracias infinitas por todo.

A mis únicas, pero verdaderas amigas: a Karla Soriano, por permitirme ser parte de su vida y siempre que no podía, bastaba con visitarte para sentirme en casa y por enseñarme que muchas veces la amistad puede convertirse en un lazo, incluso, familiar. A mi sobrina Anette quien me ha enseñado a disfrutar las cosas más mínimas de la vida y el verdadero significado de la palabra cariño.

A Yeni Barranco, quien me conoce tan bien, quien siempre tiene una palabra para levantarme el ánimo, para regañarme cuando es necesario o simplemente tiene un silencio para acompañarme; porque siempre está para escucharme (aunque ya le haya contado la misma historia).

Finalmente, a mis estudiantes, de quienes he aprendido bastante y quienes siempre logran hacerme sonreír por más triste o cansada que me encuentre.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la maestra Yanet Gómez Bonilla; por asesorarme en esta investigación, las correcciones, la lectura, por los consejos, las pláticas académicas y no académicas así como por las oportunidades que siempre me brindó. También gracias por la confianza y la amistad, por contagiarme el gusto por la educación; por creer en mí. Maestra, gracias por arroparme en este destino docente, al que quizá yo misma me condené.

A la maestra Ceci Cuan Rojas; por la lectura, las correcciones y las clases de la licenciatura donde inició mi gusto por la docencia. Gracias, también, por la paciencia, el apoyo y la amabilidad que siempre la caracterizan; por estar pendiente de la investigación.

Al maestro Javier Romero Luna; por las observaciones a este trabajo, la lectura, las clases llenas de reflexión y por todo lo aprendido a lo largo de la licenciatura; por los ánimos y la calma. Porque siempre tiene una palabra de aliento.

Al doctor Edgar Gómez Bonilla; por darse el tiempo de leer este trabajo, por sus recomendaciones siempre precisas así como por las charlas y por enseñarme que mi pasión por el lenguaje también puede estar dentro del salón de clases.

A mis profesores de la licenciatura, porque cada uno dejó algo de mí; porque aprendí de todos. En especial a la maestra Velia, por la amistad y por las aventuras que da el camino del lenguaje.

A los *rumis*; Irais, Themis y David, por sus risas, por compartir alegrías; por la compañía en momentos buenos y no tan buenos.

## ÍNDICE

Introducción .....	6
Antecedentes.....	8
Planteamiento del problema.....	15
Objetivos.....	17
Justificación.....	17
Alcances y limitaciones.....	19
Estructura de la investigación.....	19
<b>CAPÍTULO I: MARCO CONTEXTUAL.....</b>	<b>21</b>
1.1 Las competencias en un contexto internacional y su relación con la competencia escrita .....	22
1.1.1 UNESCO.....	22
1.1.2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).....	24
1.1.3 Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo).....	25
1.1.4 Organización de los Estados Americanos (OEA).....	26
1.1.5 Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI).....	27
1.2 Las competencias en un contexto nacional.....	28
1.2.1 Artículo 3ro constitucional.....	29
1.2.2 Plan Nacional de Desarrollo 2013 – 2018.....	30
1.2.3 Programa Sectorial de Educación.....	31
1.2.4 Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).....	32
1.2.5 Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y Acuerdo 444.....	33
1.3 El bachillerato y su contexto estatal.....	36
1.3.1 Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla.....	36
1.3.2 Ley de Educación del Estado de Puebla.....	37
1.3.3 Colegio de Bachilleres en el Estado de Puebla.....	38
1.4 Contexto institucional.....	39
1.4.1 COBAEP, plantel 15.....	40
1.4.2 Descripción curricular del programa de Taller de Lectura y Redacción I.....	41
1.4.3 Descripción curricular de programas de otros subsistemas.....	45
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>51</b>
2.1 Las competencias y su concepción educativa.....	51
2.2 Competencia comunicativa.....	58
2.3 Competencia lingüística.....	58
2.4 Competencia escrita.....	59

2.5 Propiedades del texto.....	61
2.5.1 Adecuación.....	62
2.5.2 Cohesión.....	63
2.5.3 Coherencia.....	64
2.5.4 Estilística.....	65
2.5.5 Corrección gramatical.....	66
2.6 Constructivismo.....	68
2.6.1 Desarrollo cognitivo y competencia escrita.....	72
2.6.2 Zona de Desarrollo Próximo y competencia escrita.....	73
2.6.3 Aprendizaje significativo y competencia escrita.....	76
2.6.4 Aprendizaje por descubrimiento y competencia escrita.....	79
<b>CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....</b>	<b>83</b>
3.1 Diseño de la investigación.....	83
3.2 Sujetos.....	86
3.3 Instrumento de evaluación.....	86
3.4 Procedimientos.....	90
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>92</b>
4.1 Variable 1: Adecuación.....	94
4.2 Variable 2: Cohesión.....	100
4.3 Variable 3: Coherencia.....	106
4.4 Variable 4: Estilística.....	111
4.5 Variable 5: Corrección gramatical.....	116
<b>CAPÍTULO V: PROPUESTA.....</b>	<b>145</b>
5.1 Delimitación de la secuencia didáctica.....	148
5.2 Planeación de la secuencia didáctica.....	150
5.3 Guía didáctica.....	169
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>197</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>204</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>211</b>

## INTRODUCCIÓN

Existe una condición que, como seres sociales, es de suma importancia: la necesidad de comunicarse. Gracias a la comunicación es posible el intercambio y la adquisición de información, conocimientos e ideas que en su conjunto van enriqueciendo la experiencia, de igual manera es vital para el desarrollo de las capacidades del ser humano; asimismo, es necesario comprender a la comunicación como un acto complejo en donde se involucran ciertos elementos clave para que se pueda llevar a cabo con éxito. De esta manera, comunicarse como sociedad es una actividad que ha crecido notablemente: todos necesitan hablar, escribir y expresarse; esta necesidad comunicativa ha sido estudiada por las ciencias sociales y por la lingüística. Dentro de estas habilidades comunicativas está la capacidad de expresarse a través de la escritura y es aquí donde esta investigación tiene sus objetivos.

La escritura ha existido casi desde siempre y ha sido una de las mejores maneras para poder dar cuenta de los hechos históricos y del paso del hombre a través del tiempo; la escritura, además, presenta ciertas ventajas, al registrar ideas que permiten al autor dejarlas plasmadas y poder ser leídas años más tarde, por otro lado, gracias al lenguaje escrito es posible llegar a un número infinito de destinatarios; sin embargo, ante un listado de ventajas de la escritura, no se le da la importancia que debe. Al mismo tiempo, existen las posturas de los lingüistas, quienes no *califican* al lenguaje escrito como bueno o malo, sino que es una muestra del cambio constante al que se expone la lengua; por otro lado, está la postura educativa en donde se enseña la gramática y el uso normativo de la lengua. No obstante hay una latente preocupación por la necesidad de darle la importancia que se debe a las materias del área de lenguaje y comunicación ya que muchas veces

se deposita en ellas la responsabilidad de formar estudiantes capaces de escribir y hablar de manera eficaz.

Dentro de un panorama en donde las necesidades sociales, económicas, educativas y hasta antropológicas exigen egresados cada vez más preparados hay algo en lo que se insiste: el lenguaje es algo que nos atraviesa como seres humanos y gracias a esta capacidad es posible hacer tangibles algunas cosas, apropiarnos de otras e incluso favorecen el paso por la escuela o el ingreso a la vida laboral. De modo que en México, como resultado de diferentes cambios en el ámbito educativo, se vio una urgencia de un ajuste para poder satisfacer las necesidades académicas de los estudiantes de bachillerato y dotarlos de herramientas para poder resolver los retos a los que se enfrentarán al egresar; por lo anterior, se apuesta por la educación basada en competencias. De esta manera, *educar para la vida* parece ser el “slogan” de este enfoque el cual tiene como uno de sus objetivos preparar para la autonomía de los estudiantes; lo anterior tiene sus bases con la aprobación de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 documento en donde se establecen las competencias que constituyen al Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato.

De ahí que las instituciones educativas busquen la manera de ofrecer a sus estudiantes los conocimientos necesarios permitiendo el desarrollo de estas competencias propuestas para la resolución de retos y problemas. Es por ello que surge la necesidad de revisar cuál es el nivel de la competencia Se expresa y comunica haciendo hincapié sólo en la escritura para así tener un panorama más o menos amplio y poder establecer estrategias que le permitan al estudiante el desarrollo óptimo de la competencia escrita; por otra parte también cabe la posibilidad que el estudiante desarrolle otras habilidades pues el hecho de que la materia utilizada para esta investigación sea del área de lenguaje no significa que sólo se deba formar estudiantes capaces de

comunicarse; sino que se puede ir más allá, es decir, buscar el desarrollo de la competencia Piensa crítica y reflexivamente porque el lenguaje siempre tendrá una estrecha relación con el pensamiento. Asimismo no se debe perder de vista que la escritura es un acto más complejo, al escribir es posible tener algunas dificultades pues no siempre es fácil encontrar la manera más sencilla de lograr comunicar el mensaje y eso ya es indicador de algo.

Finalmente, es necesario señalar que gracias a la adquisición de una lengua es posible el desarrollo de una cultura, la transmisión de la misma y la generación de conocimientos; de igual manera, al ser el aula el espacio donde los estudiantes desarrollan las habilidades comunicativas resulta buen ejercicio cuestionarse si las estrategias son las adecuadas para el logro de estas capacidades de escritura.

## **ANTECEDENTES**

Durante el estudio de los diferentes fenómenos del lenguaje, hay algo que siempre estará presente la dicotomía entre la competencia lingüística es decir, todo aquel conocimiento gramatical y la competencia comunicativa o sea aquella capacidad para comunicarse de manera eficaz. Por otro lado, entender a la capacidad de comunicación por escrito representa una habilidad de *escribir bien* ya que en un texto no se permiten ciertas “comodidades” como cuando se habla, es decir, el uso de muletillas o cambiar el tono en el que se dicen las cosas, entre otras. Adquirir la habilidad de escritura implica demasiado, por ejemplo, representa el acceso a la escolarización y alfabetización por lo tanto hay un prestigio social y una línea divisoria entre quienes saben escribir y quienes no; por otro lado, aquella sociedad que logra adquirir esta capacidad, trata de estilizarla adoptando un discurso e incluso hay una parte de ellos dentro de esa escritura. En este camino de adquisición-corrección es posible encontrarse con algunas barreras lingüísticas y hasta sociales, para el caso

de la educación, desarrollar la competencia escrita es fundamental para diferentes aspectos académicos.

El interés de formar estudiantes capaces de comunicarse por escrito ya no sólo es preocupación de los niveles media superior o superior, sino que ya se está pensando en estrategias propias para estudiantes quienes inician su educación, por ejemplo, en Venezuela hubo un claro interés por formularse algunos principios didácticos para la enseñanza de la escritura desde el proceso de alfabetización, Ortiz y Parra (2006) así lo plantean en “La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial”, estas autoras notaron que durante mucho tiempo, el proceso de alfabetización y enseñanza de lengua han seguido la educación tradicional donde sólo es copiar y dictado, así esta investigación propone el desarrollo de la escritura para fortalecer las habilidades comunicativas desde la educación inicial.

Luego de la revisión documental de las evaluaciones del área de lenguaje en instituciones de Venezuela y de la observación de un trabajo en aula alumnos de primer grado de educación básica en un centro educativo privado de la ciudad de Maracaibo en donde los estudiantes ya tienen avances significativos en su escritura, se dieron cuenta de la necesidad de fortalecer estas habilidades a la par de la alfabetización; es decir, al tiempo que los estudiantes se familiarizan con el abecedario y conocen las palabras, están adquiriendo la habilidad de iniciar con la comunicación escrita; todo esto llevó a las autoras a la conclusión que para lograr el desarrollo de la escritura durante el proceso de alfabetización se necesita: fomentar la expresión oral, la promoción de la lectura y la reflexión sobre el lenguaje escrito.

Casi un año más tarde en el mismo país, surge un nuevo estudio esta vez apoyándose en la tecnología y en el Enfoque Comunicativo Funcional, de esta manera Garassini (2007) encuentra una manera innovadora de la enseñanza de la lengua escrita a partir del uso de un dispositivo en

nivel básico; debido a la carencia de recursos didácticos, software y páginas web educativas en Venezuela surge el interés del diseño de un material para el desarrollo del lenguaje escrito desde el Enfoque Comunicativo Funcional, en esta nueva concepción de aprendizaje el rol del docente cambia de un portador de información a un facilitador de experiencias del uso del lenguaje; el artículo “Diseño de un software para el aprendizaje de la lengua escrita desde un Enfoque Comunicativo Funcional” muestra que el diseño del producto final de esta investigación tiene una característica peculiar puesto que los niños de nivel básico inician con el desarrollo de la lengua escrita a través del reconocimiento de los elementos como las letras, los sonidos, las sílabas y las palabras.

Todo esto se acompaña con actividades lúdicas que giran en torno a cinco temas principales, mismos que se muestran motivadores para los estudiantes y sobre todo, son temas que están al alcance de ellos: sus nombres, animales, alimentos, deportes y su comunidad. Para llevar a cabo esta investigación se pusieron en marcha tres fases: detección de necesidades, elaboración de la propuesta y evaluación; lo rescatable de este artículo es el interés por apoyarse de recursos tecnológicos ya que muchas veces se cae en la idea errónea de que el aprendizaje de la lengua sólo es posible mediante la memorización de reglas y el uso de libros de texto.

Ahora bien, como ya se revisó en los artículos mencionados, el interés en su mayoría ha sido por los niveles básicos puesto que se supone una mejora durante el paso por la escuela; sin embargo, estas investigaciones no se han llevado a cabo en otros países y entonces en niveles como media superior hay carencias que se traen arrastrando desde básica; por ejemplo, en Costa Rica para el año 2013 también se le apostó al uso de la tecnología para el desarrollo de la habilidad de comunicación escrita, así lo señala el artículo de Solano Córdoba “El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita” la autora sostiene que con

la llegada del internet se ha señalado que el uso de herramientas digitales han contribuido al llamado "descuido" de la lengua escrita.

Sin embargo, este estudio muestra una oportunidad para el aprendizaje combinado; de esta manera, las herramientas digitales permiten el desarrollo de las habilidades escritas. Por otro lado, también remarca la necesidad de comprender el término de *aprendizaje combinado* el cual se refiere a aquel modo de aprender el cual incluye el aprendizaje presencial y el no presencial, este último se lleva a cabo a través de una herramienta digital como un software o recursos de la web.

Por otro lado, también existe la necesidad de hacer una revisión de cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita Casanova y Roldán (2016) ya que ellos consideran una revisión minuciosa para que un trabajo en aula contenga las competencias discursivas necesarias para que los estudiantes de secundaria desarrollen habilidades orales y escritas; dentro del texto “Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media” es posible encontrar la postura del Ministerio de Educación de Chile pues uno de sus propósitos es la creación de políticas públicas que permitan al estudiante el desarrollo de la competencia comunicativa para así tener un dominio de la lengua oral y escrita y de esta manera poder participar en diferentes situaciones sociales.

Respecto a la revisión del currículum escolar, primero se señala el cambio de nombre de materia así como la importancia de la misma “el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática” (Mineduc, 2009: 31); finalmente hay una postura en cuanto a que la enseñanza de la lengua oral y escrita no deben estar separadas, sino que debe existir un desarrollo en conjunto pues una conlleva a la otra.

Como ya se mencionó en líneas arriba, las materias del área de lenguaje y comunicación tienen cierto grado de importancia dado que se les considera como base de las demás áreas del conocimiento; por lo anterior, Reyzábal (2012) dentro de su texto “Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa” explica la importancia de la competencia comunicativa para la adquisición de otras competencias y para la mejora de la calidad educativa; asimismo señala que aunque estas competencias deben desarrollarse desde la educación básica, muchas veces esto no sucede. Por otro lado menciona que hay una marcada diferencia entre la comunicación oral y escrita, para llegar a esta segunda es necesario pasar por un proceso formativo de esta manera “el dominio de la competencia verbal amplía las cuotas de libertad, de actualización personal y colectiva, permite co-crear la realidad. El reto actual en los países desarrollados consiste no solo en lograr que todos lean y escriban, sino que su competencia verbal resulte enriquecedora y creativa...” (2012:75).

Al mismo tiempo, es fundamental que los estudiantes cuenten con estas habilidades comunicativas ya no sólo para poder acceder a otras competencias y conocimientos sino para evitar el abandono escolar, Faúndez, Gómez y Madariaga (2011) en su artículo “Desarrollo de habilidades lingüísticas como estrategia para la prevención del abandono por factores académicos” demuestran que la falta de habilidades lingüísticas favorecen la deserción escolar aún en nivel superior, porque estas habilidades son primordiales para la comprensión y elaboración de textos académicos. De acuerdo con el artículo, los niveles de comprensión lectora y comunicación escrita son bajos en los estudiantes que egresan de preparatoria e ingresan a la universidad y esto es algo preocupante ya que un mínimo desarrollo de estas competencias en cualquier nivel tendrán como consecuencia un bajo rendimiento académico; dentro de este texto se menciona que una de las causas por las que no hay un buen aprovechamiento en comprensión lectora y expresión oral y

escrita se debe a factores económicos pues un nivel alto o bajo implica el nivel de amplitud de vocabulario en los estudiantes.

Para llevar a cabo esta investigación, se realizó una prueba a estudiantes de 21 licenciaturas de la Universidad de Talca, Chile pues en su perfil de egreso aparece el logro de la competencia “comunicar de modo pertinente en forma oral y escrita en situaciones diversas y propias de su formación profesional” la prueba realizada a estos estudiantes del primer año universitario, se dividió en tres partes: comprensión lectora, comunicación escrita y comunicación oral. Los resultados muestran que Medicina y Psicología obtuvieron los porcentajes más altos; mientras que en Ingeniería Informática Empresarial e Ingeniería Mecánica se concentraron los resultados más bajos, estos últimos estudiantes tomaron un curso de redacción para poder mejorar sus niveles.

Finalmente, para tener un panorama todavía más amplio es necesario saber qué se está haciendo en México, así como hay tesis para promover la escritura en la educación básica proyectos que surgen de la necesidad de ayudar al estudiante cuando éste tiene problemas porque no sabe cómo escribir un texto, hay otros estudios donde se promueven estrategias para mejorar la escritura en un nivel superior; así como la evaluación de esta competencia en universitarios. A pesar de tener estrategias o propuestas para mejorar, es necesario partir de un diagnóstico para así saber por dónde comenzar; Rivero Franyutti (2010) con su artículo “El aprendizaje del español en el nivel medio superior. Diagnóstico y propuestas” propone un cuestionamiento para reflexionar, el por qué casi un 80% de estudiantes de media superior obtienen bajo rendimiento en las pruebas del área de español.

Para poder encontrar una respuesta, es necesario fijarse en las carencias y algunos de los problemas que se enfrenta la enseñanza de la lengua materna en el nivel medio superior, pues al ser una especie de preparación para el ingreso a la universidad y a una vida profesional, es

necesario contar con buenas bases comunicativas; sin embargo es posible encontrarse con obstáculos para poder lograr un verdadero aprendizaje del español. La Tabla no. 1 permite ver estas causas.

Tabla no. 1 Causas de retraso en el aprendizaje del español

<b>Institucionales</b>	<b>Metodológicas</b>	<b>Docentes</b>	<b>Discentes</b>
Políticas educativas que reducen la enseñanza del español.	Programas de español mal diseñados.	En algunos subsistemas, no es requisito cumplir con el perfil de la materia.	Desconocen cuál es el objetivo de las materias de comunicación y lenguaje.
No hay un uso interdisciplinario de la lengua.	El estudiante no reconoce las finalidades de la escritura en la vida real.	Clases expositivas y teóricas.	Falta de hábitos lectores y de escritura.
No hay un proyecto de lectoescritura dentro de las instituciones educativas.		El proceso de evaluación se reduce a entrega de trabajos y aplicación de exámenes	

Fuente: Elaboración propia con información del texto “El aprendizaje del español en el nivel medio superior. Diagnóstico y propuestas.” Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?=&se=arttext&pid=S0185>

Como se pudo revisar en la Tabla no. 1 estas causas están relacionadas de una u otra manera; por ejemplo, las institucionales dependen directamente de las políticas educativas que se implantan en un país. Las metodológicas están relacionadas con las institucionales pues surgen de los organismos aunque no siempre dependen de las políticas educativas, por último las causas de los discentes son propias del estudiante y forman parte del contexto en el que se desarrollan. Luego de una revisión de la situación de la enseñanza del español en México, Rivero Franyutti señala lo

necesario de una reestructuración del plan de estudios, pues ya no sólo se debe estar centrado en los contenidos ni en los objetivos, sino en el desarrollo de proyectos lo que conlleva la resolución de problemas al ser una situación real de aprendizaje.

Por último, como se pudo ver hay diferentes estrategias y técnicas para el desarrollo de la competencia escrita, la mayoría le apuesta a las TIC, de la misma manera todos parten de la postura que el lenguaje es algo que representa la base de todo, es algo primordial y se le debe dar la importancia que requiere; sin embargo, una de las ventajas que representa esta investigación es su carácter nacional; ya que la mayoría de la literatura revisada para el caso de la competencia escrita en nivel medio superior tiene un origen español o sudamericano y, aunque se trate de la misma lengua, los contextos son completamente diferentes, desde lo social, económico y educativo pues en este país no todos tienen acceso a la educación y quienes la tienen normalmente está llena de carencias.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Los últimos años han sido testigo de los cambios en el ámbito educativo, sobre todo a nivel medio superior pues con el surgimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) se inicia la propuesta de la educación basada en el desarrollo de ciertas competencias para que el estudiante las adquiera durante su paso por la escuela; de la misma manera con la creación del Marco Curricular Común (MCC) el cual permite que el estudiante desarrolle destrezas que le permitan resolver retos se insiste en la necesidad de adquirir un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores; sin embargo esto no es suficiente pues también es necesario promover, entre muchas otras cosas, ciertas capacidades que les ayuden a desenvolverse en diferentes escenarios como lo laboral o lo educativo, de igual manera es necesario dejar en claro que con esta adquisición, los estudiantes

están preparados para enfrentarse a las tareas de manera independiente, así como generar una capacidad de selección.

Con todo lo anterior, es necesario preguntarse ¿cuál es la situación que presentan las materias del área de lenguaje y comunicación en donde muchas veces no se le da la importancia que se debe a la enseñanza del español? Pues al ser la lengua materna parece sencillo el conocimiento de todas las reglas sintácticas y pragmáticas de la lengua; también resulta importante cuestionarse si dentro de estas clases existen actividades que conlleven la escritura porque la mayoría de las veces no las hay y los estudiantes corren el riesgo de memorizar información o conceptos sin alguna aplicación real.

Por otro lado, los programas de estudio anteriores a la década de los 90 tenían como base el enfoque gramatical, en los 70's se establece un nuevo enfoque de análisis de la lengua, el estructuralismo; el cual, introdujo la palabra "estructura" como término clave, dentro de este enfoque se excluye el estudio del habla. Posteriormente, con la llegada de la Gramática Generativa (GG) se tuvo una nueva visión sobre el lenguaje, el cual es visto como una capacidad innata en el ser humano que se *pone en marcha* con el proceso de adquisición de la lengua materna, por lo cual, muchas veces se le resta importancia al desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

En definitiva, el lenguaje es un proceso familiar y cotidiano que ya no nos detenemos a pensar en la complejidad del mismo, de igual manera, ignoramos que es un acto social y cultural, pues gracias a él podemos relacionarnos con los otros. Dentro del estudio del lenguaje, la competencia escrita es presentada como un tema importante, sobre todo en el ámbito educativo; se trata de un conocimiento gramatical y pragmático por medio del cual es posible la producción y comprensión de creaciones escritas; sin embargo, muchas veces este conocimiento no se

desarrolla lo suficiente en el nivel medio superior lo que tiene como consecuencia una pobreza lingüística en los alumnos y una serie de retos escolares, de esta manera surge la pregunta central de esta investigación, ¿cuál es el nivel de desempeño de la competencia escrita que presentan los estudiantes de nuevo ingreso de bachillerato?

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Diagnosticar el desempeño de la competencia escrita que muestran los estudiantes de primer semestre del plantel 15 del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla (COBAEP)

### **OBJETIVOS PARTICULARES**

- (a) Analizar los factores que determinan el nivel de logro de la competencia escrita de los alumnos de primer semestre del COBAEP.
- (b) Examinar en los programas de estudio del área de lenguaje, la relación que guardan los contenidos con el trabajo en el aula.
- (c) Diseñar una propuesta didáctica que permita asegurar el nivel de logro de la competencia escrita en los estudiantes de primer semestre del plantel 15 del COBAEP

## **JUSTIFICACIÓN**

Además de los evidentes fines comunicativos que posee la lengua, también tiene fines académicos; uno de los propósitos más profundos que representa el lenguaje en el ámbito educativo no sólo se limita a la resolución de tareas académicas, sino que se extiende a la posibilidad de ofrecer a los

profesores y alumnos la construcción de una visión del mundo y una mejor comprensión de ellos mismos. Así, la importancia de una competencia escrita dada en la formación media superior puede sinterizarse en tres ejes principales: como acto comunicativo, pues el lenguaje es el instrumento para enseñar; como acto social, ya que permite las relaciones interpersonales y como acto epistémico, es decir como la herramienta intelectual y de aprendizaje.

Cuando los alumnos no tienen un buen nivel en competencia escrita pueden suceder diferentes cosas; una de ellas es que los estudiantes no sean capaces de comprender y producir textos de distintos géneros. Otra consecuencia –más grave aún- es que los alumnos abandonen la escuela ya que no ser competentes en cuanto a comunicación escrita implicaría bajo rendimiento escolar, no sólo en la materia de lengua sino en las demás áreas, pues no se debe perder de vista que el lenguaje es la vía para llegar a los demás conocimientos.

Una sociedad incapaz de resolver las necesidades educativas de una población está condenada a seguir reproduciendo los errores que históricamente han conformado una línea continua de injusticias y rezago; muchas veces pareciera que el acto educativo sólo se restringe a memorizar e impide conducir los conocimientos obtenidos a la resolución de problemas de la vida diaria. Ante dicha situación, esta investigación contribuye –principalmente- con dos factores; por un lado, lo que aquí se presenta es un panorama sobre el nivel de competencia escrita de los estudiantes de nuevo ingreso a la educación media superior, lo cual permitirá darle un seguimiento para poder subsanar las carencias encontradas, además se ofrece un pequeño recorrido sobre la importancia de la competencia escrita en instituciones de educación media superior. Por último, en esta investigación se proponen estrategias didácticas para la enseñanza de la comunicación escrita todo esto con miras a un desarrollo de una postura crítica y reflexiva del pensamiento a partir de la lengua.

## **Alcances y limitaciones de la investigación**

Los alcances de esta investigación se centran en el diagnóstico de la competencia escrita que presentan los estudiantes de primer semestre de educación media superior; además, con los objetivos planteados se permite un panorama más amplio al revisar cuál es la postura de otros subsistemas de media superior ante la competencia escrita y finalmente el diseño de estrategias didácticas que permitan en el estudiante el desarrollo de otros conocimientos, habilidades y actitudes. Por otro lado, las limitaciones se concentran en la dificultad de encontrar un espacio donde aplicar la prueba diagnóstica.

## **Estructura de la investigación**

La investigación que aquí se presenta quedó estructurada de la siguiente manera: hay una *presentación* en donde se realiza el listado de las proposiciones iniciales así, se encuentra el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, la justificación del estudio; así como los antecedentes y los alcances y limitaciones de la misma. En el primer capítulo, el *Marco Contextual*, donde se revisan las posturas de diferentes organismos internacionales, nacionales, estatales e institucionales respecto al desarrollo de la competencia escrita en nivel media superior. El segundo capítulo presenta el *Marco Teórico* donde se encuentra la definición teórica de la competencia, así como la competencia comunicativa, lingüística y escrita; de la misma manera dentro de este capítulo se revisa el constructivismo y sus principales teóricos.

Una vez teniendo el panorama contextual y las posturas teóricas, se plantea el tercer capítulo que corresponde a la *Metodología* donde queda expuesto el diseño de la investigación, las

características de los sujetos, los elementos del instrumento así como las variables y el procedimiento para llevarlo a cabo. En el cuarto capítulo *Análisis e interpretación de los resultados* se presenta el estado que guardan los resultados encontrados en esta investigación; en el quinto capítulo *Propuesta* aquí se concentra el diseño de una secuencia didáctica con estrategias innovadoras sustentada con los teóricos revisados y apoyada en los resultados encontrados. Finalmente están las conclusiones de esta investigación mencionando si se logró o no el cumplimiento de objetivos así como consideraciones finales; se cierra con las *referencias bibliográficas* que representan todas aquellas fuentes revisadas y los *Anexos* es decir, aquellos documentos elaborados durante esta investigación.

## CAPÍTULO I

### MARCO CONTEXTUAL

Este primer capítulo permite trazar el contexto del tema, la competencia escrita y cómo es que las diferentes organizaciones buscan su desarrollo a partir de un contexto específico. También es necesario revisar la postura de las instituciones mexicanas y reflexionar cómo es posible llevarla a cabo en un contexto específico. La educación en México ha sido producto de múltiples reformas, leyes y metodologías; en los últimos años mucho se habla del Enfoque Basado en Competencias (EBC) un término que –en la mayoría de los casos- se desconoce. Por lo mismo, al intentar adoptarlo en muchas instituciones educativas, es propenso al fracaso o a la toma de decisiones equivocadas; otros casos confunden ser competente con competir y entonces llega un sinnúmero de interpretaciones erróneas sobre este enfoque. Sin embargo, en un contexto más internacional se piensa en la educación como uno de los pilares para el desarrollo económico y social de un país.

Derivado de los ajustes al ámbito educativo, México ha intentado estar *a la vanguardia* incluso las mismas organizaciones internacionales le exigen cierto rendimiento para lograr el cumplimiento de objetivos. Por eso, en este apartado aparece el listado de algunas instituciones revisadas que buscan precisamente una mejora en la educación; en primera instancia ubicar el significado de las competencias no fue difícil, lo realmente complicado está en el momento de la búsqueda de la competencia escrita ya que en todos los organismos el discurso es casi el mismo: ver al lenguaje como aquella capacidad para socializar, aprender e interactuar sin embargo cada una tiene una postura puesto que se habla de contextos diferentes.

## **1.1 Las competencias en un contexto internacional y su relación con la competencia escrita**

El estudio del lenguaje siempre ha resultado interesante y apasionante, conocer el origen de una palabra, las políticas lingüísticas de algún país o identificar estructuras parecen ser las únicas tareas de los especialistas de la lengua; sin embargo, pensar en el lenguaje como hablantes y usuarios de un código permite una tarea más compleja. Dentro del plano educativo conocer las herramientas comunicativas se ha vuelto responsabilidad de los docentes del área de comunicación y muchas veces se olvida reforzarlas por el simple hecho de ser en la lengua materna; se olvida que es precisamente la lengua la que permite socializar en el aula y también permite adquirir conocimientos. Las debilidades comunicativas se pueden notar al momento que los estudiantes se enfrentan a una hoja en blanco, a una tarea o a una vida laboral.

Las dudas sobre si los conocimientos de los estudiantes de educación media superior son los suficientes para responder a los diferentes retos, los desafíos y las demandas de las diversas sociedades son más frecuentes, por lo anterior, algunas organizaciones a nivel internacional se han dado a la tarea de responder a esas interrogantes; de la misma manera, ofrecen un panorama de propuestas para mejorar los resultados obtenidos hasta ahora. Por otro lado y ante una diversidad de contextos y culturas, estos organismos presentan objetivos y la promoción de políticas educativas encaminadas al desarrollo óptimo de los estudiantes dentro y fuera del salón de clases.

### **1.1.1 UNESCO**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) señala la importancia de conocer el significado de un concepto como competencia ya que representa cierto grado de importancia al momento de llevar a cabo el enfoque,

para la UNESCO ser competente equivale a ser capaz de pensar y actuar en diferentes ámbitos gracias a la adquisición de conocimientos los cuales suelen ponerse en práctica. Además de esto, uno de los factores clave de la calidad educativa es la lectoescritura, de acuerdo con el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (Boletín 32, Santiago de Chile, diciembre 1993) dentro de los países hispanoamericanos hay una clara deficiencia: los sistemas educativos consideran a la escritura como una materia más y se estudia sin una verdadera función comunicativa; por si fuera poco, desde hace algunas décadas, la importancia de la escritura ha perdido lugar en los programas de estudio, de esta manera y desde entonces se vio una necesidad de buscar un nuevo enfoque que permita a la escritura centrarse en la comunicación y la expresión con propósitos funcionales puesto que “se supone que el dominio del lenguaje escrito es la base de la mayoría de los aprendizajes que se producen en la escuela [...]” (p.2) por otro lado, también se remarca la vinculación de la enseñanza de la escritura con las demás asignaturas.

Gracias a los resultados de hace ya 25 años, es posible hablar de diferentes tipos de evaluaciones las cuales permiten observar el avance en cuanto a la capacidad de comunicarse mediante la lengua escrita, recientemente, la UNESCO publicó una colección de libros “Aportes para la Enseñanza” (2016) en donde se incluyen cuatro ejemplares uno por cada área: lectura, escritura, matemáticas y ciencias naturales. Respecto a la escritura, se puede mencionar que es una herramienta útil para expresarse, comunicarse y convencer, también se señala lo sustancial de entender a la escritura como un proceso y no como un producto final porque se debe dar cuenta de las decisiones discursivas, lingüísticas, gramaticales y comunicativas tomadas por los estudiantes para producir los textos; de esta manera, “el objetivo de la enseñanza de la escritura, entonces, es vincular el aprendizaje de la lengua con el contexto de la vida social [...]” (p. 13). Por último, se

califica al aula como el espacio comunicativo “por excelencia” ya que dentro del salón de clases es donde se lleva a cabo el aprendizaje de la competencia escrita.

### **1.1.2 Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)**

Existe un crecimiento social y económico que exige a las instituciones educativas ofrecer nuevas habilidades las cuales favorecen el progreso acelerado cuya principal base es el conocimiento, dentro de este desarrollo están presentes las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); sin embargo, cumplir con los retos de estas décadas requiere de un monitoreo para identificar el conjunto de competencias necesarias que cada estudiante debe ser capaz de alcanzar. De la misma manera, los estudiantes adquieren valores, actitudes, experiencias las cuales les ofrecen cierto beneficio al momento de interactuar con la sociedad; esta inserción social también les permite –como ciudadanos- aplicar estas habilidades incluyendo procesos de selección, análisis e integración en entornos sociales.

Muchas veces las escuelas parecen ser el único lugar donde es posible adquirir tales competencias; por lo anterior, la OCDE (2010) agrupa a las competencias necesarias en tres grandes dimensiones: a) información, b) comunicación y c) impacto ético y social, en donde “la comunicación juega un papel importante para preparar a los estudiantes no sólo como aprendices para toda la vida, sino también como miembros de una comunidad con sentido de la responsabilidad hacia los otros” (p.8) en otras palabras, los estudiantes muestran una necesidad de comunicar, intercambiar y presentar información. Esta segunda dimensión presenta, a su vez, dos subdimensiones: a) comunicación efectiva y b) colaboración e interacción virtual; para los fines de esta investigación sólo se abordará la primera debido a que la comunicación dentro de medios digitales no es de interés. A esta primera división corresponden habilidades como la alfabetización y el pensamiento crítico, ya que ambos son importantes para un trabajo analítico donde se incluye

el procesamiento de la información, además “las habilidades prácticas son necesarias para la comunicación efectiva; éstas están en conexión con el uso de las herramientas adecuadas, un uso correcto de lenguaje y el resto de aspectos que tienen en cuenta al contexto para ser capaces de alcanzar una comunicación efectiva.” (p. 9) de esta manera, hay tres pasos importantes dentro de la comunicación efectiva, donde en un primer momento está la capacidad del lenguaje, después lograr acciones mediante esa capacidad y por último sólo se llevarán a cabo si es que el sujeto tiene las herramientas necesarias para expresarse de manera efectiva.

### **1.1.3 Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo)**

El proyecto DeSeCo permite una reflexión al cuestionarse qué competencias son básicas para un bienestar personal, social, económico y permitan, a su vez, conseguir un empleo; además de estos cuestionamientos resalta lo indispensable de conocer que una competencia es más que un simple listado de conocimientos y destrezas; así este proyecto presenta competencias clave divididas en tres categorías: a) usar herramientas de manera interactiva, b) actuar de forma autónoma y c) interacción en grupos heterogéneos. Si se revisa con detenimiento, estas tres agrupaciones permiten a los individuos adquirir las competencias *por niveles* ya que en un primer momento se habla de formas de interacción, tales como el lenguaje, posteriormente un segundo grupo de competencias permiten adaptar dichas herramientas para fines específicos para finalizar con un contexto social más amplio.

El listado de demandas sociales exige el dominio de ciertas herramientas socioculturales para la interacción: el lenguaje es una de ellas y es que a través de esta herramienta, los individuos son capaces de descubrir el mundo además de interactuar: “la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se

comunica” (DeSeCo, s.f., p.3) esto es ver al lenguaje como una herramienta la cual a su vez concede la interacción en sociedad gracias al uso efectivo de destrezas lingüísticas orales y escritas, de esta manera, la comunicación es esencial para un correcto funcionamiento dentro del seno laboral, profesional y académico permitiendo un diálogo efectivo.

#### **1.1.4 Organización de los Estados Americanos (OEA)**

La Organización de los Estados Americanos (OEA) es uno de los organismos más antiguos, su origen data desde la Primera Conferencia Internacional Americana, la cual se celebró en Washington D.C. en octubre de 1889 a abril de 1890; en dicha reunión se trató de crear la Unión Internacional de Repúblicas Americanas y desde entonces comenzó una red institucional que se conocería como “sistema interamericano”; sin embargo, la OEA fue creada oficialmente en el año de 1948 cuando en Bogotá, Colombia se suscribió la Carta de la OEA en donde se establece que uno de los objetivos medulares de esta Organización es lograr en sus Estados Miembros un orden de paz y justicia, además de fomentar la solidaridad, defender la soberanía y su independencia (OEA, 2018). En la actualidad la OEA reúne a 35 países de América, para lograr los propósitos establecidos en esta Organización, se basa en cuatro pilares: la democracia, los derechos humanos, la seguridad y el desarrollo.

La educación representa una de las prioridades para la OEA ya que la considera como una parte fundamental para “fomentar el desarrollo económico, la equidad social y la seguridad en cualquier sociedad democrática” (OEA, 2018), asimismo en colaboración con sus Estados miembros tiene como objetivo garantizar una educación de calidad para todos para poder lograrlo, la Organización de los Estados Americanos ofrece diferentes programas educativos además oferta becas para proveer de mejores oportunidades a los jóvenes. Uno de los principales propósitos de la Educación Media Superior es que los estudiantes adquieran un aprendizaje a lo largo de la vida,

una de las maneras para poder cumplir este objetivo es a través de un buen desarrollo de la competencia escrita ya que el lenguaje permite adquirir esa información y es posible procesarla mediante un código que es la lengua, ya sea hablada o escrita.

Por lo anterior, la Organización de los Estados Americanos a través de la Red Interamericana de Educación Docente (RIED) propone seminarios gratuitos en línea presentados por especialistas en educación con el fin de intercambiar estrategias que permitan a los docentes promover ciertas habilidades dentro del aula; uno de estos seminarios toma la línea de la lectoescritura en donde se abordan temas como alfabetización, interculturalidad, enseñanza de lenguas, lectura fundamental, entre otros. Llama la atención que una de sus posturas dentro del seminario titulado “los docentes mediadores de la lengua escrita en ambientes escolares” sea el papel fundamental que juega la lengua escrita como instrumento de liberación, además de representar oportunidades para la educación de individuos creativos, respetuosos y éticos; quizá porque el acto de escritura es una actividad más consciente; por otro lado, la postura de esta Organización respecto a la escritura es que un uso deficiente de la misma es una de las causas más recurrentes del fracaso escolar puesto que los estudiantes no son eficientes de este proceso indispensable al momento de apropiarse del conocimiento, de la misma manera la OEA considera que a través de la escritura se puede medir el conocimiento en cualquier nivel educativo.

### **1.1.5 Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI)**

Una de las competencias base con la que todos los estudiantes deberían contar al término de un ciclo escolar es aprender a aprender porque tener esa competencia representaría el interés de seguir aprendiendo por su cuenta a lo largo de su vida; hoy en día es bien sabido que la educación y el aprendizaje no concluye al término de un ciclo educativo sino que se debe seguir aprendiendo durante la vida, pues de otra manera es casi imposible insertarse en el mundo laboral de una manera

activa. De cierta manera, la OEI promueve el desarrollo de la competencia escrita debido a que el lenguaje representa una de las maneras de llegar al conocimiento, el aprender a aprender dentro y fuera del salón de clases sólo será posible si se tienen las herramientas comunicativas necesarias para el aprendizaje.

Uno de los objetivos primordiales de la OEI (2010) es lograr la alfabetización de la sociedad iberoamericana para así situar a los miembros de estas sociedades en la dinámica del aprendizaje de forma permanente, para llevarlo a cabo “[...] no se trata, pues, solo de lograr que las personas lean y escriban, sino también que todas ellas alcancen las competencias propias de la educación básica y participen en programas que favorezcan su inserción laboral.” (p. 131) con lo anterior se puede dar cuenta de una exigencia por darle fin al analfabetismo, para lograrlo es necesario definirlo y entender las diferentes dimensiones y grados de habilidad; con el paso del tiempo se ha pasado del enfoque dicotómico (donde sé es capaz o no de escribir) a un enfoque funcional donde es posible relacionar los conocimientos de la escritura con las demandas laborales y comunitarias dentro del contexto en el que el individuo se desarrolla. Por otro lado, la importancia de una competencia escrita radica en que, a través de la escritura, los conocimientos adquiridos dentro del aula pueden permanecer en el tiempo, además permiten un aprendizaje continuo y efectivo de manera que otorgue la posibilidad de poner en práctica las habilidades escritas en diferentes situaciones comunicativas.

## **1.2 Las competencias dentro del contexto nacional**

La educación como ahora se conoce ha sido producto de diferentes movimientos, tradiciones y corrientes que han pasado a lo largo de la historia, el inicio del siglo XX estuvo marcado por algunos eventos como la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 o la reforma del artículo tercero constitucional de 1946; los últimos años del siglo no estuvieron

exentos de los acuerdos que permitieron un ajuste al sistema educativo, en los años de 1992 y 1993 se creó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Enseñanza Básica y Normal y la promulgación de la Ley General de Educación. Por lo anterior, Pablo Latapí (1998) es acertado al señalar que: “... el sistema educativo tiene una configuración interna implícita pero definitoria que le da su identidad.” (p.22) sin olvidar, por supuesto, que la práctica educativa cambia para ajustarse a las necesidades de la población de cada época histórica.

### **1.2.1 Artículo 3ero constitucional**

El artículo 3ero constitucional señala: “Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917) en estas líneas se establece a la educación como un derecho fundamental; de la misma manera, es posible hablar de un objetivo claro dentro del acto educativo: la educación para todos. Dentro de este tercer artículo hay un criterio el cual refiere a una educación orientada al progreso científico luchando contra la ignorancia además de contribuir a la convivencia humana con el fin de fortalecer el respeto a una diversidad cultural; es aquí donde el artículo tercero constitucional señala esa relación estrecha entre lengua y cultura, para esto es necesario entender que el lenguaje permite categorizar el mundo además de ser un reflejo de la cultura, de ahí que la escritura surge como necesidad de guardar a través del tiempo todo aquello que el lenguaje representa. Asimismo este artículo muestra un interés por desarrollar todas las facultades del ser humano y una de ellas es la facultad de poder comunicarse.

### **1.2.2 Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018**

Hay muchos factores que influyen en el proceso educativo: el entorno familiar, las condiciones socioeconómicas y culturales, las características escolares e incluso acontecimientos políticos. Para el caso de México, la Constitución Política establece la planeación del desarrollo nacional como el eje articulador de políticas públicas que lleva a cabo el Gobierno de la República; de esta manera, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 es un documento emitido por el poder ejecutivo en el cual se señalan los objetivos nacionales, las estrategias y prioridades del desarrollo integral del país y de sus habitantes, para poder lograrlo se establecen cinco metas nacionales: a) México en paz, b) México incluyente, c) México con educación de calidad, d) México próspero y e) México con responsabilidad global.

La situación es clara, el Sistema Educativo Mexicano debe buscar la manera de fortalecerse para poder responder las necesidades de una sociedad que exige jóvenes capaces de innovar; lograr un México con educación de calidad representa promover políticas que permitan una unión entre lo que se enseña en las aulas y las destrezas necesarias que permitan desarrollar un aprendizaje a lo largo de la vida, por ello: “la educación debe impulsar las competencias y las habilidades integrales de cada persona, al tiempo que inculque los valores por los cuales se defiende la dignidad personal y la de los otros” (Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018, p. 57) de esta manera se pretende que la educación en México sea de calidad para poder potencializar las capacidades de los individuos en los ámbitos artísticos, deportivos e intelectuales.

El Plan Nacional de Desarrollo tiene una visión muy clara donde reconoce la vinculación de la educación con el mercado laboral; para poder lograr una educación de calidad es necesario

que los planes y programas de estudio sean apropiados, por lo mismo se debe ajustar la oferta educativa con las necesidades sociales y las del sector productivo, además es fundamental crear un vínculo entre la educación e investigación. Cumplir con educación de calidad sólo será posible mediante la cultura y el deporte dado que “la cultura coadyuva a la formación de una ciudadanía capaz de desarrollar plenamente su potencial intelectual” (Plan Nacional de Desarrollo, 2013, p.60) como ya se mencionó anteriormente, la lengua y la cultura mantienen una relación imposible de separar; como consecuencia de esto, la preocupación de formar a los estudiantes mediante la cultura viene de la mano con el correcto desarrollo de las habilidades comunicativas dentro y fuera del aula.

### **1.2.3 Programa Sectorial de Educación**

Como ya se señaló anteriormente, la educación como derecho está marcado en el artículo tercero de la Constitución Política este artículo señala una educación pública, laica y gratuita. Hasta hace algunos años el quehacer educativo estuvo centrado en la alfabetización y en brindar espacios a una población que se multiplicó; ahora, en el siglo XXI, es necesario que el quehacer educativo se centre en las necesidades propias del contexto por ello se insiste en la creación de planes y programas que permitan reducir la brecha entre lo que se enseña en las aulas y las herramientas para la resolución de problemas a lo largo de la vida.

El *Programa Sectorial de Educación 2013-2018* tiene muy clara la idea que sólo una educación de calidad representa el desarrollo integral de los individuos por ello contempla al ámbito educativo como una de sus metas para este sexenio debido a que el desarrollo del país sólo será posible si los ciudadanos cuentan con las herramientas necesarias; además señala lo indispensable de la educación para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad

social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la puesta en práctica de habilidades productivas y el desarrollo integral de los seres humanos. Por ello, participar en esta sociedad:

... se requiere de una cultura de aprecio y uso del conocimiento que permita discernir y valorar, formar para la ciudadanía y la solidaridad. Esta cultura se gesta desde la educación básica, se profundiza en la educación media superior y debe ser alentada en los estudios superiores. Exige reforzar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, de manera destacada, la capacidad para aprender a aprender. (Programa Sectorial de Educación, 2013-2018, p.23)

Para llevar a cabo el plan se requieren de objetivos, estrategias y líneas de acción. Uno de los objetivos de este Programa Sectorial de Educación permite el fortalecimiento de la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo de esta manera contribuir al desarrollo de México. Dentro de las estrategias se menciona lo necesario de consolidar el Sistema Nacional de Bachillerato, universalizar el Marco Curricular Común y fortalecer la profesionalización docente; por otro lado, fortalecer la capacitación para el trabajo, la educación media superior y superior para responder los requerimientos del país. Otro de los puntos destacables del Programa Sectorial es la importancia de formar en competencias laborales además de mejorar la vinculación con el sector público, privado y social.

#### **1.2.4 Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA)**

La aplicación de pruebas para medir el logro escolar en los diferentes sistemas educativos tiene sus inicios en la década de los sesenta del siglo XX, desde entonces, la evaluación de los aprendizajes es una herramienta útil para la mejora educativa; el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene el propósito de medir el aprendizaje de conocimientos clave de los alumnos mexicanos, por ello ha desarrollado el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) para poder elaborarlo se tomó como antecedente el análisis de las

fortalezas y debilidades de pruebas anteriores como Exámenes para la Calidad y Logro Educativos (EXCALE) y Evaluaciones Nacionales de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

PLANEA tiene como propósito general conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria, de esta manera evaluar a los estudiantes al finalizar un nivel ofrece un buen indicador de la eficacia del proceso educativo en su conjunto, reconociendo los logros de los alumnos a lo largo de varios años de trabajo en los que se van integrando diferentes aprendizajes que conforman una red compleja de conocimientos, habilidades y actitudes. Los instrumentos de evaluación de PLANEA están diseñados para identificar los aprendizajes clave de acuerdo con el plan de estudios nacional en el caso de la educación básica y el Marco Curricular Común en el caso de educación media superior como resultado de esto, “PLANEA evaluará los aprendizajes clave de los campos de formación relacionados con Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, que son herramientas esenciales para el desarrollo del aprendizaje de otras áreas del conocimiento, y buenos indicadores de los resultados educativos en general.” (PLANEA, 2015, p.15) en definitiva, dichos aprendizajes clave son relativamente estables en el tiempo, relevantes para el dominio de los conocimientos y habilidades del campo formativo correspondiente, y facilitadores en la adquisición de nuevos aprendizajes. De esta manera, PLANEA sigue con esta postura donde se subraya que con la habilidad de comunicarse en los diferentes ámbitos educativos es posible llegar a otros aprendizajes; además señal que el lenguaje es la base de casi todo y sólo a través de esta capacidad es posible compartir el conocimiento con otros y se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **1.2.5 Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y Acuerdo 444**

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) es un proceso consensuado que consiste en la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad

curricular; se desarrolla en cuatro ejes: (i) construcción de un marco curricular común, (ii) definición y reconocimiento de las modalidades de la oferta de la Educación Superior, (iii) profesionalización de los servicios educativos y (iv) certificación nacional complementaria. Una sociedad exigente, además de la presencia de México en un mundo globalizado, representa una responsabilidad mayor en el bachillerato pues se debe preparar a los jóvenes para poder responder a los retos actuales; sin embargo, hasta ahora queda pendiente una cuestión fundamental dentro de esta investigación ¿Qué papel juega el lenguaje escrito? Si bien se ha visto que el discurso es casi el mismo en donde se señala al lenguaje como primordial para un desarrollo socioeconómico, la lengua escrita permite acercarse a otras áreas del conocimiento y sólo la lectoescritura permitirá la comprensión o el aprendizaje; dentro de una diversidad de opiniones, resulta necesario dejar en claro qué es escribir, pero sobre todo lo que representa escribir en la lengua materna. En aras de todo esto, la educación que se les ofrece a los estudiantes debe permitir un desarrollo de habilidades y actitudes para poder desenvolverse a través del lenguaje además de tener las herramientas necesarias para poder interactuar de manera efectiva con el otro.

Asimismo, es necesario señalar que el desarrollo de la competencia Se expresa y comunica en los estudiantes de media superior tiene un fundamento clave en la RIEMS y el acuerdo 444: este acuerdo es un documento oficial donde se establecen las competencias genéricas, las disciplinares básicas y aquellos aspectos necesarios para la elaboración de las mismas; además de las competencias profesionales que constituyen el Marco Curricular Común y todas en su conjunto tienen un propósito: responder a las necesidades actuales. Por otro lado, este acuerdo 444 presenta un listado de las 11 competencias genéricas con sus atributos, los cuales establecen la enseñanza basada en la metodología del enfoque por competencias en la educación media superior, para esta investigación se tomarán dos competencias: en primer lugar la competencia Se expresa y comunica

permite contextualizar la investigación ya que lo que aquí se expone es un diagnóstico de las capacidades de comunicación escrita de los estudiantes sirviéndose sólo de algunos atributos:

### **Se expresa y comunica**

Genérica 4: Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.

#### **Atributos**

4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas

4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue

4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas

Ahora bien, aun cuando la materia Taller de Lectura y Redacción I (materia en la cual se llevó a cabo la investigación) pertenece al campo disciplinar de comunicación, no es necesario sólo pensar en el desarrollo de la competencia Se expresa y comunica; los estudiantes de alguna manera ya poseen conocimientos básicos de redacción y quizá uno de los mayores problemas está en que no se apropian del conocimiento o no se enfrentan a la experiencia de escribir algo. Una postura insistente a lo largo de esta investigación es que el pensamiento y el lenguaje guardan una relación casi imposible de romper, por ello se pretende que los estudiantes de primer semestre no sólo sean competentes en el lenguaje escrito, sino que a partir de ahí puedan generar un desarrollo crítico y reflexivo del pensamiento.

### **1.3 El bachillerato y su contexto estatal**

La educación media superior, también nombrada bachillerato o preparatoria, no existe por sí sola. El desarrollo de este nivel educativo ha estado asociado a los diferentes acontecimientos políticos, sociales y culturales de cada época histórica, con el paso del tiempo ha sido modificado para satisfacer determinadas necesidades y ha sido influido por los cambios del país; por lo anterior es necesario seguir con esas transformaciones para poder seguir dando respuesta en beneficio de la comunidad mexicana. El bachillerato tiene sus primeros registros históricos en el periodo colonial, sin embargo, no fue sino hasta el siglo XIX donde toma una forma más definitiva; en pleno siglo XXI cuando el bachillerato ya tiene un camino más o menos definido, una de las preguntas que quedan sobre la mesa es la posibilidad de una especialización o licenciatura que pueda resolver las necesidades específicas del bachillerato.

#### **1.3.1 Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla**

La Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla fue promulgada el 2 de octubre de 1917, en dicho documento jurídico se establece a Puebla como uno de los estados integrantes de la nación mexicana; además se señalan los derechos y las obligaciones de los ciudadanos considerados poblanos y la división de poderes estatales. Este texto constitucional ha tenido diferentes reformas a lo largo del siglo XX y XXI, la última actualización fue llevada a cabo en noviembre de 2016. El artículo 17 de la constitución de Puebla señala que, además de las obligaciones impuestas por las leyes, los habitantes del estado deben: “Recibir la educación básica y media superior en la forma prevista por las leyes y conforme a los reglamentos y programas que expida el Gobernador.” (Constitución Política del Estado de Puebla, 2016, p.19).

Por otra parte, en el artículo 118 se insiste en que es obligación del Estado fomentar educación pública en sus cuatro niveles educativos los cuales son obligatorios y responderán las necesidades de la sociedad poblana; en consecuencia: “La educación que se imparta en el Estado de Puebla, formará a los alumnos para que su vida se oriente por los principios y valores fundamentales del ser humano, fomentando en ellos, una cultura cívica y de la paz...” (Constitución Política del Estado de Puebla, 2016, p. 63) así se puede notar que esta Constitución –a través de la intención de preparar a los estudiantes con una cultura cívica- tiene una preocupación por la formación de competencias comunicativas, ya que muchas veces la interacción efectiva con los otros es la clave para una cultura cívica y de paz. Esta Constitución, entonces, hace una invitación a la ciudadanía para ser fieles a aquel dicho *hablando se entiende la gente* ya que si no es posible comunicarse de manera efectiva con el otro, no es posible llegar a la cultura de la paz.

### **1.3.2 Ley de Educación del Estado de Puebla**

La ley de educación del Estado de Puebla emitida por el H. congreso del Estado de Puebla, es un documento cuyo contenido está conformado por párrafos, capítulos, artículos y secciones cada uno de ellos contiene reglas para la educación en el estado de Puebla. En este documento, respecto a la educación media superior, el artículo 56 señala: “La educación media superior, tiene por objeto proporcionar a los estudiantes elementos académicos y de formación humana para que puedan forjarse un proyecto de desarrollo personal y social, con una visión global y de contexto, que dependiendo su modalidad, les permita continuar sus estudios o decidir su incorporación al trabajo productivo.” (Ley de educación del Estado de Puebla, 2016, p.50)

Al mismo tiempo, esta ley menciona las dos modalidades existentes del bachillerato: a) propedéutico, el cual prepara al estudiante para la educación superior; por otro lado está el b)

bivalente, cuyo propósito principal es preparar profesionalmente para el ingreso al sector productivo. En cualquiera de sus dos modalidades, la educación media superior tiene un claro objetivo en cuanto a la preparación de sus estudiantes; sin embargo, pese a la realidad de las instituciones educativas cabe la posibilidad de cuestionarse si de verdad lo están cumpliendo. En cuanto a las características y finalidades del bachillerato en Puebla, el artículo 58 alberga nueve, de las cuales destacan:

- I. Desarrollar las habilidades necesarias para adquirir los conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades, las tecnologías y para acceder a estudios de tipo superior;
- II. Promover el uso de métodos adecuados como base para continuar la formación del alumno, ya sea en la educación de tipo superior o en el desempeño laboral, así como para la interpretación de la cultura de su tiempo;
- IV. Formar actitudes y aptitudes que motiven, preparen y orienten para el autoaprendizaje  
(Ley de educación para el Estado de Puebla, 2016, p. 51)

Lo anterior permite dar cuenta del necesario desarrollo de la competencia escrita en el nivel medio superior, ya que contar con herramientas básicas y necesarias para una comunicación efectiva representa una mejora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **1.3.3 Colegio de Bachilleres en el Estado de Puebla**

El Colegio de Bachilleres es una institución pública de educación media superior que ofrece educación escolarizada y no escolarizada, surge con el fin de atender a la demanda de jóvenes egresados de escuelas secundarias del país. El estado de Puebla cuenta con un Colegio de Bachilleres (COBAEP) desde el 12 de septiembre de 1982 por voluntad del entonces gobernador del estado, Guillermo Jiménez Morales; desde entonces, el COBAEP ha mantenido como objetivo

primordial la formación de sus alumnos con planes de estudio que permiten la adquisición de conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos, además de la capacitación para el trabajo y la realización de actividades culturales y deportivas. Actualmente, existen nueve planteles en la capital poblana y 28 al interior del estado, la matrícula supera los 22 mil estudiantes.

El marco teórico en que se basa el diseño curricular de la Dirección General del Bachillerato, de acuerdo con la actualización del plan y los programas de estudio a partir de la RIEMS y la creación del Sistema Nacional del Bachillerato, es el constructivismo social; dentro de su misión está el proporcionar educación de calidad para permitir a los estudiantes su desarrollo y al mismo tiempo su participación en sociedad, en los objetivos es posible observar que su oferta va dirigida en tres procesos a) ofrecer una cultura general básica, b) proporcionar los conocimientos, métodos y técnicas para ingresar a estudios superiores y c) desarrollar las habilidades esenciales para realizar una actividad productiva. Finalmente, es necesario recordar que el Colegio de Bachilleres tiene una formación propedéutica, es decir, obtienen una educación que los prepara para el ingreso a la educación superior.

#### **1.4 Contexto Institucional**

La diversidad, ya sea cultural, lingüística e incluso educativa, resulta siempre ser un problema, sobre todo por esa idea de homogeneizar una sociedad; la diversidad vista en el plano educativo es posible encontrarla en dos sencillos aspectos, en el currículo y las políticas interinstitucionales, debido a que como apunta Latapí (1998) “la finalidad del bachillerato era y debe ser generar en el joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permitía su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo” (p.293) pensar en una solución no era tarea fácil. En muchas ocasiones, las mismas políticas internas de las instituciones impiden el desarrollo social, por otro

lado, la diversidad curricular también generaba problemas así que se decidió universalizar el currículo para que los egresados de EMS adquirieran conocimientos clave que les permitan incorporarse a una institución de educación superior o bien a la vida laboral.

#### **1.4.1 COBAEP, Plantel 15**

Para el año de 1983 se crea el Plantel 15 del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla en el nororiente de la ciudad de Puebla, actualmente la institución cuenta con dos turnos el matutino y vespertino; tiene una matrícula aproximada de 1278 estudiantes en los tres grados y los dos turnos, el programa de estudios está diseñado por semestres. Por otro lado, la visión del COBAEP es: “Impartir educación del nivel medio superior con excelencia académica, con planes de estudios acordes a las nuevas demandas en enseñanza y del mercado laboral, que permitan a los estudiantes su inserción a estudios universitarios, al trabajo y la vida con una elevada preparación educativa y un alto sentido humanístico.” (COBAEP, 2017) de acuerdo con lo anterior, es posible ver que el COBAEP ofertará una educación de calidad a través del ajuste a sus planes y programas con la única finalidad de saber responder a las diferentes demandas tanto sociales y laborales; de la misma manera, se propone formar ciudadanos listos para el ingreso a una institución universitaria o al trabajo. Por otro lado, tiene la visión de: “Consolidar al COBAEP como la mejor opción del sistema de educación media superior del Estado, mediante modernos modelos educativos, con criterios de calidad y equidad, que generen egresados proactivos, emprendedores y solidarios con el desarrollo de sus comunidades, el Estado y el país.”(COBAEP, 2017) en la visión, se puede señalar el claro interés del Colegio de Bachilleres por ser la primera opción para la educación media superior, esto como consecuencia de la mejora institucional. Para poder llevar a cabo la investigación, se tomó la materia de Taller de Lectura y Redacción I que se toma en el primer semestre.

### **1.4.2 Descripción curricular del programa de Taller de Lectura y Redacción I**

La actualización del presente programa de estudios muestra temas transversales que permiten una labor formativa al conectar y articular los saberes de los distintos sectores de aprendizaje que dotan de sentido a los conocimientos disciplinares; de esta manera, en los programas de estudio, los temas transversales se clasifican a partir de ejes que permiten ser abordados de manera interdisciplinaria; debido a que los propósitos de esta investigación se centran en el desarrollo de la escritura, sólo se hablará del eje 4 el cual habla sobre las habilidades lectoras.

- a) Eje transversal de Habilidades Lectoras: integrada por temas como fomento a la lectura, comprensión lectora, lecto-escritura y lectura de textos comunitarios o en lenguas nativas.

La relación de habilidades y actitudes se encuentran en cada bloque con la finalidad de que el docente pueda lograr un desarrollo progresivo no sólo de conocimientos sino de otros aspectos intelectuales, el diálogo y la convivencia de los alumnos; con lo anterior, el docente tiene una clara tarea, potenciar el papel de los estudiantes como gestores autónomos de su aprendizaje a través de la participación creativa, el proceso de formación de la personalidad y la construcción de espacios para el desarrollo de actitudes para la vida.

La asignatura de Taller de Lectura y Redacción I pertenece al campo disciplinar de Comunicación donde se propone que los nuevos conocimientos se encuentren orientados por las cuatro habilidades que conforman la competencia comunicativa: escuchar, hablar, leer y escribir; cada una contribuye en el desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares básicas para un desarrollo integral. Esta asignatura se encuentra ubicada en el primer semestre y cuenta con seis bloques de aprendizaje, la Tabla 1 contiene estos seis bloques con su propósito; de acuerdo con los objetivos e intereses de esta investigación sólo se tomará en cuenta en tercer bloque que contiene los procesos de escritura.

Tabla 1: Descripción del programa de estudios de la materia Taller de Lectura y Redacción I

BLOQUE	PROPÓSITO
I: Proceso comunicativo	Conoce los elementos del proceso comunicativo y las funciones del lenguaje en diversas situaciones comunicativas para la redacción y comprensión de textos diversos.
II: Proceso de lectura	Desarrolla el proceso de lectura a partir de textos sugeridos y de interés personal para su uso en la vida cotidiana.
III: Proceso de escritura	Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.
IV: Prototipos textuales	Compara los prototipos textuales a través de ejemplos contextualizados para aplicarlos y evaluarlos en diversas situaciones académicas y cotidianas.
V: Razonamiento lógico-verbal	Aplicar el razonamiento lógico-verbal de las relaciones semánticas en diversos contextos para mejorar sus habilidades de redacción.
VI: Textos expositivos	Redacta textos expositivos conforme a la estructura correspondiente para divulgar situaciones y vivencias de su comunidad.

Fuente: Elaboración propia con información del programa de estudios del Colegio de Bachilleres.  
 Recuperado de: [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/2do\\_SEMESTRE/Taller\\_Lectura\\_Redaccion\\_II\\_biblio2014.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/2do_SEMESTRE/Taller_Lectura_Redaccion_II_biblio2014.pdf)

El tercer bloque de la materia Taller de Lectura y Redacción I corresponde al *proceso de escritura* y se le asignan 10 horas, su propósito es aplicar las reglas básicas de redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita; hay una interdisciplinariedad con materias como Ética I, Informática I y Metodología de la Investigación.

Este tercer bloque muestra conocimientos, habilidades, actitudes y aprendizajes esperados para la materia.

Los conocimientos que exige esta materia son los principios básicos de la sintaxis, las reglas de acentuación, reglas de puntuación y propiedades de la redacción como coherencia, cohesión y adecuación; también es necesario tener conocimientos básicos sobre conectores discursivos. Las habilidades necesarias para este bloque en específico radican en la identificación de reglas sintácticas y ortográficas dentro de un texto, asociar las propiedades de la redacción y utilizar esos conectores al momento de escribir un texto.

En cuanto a las actitudes, se espera que el estudiante descubra de qué manera le serán útiles los conocimientos revisados, es decir que al finalizar este bloque descubrirán la importancia de las propiedades de la redacción dentro de los textos. Los aprendizajes esperados, por su parte, hablan de utilizar las reglas ortográficas y sintácticas de manera que favorezcan la comunicación escrita con las personas con quienes convive, también pretende que al finalizar el curso los alumnos integren el proceso de escritura en actividades personales y escolares, por último, se desea que los alumnos adapten las propiedades de la redacción en la elaboración de un texto con aplicación de los conectores discursivos para el uso en la vida cotidiana.

Es preciso abordar de manera muy breve cuál es la situación de la materia Taller de Lectura y Redacción II abordada en el segundo semestre; es importante mencionarla ya que se necesita de un panorama general y así saber cuál es la situación de estas materias, sus objetivos y los alcances para cada una. De igual manera se menciona porque es una manera de identificar cuál será la situación de los estudiantes después de primer semestre. Dentro de esta materia también es posible observar seis bloques que la Tabla 2 resume:

Tabla 2: Descripción del programa de estudios Taller de Lectura y Redacción II

<b>BLOQUE</b>	<b>PROPÓSITO</b>
I: Desarrollo de la lengua	Analiza y evalúa el origen etimológico de las palabras a partir de textos con vocabulario especializado y tecnicismos para establecer las relaciones polisémicas de las palabras.
II: Textos funcionales	Elabora textos funcionales conforme a sus conocimientos, ideas y experiencias respetando las normas de la redacción para aplicarlos en el ámbito personal, escolar y social.
III: Textos persuasivos	Produce textos persuasivos atendiendo a sus características para formar una conciencia crítica y una actitud responsable ante el entorno.
IV: Ensayo	Redacta diferentes tipos de ensayo de acuerdo a su estructura y características para generar un pensamiento crítico.
V: Textos orales	Compara los diferentes tipos de expresión para la aplicación en las diversas situaciones comunicativas.
VI: Textos recreativos	Desarrolla a habilidad creativa para la elaboración de textos recreativos en el contexto en que se desenvuelva.

Fuente: Elaboración propia con información del programa de estudios del Colegio de Bachilleres.  
 Recuperado de: [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/2do\\_SEMESTRE/Taller\\_Lectura\\_Redaccion\\_II\\_biblio2014.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/2do_SEMESTRE/Taller_Lectura_Redaccion_II_biblio2014.pdf)

Como se pudo revisar en la Tabla 2, en el segundo semestre los estudiantes ya se enfrentarán a la redacción de diferentes tipos de textos, igualmente hay algo que llama la atención pues hasta el bloque cuatro es donde se menciona el pensamiento crítico aunque dentro de discurso de los programas de estudio sólo hablan del desarrollo de Se expresa y comunica; sin embargo habrá que cuestionarse las estrategias del docente y si en verdad se cumple con el propósito establecido. De igual manera, en este segundo semestre se le asigna a cada bloque un tipo de texto; es al inicio

donde e “Desarrollo de la lengua” representa el reconocimiento de aquellos prefijos, sufijos y préstamos que permitieron formar la lengua.

### 1.4.3 Descripción curricular de otros subsistemas

Asimismo, se juzga necesario mencionar de manera breve cuál es la postura de otros programas de estudio ante estas materias; así se puede citar a los programas de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) que es uno de los sistemas de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); dentro de este sistema de educación media superior el diseño está pensado en años no en semestres, de esta manera se cursa 4º 5º y 6º año. La materia de Lengua Española se imparte en el cuarto año de la ENP, uno de los propósitos generales es responder a las exigencias sociales de una vida universitaria o laboral y formarlos como estudiantes capaces de expresarse con eficacia tanto por escrito como de manera oral; este programa presenta cuatro ejes: práctica de lectura, lengua hablada, reflexión sobre la lengua y lengua escrita. Se busca una formación lingüística y literaria del estudiante a través de esta materia, además de Literatura Universal en 5º año y Literatura Iberoamericana en 6º año, propone un ejercicio constante dentro de aula y prueba diagnóstico al inicio del curso con el fin de medir fortalezas y debilidades, presenta ocho unidades:

Tabla 3: Descripción del programa de estudios de Lengua Española

UNIDAD	PROPÓSITOS
Primera Unidad: La literatura española del siglo de oro y las funciones de la lengua.	El alumno analizará un texto clásico del siglo de oro español; lo contrastará con textos actuales e identificará las funciones de la lengua. Redactará resúmenes y síntesis.

Segunda Unidad: El romanticismo en España y la estructura de la oración activa.	El alumno analizará las características del romanticismo literario español. Reconocerá la estructura de la oración activa. Redactará una paráfrasis derivada de los ejemplos.
Tercera Unidad: El realismo español y la estructura de la oración pasiva.	El alumno analizará las características del realismo español y la estructura de la oración pasiva. Redactará, con claridad, descripciones y narraciones.
Cuarta Unidad: La generación del 98 y el verbo	El alumno apreciará el espíritu crítico de los escritores españoles del 98 y entenderá la función verbal. Redactará -con precisión- diversos tipos de fichas.
Quinta Unidad: El novecentismo y el uso de los derivado verbales	El alumno estimará las preocupaciones formales que se manifiestan en la variedad literaria de esta generación. Usará adecuadamente los derivados verbales. Redacción de textos argumentativos.
Sexta Unidad: La generación del 27 y del 36 y la subordinación sustantiva.	El alumno apreciará la expresión poética de las generaciones del 27 y del 36; se iniciará en el análisis formal del poema. Desarrollará su madurez sintáctica mediante la práctica de la oración subordinada sustantiva. Redactará una crítica fundamentada de un poema.
Séptima Unidad: La literatura española de la posguerra inmediata y la subordinación adjetiva.	El alumno entenderá la relación entre la situación política y la literatura. Desarrollará su madurez sintáctica mediante la práctica de la oración subordinada adjetiva y el uso de los signos de puntuación adecuados. Redactará un texto político relacionado con su entorno social.

<p>Octava Unidad: La literatura española en la segunda mitad del siglo XX y la subordinación adverbial.</p>	<p>El alumno comprenderá las transformaciones de la literatura española contemporánea. Desarrollará su madurez sintáctica mediante la práctica de la oración subordinada adverbial. Redactará una monografía sobre un autor estudiado, en la que manifieste las habilidades adquiridas a lo largo del curso.</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia con información del programa de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria. Recuperado de: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto/1402.pdf>

Como se pudo observar en la Tabla 3, uno de los objetivos de la ENP es que los estudiantes tengan experiencia directa con la redacción desde inicios del curso, durante el recorrido del ciclo escolar además de reconocer características de los movimientos literarios irán identificando aspectos importantes de la sintaxis como los tipos de oraciones. Hay una parte cuestionable dentro de este programa: los temas sobre algunos movimiento literarios, si el programa está diseñado para llevar dos cursos de literatura tal vez cabe la posibilidad de preguntarse si es muy necesario revisar brevemente todos estos movimientos en el primer año porque se arriesga a quitarle tiempo al desarrollo de actividades propias para la creación de textos. A pesar de que se promueve la redacción desde el inicio de cursos, este programa de estudios sólo insiste en el desarrollo de las capacidades comunicativas, tanto orales como escritas; nada se habla sobre la promoción del pensamiento crítico y reflexivo. El único momento en donde el discurso dirige una mirada hacia este aspecto es al mencionar las materias paralelas a Lengua Española, el programa menciona que la materia de Lógica permite el desarrollo del pensamiento; sin embargo todavía está latente la carencia de estas habilidades dentro de la materia.

De la misma manera, otro programa de estudios para ampliar este panorama es el de las preparatorias de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla; instituciones en donde se ofrece una educación propedéutica además de integral. Todos sus programas educativos están basados en el Enfoque por Competencias; en el primer año de preparatoria se encuentra la materia de Lenguaje el propósito de esta asignatura es la aplicación de la lengua tanto en su forma oral como escrita teniendo en cuenta la situación social en la que se desenvuelve además favorece una comprensión lectora, la capacidad de redacción y la expresión oral. Contiene seis bloques de aprendizaje:

Tabla 4: Descripción del programa de estudios de Lenguaje

<b>BLOQUE DE APRENDIZAJE</b>	<b>UNIDAD DE COMPETENCIA</b>
I: Integración socioeducativa	Utiliza convenientemente la lengua para presentarse de manera coloquial o formal en diversas situaciones
II: Pensando y expresándome	Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas y gráficas en diversos contextos académicos
III: Mi historia de vida y de los otros	Utiliza la lengua para expresar y ordenar datos sobre alguna personalidad del ámbito académico y cotidiano.
IV: Expresándome	Utiliza la lengua para expresarse en forma oral y escrita de manera coherente y creativa en distintas situaciones comunicativas.
V: Mi perfil es...	Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue
VI: Él informa, comenta y argumenta	Redacta textos académicos empleando diferentes estrategias comunicativas

	dependiendo de sus propósitos comunicativos e interlocutores
--	--

Fuente: Elaboración propia con información del programa de estudios de las preparatorias BUAP. Recuperado de: [http://cmas.siu.buap.mx/portal\\_pprd/wb/Educacion\\_media/leng](http://cmas.siu.buap.mx/portal_pprd/wb/Educacion_media/leng)

La Tabla 4 muestra los objetivos de cada bloque de aprendizaje, en ellos se puede notar que sólo buscan el desarrollo de habilidades comunicativas; durante el curso hay un claro objetivo para que los estudiantes siempre estén redactando y son diferentes tipos de texto. De esta manera se confirma el propósito general de la materia el cual busca formar estudiantes capaces de comunicarse en su lengua materna, por otro lado, dentro de este programa de estudios a pesar de estar fundamentado en la metodología del Enfoque por Competencias no se menciona el interés de promover un pensamiento crítico y reflexivo e incluso al inicio del programa deja en claro que la competencia a desarrollar será Se expresa y comunica, aunque hay una nota en donde ofrece libertad al docente para no llevar de manera rígida el programa.

Como se ha podido revisar hasta ahora, dentro del contexto internacional, nacional, estatal e institucional el desarrollo de la competencia escrita para los estudiantes de educación media superior tiene una importancia relevante. Si bien se ha señalado que al egresar de este nivel educativo, el camino para la mayoría es incierto; o siguen la vida académica, o prefieren la búsqueda de un empleo. Sea cual sea el camino, la necesidad de comunicarse siempre estará presente; por ello en la mayoría de los discursos revisados se puede notar la importancia que se le da al lenguaje y la comunicación pues de alguna manera son la llave para las oportunidades laborales y de aprendizaje; sólo con una comunicación eficaz será posible sobresalir dentro de una sociedad donde se exige la interacción con los otros.

Otro aspecto importante que se señaló, es la posibilidad que representa el aula como generador de espacio comunicativo, puesto que dentro del salón de clases se lleva a cabo el proceso

de aprendizaje de la competencia escrita, sin olvidar la constante interacción entre los estudiantes y el docente. De igual manera, una postura en la que se insiste a lo largo de la investigación –e incluso algo que muchas veces no se permite reflexionar- es lo complicado que resulta el desarrollo de la competencia escrita en lugares donde el español no es la lengua materna; se considera que como sociedad monolingüe, muchas veces se muestra el egoísmo hacia esos estudiantes y los retos a los que se enfrentan los docentes. En suma, lo antes presentado son las posturas respecto a la competencia escrita, en donde cada una exige una reflexión, pero más que esto, es preciso señalar lo necesario de una revalorización sobre lo que se está haciendo porque ni como hablantes, ni como docentes, ni como estudiantes se están dando cuenta que la lengua otorga una manera de ver las cosas y sobre todo una identidad.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se concentra la teoría en la cual se fundamenta esta investigación, es decir, el Constructivismo entendiéndolo como una postura en donde se subraya la importancia de la construcción de conocimientos y aprendizajes a través de la experiencia directa con la realidad, permitiendo así una interpretación de la misma. En la teoría constructivista se revisa a los principales autores tales como Piaget, Vigotsky, Ausubel y Bruner, las aportaciones educativas de cada uno y su relación con el tema principal de esta investigación, la competencia escrita. Al mismo tiempo, se hace una revisión del concepto competencia dentro de un marco educativo; además se toma como referencia algunas posturas de la competencia comunicativa y la competencia lingüística dado que su definición también resulta importante. De la misma manera, se aborda la concepción de diferentes autores en cuanto a cuáles son las propiedades del texto ya que, a partir de ahí, se establecen las variables de esta investigación.

#### **2.1 Las competencias y su concepción educativa**

Conocer el concepto de *competencia* es clave para comprender este enfoque, se sabe que esta palabra pertenece al lenguaje común pues en mayor o menor medida se ha utilizado y que tiene una estrecha relación con las ciencias sociales y las humanidades. En las últimas décadas la palabra *competencia* se ha empleado fuertemente en el ámbito educativo y en la formación profesional; aunque este último se trata de un fenómeno reciente mezclado con otras innovaciones. Existen diferentes definiciones para este término gracias a la ambigüedad del mismo y a su estrecha relación con otras áreas del conocimiento.

Jacques Delors es el pionero en visualizar las principales demandas educativas del siglo XXI, advierte el futuro cuestionamiento sobre antiguos modelos educativos y señala el interés por la innovación o el cognitivismo que llegaría con el nuevo siglo; así esta nueva visión educativa sería considerada como una llave para el siglo XXI dejando de lado la remota idea de que la educación sólo es posible de manera formal en las escuelas. De acuerdo con Jaques Delors (1996) las dimensiones del aprendizaje deben ser consideradas como un todo, pues no están aisladas en el hecho educativo, sino que conforman una totalidad; además debe considerarse que el aprendizaje ya no sólo es cognitivo ahora incluye el desarrollo de aptitudes, capacidades y competencias las cuales se aprenden y desarrollan para orientar los programas de estudio. Por lo tanto, la educación debe girar en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, es decir, los cuatro pilares de la educación: “*aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.” (p. 91) sin embargo, aunque desde hace más de veinte años estén establecidos estos cuatro pilares, la enseñanza se ha inclinado fundamentalmente en el *aprender a conocer* y tiene menor atención el *aprender a hacer*.

Philippe Perrenoud (2012) señala: “[...] competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizand o a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (p. 55) Así, esta nueva estructura del sistema educativo presenta un reto al abordar una tarea difícil, pero a la vez apasionante, el educar para la vida en la sociedad del siglo XXI, esta educación para la vida representa desarrollar una lista de competencias, las cuales

permitirán al estudiante dar respuesta a los diferentes escenarios que se le van a presentar a lo largo de su vida, ya no sólo en lo académico; sino también social, personal y, por su puesto, profesional.

De acuerdo con Philippe Perrenoud (2012) existen tres debilidades dentro del desarrollo de una educación por competencias, en primer lugar está lo *conceptual*, muchas veces resulta impreciso saber de qué se habla; la segunda debilidad radica en lo *empírico*, donde el reto es pasar de la definición al cuestionamiento, ahora la preocupación radica en saber si la escuela ya está desarrollando esas competencias; por último es necesario fijarse en la misión de la institución educativa y preguntarse si dentro de sus objetivos está la formación por competencias. Para Perrenoud, esta última debilidad es –irónicamente- la más fuerte, pues resulta interesante la preocupación por conocer el fin último de la escuela. En la mayoría de las situaciones, la escuela es vista como la preparación para la vida, para *ser alguien en la vida* pero ninguno de los participantes (alumnos, padres, docentes) se pregunta si ese es el objetivo de ingresar a la escuela; lo mismo sucede con las reformas curriculares donde no se cuestiona si los contenidos son pertinentes o no, todo se reduce a enfatizar una aparente necesidad en la vida futura.

Ángel Díaz Barriga en su texto *El enfoque por competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* (2006) Nos invita a la reflexión al ponernos sobre la mesa los nuevos retos educativos, pero ante todo, cuestiona sobre la idea del cambio y la *innovación* en el campo de las competencias se pregunta si de verdad es innovador; porque muchas veces se parte desconociendo el significado de las nuevas propuestas y por lo mismo no hay una reflexión, así a la educación sólo le interesa entregar resultados de algo que ni siquiera conoce a fondo. Díaz Barriga, además, señala la falta de reflexión en los diferentes modelos educativos, acerca de las competencias apunta:

[...] podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad; c) puestos en acción en una situación inédita. Lo cual significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. (p. 20)

El autor presenta el término *competencia* como sinónimo de habilidad, lo cual resulta un poco reduccionista al pensar en las competencias; sin embargo, uno de los puntos rescatables de esta definición radica en que esa competencia debe ser puesta en marcha en una situación real y, además, nueva para el individuo. Los autores hasta ahora citados, hablan de la competencia como esa capacidad para hacer *algo* respecto a las diferentes situaciones de la vida a la que se expondrán los individuos; todos ellos coinciden en que no importa mucho el nivel de conocimientos que se tenga sobre algo, sino qué se hace con esos conocimientos y cómo se relacionan con diferentes ámbitos. Otros autores que van por el mismo camino son Zabala y Arnau (2007), para quienes la competencia es una habilidad para efectuar tareas de manera eficaz en cierto contexto donde se ponen en marcha habilidades; además señalan que es clave el carácter práctico de las competencias y para llegar a su realización es necesario utilizar recursos cognitivos.

Dentro del ámbito escolar, la competencia es aquello que dota al sujeto de habilidades con la finalidad de dar una respuesta a los retos a los que se enfrentará; de esta manera, la competencia consiste en hacer frente a diversas situaciones dentro de los ámbitos laborales, académicos o profesionales de manera eficaz, creativa y pertinente. Este término, además, surge con una posición funcional; es decir, tiene un papel que se debe cumplir para que las actividades o tareas tengan un carácter más eficiente. Ante todo un listado de posibles *cómos* queda en el aire una pregunta esencial, *¿para qué sirven las competencias?* Al paso del tiempo, hay una marcada necesidad de

definir el término y esto ha tenido como consecuencia una diversidad de significados y teorías sobre todo –como ya se dijo- en el área laboral y educativa.

Para Monereo, “... la competencia sería el dominio de un amplio repertorio de estrategias en un determinado ámbito o escenario de la actividad humana. Por lo tanto, alguien competente es una persona que sabe ‘leer’ con gran exactitud qué tipo de problema es el que se le plantea y cuáles son las estrategias que deberá activar para resolverlo” (Monereo, 2005. Citado por Zabala y Arnau, 2007: 41) dicho de otra manera, Monereo considera a la competencia como una capacidad en donde se integran estrategias, una de sus cualidades es la capacidad de saber hacer *algo* y de resolver problemas. Por otra parte, Zabala y Arnau (2008) señalan que una competencia tiene tres grandes dominios el *saber*, el *ser* y el *saber hacer*; cada uno representa un contenido o aprendizaje *conceptual* (saber), *procedimental* (saber hacer) y *actitudinal* (ser); así, en una escuela que pretende formar para la vida se entiende que:

La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrentarán a lo largo de su vida. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. (p.45)

Asimismo, estos autores señalan que no es posible afirmar que una persona ya es capaz de demostrar cierta competencia hasta que ponga en práctica conocimientos, habilidades y actitudes en cierta situación para resolverla de manera eficaz; a pesar de la insistencia en el desarrollo de las competencias dentro del salón de clases, muchas veces es posible que un estudiante demuestre ciertas competencias en unas situaciones y en otras no, de igual manera es posible ver que en cada situación se demuestra un grado mayor o menor de dominio de alguna competencia para la resolución de problemas en estos casos influyen muchos factores y uno de ellos –mencionado por

los autores- se refiere a los instrumentos de evaluación pues la mayoría de las veces, éstas definen no sólo lo que se aprende sino la forma como se aprende.

Así, en los últimos años se ha convertido a las competencias como un eje central para la gestión de calidad en la educación; por tanto “... dejar de enfatizar en la transmisión de conocimientos y pasar a formar competencias donde lo esencial es que los estudiantes aprendan a buscar, analizar, sistematizar, comprender y aplicar con idoneidad el conocimiento.” (Tobón, 2014, p. 98); no obstante, a pesar de ser un tema bastante popular hay muy pocos estudios que permiten esclarecer y entender el concepto. Tener una definición más clara permitirá un mejor “ajuste” del término porque en un escenario de diversidad es muy probable caer en la confusión y en lo erróneo; como ya se ha venido señalando, la palabra *competencia* es un término que pertenece al lenguaje común, además tiene una carga polisémica es decir se emplea con diferentes significados por lo anterior se vuelve un término que se puede adaptar a diversos contextos, de la misma manera se puede caer en el error de utilizar esta palabra para referirse a cualquier comportamiento del ser humano.

Por otra parte, este término ha sido utilizado por disciplinas como lingüística, psicología, sociología y pedagogía; aunque el primero en utilizar el término fue Noam Chomsky aplicado al lenguaje como consecuencia de un término utilizado en diversas áreas, existen muchas definiciones y así se dificulta la creación de una teoría propia, por lo tanto, este enfoque se ha ido formando en el camino a partir de las visiones de cada disciplina. Sergio Tobón (2010) señala que el modelo pedagógico de las competencias está formado por diferentes enfoques, uno de ellos es el *socioformativo* ya que dentro de éste se pretende crear ciertas condiciones que permitan

... la formación de personas íntegras, integrales y competentes para afrontar los retos-problemas del desarrollo personal, la vida en sociedad, el equilibrio ecológico, la creación

cultural-artística y la actuación profesional-empresarial, a partir de la articulación de la educación con los procesos sociales, comunitarios, económicos, políticos, religiosos, deportivos, ambientales y artísticos en los cuales viven las personas, implementado actividades formativas con sentido. (p.31)

Dentro de este enfoque socioformativo la visión del aprendizaje concibe al individuo como un todo capaz de construir su conocimiento; este enfoque, también, presenta algunas características sin embargo hay una en particular que llama la atención "... las competencias son la actuación que tiene la persona en un marco ecológico..." (p. 32) es una postura que se maneja en los discursos sobre competencia, la *actuación*, lo cual se puede interpretar como la realización de ese conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.

Finalmente, en un panorama de diversos conceptos, Tobón (2014) señala lo siguiente: "... las competencias son procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad." (p.100) acotando, desde luego, cada elemento de su definición; así, se sabe que las competencias van más allá de un simple saber hacer, sino que hay una disposición para realizar las áreas (procesos complejos) al mismo tiempo, son necesarios los indicadores de desempeño (idoneidad) para llevar a cabo la actuación (responsabilidad). Con todo lo anterior, es necesario resaltar que la búsqueda de la formación de un individuo capaz de desempeñarse de manera eficaz es constante dentro del marco de las competencias; sin embargo no se debe dejar de lado definir la metodología para este término pues se arriesga a caer en la confusión. Para los fines de esta investigación, la competencia debe ser entendida como aquel conjunto de herramientas necesarias para la resolución de algún problema en los diferentes ámbitos.

## **2.2 Competencia comunicativa.**

Una vez establecida la definición de competencia en el ámbito educativo, es necesario mencionar cuál es la postura de los lingüistas acerca de la competencia y cuáles son las competencias con las que cuentan los individuos al usar la lengua materna; por ello en primer lugar se habla de DellHymes (1972) cuya aportación dentro de la sociolingüística es el término competencia comunicativa, la cual es entendida de la siguiente manera:

We have then to account for the fact that a normal child acquires knowledge of sentences, not only as grammatical but also appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. (p. 227)

De esta manera, se puede ver que la competencia comunicativa está más preocupada por la comunicación y por lo que el hablante hace con la lengua, además no sólo tiene una perspectiva lingüística sino una sociocultural pues ya se ocupa por el cuándo, dónde y por qué; por último le da mayor peso a la persona que al sistema en sí; la competencia, de acuerdo con Hymes, es más bien qué uso se le da a esa lengua. Dicha competencia, incluye a otras dos: a) la competencia pragmática y b) la competencia lingüística, para los objetivos de esta investigación, sólo se hablará de la competencia lingüística.

## **2.3 Competencia lingüística**

De acuerdo con Noam Chomsky el ser humano tiene la capacidad de producir y comprender oraciones con una cantidad finita de elementos, gracias a esto el hablante determina si ciertas oraciones forman parte de su lengua; además de señalar qué es gramatical y agramatical dentro de su lengua. A este conocimiento lingüístico que permite producir y comprender una cantidad

infinita de oraciones, Chomsky (2006) la llama *competencia*, la cual –a grandes rasgos- es un conocimiento sintáctico.

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (p.5)

Así, es posible notar que la teoría lingüística de Chomsky está dividida en dos partes: por un lado está la *competencia lingüística* y por otro lado está la *actuación lingüística*. La primera refiere al conocimiento de la gramática, mientras que la segunda está enfocada hacia la realización de ese saber; ambos términos remontan a una de las dicotomías de Ferdinand de Saussure: la *competencia* tiene su correlación a la *langue* (sistema de signos) y la *actuación* corresponde a la *parole* (la realización de este sistema), a pesar de esto es el mismo Chomsky quien señala que su término *competencia lingüística* es considerado como superior frente a la noción saussureana de *langue* ya que apuesta más a la habilidad del hablante para crear un número ilimitado de oraciones. Desde esta concepción la competencia lingüística refiere al conocimiento gramatical, además es la representación de algo abstracto, todavía más que el conocimiento de reglas de una lengua y, de acuerdo con los lingüistas, lo único innato en el ser humano; dentro de esta habilidad gramatical, los hablantes son capaces de escuchar y entender un mensaje, así como leer, expresarse por medio del habla y la escritura, esta última es uno de los tópicos principales de esta investigación.

## **2.4 Competencia escrita**

La competencia escrita es entendida como aquella habilidad para poder comunicar un mensaje a través de la escritura, de acuerdo con Pérez Esteve (2007) es: "... la capacidad para componer los textos escritos requeridos en los diversos ámbitos de la realidad social; es decir, para desarrollar o

comunicar el conocimiento, para participar en la vida social y para satisfacer las necesidades personales.” (p.2); sin embargo y a pesar de la importancia que tiene esta competencia, uno de los temas que más se ha olvidado en las aulas es la escritura; ya que muchas veces los profesores sólo prestan atención a cuestiones gramaticales y ortográficas, dejando de lado cómo fluyen las ideas y si éstas son coherentes. Los estudiantes, por su parte, sólo se enfocan en memorizar las reglas, aunque en la práctica no las utilicen; con lo anterior se llega a la conclusión de que estos métodos de enseñanza de la escritura son tradicionales y sólo se fijan en aspectos formales de la lengua.

De acuerdo con Camps (2003) hay una carga sociocultural sobre la tradición de lo escrito en contextos comunicativos y culturales creando así dimensiones *sociocomunicativas* y *contextuales*; además de esto, como señala Frida Díaz Barriga (2010) no se debe olvidar que la composición de textos es un proceso que conlleva un escritor y uno o más lectores: “Toda producción escrita nace en respuesta a un proceso comunicativo previo, muchas veces más allá de la dimensión de lo escrito, en el que puede decirse que no sólo participa el escritor, sino que, desde la misma creación del texto, también influyen los lectores destinatarios con los cuales se intenta dialogar y en quienes cobra significado el texto” (p.269) por ello muchos especialistas insisten en la relación lectura-escritura.

Otro de los retos que representa la competencia escrita radica en cuestionarse qué procesos permiten un buen desarrollo de la misma, es decir, qué aspectos tomar en cuenta para saber si un estudiante es competente o no en cuanto a la escritura; además, se considera necesario empezar precisamente por delimitar el proceso de la escritura. Al respecto es posible decir que “... escribir exige pensar y reflexionar sobre el tópico del que se quiere decir algo porque demanda que se elabore, organice y profundice sobre la información que posee.” (p.270) de modo que la clase de comunicación y lenguaje tiene como objetivo darle un uso real a la lengua escrita para poder

comunicarse en diferentes ámbitos; pero cómo saber si un texto contiene la información necesaria o si presenta las características suficientes para ser considerado un texto, para ello, hay que revisar las propiedades textuales. Es conveniente subrayar que, dentro de esta investigación, la competencia escrita debe ser entendida como aquella habilidad que permite redactar un texto con un propósito comunicativo, así como el uso de la lengua en un contexto real.

## **2.5 Propiedades del texto.**

Como se ha venido revisando, escribir es un acto muy complejo que no se resume sólo a tomar el lápiz y escribir unas cuantas letras; es una actividad que va más allá, por ello no es raro escuchar que alguien *sabe escribir* por el hecho de producir textos con cierta extensión y de cualquier tema. Si bien es cierto que se debe prestar atención a ciertos detalles al momento de escribir, Cassany (2007) es acertado al señalar que “también se deben incluir tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (el alfabeto, las palabras) y las propiedades más superficiales (ortografía, puntuación) como el de las unidades superiores (párrafos, tipos de texto) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación)” (p.258) de esta manera, uno de los objetivos de las clases de lengua es que los estudiantes concluyan una etapa escolar con las herramientas suficientes para saber expresarse por escrito.

La palabra *texto* siempre ha sido utilizada en ámbitos escolares, aunque no con el sentido que la lingüística le da; es normal escuchar en las aulas que se trabajará con un *texto* el cual debe ser leído, analizado o corregido, dependiendo los objetivos de la clase. Lo que ahora resta por descubrir es, si el texto contiene propiedades y cuáles son, de acuerdo con Cassany (2001) “Llamaremos *propiedades* del texto a todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto, para poder vehicular el mensaje en un proceso de comunicación.” (p.315) en otras palabras, el autor propone una “lista”

de ciertos requisitos para que el texto logre un propósito comunicativo: adecuación, cohesión, coherencia, corrección gramatical, presentación y estilística.

Cada uno de estos requisitos pertenecen a un nivel de análisis lingüístico: la adecuación, por ejemplo, está enfocada en el uso de diferentes registros de la lengua, además del conocimiento de los dialectos. La coherencia, refiere a la información; la cohesión, las conexiones entre las oraciones para *unirlas*; la estilística, de los recursos literarios de los que se vale el autor. La corrección gramatical, por su parte, se ocupa de la revisión del texto señalando si cumple o no con las propiedades ya mencionadas; finalmente la presentación se refiere a cómo es ejecutado y presentado el texto, aunque esta última –por los objetivos de la investigación- no se tomará en cuenta.

### **2.5.1 Adecuación**

La adecuación se refiere a tener la capacidad de elección entre todas las posibilidades lingüísticas, la más apropiada para cada situación comunicativa, algunos de los aspectos relevantes de esta propiedad radican en saber si se cumple o no el propósito comunicativo, además de los diferentes tipos de lenguaje y el conocimiento de los dialectos regionales (Cassany, 2007) De acuerdo con Fayol (1991, en Díaz Barriga, 2010) existen dos aspectos fundamentales en las producciones escritas: los funcionales y los estructurales. Dentro de los funcionales se encuentra el qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué y por qué; siguiendo esta línea es pertinente señalar que la tarea de escribir textos es una actividad dirigida al cumplimiento de propósitos determinados, en otras palabras, Fayol coincide con Cassany en tener siempre presente al receptor en el momento de escribir un texto, de igual manera, tener el registro adecuado así como un propósito comunicativo claro; los aspectos que enlista Cassany para que pueda darse la adecuación son, prácticamente, las respuestas a las preguntas que Fayol hace.

Ahora bien, una vez señalados estos aspectos es momento de enfocarse en los estructurales y definirlos para poder entenderlos; como primer punto, en el proceso de *planificación* se habla de una representación abstracta de todo el texto, además está conformado por tres subprocesos: (i) establecimiento de objetivos generales, donde se considera la elaboración del propósito comunicativo de acuerdo con la audiencia y el tema; (ii) generación de ideas o contenido, en donde la tarea consiste en la búsqueda de información y (iii) determinar el tipo de texto y la organización general del mismo, es decir qué género o tipo de texto se utilizará y la organización de la información. Como se revisó, el proceso de planificación permite al autor del texto establecer la manera más adecuada de transmitir el mensaje, así como plantear a través de qué registro comunica la información; de esta manera se sabe que un texto es adecuado cuando éste se adapta al contexto discursivo.

### **2.5.2 Cohesión**

Hace referencia al uso de las articulaciones dentro de un texto y los mecanismos para la relación de las frases en el mismo, de acuerdo con Cassany (2007) “...engloba cualquier mecanismo de carácter lingüístico o paralingüístico que sirva para relacionar las frases de un texto entre sí.” (p. 328); es decir, aquellas conexiones a través del uso de enlaces, conectores, marcadores del discurso o signos de puntuación. En otras palabras, estos mecanismos de cohesión dan cuenta de la estructuración superficial de un texto al formar relaciones entre las frases que permiten dar sentido al texto; Halliday y Hasan (1976) señalan que la cohesión es una condición necesaria, aunque no suficiente dentro de la creación de textos. Por otro lado, es conveniente subrayar que las relaciones de cohesión no necesitan realizarse de manera explícita; es decir, los lectores no parten de estos mecanismos para identificar un texto, sino que gracias a su uso, se interpreta la función de éstos, que puede ser la conexión o relación entre las frases y palabras.

Castelló (2012) señala la importancia de la existencia de una relación entre la función lingüística y la forma gráfica del texto, la cual se verá reflejada en la conexión, es decir, en cómo se utilizan los marcadores discursivos y a partir de éstos se ordenan las ideas dentro del texto; anteriormente se mencionó a Fayol, citado en Díaz Barriga quien hace la distinción de aspectos funcionales y estructurales; otro aspecto estructural es el proceso de *textualización* que comprende la producción de frases coherentes y lógicas gracias a las reglas ortográficas y de puntuación, así como la sintaxis y la cohesión, dentro de este segundo proceso es esencial lograr la correspondencia entre el esquema de planificación, es decir, cuando se busca adecuar el texto y las representaciones lingüísticas, o sea qué recursos gramaticales se utilizarán para poder unir las oraciones.

### **2.5.3 Coherencia**

Esta propiedad es entendida como el dominio del procesamiento de la información, además establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo a partir de la cantidad y calidad de la misma así como el reconocimiento de la macroestructura, es decir el contenido semántico y lógico, así como de la superestructura, o sea la forma de ordenar el contenido dentro del texto (Cassany, 2007). Por otro lado, Montserrat Castelló (2012) señala la importancia no sólo del escritor, sino del lector recalcando que los diferentes actos de comunicación se llevan a cabo a través de textos escritos "... producir textos como una actividad que concibe el producto y la producción conjuntamente en una perspectiva interactiva que asume el diálogo entre escritor y lector" (p.18), por lo anterior, propone sólo dos características discursivas del texto académico; la primera es la *textura* la cual implica relaciones de construcción y estructura, o sea la coherencia, esta primera característica sólo es posible estudiarla en rasgos de coincidencia y concurrencia. La

segunda es la *finitud*, esto se refiere a que todo texto tiene un límite, diferente al lenguaje como sistema que es indefinido.

Por otra parte, Van Dijk (1989) define a la coherencia como “una propiedad semántica de los discursos, basados en la interpretación de cada frase individual relacionada con la interpretación de otras frases.” (p.83) en otras palabras, el autor subraya que la coherencia es una propiedad que hace referencia a las relaciones del discurso con dos contextos, el situacional y el cultural, por lo tanto la coherencia hace posible que el texto contenga un significado unitario para que el lector pueda entenderlo; asimismo esta propiedad exige la presencia del tema central para que a partir de ahí se estructure el texto apoyado en párrafos en los cuales deben ser uniformes, también dentro de ellos debe existir cierta conexión que permita formar significados, además debe existir un orden y una jerarquía de las ideas. Finalmente, la coherencia y la cohesión son propiedades relacionadas puesto que, para lograr un texto coherente, es necesaria la *conexión* entre frases; saber utilizar ciertos recursos gramaticales para poder formar un “todo”, es decir, la cohesión.

#### **2.5.4 Estilística**

El estilo es entendido como aquella manera personal de expresarse a través de la escritura; de acuerdo con Cassany (2007) esta propiedad “analiza la capacidad expresiva general de un texto, es decir: la riqueza y la variación lingüística, la calidad y la precisión del léxico. Engloba los diversos recursos verbales, retóricos, literarios y comunicativos que se utilizan para producir textos, desde el uso maduro de la sintaxis hasta las metáforas o cualquier otra figura poética.” (p.328) en otras palabras esta propiedad tiene el objetivo de crear conciencia en el autor del texto, ya que al momento de redactar algo utilizará toda clase de recursos expresivos para que pueda transmitir de la mejor manera el mensaje al receptor. Por otro lado, Cassany señala aquellas veces

en donde las redacciones de los estudiantes contienen las propiedades ya mencionadas; sin embargo hay repetición de palabras, léxico sencillo y sintaxis repetitiva, esto es un claro indicador de un bajo dominio de la lengua. Al mismo tiempo, enlista algunos aspectos importantes para esta propiedad: riqueza y variación léxica, complejidad sintáctica, recursos retóricos y grado de riesgo.

Respecto a esta propiedad, Castelló (2012) señala que los recursos textuales son, la mayoría de las veces, el resultado de la incorporación de los procedimientos del autor; de la misma manera, es posible que el autor incorpore otros textos en el propio y que gracias a lecturas anteriores, puede irse formando el estilo en un estudiante. Finalmente, Castelló rescata dos recursos dentro de esta propiedad, uno es la posición, la cual señala el orden de los elementos; lo que muchas veces sucede es que al ir formando un estilo propio llega el momento en que se pueden acomodar los enunciados, las frases o el mismo texto de una manera diferente, por ejemplo, cambiar la estructura de la oración simple implica cierto grado de dominio de la gramática e incluso se puede decir que se está arriesgando al utilizar otras maneras de compartir el mensaje y ahí es donde se encuentra el estilo. Incluso, en este punto, Castelló coincide con Cassany al incorporar el “grado de riesgo” como elemento clave dentro de la estilística; el segundo recurso es el metadiscurso, es decir, la organización del discurso a partir del metatexto.

### **2.5.5 Corrección gramatical**

La corrección de los textos es una tarea cotidiana que poco a poco ha caído en desuso o en una actividad mecánica, sin embargo, Cassany (2007) señala que “la corrección es una de las cuestiones metodológicas más importantes de una clase de expresión escrita” (p.287) al grado de asignar tareas a los docentes y estudiantes dentro de este proceso; por ejemplo, un estudiante no tiene las herramientas suficientes para autoevaluarse por lo mismo espera que el docente le corrija todo y la responsabilidad de corrección cae completamente en el profesor quien está obligado a

corregir todos los trabajos. Por lo anterior, Cassany ofrece una lista de consejos para la tarea de corrección; primero es necesario entender este proceso como una técnica didáctica pues el docente puede variar la manera de corregir. En segundo lugar el autor aconseja corregir sólo lo que el estudiante pueda aprender, pues el objetivo es mostrar a los estudiantes cómo mejorar la redacción.

Asimismo, se considera importante los consejos prácticos y que la corrección se realice cuando el estudiante tenga *fresco* lo que escribió; de la misma manera, es aconsejable pedirle al autor buscar la mejor solución a los errores marcados dándole a conocer algunas herramientas que le permitan mejorar los escritos. Uno de los consejos que más llama la atención es la corrección a cualquier aspecto del texto y del proceso de composición, en este punto se recomienda algo que muchas veces se olvida: revisar que el texto contenga las propiedades ya mencionadas y no olvidar –sobre todo- que no sólo se trata de corregir aspectos ortográficos, sino trabajar el texto una y otra vez.

Por otra parte, Fayol citado por Díaz Barriga, habla del último aspecto estructural: la *revisión* la cual reside en mejorar los avances, es decir los “borradores”; este último proceso también contiene dos subprocesos: a) edición y lectura del texto, en donde se identifican los problemas de textualización y b) reedición de texto y nuevas revisiones, aquí se realizan correcciones y se hacen las adecuaciones pertinentes, las correcciones pueden ser ortográficas, sintácticas, de cohesión o de puntuación. Como se pudo revisar, estos dos autores insisten en trabajar los borradores del texto y quizá ahí esté la clave, trabajar un texto a través de los borradores y las correcciones.

## 2.6 Constructivismo

El constructivismo en educación es la teoría en la cual se fundamenta el enfoque por competencias dentro de la Educación Media Superior, este enfoque radica en brindar al estudiante las herramientas necesarias para que pueda construir su propio aprendizaje con la finalidad de resolver algún problema. Dentro del enfoque constructivista se percibe un proceso dinámico, participativo y social; en otras palabras, uno de los propósitos de esta teoría es que los estudiantes formen andamiajes que le permitan ir de lo simple a lo complejo.

Pozo (2005 citado por Serrano y Pons, 2011) señala que en la mayoría de los casos el constructivismo ha sido considerado como una moda o un *slogan*, la mayoría de profesores e investigadores tienen la etiqueta de constructivistas aunque no sepan cuál es la metodología para esta teoría; por lo mismo Serrano y Pons juzgan necesario encontrar un significado o una vía desde dónde entender esta teoría. Como primer aspecto, apuntan a la existencia de tres tipos de constructivismo, los cuales estarán siempre presentes en casi toda la literatura del tema; así se habla de un *constructivismo cognitivo*, el cual tiene sus orígenes en la psicología y en la epistemología de Jean Piaget; el *constructivismo socio-cultural* cuyas raíces son los principios de Vygotsky y finalmente el vinculado al *construccionismo social* de Berger y Luckmann. Además es necesario subrayar que todos estos tipos de constructivismo se guían en un sistema de coordenadas en donde los ejes están determinados por los siguientes pares dialécticos: *endógeno-exógeno*, *social-individual* y *dualismo-adualismo*; a pesar de guiarse bajo la misma línea, los constructivistas difieren cuando se habla del *qué*, del *cómo* y *quién* construye. Estos autores –al igual que los que aquí se enlistan- coinciden en que el constructivismo no se trata de hacer una copia de la realidad, sino que permite interpretar y reinterpretar la información ya existente mediante un proceso dinámico.

De acuerdo con Bellocchio (2009), “El término ‘constructivismo’ no es unívoco. Se le atribuyen diversos significados en función de la óptica desde donde se le concibe.” (p.31) ya que en esta teoría sucede algo similar que con el término competencia; pues al ser el conocimiento un fenómeno tan complejo requiere explicación de diferentes disciplinas. Mabel Bellocchio, además, propone un listado de características más divulgadas de la teoría constructivista:

Figura 1: Características más divulgadas de la teoría constructivista.

• El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una reconstrucción de la misma.
• Centrada en el estudiante
• Se aplica con dinámicas de grupo
• El maestro tiene un rol descentralizado
• Promueve el aprendizaje significativo en todas sus formas
• Afirma la importancia de los conceptos previos para la construcción de los nuevos
• El conocimiento se organiza con base en estructuras conceptuales.

Fuente: Elaboración propia con información de Bellocchio, M. (2009) *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México: ANUIES

Para César Coll (1997) en los últimos años se han puesto algunos planteamientos que se generan en torno a lo que se conoce como *constructivismo*; uno de estos planteamientos señala que no se trata de un solo constructivismo sino que –al igual que las teorías del aprendizaje- es posible hablar de *muchos constructivismos*. Dentro de la mirada educativa hay una idea que es ampliamente compartida en donde hay cierta importancia de la actividad mental en los procesos de adquisición del conocimiento. Asimismo, este autor propone un triángulo interactivo, hay una organización jerárquica de ciertos principios; la punta del triángulo indica que la educación escolar es una *práctica social compleja con una función esencialmente socializadora*; la segunda arista menciona

la construcción del conocimiento dentro de un contexto escolar es resultado del trabajo en conjunto de estudiantes y docentes y por último la necesidad de un aprendizaje significativo además de distinguir lo que el estudiante es capaz de hacer y aprender por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda de otros.

De igual manera, es el mismo Coll quien señala que “... la concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas.” (p.8) es decir que hay que tomar a la teoría constructivista como aquellos principios que permitan la toma de decisiones sobre la enseñanza en el aula. Asimismo subraya la importancia del aprendizaje significativo pues de éste depende que la enseñanza sea funcional, útil y les permita seguir aprendiendo; finalmente es posible observar que César Coll rompe con la idea donde el constructivismo se piensa como una especie de *amalgama* de teorías sino que es algo formado como consecuencia de la interacción social –sobre todo porque la escuela es una institución que pertenece a esta sociedad- otro punto sobresaliente de este autor es el acompañamiento del docente para que el estudiante logre de manera correcta la construcción del aprendizaje.

Como se pudo revisar hasta ahora, mucho se habla de la teoría constructivista, incluso se piensa en esta teoría como el modelo ideal para el aprendizaje, ya no sólo escolar sino el aprendizaje en general al que estamos expuestos como los seres sociales que somos; Mario Carretero (2009), en su texto “Constructivismo y educación”, refiere a este término como: “[...] la idea que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos

factores.” (p. 24) De acuerdo con esta idea, el constructivismo es algo que se va formando con los conocimientos y experiencias adquiridas; este proceso además depende de dos factores: (i) conocimientos previos y (ii) actividad resultante de ese aprendizaje.

En definitiva, las posturas aquí presentadas tienen un punto en común: el constructivismo permite la interpretación y la construcción de nuevos aprendizajes; parece que uno de sus orígenes es la epistemología pues se sustenta que sólo a través del conocimiento de una realidad es posible reinterpretarla. Dentro de los autores constructivistas de quienes se hablarán, es posible mencionar a Piaget y su desarrollo cognitivo, así como su metodología de acomodación y asimilación de los conocimientos; también se encuentra la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky; el aprendizaje significativo de Ausubel y finalmente el aprendizaje por descubrimiento de Bruner. A lo largo de la historia educativa, lingüística y hasta psicológica es posible encontrar diferentes teorías sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje; la teoría innatista, por ejemplo, parte de la idea que el lenguaje es una capacidad innata y se desarrollará sólo si las condiciones en las que se encuentra el hablante lo permiten; de esta manera surge un cuestionamiento ¿qué papel juega la escuela? Es decir, pensar en las aulas como uno de los espacios que permitirá el desarrollo de la comunicación escrita, entonces, si de acuerdo con los innatistas éste sólo se desarrollará si las condiciones se lo permiten, habrá que pensar qué tan buenas o malas condiciones tiene el espacio escolar.

Ahora bien, aterrizando más la situación educativa, en el caso de las clases de lenguaje y redacción a primera vista parece sencillo este procedimiento constructivista, pues conocemos una realidad que es la lengua (incluso se conoce una realidad a través de ella) y es posible reinterpretar este código; sin embargo, es común caer en el error de pensar en la facilidad de estas materias ya que el objetivo de estas clases se limita –muchas veces- a la enseñanza de lo normativo (lo cual es

respetable porque aunque la lengua no sea homogénea, es parte de una sociedad quien siempre señalará si se habla y escribe “bien” o “mal”) pero, por otro lado se olvida abrir paso a las diferentes variedades de la lengua tanto escrita como oral y es ahí –al parecer- en donde no se le da paso a la reinterpretación de la información ya conocida.

### **2.6.1 Desarrollo cognitivo y competencia escrita**

Una de las aportaciones más importantes de Jean Piaget es la teoría de los estadios del desarrollo intelectual, en esta teoría se explica cómo es la adquisición de conocimientos en los periodos de crecimiento; de la misma manera, estos estadios poseen un carácter integrador ya que la estructura construida en cierto periodo resulta ser parte importante de un nivel superior. Por otro lado otro de los intereses de Piaget fue la búsqueda de un cambio en la educación, desde su visión era necesario ir más allá de la educación tradicional y *verbalista* por lo anterior trató de promocionar un educación centrada en el estudiante para atender las necesidades del mismo respetando su autonomía. En otras palabras, lo que se busca dentro de esta postura es que el estudiante ya no tenga un rol pasivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, ya no sólo se limita a recibir la información sino que ahora se convierte en un individuo transformador del conocimiento.

Al buscar un estudiante cuya autonomía se respete, es necesario señalar que la función del docente radica principalmente en ser facilitador y guía para que el estudiante pueda construir su propio conocimiento; de la misma manera es necesario otorgar al estudiante diferentes oportunidades para iniciar su aprendizaje, además no debe verse como el único conocedor de todo y quien se encarga de transmitir la información “... una tarea del educador es saber cómo construye el alumno dichas interpretaciones y recursos intelectuales para comprender mejor la razón de ser de la situación educativa que le plantea, a fin de conocer por dónde transita cognitivamente el alumno y, por qué no, intentar promover dicha actividad constructiva.” (Hernández, 2006, p.40)

de esta manera, el docente dentro de la teoría piagetiana es el encargado de iniciar el proceso de aprendizaje a través de la *enseñanza indirecta* utilizando, además, planteamiento de problemas, situaciones didácticas y sobre todo este docente debe ser promotor de los *conflictos cognitivos*

De ahí que los conflictos cognitivos dentro de esta teoría, tienen un papel importante porque cuando los estudiantes se dan cuenta de ello, buscan una respuesta explicando o con hipótesis; siguiendo en esta dinámica, dentro de la secuencia didáctica diseñada se considera necesario realizar un conflicto cognitivo en las actividades de enseñanza al momento de realizar el interrogatorio al inicio de la clase buscando los conocimientos previos, es decir, lo que asimilan los estudiantes. Al mismo tiempo, las actividades propuestas de la planeación permitirán a los estudiantes llevar a cabo los elementos de *asimilación* y *acomodación* como ya se dijo, el primer proceso está centrado en la búsqueda de lo que ya saben; el segundo proceso será el para qué lo necesitan. Con todo lo anterior se logrará la adquisición de los temas del programa de estudios.

### **2.6.2 Zona de Desarrollo Próximo y competencia escrita**

El acto educativo, como el acto comunicativo, es en su mayoría una construcción conjunta del *yo* y los *otros* porque el conocimiento se comparte y distribuye, dándole así un carácter más social ya que de esta manera es posible un *pensamiento conjunto* al abrirse a la experiencia del intercambio de información; esto como consecuencia de que el ser humano se desarrolla en contextos completamente sociales y culturales pues siempre está en constante contacto con el otro, además de hacer prácticas que le permiten apropiarse de lo adquiere dentro de ese ámbito social.

De ahí que surge el interés de Vygotsky por proponer para la educación un énfasis en lo social construido por un sujeto, pero también construido por los otros y de esta manera es posible la distribución del conocimiento dentro de la sociedad de la que es partícipe, algo así sucede dentro

del aula. Respecto al acto educativo como práctica social, Hernández Rojas (2006) señala: “La educación es un hecho consustancial al desarrollo humano. Es a través de esta práctica sociocultural que se transmiten los conocimientos acumulados y culturalmente organizados por generaciones y se entretajan los procesos de desarrollo social con los de desarrollo personal...” (p.166); es decir que los procesos de desarrollo no son independientes de los procesos educativos, sino que hay una vinculación entre ellos desde el primer día de vida del sujeto. Así, Vigotsky (1979) señala que los procesos de aprendizaje y desarrollo tienen una influencia de manera recíproca creando entre ellos una unión, para ello, Vigotsky habla de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede definirse así:

[...] es la distancia entre el nivel de desarrollo actual según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces (p.86, citado por Rodríguez, 2001, p. 265)

Es decir, la ZDP es la pequeña diferencia existente cuando un sujeto realiza alguna tarea apoyándose en sus propios conocimientos, habilidades y recursos; o sea la zona de desarrollo real, y el nivel al que pretende llegar cuando realiza la misma tarea pero con ayuda por parte del docente o de sus pares quienes tienen una capacidad mayor; aunque esto sólo será por un lapso puesto que dentro de la postura Vigotskiana se pretende que, poco a poco, quien recibe la ayuda, logre realizar la tarea por sí mismo.

Como se ha venido revisando, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo permite ver al aprendizaje desde un punto de vista más social; lo mismo sucede con el lenguaje pues cuando lo estamos aprendiendo –ya sea como hablantes o como estudiantes, siempre será necesaria la guía de un docente o de algún compañero ya que cuando hablamos con el otro o leemos al otro es posible conocer más vocabulario e incluso es de utilidad para la corrección. Respecto al lenguaje

escrito, Vygotski plantea la doble descontextualización de la lengua escrita a partir de la lengua hablada; es decir, el aspecto sonoro y la relación directa con el interlocutor. Además subraya que la comunicación escrita permite extender la actividad lingüística más allá del contexto de referencia inmediato; de la misma manera, al argumentar que el estudiante es un ente social producto de las interacciones sociales manifiesta que el proceso lingüístico primero se adquiere en un contexto meramente social y luego se internaliza.

Asimismo, Hernández Rojas (2006) señala que “en el paradigma vigotskiano, el lenguaje juega un papel central en el desarrollo cultural de las personas. Es un instrumento constituido históricamente que media entre los individuos y sus culturas en una espiral dinámica, interactiva y compleja.” (p.174) para esta teoría, el lenguaje tiene dos facetas: (i) como *instrumento cultural* a través del cual es posible la transmisión de significados y (ii) como *instrumento psicológico* que permite organizar nuestros pensamientos; así pues, bajo esta postura parece que la interacción social con los otros juega un papel fundamental para el desarrollo cultural del estudiante.

Ahora bien, pensando en un escenario educativo, hay diferentes momentos clave de la postura de Vygotski dentro del aula, primero, se parte de la zona de desarrollo real del estudiante, es decir, los recursos con los que cuenta respecto a redacción; el andamiaje se ve representado en la secuencia didáctica diseñada porque a través de las actividades propuestas y el acompañamiento docente se pretende que el estudiante llegue a la zona de desarrollo potencial, aquello que será capaz de hacer, en este caso, el estudiante sabrá comunicarse por escrito; en segundo lugar, otro punto clave dentro de la clase será al momento de la coevaluación, pues los estudiantes interactuarán entre ellos al evaluar a otro compañero, al existir retroalimentación, corrección y es así como entre ellos se puede llevar el acompañamiento.

### **2.6.3 Aprendizaje significativo y competencia escrita**

David Ausubel (1976) fue acertado cuando señala “De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente.” (p. 6) siguiendo en esta dinámica, Ausubel desarrolló la teoría del aprendizaje significativo el cual implica encontrar razones para querer aprender, además del interés por nuevos aprendizajes; esta teoría también pretende explicar el proceso de adquisición de nuevos conceptos. Asimismo, el aprendizaje significativo se lleva a cabo en el momento en que el estudiante relaciona la nueva información con experiencias previas; para este autor, el proceso de construcción de significados es un ir y venir entre los conceptos previos y la información nueva, es decir, es una actividad incesante, un proceso activo; a diferencia de Vygotski, la postura constructivista de este autor está más centrada en el individuo que en lo social. Así pues, es necesario partir de una definición de Aprendizaje Significativo, Hernández Rojas (2006) subraya lo siguiente:

Según Ausubel (1993), un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe; es decir, un aprendizaje es significativo cuando se incorpora a la estructura de conocimiento que posee el sujeto o adquiere significado por estar relacionado con los conocimientos previos de dicho sujeto. (p. 117)

De esta manera, se puede decir que un aprendizaje es significativo cuando el docente y los estudiantes logran compartir el significado de un contenido curricular; en esta vía, Ausubel hace un llamado para que sean los aprendizajes significativos quienes tengan un protagonismo dentro de todos los programas de estudio. Al mismo tiempo, dentro de este paradigma hay dos recomendaciones básicas: (i) los datos o la información se recordarán con mayor facilidad cuando se les asocie o utilice con distintos contextos significativos y (ii) será más duradera esta información si hay una experiencia práctica; de modo que Ausubel (2003) sea uno de los constructivistas que más se le apueste a la relación de los contenidos con una experiencia “... los

alumnos maduros no pueden entender una proposición verbal abstracta sin relacionarla primero con la experiencia empírico-concreta y traducirla a términos subverbales” (p.47) el autor también hace una reflexión la cual es posible pensarla en las clases de lenguaje y comunicación en nivel medio superior; muchas veces una de las dificultades más presentes dentro del aula es que se tienden a confundir las metas del lingüista con las metas del estudiante de español en nivel preparatoria. Por lo mismo, no hay que perder de vista que la enseñanza de la lengua siempre será con miras a ver el lenguaje desde su uso en un caso particular; además, dentro del discurso de Ausubel hay un claro interés por cumplir un objetivo en la educación, el de saber resolver problemas con los conocimientos adquiridos y saber relacionarlos con una experiencia.

Lo que tampoco hay que perder de vista es la metodología del aprendizaje dentro de este paradigma ausubeliano, este autor señala que hay un *concepto existente*, es decir, una representación; se le agrega *información nueva*, o sea, los conceptos para formar un *concepto modificado* que no es otra cosa más que una proposición integradora. Ahora bien, relacionando esta teoría con las clases de Taller de Lectura y Redacción I es posible hacer la siguiente relación: la *representación*, es decir, aquello que está en la estructura cognoscitiva del aprendiz son los conocimientos de la lengua materna que tiene el estudiante; los *conceptos*, lo que se va a aprender, se relacionaría entonces con la gramática, el uso normativo y las reglas pragmáticas; para así llegar a la *proposición* que en este caso es la redacción del texto. Lo anterior se ve reflejado en las seis clases planeadas pues se partirá del conocimiento de español que tienen los estudiantes de primer semestre, para finalizar en que ellos sepan redactar cualquier tipo de texto sin perder de vista que cada contenido tendrá estrecha relación con el contexto del estudiante puesto que como señala Hernández Rojas (2003) “... aprender significativamente produce significados más potente o redes

de conocimiento más enriquecidas, que podrían ser de gran utilidad para aprendizajes futuros o para solucionar problemas en forma novedosa o creativa.” (p.87)

Dentro de la teoría del aprendizaje significativo, parece existir una especie de paradoja, pues ese aprendizaje refiere a la adquisición de nuevos significados, y a la vez, estos significados son el producto de un aprendizaje significativo; de esta manera, resulta un tanto obvio que el *significado en sí* es el resultado de todo este proceso, sin embargo, surge el cuestionamiento de cómo surge o cómo es posible tal proceso (Ausubel, 2003). Por otra parte, resulta interesante el papel que representan los materiales educativos y las experiencias del estudiante, pues estos dos elementos son clave para poder llegar a un Aprendizaje Significativo, de lograrlo, se estaría hablando que se ha roto con esa idea tradicional de memorizar información para luego desecharla; mientras dure el proceso del Aprendizaje Significativo el estudiante está en constante relación de los elementos con su estructura cognitiva.

Como a se ha revisado, hay diferentes posturas que respaldan la importancia de una competencia escrita dada en la educación media superior para tener buen proceso educativo, además representa la adquisición de herramientas para enfrentar retos académicos o laborales; por otro lado, saber comunicarse por escrito en cualquier situación también permite tener una postura crítica y reflexiva del pensamiento. Así, partiendo de la experiencia de la que se habla en el Aprendizaje Significativo, “las connotaciones de la mayoría de las palabras no son adquiridas por experiencia de primera mano o directa, sino asimiladas de las actividades evaluativas que prevalecen en su medio cultural inmediato.” (Ausubel, Novak y Hanesia, 2009, p. 58) por consiguiente dentro de las actividades diseñadas se busca que el estudiante piense, en un primer momento, en las palabras que estén más cerca de su contexto, las que conoce y, a partir de ese

vocabulario y de la experiencia lingüística, su vocabulario irá incrementando en su paso por la escuela.

Finalmente, algo que llama la atención es que Ausubel, Novak y Hanesian (2009) hacen una especie de comparación del término *gramática* en dos disciplinas un tanto diferentes –aunque pueden echar mano una de la otra- desde el punto de vista lingüístico, la *gramática* se refiere a aquel conjunto de reglas sintácticas aceptadas por una mayoría de hablantes y que al combinarlas se forman oraciones. Para la psicología, en cambio, estas reglas representan más bien una relación entre sí de ideas expresadas verbalmente con el propósito de entender nuevas; ambas toman una postura que se ve reflejada en el salón de clases ya que sí existe el conjunto de reglas que permite la combinación y eso es lo que se busca en las sesiones diseñadas, dichas combinaciones, además, surgen partiendo de un contexto inmediato, de su realidad tal vez por ello hay un nivel de léxico promedio pues el ambiente en el que se desarrollan no les permite la adquisición de nuevas palabras.

#### **2.6.4 Aprendizaje por descubrimiento y competencia escrita.**

Jerome Bruner dio una aportación educativa importante, su concepción de Aprendizaje por descubrimiento el cual ya tiene su lugar dentro de las técnicas pedagógicas aceptadas; existe un listado de aproximadamente doce argumentos educativos y psicológicos los cuales tienen una postura a favor del aprendizaje por descubrimiento, estos argumentos hablan en general que el conocimiento es descubierto por uno mismo, por otro lado, esta lista señala que el significado es un producto exclusivo del descubrimiento creativo; también mencionan que todo niño debe adoptar una postura crítica y creativa, asimismo se asegura que el descubrimiento permite la *conservación de la memoria*. Sin embargo, hay uno que llama especial atención “la capacidad de resolver problemas constituye la meta *primaria* de la educación”. Siguiendo con lo anterior, es

posible decir que una de las posturas del Aprendizaje por descubrimiento es que los estudiantes sean capaces de resolver problemas, aunque esto no garantiza el aprendizaje, por eso la resolución de problemas o la búsqueda *para qué* se necesita llevar a cabo en un ambiente dinámico y participativo.

De acuerdo con Bruner, el Aprendizaje por descubrimiento es: "... el aprendizaje en el que los estudiantes construyen por sí mismos sus propios conocimientos, en contraste con la enseñanza tradicional o transmisora del conocimiento, donde el docente pretende que la información sea simplemente recibida por los estudiantes" (Sprinthall y Sprinthall, 1996; Santrok, 2004. Citado por Eleizalde, Palomino y Trujillo, 2010: 273) lo anterior se refiere a que el Aprendizaje por descubrimiento permite la construcción de un conocimiento por parte del estudiante con el acompañamiento docente quien tiene un papel de facilitador; al igual que la postura de los constructivistas anteriores, dentro de esta teoría se habla de romper con la educación tradicional en donde el estudiante tiene un papel pasivo y receptivo de la información.

Por lo que se refiere al acto de descubrimiento, este sucede cuando el estudiante contempla la magnitud de los hechos, los relaciona entre sí y sobre todo comprende el por qué al momento de hacer una reflexión; se sabe que el estudiante ha logrado un Aprendizaje por descubrimiento cuando él mismo se da cuenta de la utilidad del aprendizaje. Para el caso específico de este trabajo, los estudiantes se darán cuenta de la utilidad, tanto académica como laboral, de la comunicación escrita; para ello, se propone que en cada sesión al finalizar haya una reflexión hecha por cada estudiante para así lograr este aprendizaje. Por otra parte, resulta necesario considerar al aprendizaje por descubrimiento como uno de los medios para guiar los contenidos de las materias, aunado a esto "... la adquisición de la capacidad para resolver problemas es más primordial que la adquisición del contenido de la materia" (Ausubel, Novak y Hanesian, 2003, p. 462) esta idea es

muy clara y hasta cierto punto es aplaudible. Por ejemplo, en materias como Taller de Lectura y Redacción I no se trata de sólo aprender los contenidos (o memorizarlos en el peor de los casos) sino que los estudiantes deben reflexionar cómo solucionar los problemas a través del lenguaje escrito, deben ser conscientes para qué lo necesitan; asimismo hay un riesgo claro, pues al ser la lengua materna pareciera que como hablantes nativos conocemos a la perfección la lengua, pero no es así. Por lo mismo, con ayuda de las actividades diseñadas los mismos estudiantes se irán dando cuenta cuál es su nivel de escritura y con el paso de las clases descubrirán para qué sirve ser un comunicador eficaz y tomar una postura crítica desde ahí.

Ahora bien, además de la clara postura educativa del aprendizaje de la lengua en el espacio educativo, es necesario revisar lo que Bruner señalaba; el autor propone una serie de preguntas sobre qué implica conocer, hablar y escribir una lengua y no otra; también menciona la posibilidad de hacer una división dentro del lenguaje donde existen dos componentes, el semántico y el sintáctico. Así, Bruner (2001) propone una hipótesis: “[...] la escuela contribuye a potenciar las operaciones de agrupamiento mediante la educación transmitida a través del lenguaje escrito.” (p.106) además propone la interrogante *¿de qué modo se interrelacionan la escuela y el lenguaje?* Finalmente, rescatando la teoría de Chomsky sobre el desarrollo del lenguaje será posible si el ambiente tiene los recursos para lograrlo, hay que pensar qué condiciones presenta el aula para un buen desarrollo del lenguaje.

En definitiva, una de los aspectos más criticables en educación es que muchas veces el trabajo en aula no tiene las condiciones necesarias para desarrollar las capacidades comunicativas, un ejemplo claro es la ausencia de una metodología para la enseñanza –o más bien el fortalecimiento- de la lengua materna; por otro lado, es conocido que los planes y programas no son diseñados por lingüistas, quizá sea momento de hacer un trabajo en conjunto, pero sobre todo

que el docente promueva un verdadero ambiente de aprendizaje para que el estudiante desarrolle habilidades de escritura.

Lo aquí presentado fue una revisión de todos los aspectos teóricos que le dan un fundamento a esta investigación; el trazo de esta revisión partió desde un concepto de competencia en el plano educativo para llegar a definir la competencia escrita –clave de esta investigación– asimismo se hizo un breve recorrido por las posturas constructivistas ya que es el fundamento de la educación por competencias. Una vez teniendo la fundamentación teórica, es necesario dar paso al establecimiento del cómo fue realizada esta investigación para poder llegar al logro de los objetivos y el diseño de la propuesta.

## **CAPÍTULO III METODOLOGÍA**

En este capítulo se abordan los diferentes procedimientos utilizados para la elección de los grupos de estudio, cómo se diseñó el instrumento de evaluación además la explicación de las variables a medir y el procedimiento para lograr el diagnóstico de la competencia escrita en estudiantes de la materia Taller de Lectura y Redacción I, del plantel 15 del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla (COBAEP).

### **3.1 Diseño de investigación**

La investigación está fundamentada con el método cuantitativo ya que se busca reflejar la magnitud de un fenómeno, tiene alcances descriptivos, es transversal y no experimental. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014):

El enfoque cuantitativo (que representa, como dijimos, un conjunto de procesos) es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis. (p. 4-5)

En otras palabras, para hacer posible una investigación de carácter cuantitativo se necesita de un proceso y sólo será posible evidenciar la realidad percibida a través del cumplimiento de los elementos ya citados. Asimismo, es necesaria la recolección de datos para probar hipótesis y teorías; además permite representar una realidad mediante números extraídos de una realidad y es posible un análisis estadístico.

En consecuencia, al considerar esta investigación como cuantitativa, se siguieron los pasos considerados, desde el planteamiento de una problemática, la delimitación del tema, el establecimiento de los objetivos y las variables; de igual manera se recurre al análisis de datos y a la interpretación de los resultados arrojados de esta investigación. Así, el enfoque cuantitativo adopta cierta lógica en donde se generan y prueban teorías, para poder lograrlo es necesario partir de lo general a lo particular, es decir, de la teoría a los datos; algunas de las metas para este enfoque es la descripción, la explicación, la comprobación y la predicción de los fenómenos, es objetiva y está orientada al resultado.

Por otra parte, Guillermo Briones (1996) apunta que el término *investigación* es equivalente a indagar o buscar, sin embargo cuando de ciencias sociales se trata esta palabra toma un significado especial en donde ya refiere la creación de conocimientos sobre una realidad social; por consiguiente, ante cualquier problemática enfrentada la investigación permite siempre la búsqueda de soluciones posibles. De esta manera, la investigación social cuantitativa se basa en el *paradigma explicativo* donde para el cumplimiento de los objetivos se utiliza información cuantificable, de esta manera y a través del análisis numérico, será posible explicar los fenómenos estudiados. Para Briones hay tres tipos de investigaciones cuantitativas: (i) según el objetivo principal pueden ser descriptivas o explicativas, (ii) según el tiempo pueden ser sincrónicas o transversales y (iii) dependiendo la posibilidad del investigador para controlar la variable independiente pueden ser experimentales, cuasiexperimentales y no experimentales.

Para que una investigación cuantitativa se lleve a cabo, Palella Stracuzzi y Martins Pestana (2006) señalan que se "...requiere el uso de instrumentos de medición y comparación que proporcionan datos cuyo estudio necesita la aplicación de modelos matemáticos y estadísticos" (p. 48) de la misma manera, estos autores sustentan que en una investigación cuantitativa el

conocimiento está basado en los hechos. Conviene subrayar que la presente investigación contiene un instrumento de evaluación que permite la obtención de datos para luego realizar un trabajo más estadístico y así dar cuenta de una realidad a través de datos numéricos.

Como ya se mencionó anteriormente, esta investigación es de alcance descriptivo y es transversal; a propósito del tema, Palella Stracuzzi y Martins Pestana (2006) hablan sobre la técnica dentro de la investigación. En primer lugar, sostienen que la *técnica* es el *cómo* de una investigación; es decir "... el procedimiento particular reflexivo y confiable aplicado al empleo de un instrumento, al uso de material, al manejo de una determinada situación" (p. 96) en otras palabras el método es una estrategia y la técnica es la táctica. Ahora bien, en cuanto al diseño no experimental se señala que "... en este diseño no se construye una situación específica sino que se observan las que existen" (p.96) por lo anterior, se decidió por este diseño ya que la investigación se realiza sin manipulación de algún elemento, sólo se establecieron las variables a partir de ahí se diseñó el instrumento de evaluación y se observaron los hechos en un contexto real.

Por lo que refiere al alcance *descriptivo*, los autores señalan que en las investigaciones de carácter cuantitativo, sólo se pretende interpretar realidades, de igual manera incluye descripción, registro, análisis e interpretación; en esta investigación hay un capítulo dedicado al alcance *descriptivo* donde se describen las variables, además hay un análisis e interpretación estadístico de los resultados arrojados por la prueba escrita. Por último, en cuanto a lo *transversal* los autores sostienen que este tipo de investigaciones sólo recolectan datos en un momento determinado y la finalidad es la descripción de variables.

### 3.2 Sujetos

Para llevar a cabo la investigación, se tomó en cuenta a los cuatro grupos de primer semestre del ciclo escolar 2017-2018 del plantel 15 del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla; como puede verse en la Tabla 7 los cuatro grupos que conforman esta investigación están formados en su mayoría por estudiantes del género masculino.

Tabla no 7: Estudiantes del primer semestre del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, plantel 15

<b>Grupo</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Total</b>
<b>1° A</b>	21	21	42
<b>1° B</b>	28	18	46
<b>1° C</b>	20	27	47
<b>1° D</b>	25	20	45
<b>Total</b>	94	86	180

### 3.3 Instrumento de evaluación

El instrumento de evaluación está diseñado como prueba escrita y contiene reactivos de respuesta de opción múltiple que miden los siguientes indicadores: tipo de registro, tipos de texto, propósito comunicativo, dialecto regional, uso de nexos, adverbios y conjunciones; además el procesamiento de la información así como la variedad léxica y sintáctica. El último reactivo de la prueba es de carácter abierto ya que se les pide a los estudiantes narrar, en una extensión de diez líneas, la historia que se les presentó; todo esto con el propósito de diagnosticar el nivel de competencia escrita (véase anexo 1).

La prueba se compone de 16 preguntas las cuales permitieron obtener información para medir algunas de las propiedades básicas de la redacción y la aplicación de las mismas en la

redacción de una pequeña síntesis; de igual manera se obtuvieron datos de identificación como: grupo, edad y sexo. Los reactivos de la prueba escrita están basadas en el fragmento del cuento “La vela perpetua” del autor mexicano Jorge Ibarguengoitia, el tiempo para resolver la prueba es de aproximadamente 30 minutos. La tabla no. 8 muestra las variables utilizadas en esta investigación, una breve definición, asimismo se pueden observar los indicadores y el número de pregunta que corresponde.

**Tabla no. 8** Tabla de variables.

<b>Variables</b>	<b>Definición</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítem</b>
Adecuación	Saber escoger de entre todas las posibilidades lingüísticas la más apropiada para cada situación.	Tipo de lenguaje	1
		Tipo de texto	2
		Propósito comunicativo	3
		Dialecto regional	4
Cohesión	Hace referencia a las articulaciones del texto, engloba cualquier mecanismo que sirve para relacionar las frases de un texto.	Nexos adversativos	5
		Nexos causales	6
		Adverbios	7
		Conjunciones y adverbios	8
Coherencia	Dominio del procesamiento de la información; establece qué información se ha de comunicar y cómo.	Párrafos	9
		Macroestructura	10
		Tipos de formulación	11
Estilística	Capacidad expresiva general de un texto, es	Recursos literarios	12
		Grado de <i>riesgo</i>	13
		Riqueza y variación léxica	14

	decir, la riqueza y variación lingüística.	Complejidad sintáctica	15
Corrección gramatical	Proceso de revisión y mejora de cualquier aspecto del escrito.	Ortografía, puntuación y aplicación de las propiedades del texto	16

En la tabla no. 8 se puede ver la descripción de las variables trabajadas en esta investigación las cuales permitirán un diagnóstico de sus habilidades en la lengua escrita, de la misma manera estas variables tienen el objetivo de medir el nivel del desarrollo de la competencia escrita en los estudiantes de bachillerato; para entender un poco más es necesario señalar:

- **Adecuación:** entendida como aquella propiedad textual orientada al cumplimiento de principios relacionados con el emisor, receptor, tema y situación de un escrito; además, para poder señalar que un texto es adecuado es necesario tomar en cuenta las circunstancias que rodean al acto comunicativo; en otras palabras esta propiedad *amolda* el texto a la situación comunicativa mediante elementos como tema, canal de producción, relación interpersonal de los interlocutores y la intención del emisor (Centro Virtual Cervantes, 2018) de ahí que, para esta primera variable, se establecieran los siguientes indicadores: tipo de registro, la comprensión de los tipos de texto, cuál fue el propósito que presentaba el cuento y el reconocimiento de las frases hechas; dentro de todo esto se buscó la habilidad del estudiante; para señalar los elementos que suscriben a esta variable están representados en la prueba escrita por los reactivos 1, 2, 3 y 4.
- **Cohesión:** como hablantes nativos de alguna lengua, no sólo se conocen las palabras sino que se puede ser capaz de combinarlas gracias a un conjunto de reglas establecidas; así se sabe que un escrito está cohesionado cuando contiene ciertos mecanismos lingüísticos

como los signos de puntuación o los nexos ya que éstos mantienen una relación semántica entre las oraciones. En otras palabras, la cohesión hace referencia a aquellos elementos textuales que permiten la configuración de un escrito como una unidad morfosintáctica y de acuerdo con Louwerse (2004) es una propiedad inherente a la coherencia; en consecuencia, para esta segunda variable, se establecieron los siguientes elementos: uso de nexos adversativos, uso de nexos causales, uso de adverbios además de evaluar la capacidad de los estudiantes para saber discriminar entre el uso de conjunciones y adverbios. Con estos indicadores, se midió el conocimiento del estudiante sobre ciertas clases de palabras, los ítems 5, 6, 7 y 8 muestran los elementos anteriormente enlistados.

- Coherencia: entendida como el correcto procesamiento de la información y el orden lógico de los hechos o sucesos redactados en algún texto, de la misma manera, establece cómo se ha de comunicar la información; esta variable tiene una naturaleza pragmática ya que es el resultado de una interacción entre el emisor-texto-receptor. Gracias a la coherencia, el texto se concibe como una unidad global; por lo anterior, para medir el grado de conocimiento de dicha variable se pensó en tres procesos diferentes: la coherencia en párrafos, macroestructura y tipos de formulación; los ítems 9, 10 y 11 corresponden a los elementos ya citados.
- Estilística: esta variable permite dar cuenta del uso estético del lenguaje, ya sea en alguna obra literaria o bien dentro del habla real, muchas veces el estilo es algo *propio* que se va *formando* a través de los años gracias a la lectura y a las diferentes experiencias escritas es una propiedad casi imposible de calificar; sin embargo, es posible señalar ciertos elementos que permiten notar un estilo *desarrollado*, por ello en esta variable se buscó medir la habilidad del estudiante para identificar algunos rasgos como el uso de recursos literarios,

el grado de *riesgo*, la riqueza y variación léxica además de la complejidad sintáctica. Se pensó en estos parámetros ya que el uso de éstos enriquecen el texto y no sólo muestran un desarrollo de una competencia escrita sino que puede evidenciar una capacidad de análisis y un pensamiento más crítico, los ítems que midieron esta variable son 12, 13, 14 y 15.

- Corrección gramatical: esta última variable, más allá de asimilarse con una revisión de acentos y puntos, debe entenderse como un proceso, en donde el papel del docente y estudiante tiene un papel fundamental. Por un lado, el profesor tiene el compromiso de llevar a cabo el proceso de revisión del texto en donde ponga particular atención a la aplicación de las propiedades de la redacción; por otro lado el estudiante tiene la tarea de trabajar el escrito las veces que sea necesario hasta que el texto cumpla con las propiedades ya mencionadas. Con todo lo anterior, el último ítem de la prueba se pensó para que los estudiantes aplicaran las variables anteriores mediante la síntesis del cuento presentado y así poder medir la competencia escrita en los estudiantes de primer semestre de bachillerato.

### **Procedimiento.**

Como primer punto, se delimitó el grupo de estudio a los estudiantes de primer semestre ya que de acuerdo a la revisión del programa de estudios del Colegio de Bachilleres, la materia de Taller de Lectura y Redacción I ubicada en el primer semestre de educación media superior se ajusta a los objetivos de esta investigación. El segundo paso consistió en el diseño del instrumento de evaluación, la aplicación del mismo se llevó a cabo en los días 15 y 16 de noviembre de 2017 a los estudiantes de los cuatro grupos de primer semestre del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla Plantel 15, posteriormente se hizo la recogida de datos para hacer el análisis de los

resultados a partir de las cinco variables mencionadas anteriormente; tales resultados se ven reflejados en las gráficas que muestran el porcentaje de estudiantes quienes respondieron de manera correcta a cada pregunta, estos resultados se presentan agrupados por variables, a su vez, se muestra una gráfica con el promedio general de cada variable.

El último reactivo de la prueba escrita permitió a los estudiantes redactar en diez líneas el fragmento del cuento que se les presentó, para poder evaluar ese reactivo se realizó una rúbrica (Ver anexo 2) donde el máximo puntaje es 20. Es importante señalar que para la evaluación a través de la rúbrica sólo se considera un 10% del total de pruebas, es decir, sólo se mostrarán 20 ejercicios; para esta parte se tomó una nomenclatura clave y así poder identificar de qué sujeto se está hablando: se hará mención de cada uno a partir de una numeración, de esta manera, se presenta el estudiante 01, estudiante 02 hasta el número 020. Al ser sólo una muestra de 20 ejercicios para la última pregunta, se decidió de la siguiente manera; al ir asignando calificación los ejercicios se dividieron en tres grupos: dentro del grupo 1 se concentraron los estudiantes cuyos resultados son sobresalientes; el grupo 2 contiene pruebas con resultados regulares y finalmente en el grupo 3 quedaron las pruebas con resultados reprobados. De esta manera, se tomaron los ejemplares de los tres grupos para tener un análisis más amplio.

En conclusión, la metodología nos permite dar cuenta de cómo se lleva a cabo el proceso de la investigación, las limitaciones de ésta y la responsabilidad que conlleva el manejo de datos para una posterior interpretación; por otro lado, un acercamiento real al problema visto permite un juicio y experiencia mayor por parte del investigador ya que no sólo se parte de *supuestos*. Así, es posible decir que el capítulo dedicado a la parte metodológica es una manera de mostrar una realidad a partir de datos, definir el método propio para la investigación ayuda a encontrar diferentes vías para poder dar cumplimiento a los objetivos ya planteados.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

El presente capítulo muestra el análisis e interpretación de los resultados, lo cual se traduce como el proceso de manifestar de manera concreta y en un contexto real lo hasta ahora expuesto; para empezar se introduce y concluye de manera breve a cada uno de los fenómenos vistos durante el proceso de la recogida de datos y el análisis estadístico; asimismo se habla de una descripción, se formula un análisis y se propone una interpretación a cada hecho observado. En cuanto a los datos, es necesario recordar que sólo se grafican los resultados aprobatorios. El análisis del último reactivo es el más enriquecedor puesto que los estudiantes se enfrentan a la tarea de redactar y poner en práctica las propiedades ya revisadas; por último, lo aquí señalado permite ver sólo una mínima realidad de la competencia escrita sin embargo estos resultados también permitirán la búsqueda de una propuesta para el desarrollo de otros conocimientos, habilidades y actitudes.

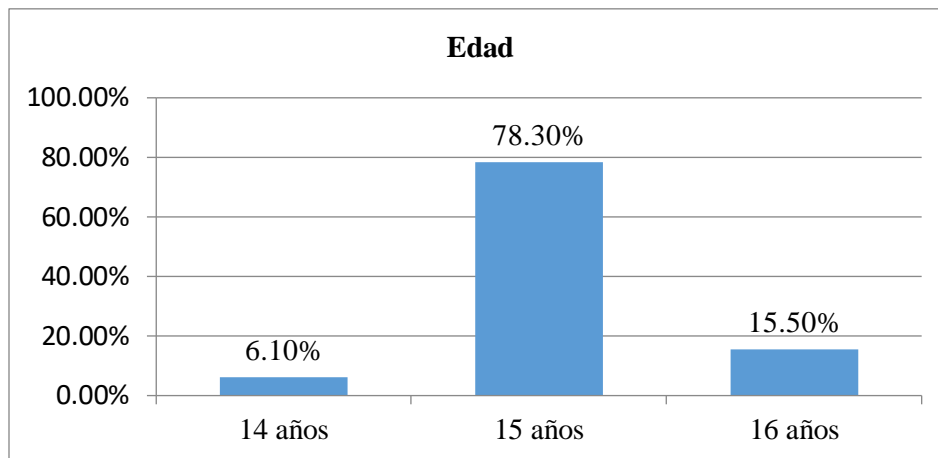
Es necesario recordar que el instrumento aplicado corresponde a una prueba escrita que consta de preguntas cerradas, además hay un espacio en donde los estudiantes redactan de manera general la historia que se les presentó; esta prueba fue aplicada a los cuatro grupos de primer semestre del ciclo escolar 2017-2018. Finalmente es posible decir que este capítulo es de los más enriquecedores pues gracias a estos resultados se puede partir de escenarios que permiten el diseño de estrategias para subsanar lo aquí encontrado.

#### **4.1 Datos de identificación**

La interpretación de los resultados inicia con los datos de identificación de los sujetos sometidos a investigación, los datos que se pidieron a los estudiantes fueron dos: edad y género; ya que estos permiten tener una visión más general de las características particulares de cada sujeto e incluso cómo esto influye en el proceso educativo. El rango de edad de los 180 estudiantes analizados

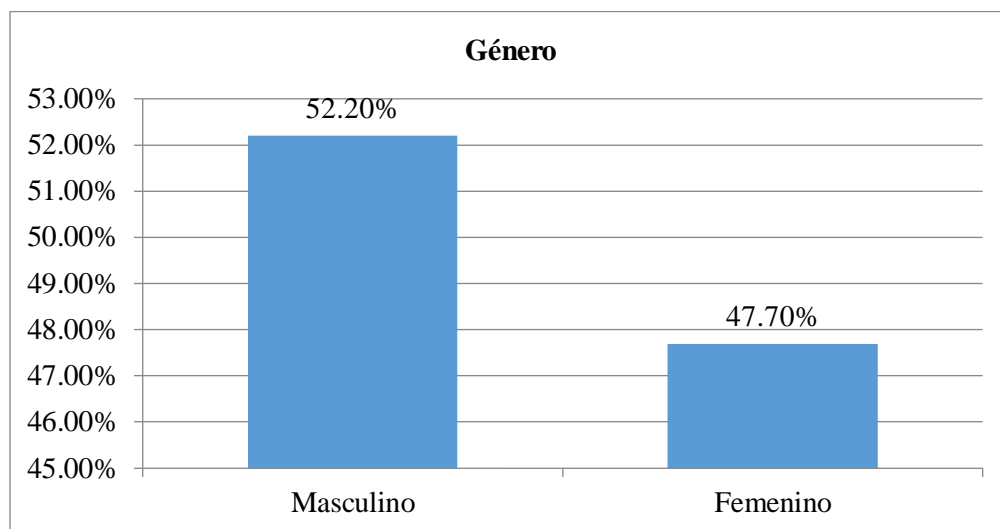
oscila entre los 14 y 16 años, sin embargo, la gráfica 1 muestra que 15 años es la edad mayoritaria en los estudiantes de primer semestre de educación media superior pues presenta un 78.3% total. Por otro lado, el 15.5% representa a los alumnos cuya edad es de 16 años lo cual hace pensar dos cosas: por un lado, una de las posibilidades es que los alumnos abandonan sus estudios al egresar de secundaria, la segunda opción puede ser un resultado reprobatorio del primer año.

Gráfica 1: Edad de los sujetos de estudio



El segundo dato de identificación solicitado a los alumnos fue el género, tres de los cuatro grupos estudiados tienen algo en común: un mayor número de alumnos masculinos, lo cual genera un total de 94 estudiantes del género masculino que representa el 52.2% ante un 47.7% de estudiantes femeninas (véase gráfica 2); estos datos crean un dilema ya que de acuerdo con el último censo de población del INEGI, en 2015 la población total de Puebla era de 6 168 883 habitantes, de los cuales 3 225 206 son mujeres y sólo 2 943 677 son hombres.

Gráfica 2: Género de los sujetos de estudio



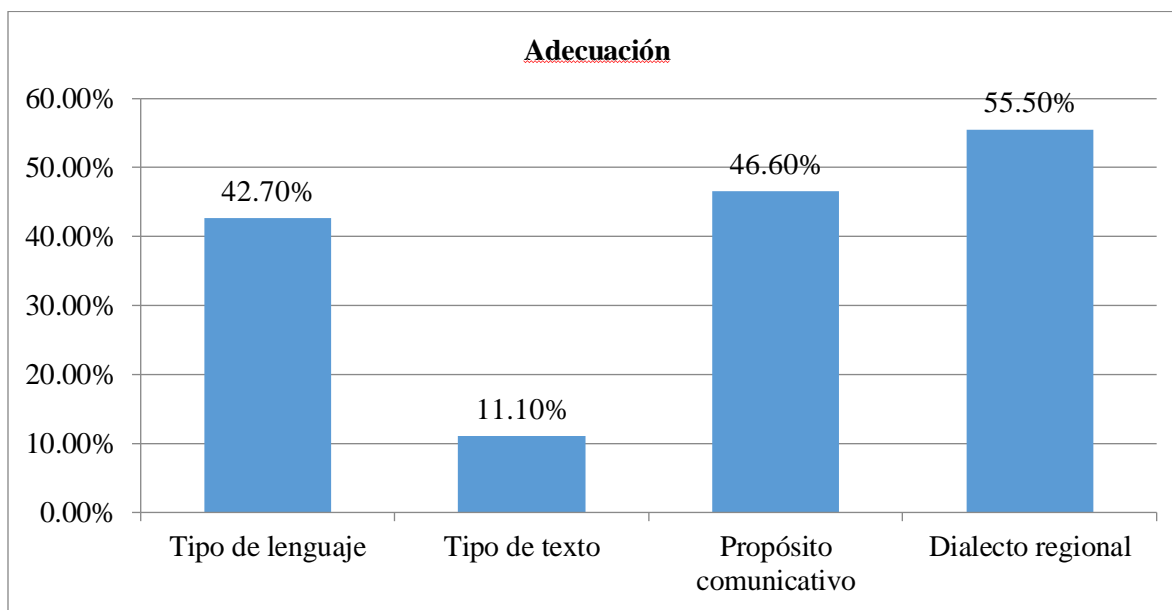
Ante estos resultados, es necesario preguntarse cómo esto influye dentro del proceso educativo, o más bien qué reflejan estos resultados. Respecto a la edad, se pudo ver que hay estudiantes de hasta 16 años, lo cual representa una realidad que la mayoría de las veces pasa desapercibida por un lado puede ser tomada como consecuencia de un *receso* en sus estudios por diversos factores; por otro lado, se presentan algunos estudiantes con 14 años, en ambos casos, un factor que puede influir será los rangos de edad en los que los son inscritos al nivel correspondiente. De la misma manera, se vio que hay un menor número de estudiantes femeninas, lo cual se traduce –en parte- como la continuidad de aquella creencia que las estudiantes de género femenino deben abandonar los estudios por dedicarse a otros asuntos. Una vez teniendo el escenario de los sujetos sometidos a esta investigación, es momento de dar paso a la descripción de los resultados de las variables.

#### **4.2 Variable 1: Adecuación**

La adecuación se refiere al dialecto y registro, al conocimiento de la diversidad tanto lingüística como textual; además habla sobre el juicio que se tiene como hablantes nativos para escoger la manera más acertada de comunicarse en cada situación (Cassany, 2007). Una de las ventajas que

se tienen como hablante es la capacidad de elegir el registro adecuado para cada escenario, valiéndose de otros recursos o frases propias de la lengua. Dentro de esta primera variable, el promedio total aprobatorio fue de 39% un resultado preocupante ya que supone que los estudiantes de primer año de bachillerato tienen ciertos problemas para encontrar la estrategia comunicativa adecuada, una situación que influye en sus relaciones académicas, laborales y sociales. Los primeros cuatro ítems de la prueba escrita se enfocan en evaluar el desarrollo de la adecuación en estos estudiantes; la gráfica número 3 muestra el promedio general por cada pregunta.

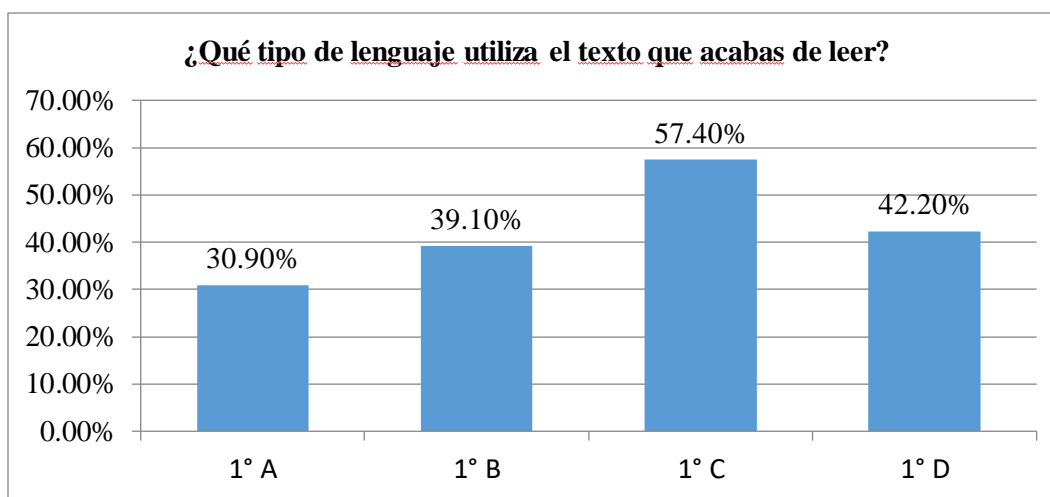
Gráfica 3: Variable 1 - Adecuación



De acuerdo con la gráfica 3 es posible ver que los estudiantes desconocen cuáles son los tipos de texto, aunque –curiosamente- saben identificar el propósito comunicativo de cualquier escrito. Por otro lado, también es notorio el dominio que presentan estos estudiantes de su lengua materna, pues el ítem 1 y 4 encargados de evaluar el tipo de lenguaje y el dialecto regional obtuvieron un porcentaje alto; estos resultados se abordarán con mayor precisión en las siguientes líneas.

La primera pregunta permite medir cuál es el nivel de conocimiento de los estudiantes en cuanto a los tipos de registro; los datos arrojados por la prueba muestran que para la mayoría de los estudiantes identificar el registro en un texto literario es un reto medianamente complejo. Se puede observar que el grupo con mayor problema en esta primera pregunta fue el grupo A: una frecuencia de 13 estudiantes que representan el 30.9% de la totalidad del grupo lo confirma; el grupo B presenta un 39.1% de respuestas correctas. Por otro lado en el grupo C un 57.4% del total muestra facilidad para identificar el registro utilizado en el texto presentado; el grupo D en cambio tiene un 42.2% de promedio con respuestas aprobatorias. (véase gráfica 4)

Gráfico 4: Pregunta uno – tipo de lenguaje

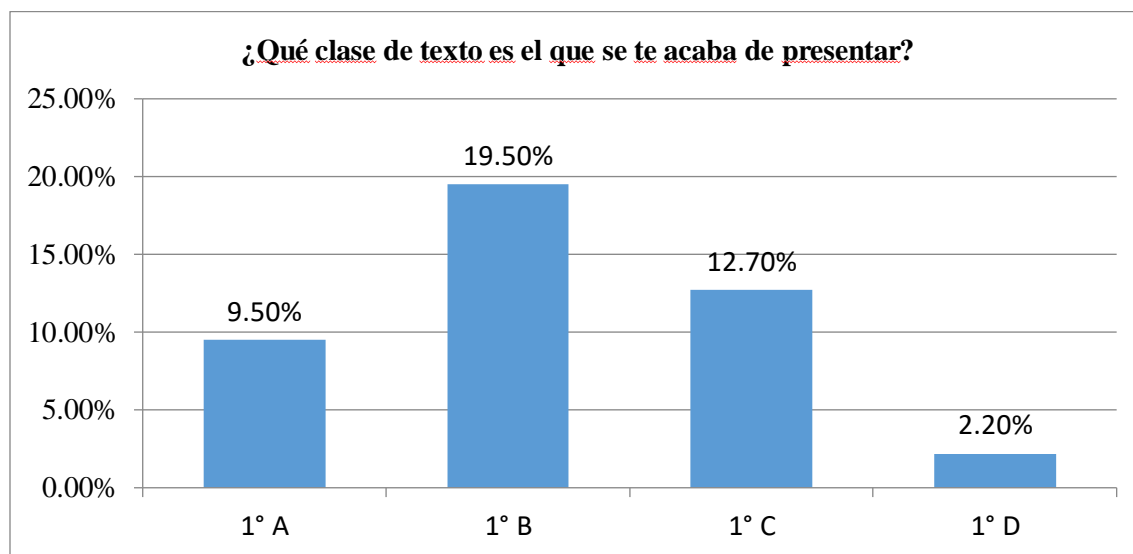


Los resultados anteriores permiten traducir que los estudiantes sometidos a investigación identifican limitadamente el modo en que una lengua es utilizada en un contexto específico, es decir, saben que existe un código con el cual es posible interactuar con los demás, sin embargo desconocen cómo es que algunos factores afectan la manera de comunicarse. Asimismo, al revisar los ejercicios se pudo notar una confusión entre el registro coloquial, es decir, aquel originado debido a la falta de exigencia lingüística con el vulgar, el cual está marcado por el mal uso de la lengua. Resulta importante señalar las carencias del estudiante, pues mientras no domine una

característica como el registro adecuado, el desarrollo de la competencia escrita se verá limitado ya que los estudiantes reproducirán textos fuera del contexto comunicativo.

El segundo ítem cuestiona sobre la diversidad textual, en comparación con la primera pregunta, esta segunda tuvo resultados más preocupantes los cuatro grupos muestran un promedio aprobatorio por debajo de la mitad. En el grupo A, el porcentaje de estudiantes con respuestas correctas alcanza el 9.5%; en el grupo B hay un escenario más alentador donde el 19.5% del total respondieron de manera acertada. El grupo C, en cambio, tiene un 12.7% y finalmente se puede señalar que el grupo D tiene el resultado más alarmante, apenas con una frecuencia de un alumno que representa el 2.2% del total del grupo (véase gráfica 5).

Gráfica 5: Pregunta dos – tipos de texto

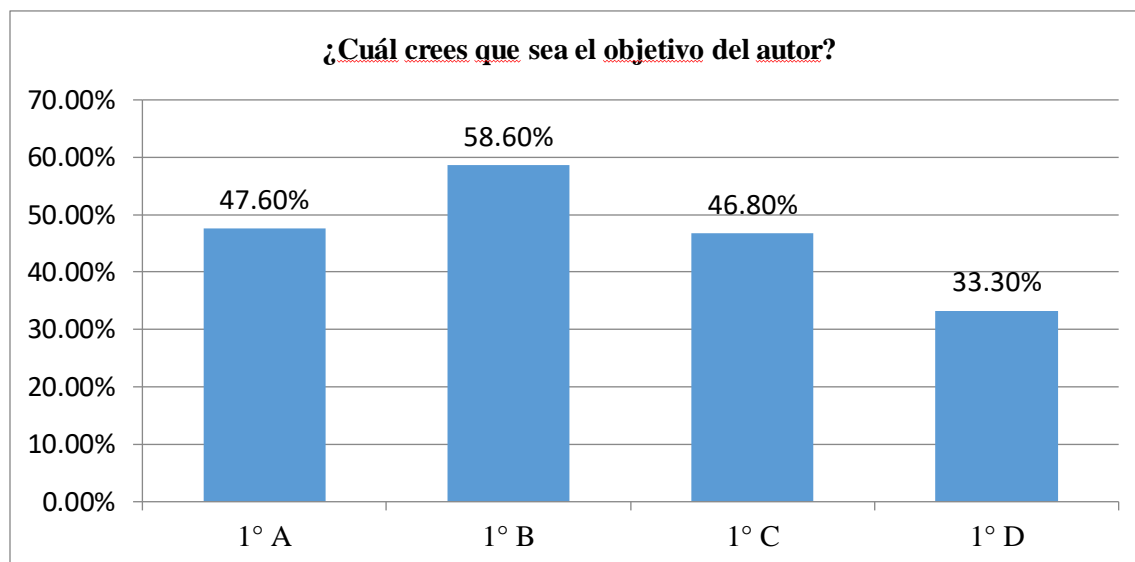


Estos resultados permiten ver que egresan de educación básica sin conocer con exactitud cuál es la estructura de un texto, un tema que se supone se conoce desde los primeros años educativos; una vez en primer año de media superior son capaces de hacer algún escrito, aunque sin atender los criterios de clasificación. Al mismo tiempo, es necesario remarcar que, mientras el estudiante desconozca los tipos de texto, la adquisición de ciertos conocimientos y sobre todo el proceso

educativo se verán limitados, puesto que leer y escribir de una manera adecuada permite llevar a cabo un proceso de aprendizaje efectivo.

Respecto a la tercera pregunta se puede decir que hubo una notable mejora, los resultados de la pregunta número tres indican el porcentaje de estudiantes quienes mostraron capacidad para señalar el propósito comunicativo del autor en el texto presentado. El grupo A presentó un 47.6% de promedio aprobatorio; el grupo B obtuvo los mejores resultados al tener un promedio de 58.6%. Por otra parte, el grupo C presentó un promedio de 46.8% y por último, el grupo D tiene un promedio más bajo, pues sólo un 33.3% del total respondió de manera acertada. (véase gráfica 6).

Gráfica 6: Pregunta tres – propósito comunicativo

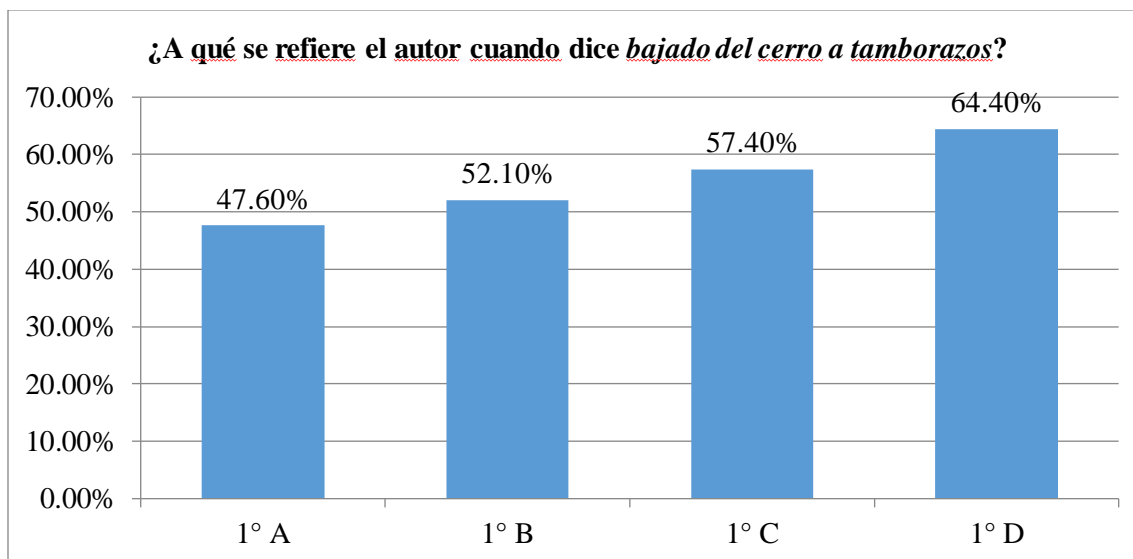


Conviene subrayar que los textos siempre tendrán un propósito comunicativo con el fin de interpretarlo y evitar ambigüedades; por lo tanto, éste tendrá una estrecha relación con la estructura del texto. Los resultados presentados muestran una discordancia ya que –como se mostró en el segundo ítem- los estudiantes no pueden identificar la clasificación textual, sin embargo sí señalan el propósito comunicativo del texto presentado; es decir, esta población muestra un fenómeno particular en donde pueden cumplir un objetivo comunicativo, aunque desconozcan las

características de los textos. Es importante mencionar que el estudiante muestra un aspecto importante, la capacidad de análisis, de esta manera, es posible señalar que mientras esto suceda el estudiante no sólo será capaz de comunicarse por escrito sino que puede dominar un pensamiento crítico.

La última pregunta de esta variable se enfoca en evaluar el dialecto regional, como es bien sabido la lengua no es homogénea, siempre hay variaciones debido a factores geográficos, históricos, sociales y hasta económicos, muchas veces es posible encontrar sinónimos pero tienen valores sociolingüísticos diferentes; es aquí donde nos encontramos con el dialecto. El grupo A tiene un promedio de 47.6%; para el grupo B un 52.1% representa el promedio de estudiantes con respuestas correctas. El grupo C tiene un total de 57.4% y para finalizar, el grupo D alcanzó el 64.4% de promedio; los resultados para esta pregunta son los más altos, el promedio general aprobatorio fue de 55.5% es decir, un poco más de la mitad del total de estudiantes. (véase gráfica 7).

Gráfica 7: Pregunta cuatro – dialecto regional



Estos resultados muestran cierto nivel de importancia, ya que representa el grado de conocimiento de los alumnos respecto a las variantes en español, algo que resultaría sencillo al ser hablantes nativos de esta lengua. Al mismo tiempo, los datos permiten notar cómo es que los alumnos perciben la carga sociolingüística de ciertas palabras y son capaces de determinar en qué ámbito sí pueden ser utilizadas; por otro lado y relacionado con el tema del primer ítem, es posible dar cuenta que los estudiantes sí son conscientes de qué registro utilizar en un ámbito académico y en otro más social; de esta manera es posible notar que los estudiantes tienen un buen dominio de la competencia escrita.

En resumen, la *adecuación* consiste principalmente en la capacidad de adaptar de manera correcta el discurso a la situación comunicativa en la que se desarrolla; cuando se habla de composición escrita –además de hablar de la creatividad del autor- se toman en cuenta aspectos como el tipo de relación emisor-receptor, tener clara la intención del texto, las circunstancias que rodean a la situación comunicativa y sobre todo adaptarlo. En otras palabras, se sabe que un escrito es adecuado si la elección lingüística se apropia a la situación comunicativa. De acuerdo con los resultados ya mencionados, el promedio alcanzado para esta variable es de 39.0% un resultado bajo; pero en esta primera parte también se pueden notar dos cosas: por un lado lo que necesitan los estudiantes de primer semestre es reforzar el conocimiento de algunos términos y por otro lado, el trabajo del docente no debe quedar en una revisión simple; sino que no debe dejar de lado la capacidad de análisis que muestran estos estudiantes y cómo se puede desarrollar. Esta posibilidad se irá descubriendo a lo largo del capítulo.

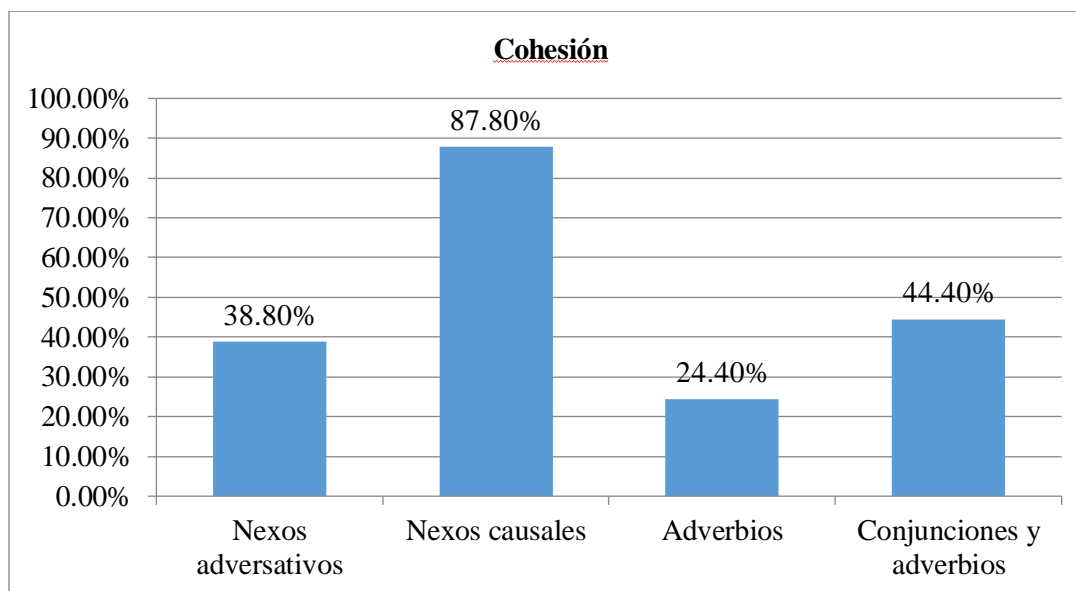
#### **4.3 Variable 2: Cohesión.**

La cohesión hace referencia a todas aquellas articulaciones gramaticales del texto (Cassany, 2007) pues las oraciones que lo conforman no son estructuras aisladas sino que se vinculan con medios

gramaticales como los signos de puntuación, las conjunciones o los nexos; de acuerdo con Montserrat Castelló (2012) la cohesión implica relaciones de construcción y estructura. La cohesión es una propiedad del texto con cierta importancia ya que de esta manera es posible lograr que el mensaje se transfiera de manera completa, de no existir una unión entre las ideas dentro de un texto se arriesga a que el escrito no se entienda.

Para esta segunda variable el promedio total aprobatorio fue de 49.0% es decir casi la mitad de los estudiantes respondieron de manera correcta; los ítems 5, 6, 7 y 8 permiten dar cuenta cuál es el conocimiento sobre la cohesión, en específico el uso de nexos adversativos, nexos causales, uso de adverbios y cómo es que discriminan entre usar una conjunción o un adverbio; en la gráfica 8 es posible observar el promedio aprobatorio para las preguntas de esta variable.

Gráfico 8: Variable 2 – Cohesión

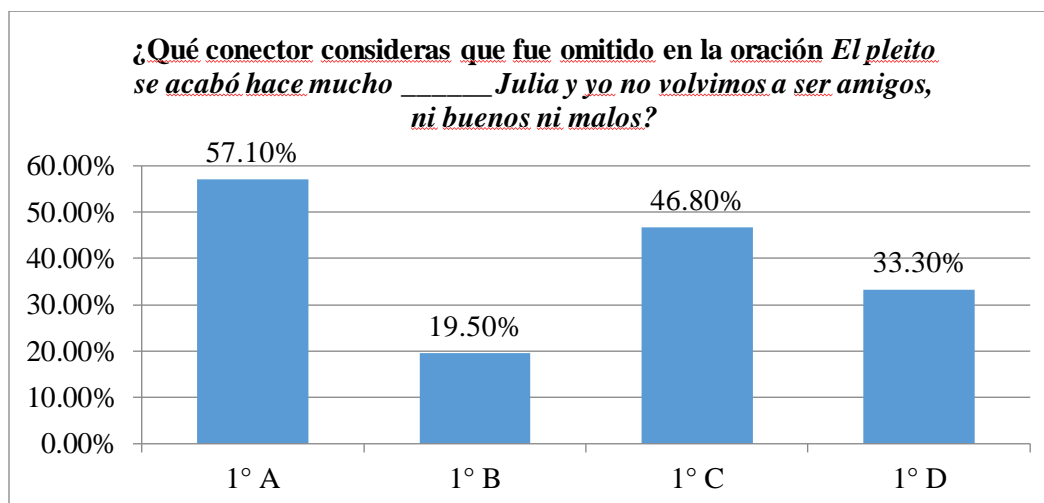


La gráfica 8 muestra que los nexos causales son los nexos más conocidos por los estudiantes de primer semestre, esto se debe a la mínima complejidad de estos nexos (la explicación se leerá más adelante); uno de los retos más grandes para estos estudiantes, es identificar los adverbios, aunque

cuando se plantea la diferencia entre éstos y las conjunciones, parece que no es una tarea difícil. Con estos resultados, se puede ver que la cohesión es un tema con el que los estudiantes ya están familiarizados.

La pregunta número cinco está encaminada a diagnosticar el conocimiento de los estudiantes en cuanto a los nexos adversativos, en este primer ítem de la segunda variable, el promedio general de respuestas aprobatorias fue de 38.8%. Para el grupo A identificarlos fue una tarea sencilla pues un 57.1% respondió de manera acertada; el grupo B en cambio muestra un bajo nivel pues sólo el 19.5% aprobó. El grupo C tiene un total aprobatorio de 46.8% lo que representa casi la mitad de los estudiantes; finalmente el grupo D sólo tuvo un 33.3% con respuestas acertadas. (véase gráfico 9).

Gráfico 9: Pregunta cinco – nexos adversativos

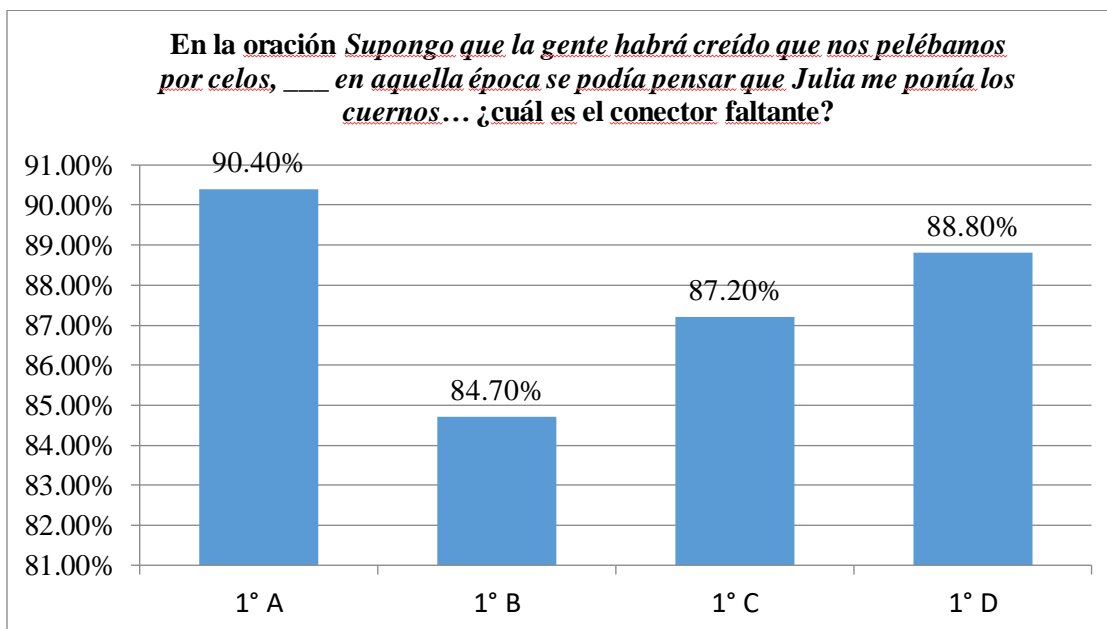


Estos promedios permiten ver que los estudiantes identifican medianamente los nexos adversativos, esto como consecuencia de la complejidad de este tipo de palabras ya que una de sus funciones es establecer una oposición entre los elementos coordinados (Di Tullio, 2014). Es necesario señalar que, si el estudiante desconoce el uso de este tipo de palabras, le resultará más

difícil darle un sentido pragmático al escrito producido, lo cual tiene como consecuencia poco éxito en la interacción entre el receptor y el texto.

La pregunta número seis está pensada para evaluar el uso de los nexos causales, dicha tarea no representó dificultad alguna ya que un 87.8% del total de los alumnos fue capaz de responder acertadamente. El grupo A demostró mayor dominio del tema con una frecuencia de 38 alumnos con respuesta aprobatoria quienes representan el 90.4%; el grupo B presenta el 84.7% de promedio aprobatorio. Por otro lado el grupo C tiene un porcentaje de 87.2% de respuestas acertadas mientras que el grupo D cuenta con el 88.8%. (véase gráfica 10).

Gráfica 10: Pregunta seis – nexos causales

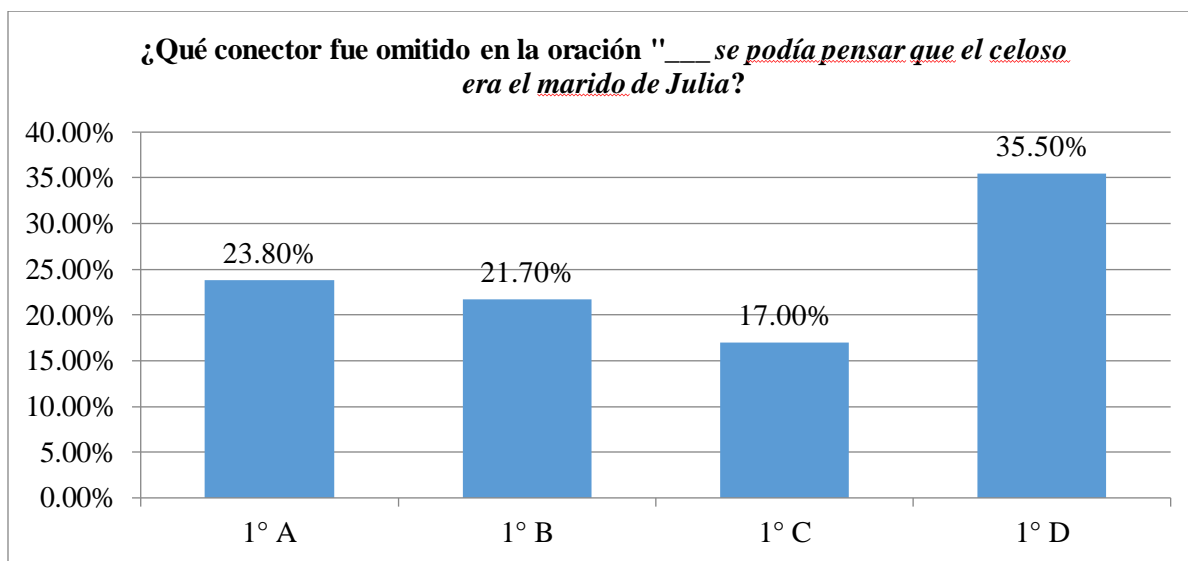


Como se puede ver, esta pregunta ha obtenido los resultados más altos y permitió medir si los estudiantes utilizan de manera correcta los nexos causales. Una razón por la cual los resultados superaron a los demás es porque esta clase de nexos tiene la función de expresar la causa o el motivo de lo que se dice en la oración subordinante (Altieri Fernández, 1996). Es conveniente

mencionar que mientras el estudiante domine el uso de los nexos causales, es posible caer en el abuso generando repetición de los mismos a lo largo del discurso escrito; de esta manera comunicarse y expresarse por escrito queda lejos del dominio del estudiante de media superior demostrando un conocimiento básico de categorías gramaticales.

Dentro de la pregunta número siete es posible encontrar el diagnóstico en cuanto al uso de los adverbios; en esta segunda variable, el ítem siete fue el de más bajo promedio, pues solo un 24.4% del total de alumnos resultó aprobado. El grupo A tiene un promedio de 23.8%; el grupo B –no tan alejado del primero- cuenta con 21.7% de estudiantes aprobados. El grupo con más bajo promedio fue el C con sólo 17.0% de promedio, finalmente el grupo D fue quien obtuvo el porcentaje más alto ya que un 35.5% del total respondió de manera acertada. (véase gráfica 11)

Gráfica 11: pregunta siete – adverbios

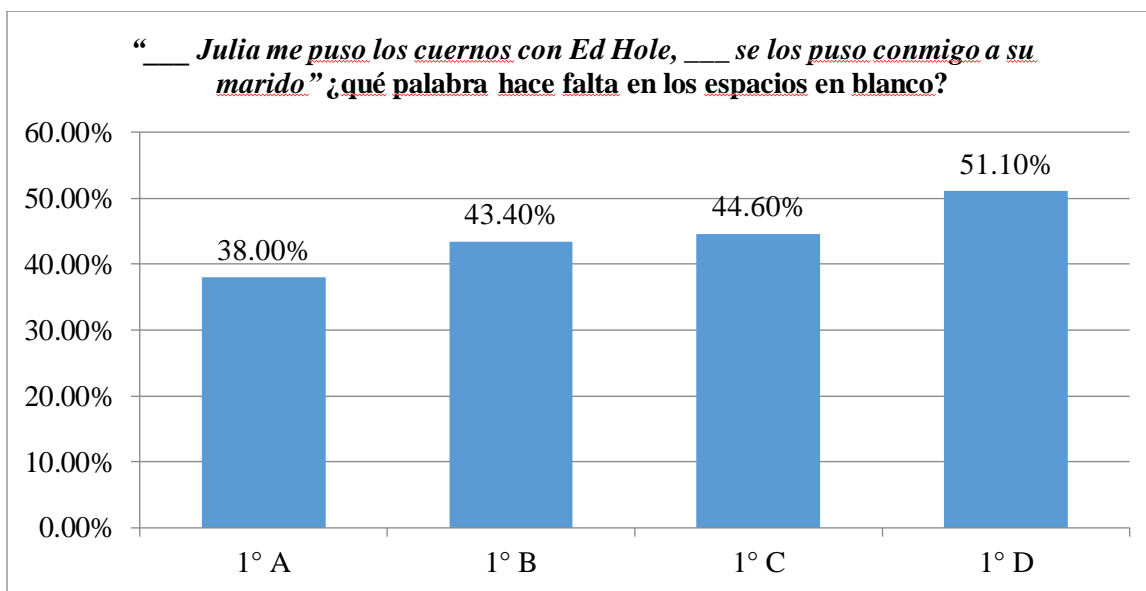


Los resultados más bajos para esta variable son los de este ítem, probablemente por la complejidad que representan los adverbios ya que son palabras invariables caracterizadas por dos factores: el morfológico y el sintáctico (Nueva Gramática de la Lengua Española, 2010) es necesario recalcar que si el estudiante sólo identifica al adverbio por su estructura morfológica, es decir, por todas

aquellas palabras cuya terminación es el sufijo *mente* caerá en el uso excesivo de estas palabras, por otro lado, un conocimiento básico de esta clase de palabras le impedirá identificarlas por el significado, la naturaleza gramatical o la incidencia sintáctica.

La tarea de la pregunta ocho está pensada para permitir a los estudiantes distinguir entre el uso de los adverbios y las conjunciones. El promedio total aprobatorio en esta pregunta fue de 44.4% un promedio por debajo de la mitad; el grupo A una frecuencia de 16 estudiantes representa el 38.0% de respuestas aprobatorias, el grupo B en cambio tiene un 43.4% de promedio aprobatorio. El grupo C fue de los promedios más altos ya que alcanzó el 44.6% de respuestas correctas, sin embargo el grupo D con una frecuencia de 23 alumnos representa el 51.1% de resultados aprobados. (véase gráfica 12).

Gráfica 12: pregunta ocho – uso de adverbios y conjunciones



Estos resultados también son un tanto alarmantes, esta pregunta permite al estudiante hacer una elección entre los adverbios y las conjunciones; como ya se revisó en la pregunta anterior, los adverbios son una clase de palabra con una dificultad considerable. Las conjunciones también son

invariables y átonas que relacionan estructuras jerarquizando o creando dependencia (Nueva Gramática de la lengua española, 2010) de acuerdo con los resultados mostrados hay una clara confusión de los estudiantes respecto a esta clase de palabras mientras este fenómeno continúe, el desarrollo de la competencia escrita en los estudiantes se verá limitada, pues al momento de redactar no sabrán qué categoría utilizar o se arriesgarán a un mal uso de cualquier tipo de palabra.

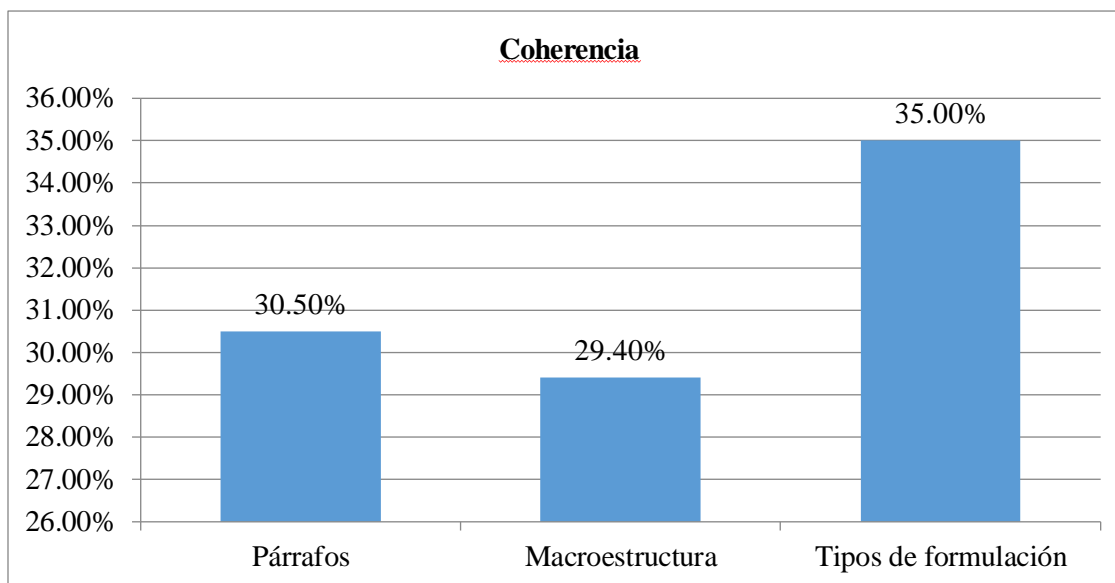
En definitiva, el manejo de las articulaciones gramaticales como los signos de puntuación, las conjunciones o los nexos es de vital importancia cuando de escribir un texto se trata; para esta variable sólo un 49.0% del total de los sujetos tienen un dominio de la cohesión, es un resultado medianamente alentador pues es un claro indicador de las fortalezas y carencias para estos estudiantes. Cabe la posibilidad que conozcan algunos nexos; sin embargo, desconocen su función y entonces caen en el abuso de palabras lo cual ocasiona un texto repetitivo. La cohesión, al igual que las demás propiedades del texto, juega un papel importante porque refleja el conocimiento de cómo unir internamente las ideas.

#### **4.4 Variable 3: Coherencia.**

La coherencia es entendida como el correcto procesamiento de la información y el orden lógico de los hechos o sucesos redactados en algún texto; esta propiedad también establece cuál es la información que se ha de comunicar y cómo se debe comunicar (Cassany, 2007). La coherencia, además, es una propiedad de carácter pragmático por la interacción emisor-texto-receptor y es definida como la estructura profunda del texto; de no existir la coherencia se arriesga a que el mensaje esté confuso. Para el diagnóstico de esta variable, hay que prestar especial atención en los ítems 9, 10 y 11 los cuales evalúan la coherencia dirigida en tres procesos diferentes: a) identificar la coherencia en los párrafos, b) macroestructura y c) tipos de formulación; esta tercera variable

alcanzó un promedio aprobatorio de 31.6%. La gráfica 13 permite ver los promedios generales por cada pregunta.

Gráfica 13: variable 3 – coherencia

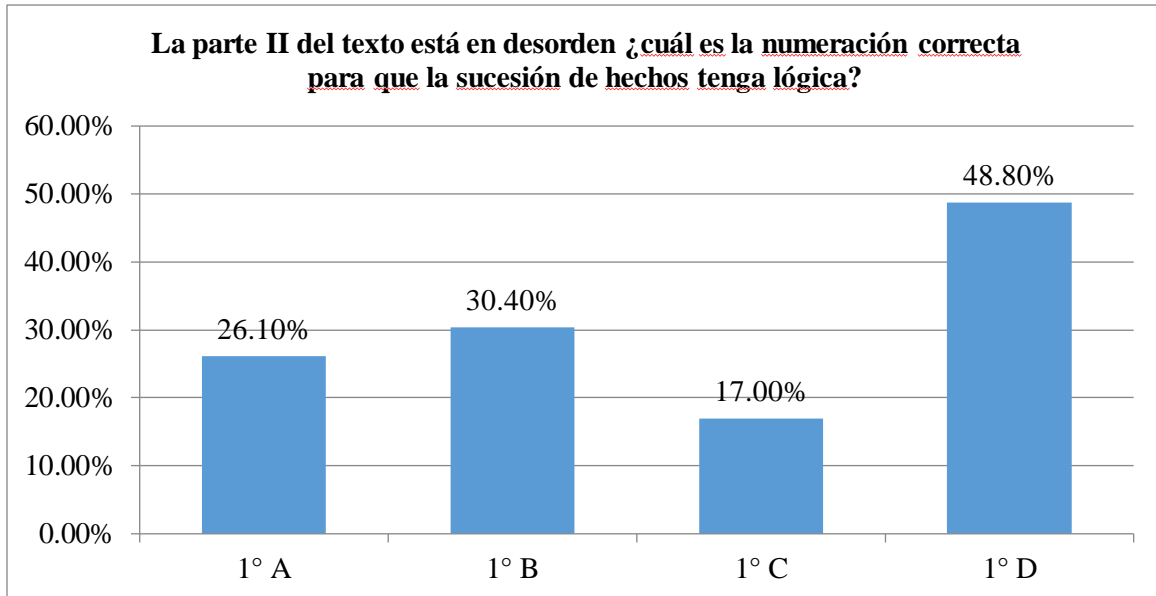


Como puede verse, la tercera variable sólo tiene tres preguntas que alcanzaron promedios aprobatorios por debajo de la mitad; es conveniente subrayar que esta variable tiene una importancia considerable ya que muchas veces las producciones escritas de los estudiantes (o de cualquier persona) olvidan esta propiedad y el discurso pareciera un listado cualquiera, por eso la importancia de medir la coherencia en las tres direcciones ya mencionadas.

El párrafo representa un papel importante dentro de un texto, pues es una unidad visual. La pregunta número nueve del instrumento de evaluación permite mostrar cómo es que los estudiantes señalan la coherencia en estas unidades; los resultados no son muy alentadores. En esta pregunta el promedio total fue de 30.5%; el grupo A tuvo un 26.1% de respuestas aprobatorias; el grupo B tiene un promedio de 30.4% total aprobatorio. Por otro lado, el grupo C apenas si alcanza el 17.0%

y finalmente el grupo D con una frecuencia de 22 estudiantes, es decir, el 48.8% fue el grupo con el promedio más alto. (véase gráfica 14).

Gráfica 14: pregunta nueve – párrafos

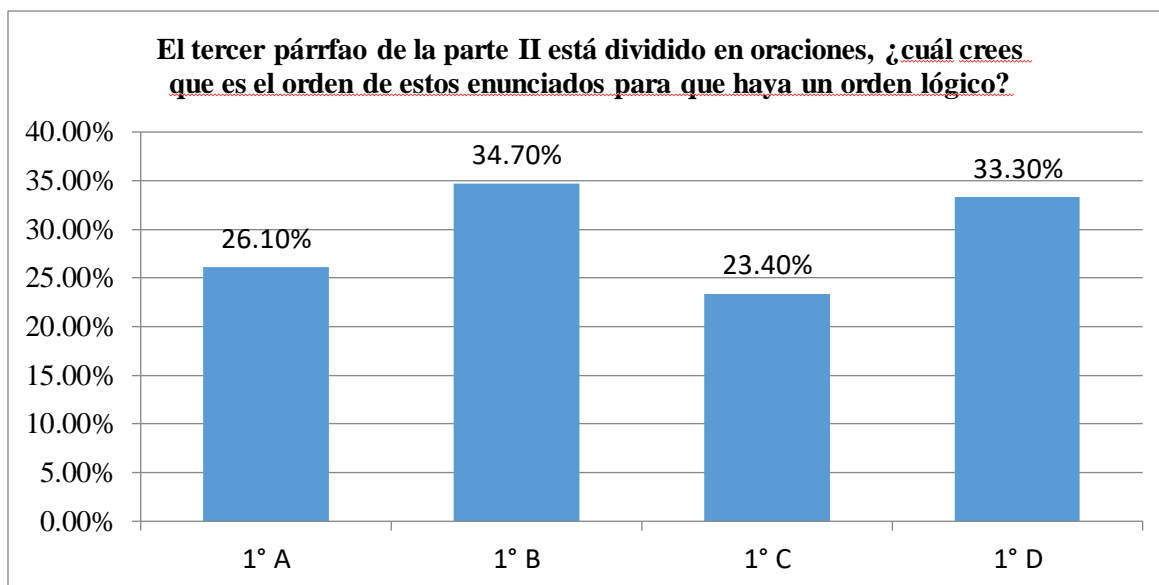


En distintas ocasiones se ha hablado del párrafo como aquella unidad cuyos componentes remiten a una sola idea (Garachana y Montolío, 2000) los resultados presentados señalan una preocupación considerable, ya que los estudiantes no están conscientes sobre el uso del párrafo, de la misma manera desconocen la estructura del mismo. Asimismo es importante señalar que mientras los estudiantes no se apoyen en los párrafos, los escritos serán desordenados ya que muchas veces las ideas no se agrupan por núcleos temáticos y las ideas serán repetitivas.

La macroestructura es todo aquel contenido semántico ordenado lógicamente; el ítem número diez de la prueba escrita mide qué tan capaces son los estudiantes de encontrar el orden lógico de los hechos presentados, llama la atención que el promedio total de esta pregunta sea sólo del 29.4% un resultado bastante preocupante. El grupo A tiene un 26.1% de promedio; el grupo B resultó ser el de mejores resultados pues un 34.7% del total de estudiantes respondieron de manera

acertada. El grupo C apenas alcanzó el 23.4% y por último el grupo D tiene un promedio de 33.3% (véase gráfica 15).

Gráfica 15: pregunta diez - macroestructura

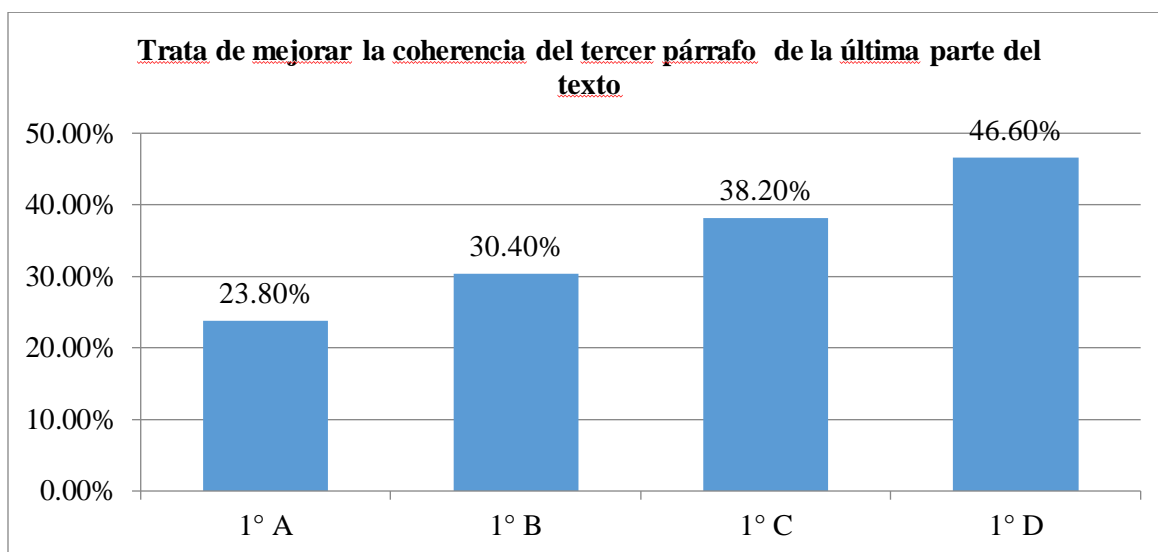


Los resultados mencionados permiten mostrar que los estudiantes no distinguen con facilidad el tema global del texto o bien, los temas locales desarrollados en determinados fragmentos; de la misma manera, no les queda del todo claro cuál es el tema principal de toda la historia; pueden reconocer la estructura del cuento tradicional; sin embargo al momento de señalar la macroestructura pierden el hilo de la historia. Con lo anterior es necesario mencionar que los estudiantes conocen limitadamente esta propiedad y como consecuencia, los escritos producidos por ellos corren el riesgo de ser una secuencia de estructuras carentes de un tema, así, el producto escrito parecerá a un listado de oraciones incoherentes, por lo tanto no será considerado un texto.

Los tipos de formulación, por su parte, permiten distinguir los niveles de información, en este caso y por características propias del texto presentado, corresponde al anecdótico. La pregunta once es el último ejercicio para evaluar la coherencia, tuvo un promedio de 35.0% un porcentaje

bajo. El grupo A tiene el promedio más bajo pues sólo obtuvo un 23.8% de respuestas aprobatorias; el grupo B logró un resultado mínimamente alentador al tener un 30.4% de promedio. Por otra parte, el grupo C tiene 38.2% de promedio de estudiantes que respondieron de manera acertada; por último, el grupo D alcanzó un 46.6% de respuestas correctas. (véase gráfica 16).

Gráfica 16: pregunta once – tipos de formulación



Los tipos de formulación van muy de la mano con el tipo de texto, los resultados presentados muestran que la población sometida a investigación, sí distingue la información presentada (al igual que en el ítem 2) sin embargo, al momento de combinar esa información para lograr un significado más completo, los estudiantes se confunden y al momento de realizar algún texto, no logran transmitir el mensaje con éxito u omiten partes importantes. De la misma manera, estos resultados dejan ver que si el estudiante no se plantea cuestionamientos sobre el texto como qué se pretende comunicar, cuál es el sentido de escribirlo y el tema principal; su desarrollo de competencia escrita se verá limitado al no lograr comunicarse con éxito.

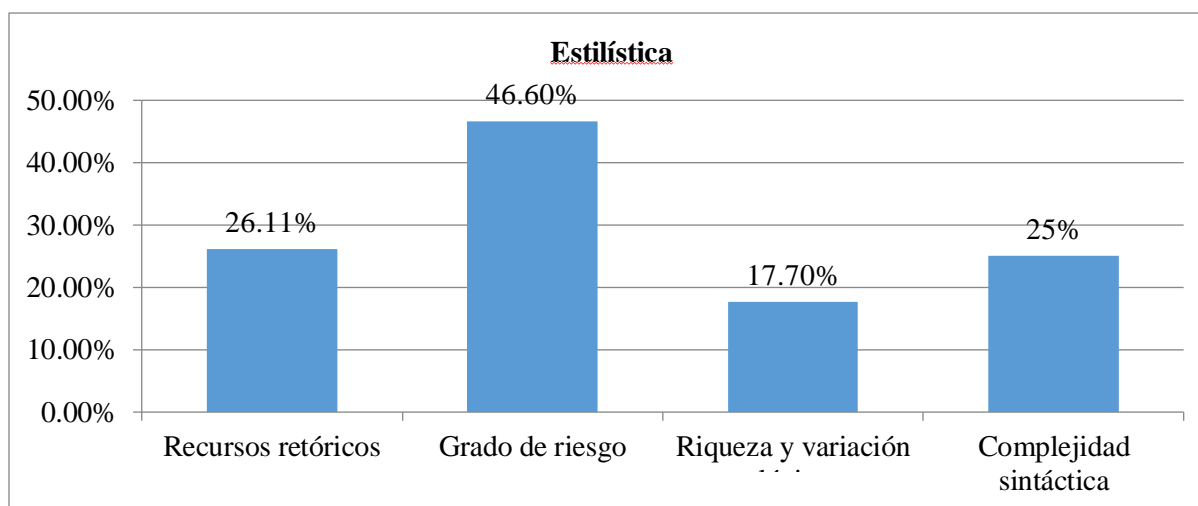
En conclusión, el proceso de escritura se puede calificar como complejo y si no se tiene una experiencia directa con la redacción, e incluso un hábito lector, difícilmente los estudiantes

dominarán esta habilidad aun en un nivel superior; es posible que el desinterés a materias del área de lenguaje y comunicación sea una de las causas por las que las habilidades de lectoescritura se olviden. De igual manera, en muchas ocasiones la coherencia sólo ha sido entendida como aquella propiedad que permite sea entendible el texto pero se deja de lado que es definida como la estructura del texto.

#### 4.5 Variable 4: Estilística

El estilo parece un aspecto difícil de evaluar o diagnosticar, pues esta propiedad del texto es propia de cada sujeto y es casi imposible corregir algunos rasgos; lo que sí es posible medir en el estilo es la capacidad expresiva que hay en un texto, además lo complejo y la variedad del léxico. Para Daniel Cassany (2007) la estilística es aquella capacidad expresiva dentro de un texto y engloba diferentes recursos verbales, retóricos y literarios. En esta última variable, los estudiantes de primer semestre mostraron un promedio aprobatorio de 29.0%, los ítems que evalúan el estilo son los 12, 13, 14 y 15; para diagnosticarlo, se evalúan aspectos como el uso de recursos retóricos, el *grado de riesgo*, la riqueza y variación léxica; además de la complejidad sintáctica. En la gráfica 17 se puede ver el promedio aprobatorio para cada pregunta.

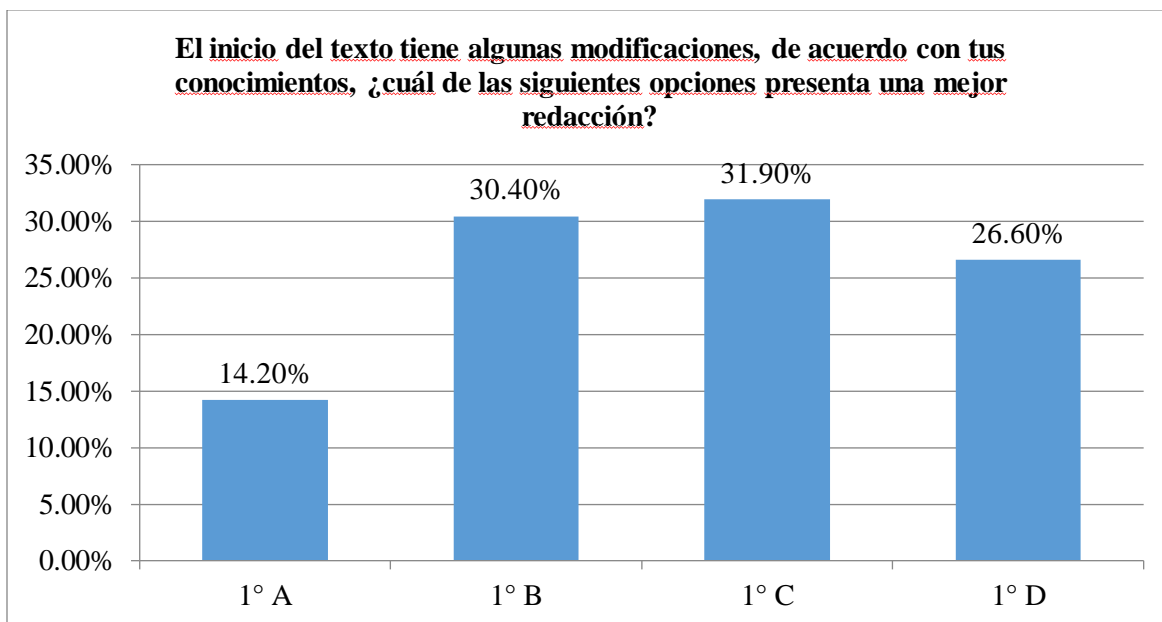
Gráfica 17: variable 4 – estilística



Esta variable presenta el promedio más bajo de toda la prueba, sin embargo, estos mismos resultados permiten ver qué temas dominan medianamente, por ejemplo, la gráfica 17 muestra que los estudiantes se *arriesgan* es decir que ya reconocen más variedad de estilos aunque, por otro lado, una de las carencias más marcadas es la riqueza léxica; es decir, estos estudiantes muestran poco vocabulario, algo que puede corregirse con ayuda de la lectura. El análisis más detallado para cada pregunta viene a continuación.

La pregunta número doce tiene la tarea de evaluar si los estudiantes identifican el uso de los recursos literarios en un texto; utilizar ciertos recursos al momento de escribir permite al autor enfatizar alguna idea o contenido, por otro lado, el lector percibe un texto más ameno. El promedio total para este ítem fue de 26.11% un resultado preocupante; el grupo A tiene un resultado de apenas 14.2% de respuestas aprobatorias; el grupo B alcanzó un 30.4% de estudiantes con respuestas acertadas. En cambio, el grupo C muestra un 31.9% de estudiantes aprobados y finalmente para el grupo D un 26.6% respondieron de manera correcta. (véase gráfico 18).

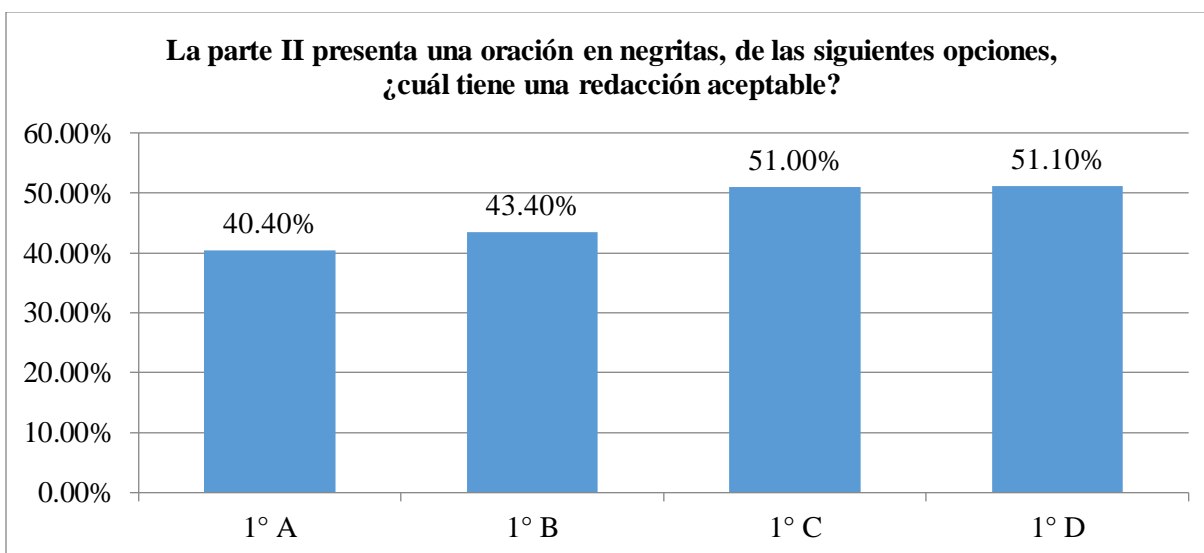
Gráfico 18: pregunta doce – recursos literarios



Con los resultados anteriores se puede señalar que una de las causas por las cuales los estudiantes de primer semestre resultaron con bajo promedio es por el estilo propio del autor, es decir, el uso de la ironía, el sarcasmo y los referentes personales; el uso de los recursos literarios pretende resaltar el contenido de algún texto, con los promedios revisados es posible decir que los estudiantes sólo se quedan en una parte narrativa sin echar mano de otros recursos que pueden apoyar su creación. Asimismo se debe mencionar que, mientras los estudiantes no utilicen otros recursos, el texto se verá pobre ya que para cumplir el propósito comunicativo es necesario crear un ambiente pragmático entre el texto y el lector.

El ejercicio número trece indica la habilidad del estudiante para identificar el *grado de riesgo* entendido este como la intención de describir con palabras nuevas o estructuras más complicadas e incluso, se *juega* con el texto; el promedio general para esta característica es de 46.6% el resultado más alto en esta última variable. El grupo A alcanzó un 40.4% de estudiantes aprobados; el grupo B presentó un total de 43.4% de respuestas correctas. El grupo C tiene un 51.0% de promedio y por último el grupo D cuenta con 51.10% de promedio. (véase gráfica 19)

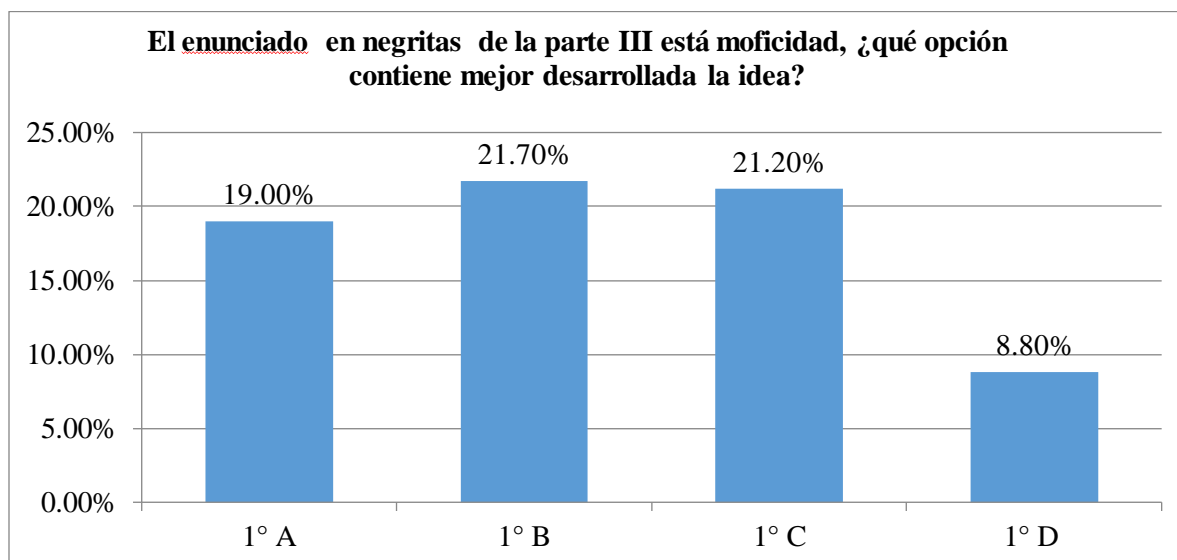
Gráfica 19: pregunta trece – grado de riesgo



Los resultados altos para este ítem muestran la capacidad de los estudiantes para identificar estructuras sintácticas más complejas e incluso ya dejan atrás la estructura típica del cuento entendiendo o adaptándose a nuevas formas de narrar algún hecho. De la misma manera, el promedio de la pregunta 13 permite ver que los estudiantes muestran una actitud abierta y positiva hacia su lengua, lo cual se traduce como buena señal hacia la obtención de nuevos aprendizajes; además, permite una comunicación más efectiva. Por otro lado, conviene subrayar que esta capacidad de los estudiantes permitirá, incluso, el desarrollo de un pensamiento crítico pues el lenguaje siempre estará relacionado con la manera de pensar y ver el mundo.

El ítem 14 permite diagnosticar el conocimiento sobre riqueza y variación léxica que presentan los estudiantes de primer semestre de media superior, esta pregunta obtuvo el resultado más bajo dentro de la variable pues obtuvo sólo un 17.7% de promedio aprobatorio. El grupo A presenta un 19.0% de respuestas correctas; el grupo B con una frecuencia de diez estudiantes apenas logró un 21.7% de porcentaje con resultados acertados. El grupo C alcanzó el 21.1% de estudiantes aprobados y el grupo D sólo muestra un 8.8%. (véase gráfica 20).

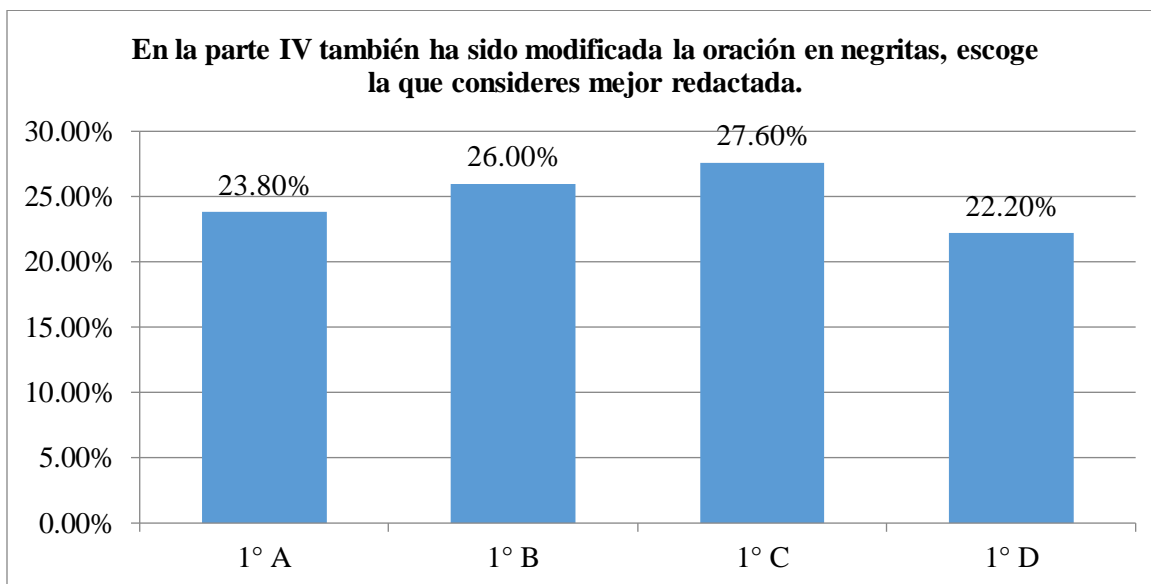
Gráfica 20: pregunta catorce – riqueza y variación léxica



Como se puede ver, este ítem fue uno de los que obtuvo los resultados más bajos, los estudiantes identifican limitadamente la riqueza, variación y precisión léxica; en otras palabras, cuando un texto muestra palabras totalmente nuevas para ellos e incluso cuando el autor juega con los signos de puntuación califican a toda la estructura como algo *anormal*. Por otra parte, mientras el estudiante no utilice variación léxica en sus textos, el proceso comunicativo no se logrará de la misma manera.

La última pregunta de la prueba escrita está encargada de indagar cómo es que los estudiantes responden ante cierta complejidad sintáctica, el promedio general de este último ítem también resultó bajo pues sólo un 25% del total de estudiantes lograron aprobar. El grupo A presenta un 23.8% de promedio; el grupo B en cambio, tiene 26.0% de respuestas correctas. Por otro lado, el grupo C alcanzó un 27.6% de estudiantes aprobados y el grupo D sólo cuenta con 22.2% (véase gráfica 21).

Gráfica 21: pregunta quince – complejidad sintáctica



Estos resultados permiten ver que los estudiantes se relacionan medianamente con la complejidad sintáctica, es decir, aún están familiarizados con la estructura de la oración simple o bien, cuando se les presenta una oración subordinada les resulta complicado aceptarla. Así pues, si los estudiantes siguen redactando sus textos sólo con oraciones simples o coordinadas, el producto final se verá pobre e incluso se arriesga a que parezca un listado cualquiera; por otro lado, no habrá un desarrollo del pensamiento crítico ya que sólo se muestra un conocimiento básico de las oraciones.

En resumen, diagnosticar el estilo tiene su importancia, ya que muchas veces hay textos cuyo contenido es claro y preciso, pero hace falta trabajar en aspectos como ortografía; otros casos donde los acentos y puntos están en su lugar, sin embargo es un texto redundante o carente de sentido. Como se pudo ver, el promedio para esta cuarta variable fue realmente bajo; el ejercicio de revisión de las pruebas permitió pensar en una posibilidad: los estudiantes de primer semestre de media superior tienen el conocimiento; sin embargo el mayor error cometido aquí es que muy difícilmente se enfrentan a redactar algo y si lo hacen, la mayoría de las veces el proceso de corrección resulta ser muy pobre. En conclusión, se insiste en que el estilo es algo propio, pero también queda claro que es el resultado de la lectura y escritura a través del paso por la escuela.

#### **4.6 Variable 5: Corrección gramatical**

Corregir es una de las cuestiones metodológicas más importantes dentro de las clases de redacción, así lo señala Daniel Cassany (2007) muchas veces los docentes pasan gran parte del tiempo corrigiendo y tal vez por la experiencia o la monotonía desarrollan una rutina que cada vez empeora esta actividad; por lo mismo, los estudiantes siguen y siguen cometiendo errores, además de existir la posibilidad que no haya un aprendizaje significativo o que simplemente el conocimiento se quede en la teoría y nunca se llegue a trabajar en esos temas. Es importante señalar que la

corrección va dirigida a cualquier aspecto tanto del texto como de la composición en sí, se debe revisar que se abarquen todas las propiedades del texto y no sólo se debe concentrar en marcar los errores cometidos sino que se debe considerar como un proceso para mejorar cualquier escrito.

Para evaluar la corrección gramatical es necesario indicar cómo se diseñó el último reactivo. Como ya se dijo anteriormente, dentro del proceso de corrección se debe revisar que se dominen todas las propiedades del texto, por lo mismo, el último ítem indica a los estudiantes narrar la historia en diez líneas, de esta manera se evaluó la aplicación de las propiedades ya enlistadas; de la misma manera se tomó en cuenta aspectos como la ortografía y la puntuación. Este último ejercicio se revisó a partir de una rúbrica que contiene las propiedades de la redacción aquí revisadas, además de considerar la ortografía y puntuación, 4 puntos es el puntaje mayor en esta rúbrica (ver Anexo 2) para mostrar los resultados aquí sólo se tomó una muestra del 10% del total de estudiantes, es decir, se habla únicamente de 20 ejercicios, cinco por cada grupo; la metodología para la elección de esta muestra fue de la siguiente manera: al momento de tener el promedio por cada estudiante y por grupo se formaron tres grupos en uno se recopilaron los promedios más altos; en el segundo grupo se encuentran los resultados con un promedio regular y finalmente un grupo más con los promedios reprobados; de esta manera se tiene un panorama más amplio.

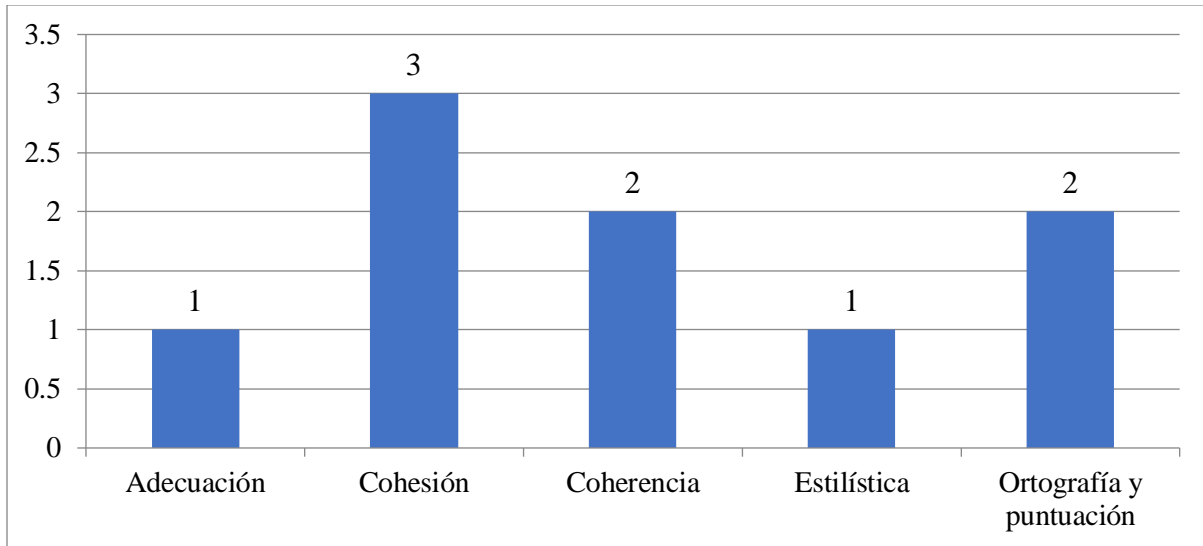
Para señalar de qué ejercicio se habla se toma la nomenclatura **E** más el número que corresponda; por otro lado, para el proceso de revisión de las 20 pruebas se llevó a cabo una división por reactivos de cada variable, se sumaba el número de respuestas correctas y se promedió para así tener una *calificación* y estimar el manejo de conceptos; es necesario subrayar que este procedimiento sólo se llevó a cabo para la primera parte del ejercicio.

## **Grupo A**

**E01:** Este ejercicio corresponde a un estudiante de 15 años del género masculino, el promedio de los ejercicios de opción múltiple fue de 2.0; respecto a esos ejercicios se debe señalar que para la variable adecuación tuvo un porcentaje de 25% de respuestas correctas; respecto a la cohesión el promedio fue de 50%. En cuanto a la coherencia, el total aprobatorio fue de 33% y finalmente en el estilo no consiguió alguna respuesta correcta; para la última pregunta de la prueba escrita tuvo un promedio de 4.5 (véase gráfica 22); como se puede ver, ambos promedios son reprobatorios sin embargo al hacer el análisis de la última pregunta es posible observar que estos resultados se ven reflejados cuando el estudiante escribe.

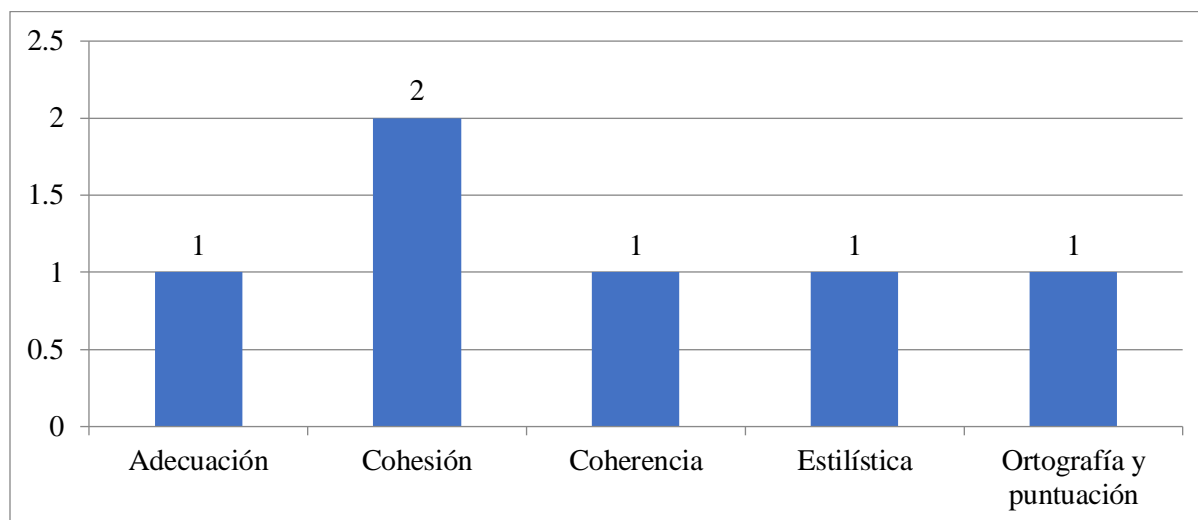
Durante el proceso de lectura del último reactivo, se pudo notar en primera instancia que el resumen redactado, cumple con el registro adecuado y es entendible; sin embargo no logra el propósito que es resumir la historia. En cuanto al uso de nexos, sólo utilizó tres los cuales repitió en varias ocasiones, tiene una redacción clara aunque usa oraciones simples y no tiene variedad léxica, ni utiliza recursos literarios; es necesario señalar que los resultados presentados anteriormente tienen relación con este análisis. Por último, la ortografía, este estudiante muestra más de seis errores de acentuación en su texto. Con todo lo anterior, es necesario precisar que el desarrollo de la competencia escrita es mínima, aunque contiene los conocimientos básicos y necesarios para poder seguir desarrollándola y mejorando los textos; lo que ahora se debe decir es que, de no hacerlo, el estudiante se enfrentará a diversos problemas en el ámbito escolar.

Gráfica 22: pregunta dieciséis – E01



**E02:** El segundo ejercicio pertenece a una estudiante femenina de 15 años, el promedio de las preguntas de carácter cerrado es de 2.0; para las preguntas de adecuación el porcentaje de respuestas correctas fue de 50%, para la cohesión apenas si se logró el 25%; por otro lado la coherencia y el estilo no obtuvieron alguna respuesta correcta. El ítem donde toca redactar tuvo un promedio de 3.0 (véase gráfica 23) al igual que el ejercicio anterior, ambos promedios son reprobatorios; sin embargo, a pesar de que el estudiante 01 tuvo una redacción medianamente aceptable, el escrito de esta estudiante muestra serios problemas.

Gráfica 23: pregunta dieciséis – E02



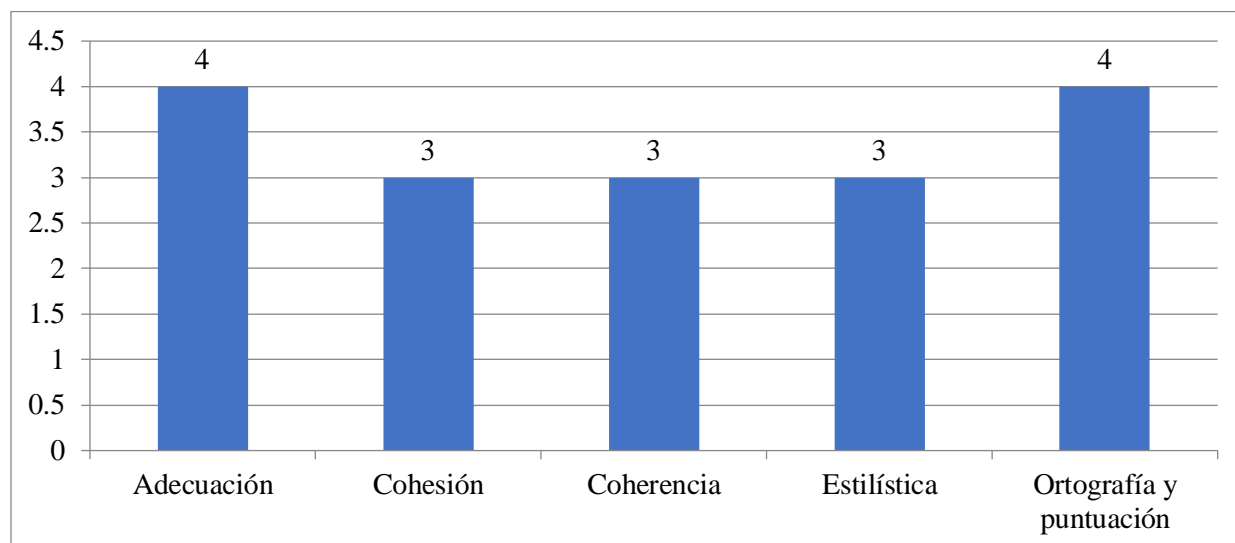
**E03:** El tercer ejercicio también pertenece a una estudiante femenina de 15 años. El promedio de la primera parte de la prueba es de 4.0; en cuanto a la adecuación apenas logró un 25% de respuestas correctas, por otro lado, la cohesión logró un 75% de promedio aprobatorio. La coherencia resultó medianamente complicada ya que obtuvo un 33%; finalmente la variable estilística también alcanzó un 25%. Sin embargo, hay un fenómeno particular porque en la segunda parte de la prueba el promedio mejoró muchísimo, pues en el último reactivo tuvo un promedio de 8.5 (véase gráfica 24).

El proceso de revisión, permitió dar cuenta que el registro utilizado fue informal, la redacción no es clara y no cumple el propósito de contar la historia; utiliza tres nexos los cuales se repiten continuamente. Respecto al procesamiento de información y el orden lógico de los hechos, la estudiante se confunde con los nombres de los protagonistas, además cambia una parte de la historia esto como consecuencia de un mal hábito lector; tampoco utiliza recursos literarios, el texto sólo contiene oraciones coordinadas copulativas y adversativas. Los errores ortográficos estuvieron principalmente en la tilde diacrítica, aunque llama la atención aquellos errores en

palabras que aparentemente son fáciles de acentuar. En conclusión, el análisis de este segundo ejercicio muestra un desarrollo de competencia escrita mínima, ya que hay aspectos de la lengua o del texto de complejidad mínima en donde se muestran errores preocupantes; de no contar con buenas bases para la competencia escrita, le será casi imposible el acceso a otras competencias, a otros conocimientos incluso su proceso educativo se verá limitado.

El análisis del texto redactado muestra que, aunque fue un resumen muy corto, estuvo claro; como primer lugar utilizó el lenguaje adecuado y sí logró contar la historia; al igual que ejercicios anteriores, sólo utilizó tres nexos pero no fueron tan repetitivos, esta estudiante en particular supo utilizarlos en el momento preciso. En cuanto a la coherencia, tampoco hubo problemas ya que procesó la información de manera adecuada y el resumen es entendible; por último, aunque no hay un estilo todavía bien definido, este texto no muestra léxico repetido, además, cuando narra la historia parece que entabla una conversación con el lector; respecto a la ortografía no se percató algún error. Para finalizar, una de las posibles causas del promedio tan bajo en la primera parte del ejercicio es el texto elegido, lo más probable es que la estudiante no esté relacionada con el autor; sin embargo, conoce cómo se conforma un texto lo cual se traduce como un buen desempeño de la competencia escrita e incluso se podrá decir que ya está desarrollando una postura crítica y reflexiva del pensamiento.

Gráfica 24: pregunta dieciséis – E03

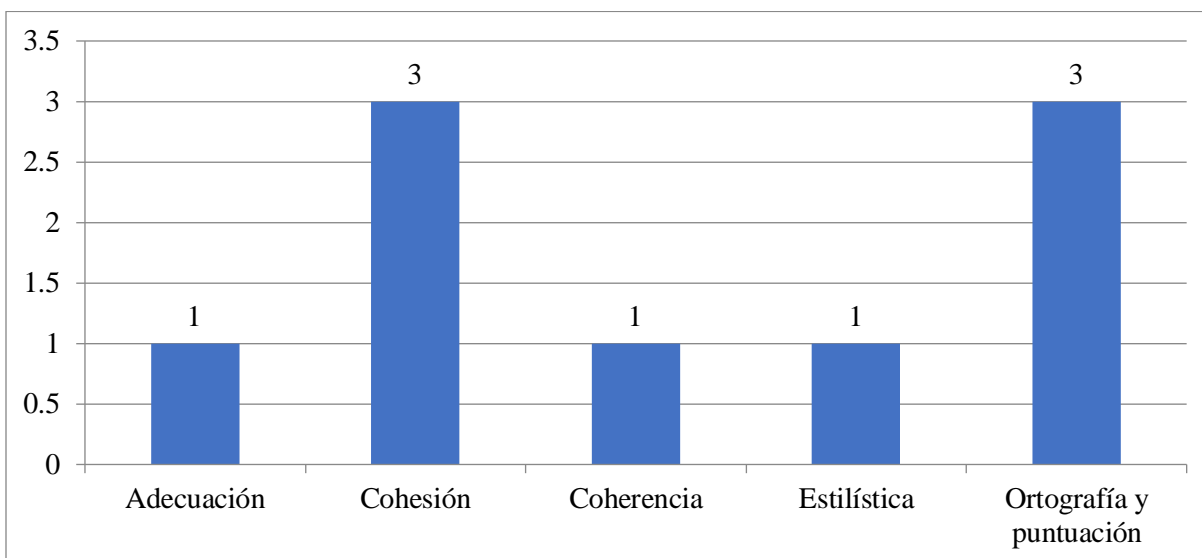


**E04:** El cuarto ejercicio pertenece a un estudiante masculino de 16 años cuyo promedio para la primera parte fue de 2.6. Como primer punto, la adecuación alcanzó un 25% de respuestas acertadas, la cohesión, en cambio, obtuvo un 50% de promedio aprobatorio; la coherencia logró un 33% de respuestas correctas y en el estilo no hubo un promedio aprobatorio. Para la segunda parte de la prueba, el promedio fue de 4.5 (véase gráfica 25) es decir, este estudiante sólo alcanzó 9 puntos de los 20; uno de los puntos necesarios mencionar es que el texto inicia informal como si el estudiante estuviera narrando el cuento de manera oral, es decir, no se ha dado cuenta lo complejo que resulta el acto de escribir.

Acercas del proceso de revisión del texto, es posible decir que la síntesis presentada sí utiliza un lenguaje apropiado, la redacción es medianamente clara pero no logra narrar toda la historia; al igual que en ejercicios anteriores, sólo utiliza tres nexos los cuales utiliza en repetidas ocasiones sobre todo el nexo copulativo y. En cuanto a la coherencia y el manejo de información, el estudiante 04 muestra confusión con el papel de la protagonista, además hay un punto en el que el

texto se muestra incomprensible; no utiliza recursos literarios y el léxico es pobre. En la ortografía también se puede notar que uno de los errores más típicos dentro de este ejercicio es la tilde diacrítica; para terminar es necesario señalar que este estudiante ha desarrollado mínimamente la competencia escrita, tiene bases sobre cómo redactar un texto sin embargo lo más probable es que a lo largo de su vida académica haya tenido contacto con la experiencia de escribir algo; por lo tanto, su proceso educativo se verá limitado.

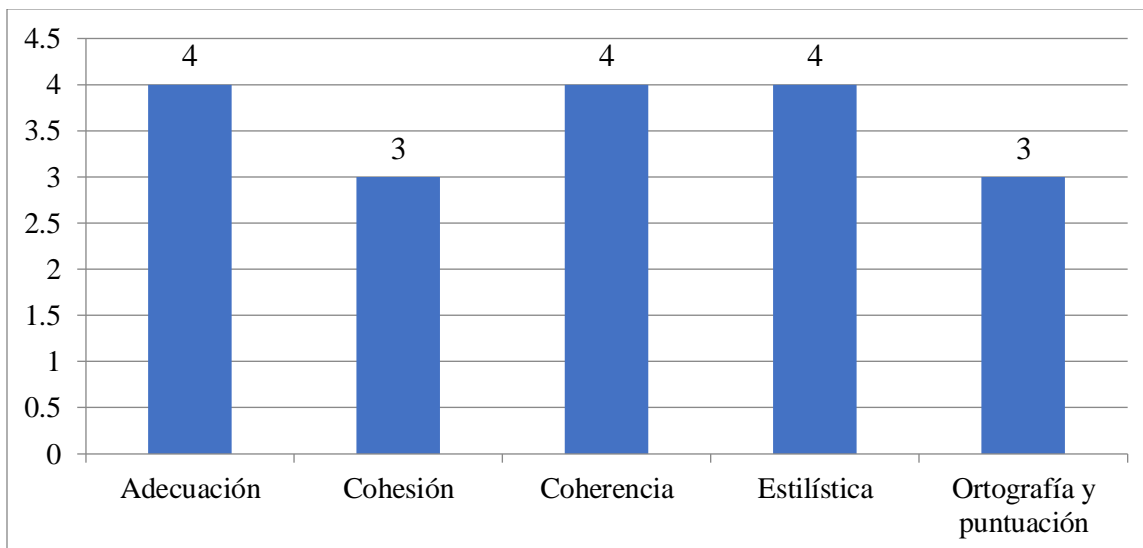
Gráfica 25: pregunta dieciséis – E04



**E05:** El último ejercicio del grupo A fue realizado por una estudiante de género femenino cuya edad es de 16 años, el promedio de la primera parte de la prueba escrita fue de 3.3. Dentro de este ejercicio encontramos un 25% de porcentaje aprobado para la parte de la adecuación; un 50% de respuestas correctas en cohesión. Apenas el 33% de promedio aprobatorio para la coherencia y en la estilística se logró un 25%. Llama la atención, sin embargo, que el promedio obtenido para la segunda parte del ejercicio sea de 9.0 (véase gráfica 26).

El proceso de la revisión de la síntesis deja ver que la estudiante 05 utiliza el registro adecuado, muestra un registro apropiado y cumple el propósito de narrar la historia en sólo 10 líneas; este ejercicio también muestra el uso de sólo tres nexos, de la misma manera, son repetitivos. Asimismo, el texto se presenta de forma clara, entendible, cuenta con toda la información e incluso utiliza más variedad léxica lo que permite una lectura más agradable; por otro lado, al momento de contar la historia utiliza la primera persona del singular, es decir, parece que es ella misma quien escribió el cuento de la misma manera utiliza recursos literarios como las preguntas. En definitiva, la estudiante 05 muestra un desarrollo casi completo de la competencia escrita, ya que no sólo conoce las características de los textos sino que sabe aplicarlas e incluso se *arriesga* al momento de redactar y eso da cuenta de una actitud positiva hacia la lengua y hacia el aprendizaje.

Gráfica 26: pregunta dieciséis – E05

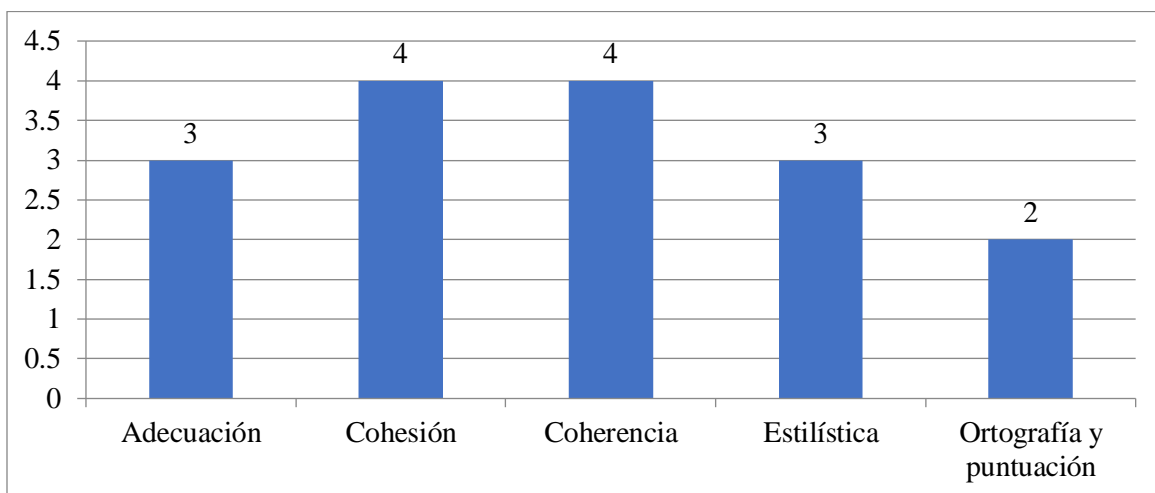


## **Grupo B**

**E06:** El primer ejercicio del grupo B fue realizado por un estudiante masculino de 15 años, el promedio de la primera parte de la prueba escrita fue de 6.6 hasta este momento es el primer aprobado; el estudiante 06 muestra un completo dominio de la adecuación pues obtuvo el 100% de respuestas correctas, la cohesión tuvo un 50% de promedio aprobatorio. La coherencia apenas logró un 33% y finalmente la estilística alcanzó un 75%; para la segunda parte de la prueba, el estudiante 06 logró 16 puntos es decir un promedio de 8.0. (véase gráfica 27).

En cuanto a la lectura de la síntesis, se pudo comprobar el dominio de la adecuación ya que el estudiante 06 mostró en todo momento un registro adecuado, hay una redacción clara y pudo contar la historia en sólo diez líneas. A diferencia de sus compañeros utilizó cuatro nexos, aunque repetitivos cabe destacar que no se trata de un uso excesivo; también logró procesar toda la información del cuento, la redacción es coherente. Respecto a la estilística, se debe rescatar que utilizó un recurso particular: como consecuencia de un desarrollo de la competencia escrita, el estudiante 06 fue arriesgado al momento de cuestionarse y cuestionar al lector –incluso en un tono de desesperación- cómo es que pudo haber sucedido así la historia. Por último, es conveniente subrayar la capacidad comunicativa mostrada por este estudiante quien incluso ya está mostrando un pensamiento más crítico al ir más allá de lo contado dentro del cuento.

Gráfica 27: pregunta dieciséis – E06

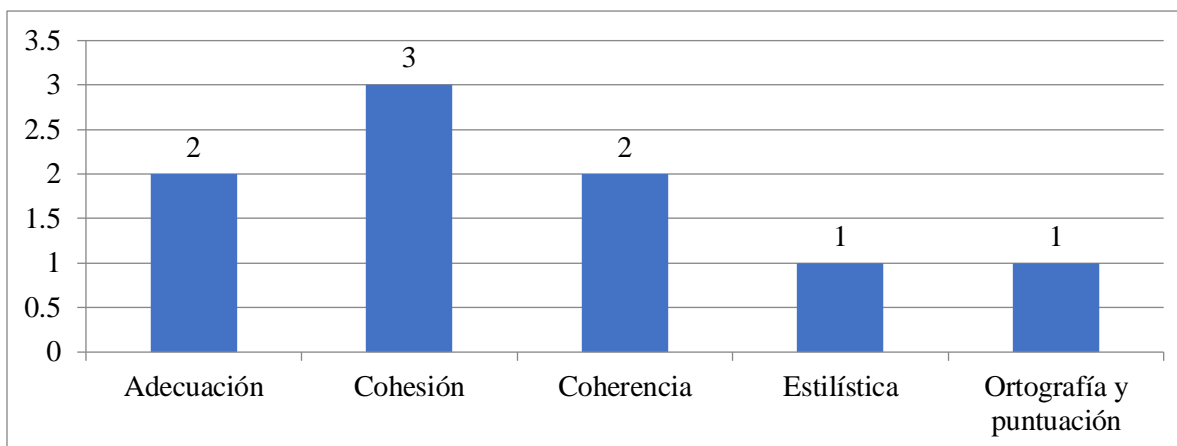


**E07:** La séptima prueba corresponde a una estudiante del género femenino y de 15 años de edad, ella también aprobó la primera parte del ejercicio pues obtuvo un promedio de 6.0; en la adecuación y cohesión logró un 75% de respuestas correctas, dentro de la coherencia sólo alcanzó un promedio de 33% y en la estilística obtuvo un 50% de respuestas acertadas. En la segunda parte del ejercicio obtuvo 9 puntos lo cual arroja un promedio de 4.5. (véase gráfica 28).

Al momento de la lectura de la síntesis del cuento, se pudo notar que no logra contar la historia, por otro lado, el texto parece un poco confuso; este ejercicio muestra cuatro nexos repetidos en varias ocasiones. En cuanto al dominio de la coherencia, la síntesis tiene datos ajenos a la historia, no tiene claro el nombre de los personajes y hay un momento en que el texto parece confundir al lector; muchas de las palabras utilizadas están repetidas en casi todas las líneas, no utilizó recursos literarios tal vez porque no está familiarizada con ellos y la mayoría de los errores ortográficos recaen en la tilde diacrítica. Así es posible notar que la estudiante 07 muestra problemas al momento de aplicar los conocimientos que ya posee, una de las razones es que

probablemente durante su paso por la escuela haya tenido poca experiencia para redactar cualquier texto.

Gráfica 28: pregunta dieciséis – E07

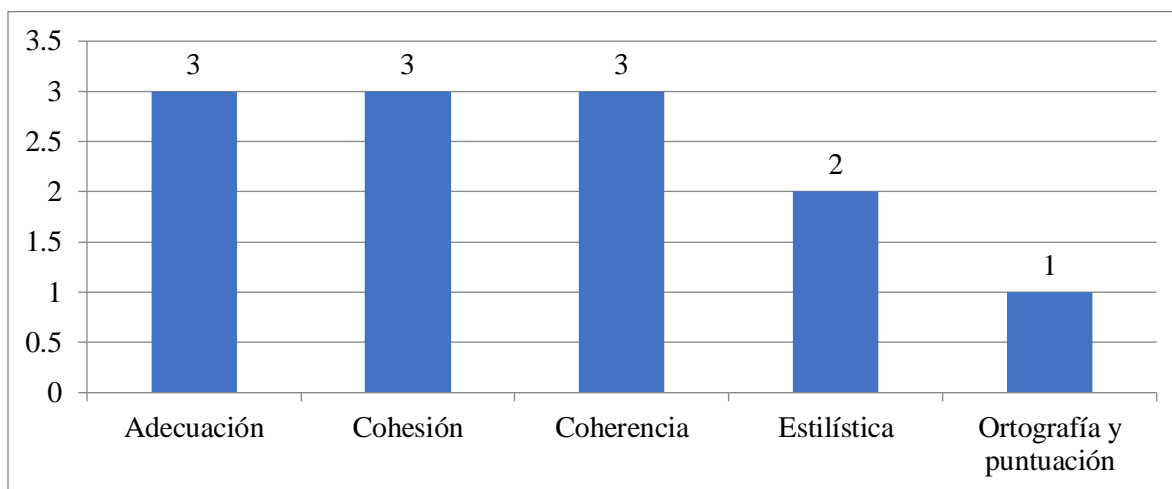


**E08:** El ejercicio número ocho es de una estudiante del género femenino de 15 años, el promedio para la primera parte de la prueba escrita es de 4.0 en donde la adecuación tiene un 25% de respuestas correctas al igual que la variable cohesión; la coherencia obtuvo 66% de promedio aprobatorio por su parte la estilística alcanzó el 50% de respuestas acertadas. La estudiante 08 logra para el último ítem obtuvo 12 puntos los cuales se traducen en un 6.0 de promedio. (véase gráfica 29).

Una lectura del texto permite un análisis más a fondo, en este ejercicio se pudo notar que sí cumple la función de contarnos la historia presentada, de la misma manera utilizó sólo tres nexos los cuales se repitieron a lo largo del texto. Por otro lado, es un texto coherente donde el orden de los hechos queda claramente establecido, la información es clara y la síntesis está bien organizada aunque llega un punto en que la estudiante 08 mete aspectos ajenos a la historia; asimismo las oraciones empleadas son sencillas, la variedad léxica es mínima al igual que los recursos literarios ya que al final cierra con una pregunta. La ortografía también representa un problema ya que

existen muchos errores de acentuación dentro del texto, la mayoría es tilde diacrítica; por último, es necesario subrayar que la estudiante 08 tiene un mediano desarrollo de la competencia escrita ya que identifica las características necesarias para formar un texto, sin embargo es necesario que los estudiantes redacten algo, se den cuenta de sus errores y vuelvan al texto.

Gráfica 29: pregunta dieciséis – E08

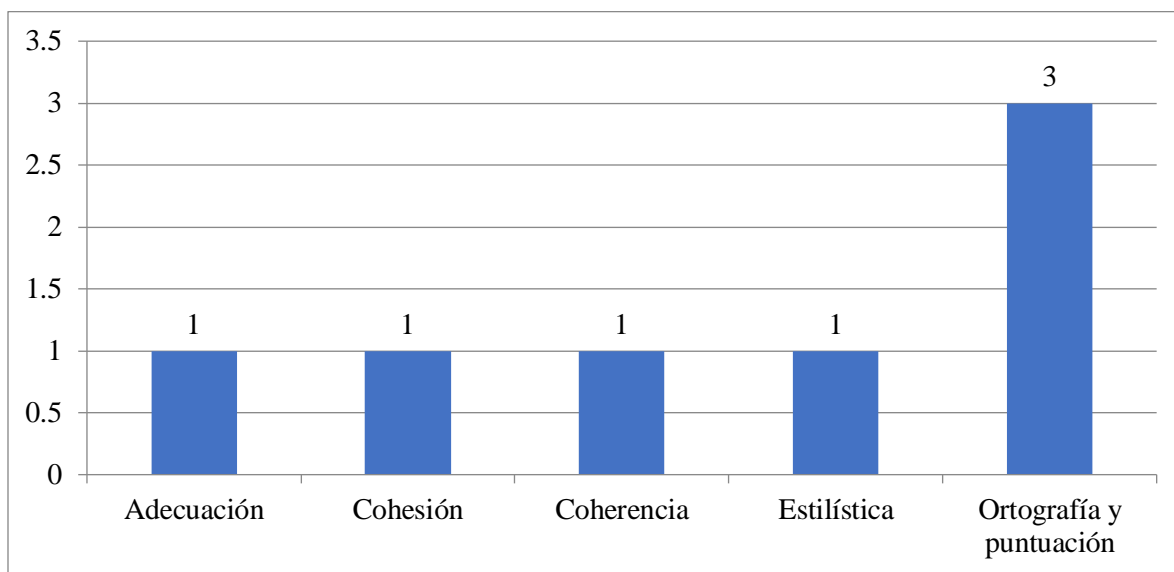


**E09:** Para el ejercicio nueve se tomó en cuenta una prueba escrita resuelta por un estudiante hombre de 15 años, el promedio para la primera parte fue de 4.0; en la adecuación obtuvo 50% de respuestas correctas, la cohesión y la estilística apenas lograron un 25% y la coherencia alcanzó el 66%. La segunda parte de la prueba tuvo un promedio de 3.5 (véase gráfica 30) es decir, sólo obtuvo 7 puntos.

En primer lugar, el texto presentado no es una síntesis más bien el estudiante 09 comentó su agrado por el texto e incluso relacionó el contenido del cuento con situaciones de la vida real, por lo tanto no cumplió con la tarea; esto en parte porque los estudiantes no leen bien las indicaciones o no las comprenden, pero esto ya es un problema más grande puesto que se relaciona con la lectura. Por lo que se refiere a la cohesión sólo utilizó dos nexos, mismos que se repiten en

todas las líneas; al no tener en claro la indicación de contar la historia en diez líneas, se puede decir que su procesamiento de información no fue la adecuada y por lo mismo el léxico es repetitivo. Para concluir, el estudiante 09 muestra un bajo desempeño en cuanto a competencia escrita ya que medianamente conoce las características de los textos y al momento de llevarlo a la práctica hay una confusión todavía mayor; otro de los aspectos que resalta este ejercicio es –como ya se mencionó- la mala comprensión lectora de los estudiantes, de esta manera se confirma una de las posturas que se ha manejado a lo largo de esta investigación: mientras el estudiante no sea competente en su lengua materna, difícilmente podrá relacionarse con los otros.

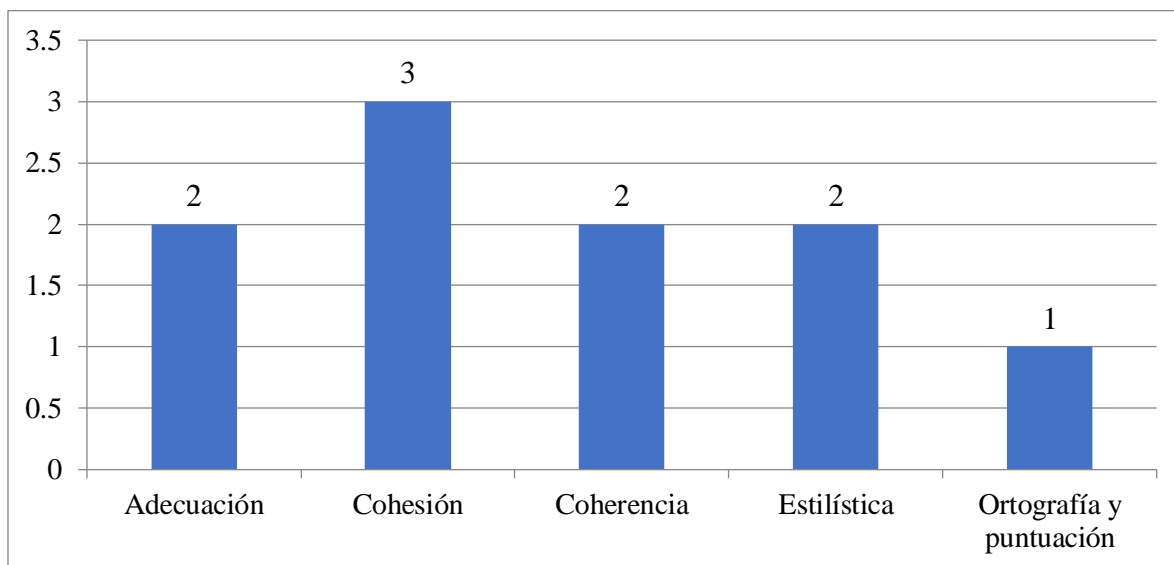
Gráfica 30: pregunta dieciséis – E09



**E010:** El último ejercicio del grupo B pertenece a una estudiante de 15 años, el promedio de las primeras quince preguntas es de 2.6; la variable adecuación y la variable cohesión alcanzaron un 50% de respuestas correctas; mientras que en la variable coherencia y la variable estilística resultó un promedio de 0%. La última pregunta de la prueba escrita obtuvo sólo 10 puntos equivalentes a un promedio de 5 (véase gráfica 31), a continuación se hará un análisis más detallado.

La estudiante 010 cumplió con la extensión requerida, vagamente contó lo sucedido en el cuento con un lenguaje propio, también utilizó solo tres nexos de manera repetida; el texto es medianamente claro sin embargo hay aspectos ajenos a la historia. La síntesis muestra un léxico pobre y hay momentos en donde la estudiante 010 más allá de llevar un ritmo en la narración, parece que está dudando; en cuanto a los errores ortográficos la mayoría son en tilde diacrítica y unos más en las palabras agudas. Con lo anterior, es posible observar que la estudiante 010 tiene un bajo nivel de competencia escrita ya que todavía encuentra dificultades para expresarse mediante un texto, dentro de las posibles causas está el no leer, ya que dependiendo el nivel de lectura será la capacidad para escribir.

Gráfico 31: pregunta dieciséis – E010



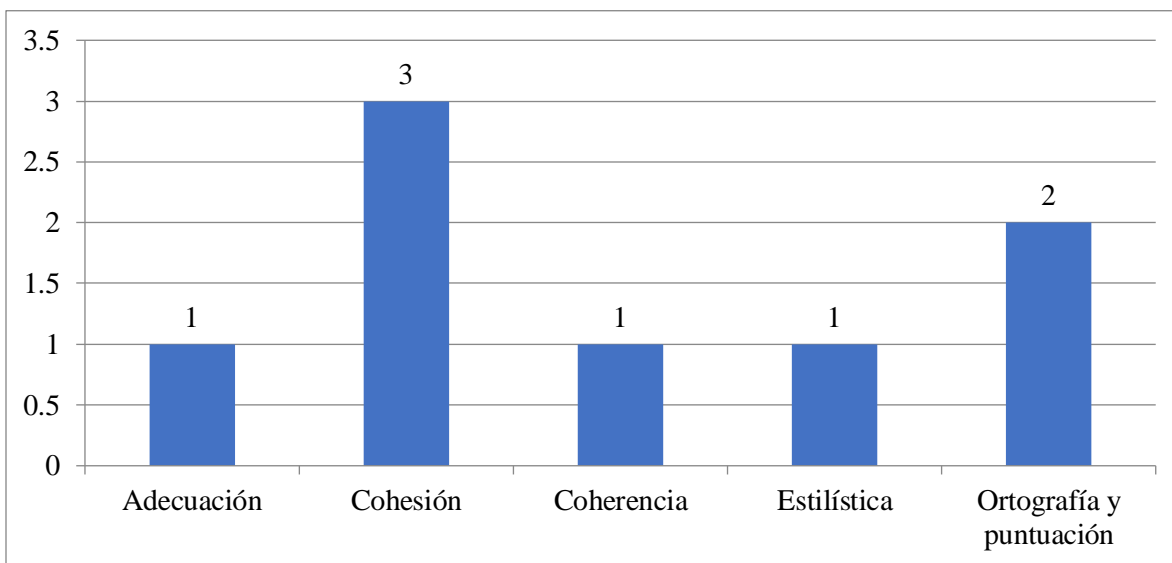
### Grupo C

**E011:** El tercer grupo abre con un ejercicio hecho por un estudiante masculino de 15 años, el promedio para la primera parte es de 2.6; la adecuación queda fuera del dominio del estudiante 011 ya que no respondió ninguna pregunta de manera correcta, la cohesión obtuvo un 50% de

respuestas correctas mientras que la coherencia logró un 33%, la variable estilística alcanzó el 25%. Para el último ejercicio, el estudiante 011 alcanzó una puntuación de 8 y su calificación es de 4.0 (véase gráfica 32).

El estudiante 011 no logró cumplir con la tarea de contar la historia leída, rescató ideas aunque dejó de lado aspectos importantes del cuento; el ejercicio de este estudiante sólo presenta tres nexos y complica un poco la lectura del mismo ya que en un punto pareciera sólo una lista de hechos. No hay un estilo bien definido aún y tiene cinco errores ortográficos. En conclusión, el estudiante 011 presenta un conocimiento mínimo de los conceptos, al momento de aplicarlos se queda un poco corto, pero es posible mejorar estos resultados si se aplican las estrategias correctas y se busca que el estudiante se apropie del conocimiento; sólo resta señalar que al tener un nivel medio en la competencia escrita, su proceso educativo se verá un tanto limitado.

Gráfica 32: pregunta dieciséis – E011

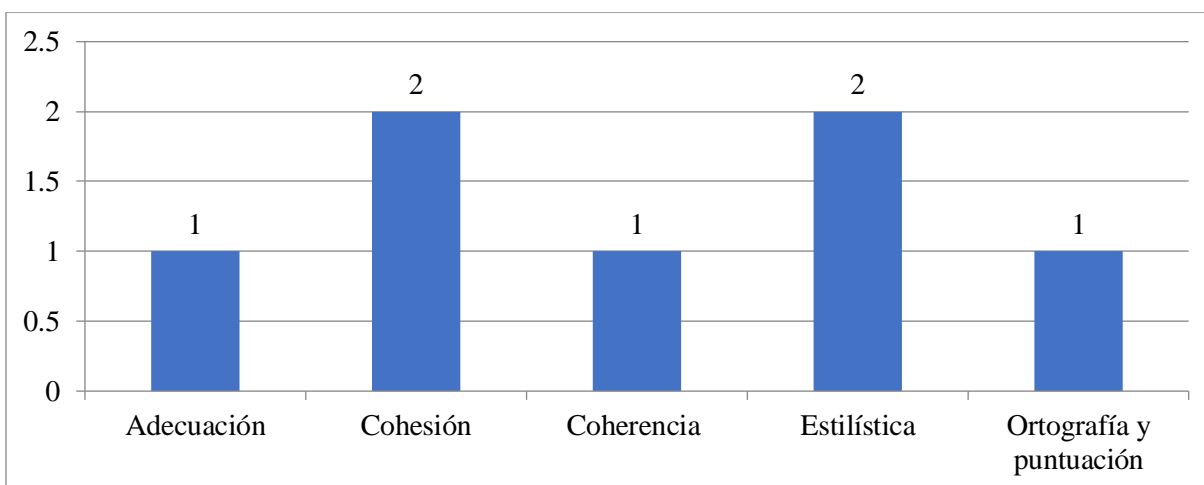


**E012:** El segundo ejercicio del grupo C es de un estudiante del género masculino con 17 años de edad quien obtuvo un 3.3 de promedio, las variables adecuación y cohesión sólo obtuvieron el

25% de respuestas correctas; la coherencia quedó en 0% en cambio la estilística logró un 75% de promedio aprobatorio. El estudiante 012 obtuvo 8 puntos en el ejercicio final que se traducen a un promedio de 4.0. (véase gráfica 33).

La lectura del ejercicio del estudiante 012 permitió notar varios aspectos; en primer lugar, no cumplió con el propósito comunicativo que fue contar la historia ya que hay momentos donde el estudiante se confunde pues sólo rescata una parte de la historia, se queda con esa idea y a partir de ahí surge su síntesis; por otro lado, utilizó sólo cuatro nexos los cuales son repetitivos en casi todas las líneas del texto así que con esto sólo se logra una lectura cansada e incomprensible. El proceso de información también está bajo puesto que, como se dijo en líneas anteriores, su síntesis parte de una idea secundaria del cuento; el estudiante 012 tampoco tiene un estilo definido, no utiliza recursos literarios y tuvo más de diez errores ortográficos mismos que se encuentran hasta tres veces en una sola línea. Para finalizar, el dominio de la competencia escrita queda lejos del dominio del estudiante 012 aunque si se toman los pocos puntos fuertes encontrados, es posible desarrollar ya no sólo un comunicador eficaz sino un estudiante capaz de ser competente en otros ámbitos.

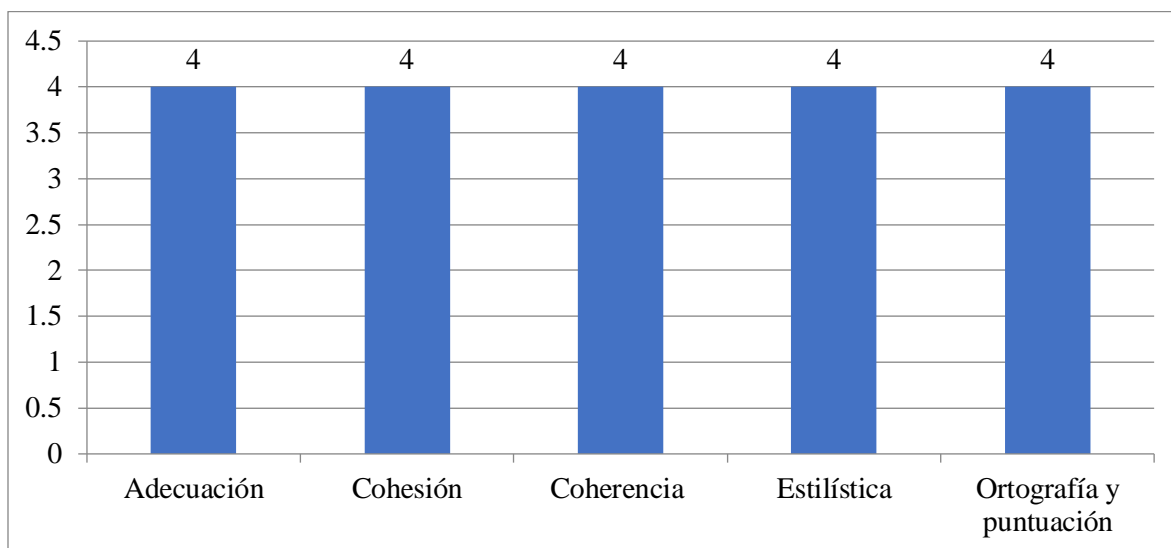
Gráfica 33: pregunta dieciséis – E012



**E013:** Para el tercer ejemplo, se tomó la prueba cuyo autor es un estudiante del género masculino con 15 años de edad cuyo primer resultado fue de 7.3 uno de los resultados más altos, en esta prueba es posible ver que la adecuación logró un 50% de respuestas correctas, la cohesión llegó al 75% de promedio, la coherencia alcanzó el 66% y la variable estilística tuvo un 100% de respuestas acertadas. El estudiante 013 fue quien obtuvo los 20 puntos del último ejercicio. (véase gráfica 34).

El ejercicio del estudiante 013 resultó ser uno de los mejores de los cuatro grupos, hay diferentes aspectos rescatables. Como primer punto, logró contar la historia en la extensión indicada es decir logró un propósito comunicativo, además el registro es el adecuado de esta manera se logró que el estudiante transmitiera un mensaje completo; de igual manera, utilizó sólo cuatro nexos sin ser repetitivos y supo dónde colocarlos para tener una mejor comprensión del texto. Respecto al proceso y manejo de la información, el estudiante 013 supo identificar las ideas principales y las secundarias; aunque todavía no hay un estilo claramente definido, este ejercicio muestra algunos recursos literarios como las preguntas hacia el lector y parece que el texto es una especie de charla entre el autor-lector, no tuvo algún error ortográfico o de puntuación. En resumen, el estudiante 013 presenta un buen desarrollo de la competencia escrita, hace falta fortalecer algunos términos pero son mínimos, al tener un buen dominio del lenguaje escrito es posible la búsqueda del desarrollo de otras habilidades como es el desarrollo de un pensamiento crítico.

Gráfica 34: pregunta dieciséis – E013

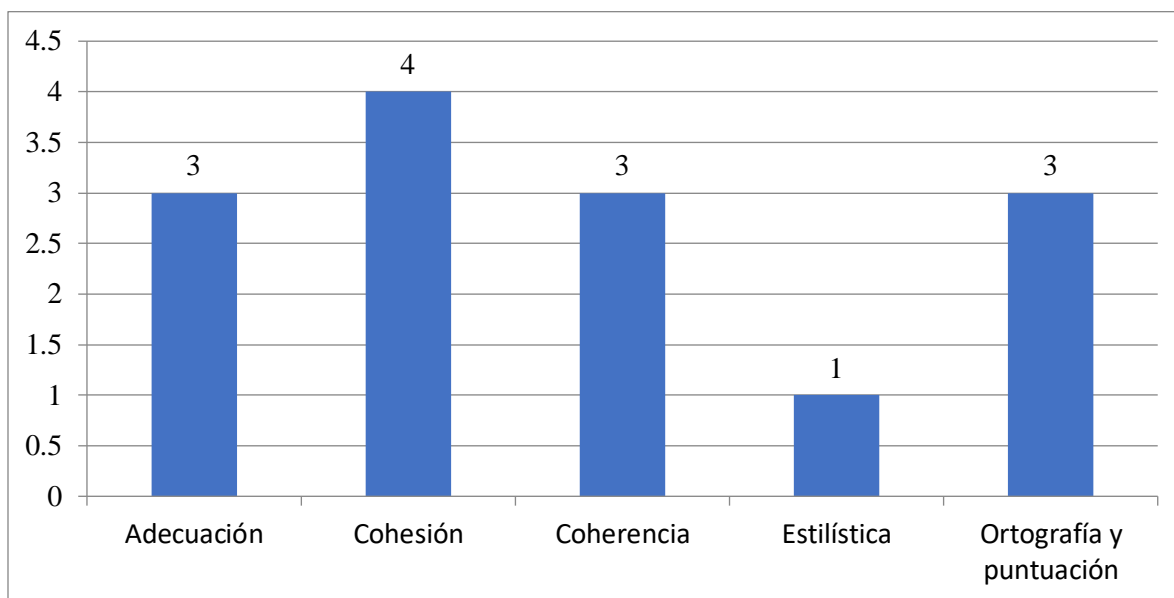


**E014:** Estudiante del género femenino con 15 años de edad, el primer resultado es una calificación de 3.3, en este ejercicio la variable adecuación alcanzó el 75% de respuestas correctas, la variable cohesión tiene un 50% de promedio aprobatorio, en cambio la variable coherencia y estilística no lograron una respuesta correcta. El último ejercicio arroja los resultados de 14 puntos es decir un promedio de 7 (véase gráfica 35), llama la atención que a pesar del promedio tan bajo en la primera parte de la prueba, haya logrado un ejercicio completo la síntesis fue muy breve sin embargo logró contar la historia.

Al iniciar la lectura del ejercicio de la estudiante 015 se pensó en un pronóstico bajo, sin embargo al continuar con la lectura del mismo esta concepción cambió. El texto fue un poco breve, pero no dejó ningún detalle fuera de estas líneas así que sí logró resumir la historia en esas líneas, hay un detalle por rescatar: el registro, se considera que se debe trabajar más en ello; hay cuatro nexos utilizados los cuales no son repetitivos y permiten una mejor lectura del texto además están colocados de manera que no se lean forzados. Con relación al manejo y procesamiento de la información, es posible decir que el ejercicio de la estudiante 015 manifiesta las ideas principales

del cuento y recuerda detalles de la historia, sólo hay tres errores ortográficos. De acuerdo con este análisis, es necesario señalar que la estudiante 015 tiene un desarrollo de la competencia escrita, aunque se necesitan desarrollar algunos puntos, por otro lado, con estos resultados también se considera el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo a partir de lo aquí analizado.

Gráfica 35: pregunta dieciséis – E014

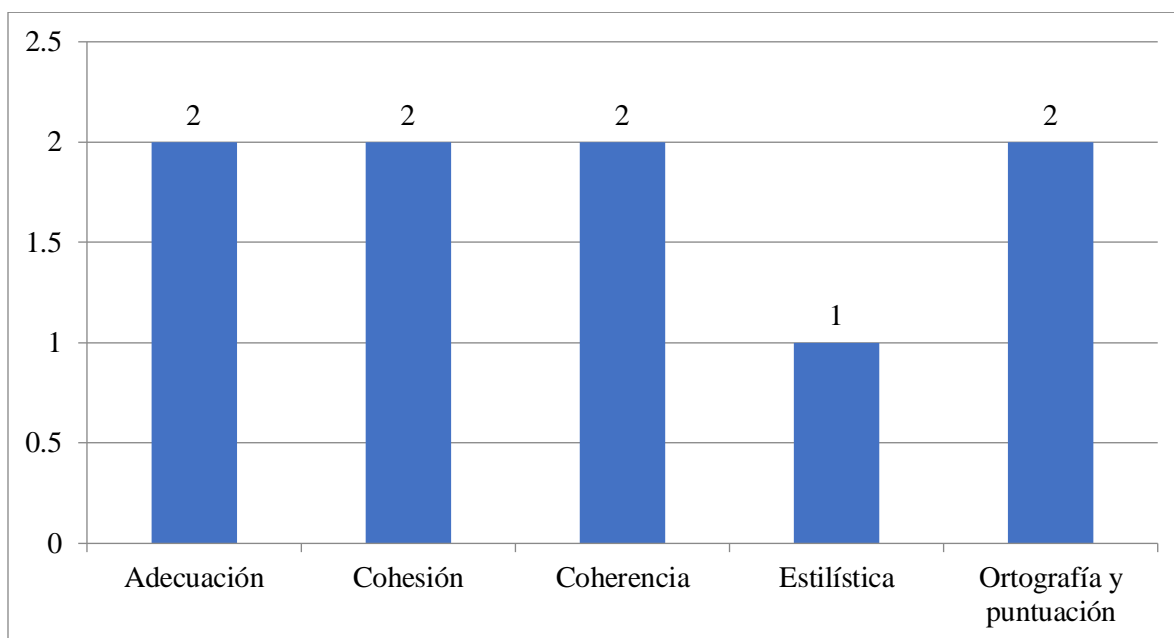


**E015:** El último ejercicio del tercer grupo pertenece a una estudiante del género femenino de 15 años, quien también obtuvo un promedio de 3.3 para la primera parte del ejercicio en donde las variables adecuación y cohesión obtuvieron el 50% de respuestas correctas, la coherencia apenas alcanzó un 33% y la variable estilística no obtuvo respuestas correctas. En el último ejercicio obtuvo 9 puntos que significan un promedio de 4.5 (véase gráfica 36).

Este último ejercicio presenta varios aspectos, en primer lugar la síntesis apenas si logró las seis líneas de extensión, no cumplió con la tarea de resumir la historia ya que el texto parece desordenado y sin lógica; sólo utilizó dos nexos y eso dificulta un poco más la lectura del texto. Hay detalles o ideas secundarias que resaltan dentro de esta síntesis y eso confunde un poco la

historia, tampoco utiliza recursos literarios y la estudiante 015 no tiene un estilo propio, tuvo cinco errores ortográficos y de puntuación. En definitiva, esta estudiante tiene un bajo nivel de la competencia escrita, sin embargo, hay puntos favorables dentro de esta prueba los cuales pueden ser desarrollados gracias a ciertas estrategias o bien modificaciones dentro del trabajo áulico.

Gráfica 36: pregunta dieciséis – E015

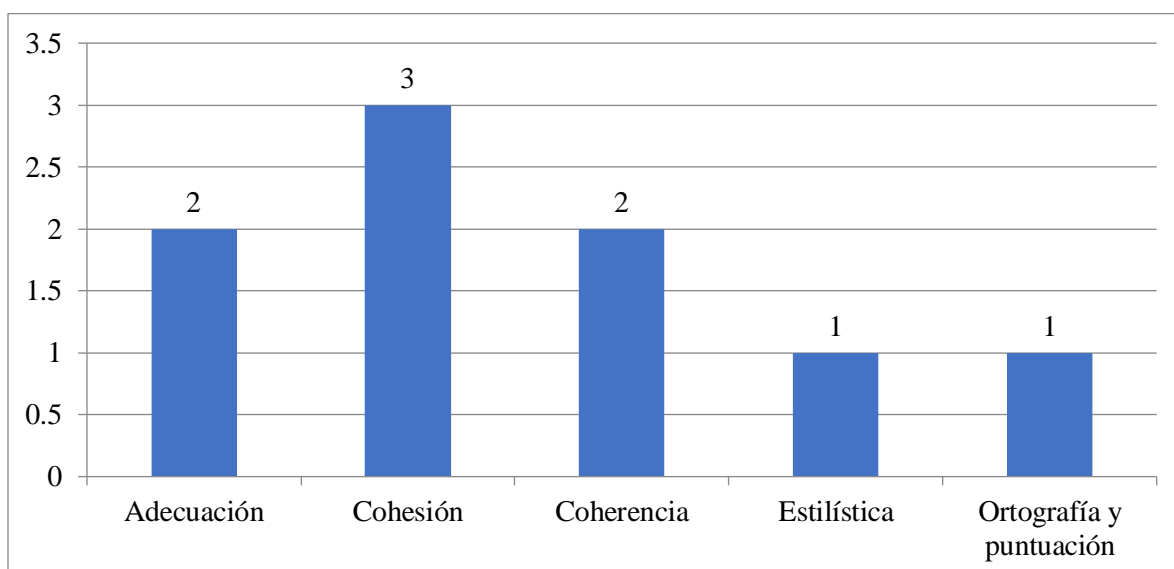


### Grupo D

**E016:** El primer ejercicio del grupo D fue realizado por una estudiante del género femenino de 16 años con un promedio de 4.6 para la primera parte de la prueba, la variable adecuación tuvo 50%, la variable cohesión logró el 75%, la variable coherencia apenas 66% y la variable estilística no obtuvo respuestas correctas. Para el último ejercicio, la estudiante 016 obtuvo 10 puntos lo que resulta en una calificación de 5.0. (véase gráfica 37).

Acerca de este ejercicio se puede decir que no cumplió del todo con la tarea de contar la historia en sólo diez líneas, aunque el registro que utilizó fue el adecuado; en cuanto a los nexos el texto presenta tres los cuales se repiten un par de ocasiones y éstos permiten que la lectura del texto sea más amena. Respecto al procesamiento y manejo de la información, hay varias ideas principales que están plasmadas dentro de ese resumen, los personajes se confunden un poco de la misma manera hacen falta algunos elementos porque más que texto pareciera un listado de hechos; sin embargo hay algo muy claro dentro de esta síntesis y es un estilo poco desarrollado en esta estudiante, en el proceso de revisión fue posible notar algo: la estudiante 016 utiliza algunos recursos literarios, muchas veces pareciera que el texto es más bien una especie de plática con su interlocutor, juega con algunas frases y se cuestiona los hechos. Para concluir, es conveniente señalar la capacidad expresiva de la estudiante 016 pues aunque en algunos elementos del texto tuvo resultados bajos, es posible encontrar aspectos favorables como lo que se señaló líneas arriba, así es posible decir que si se sabe fortalecer las habilidades que presenta hay una posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo.

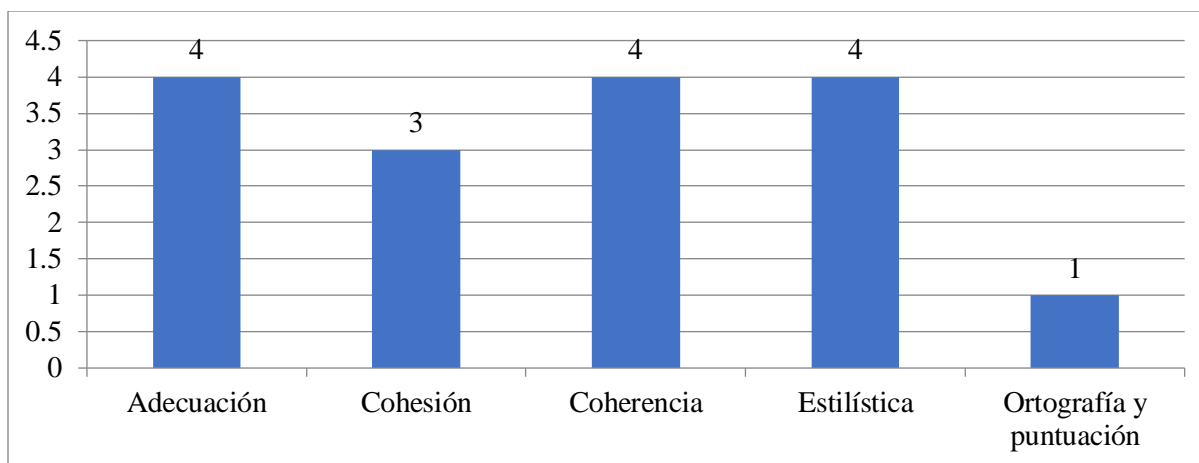
Gráfica 37: pregunta dieciséis – E016



**E017:** Para el segundo ejercicio del último grupo, se eligió el de un estudiante del género masculino de 16 años de edad, con un promedio de 5.3; las variables adecuación y cohesión lograron un 75% de respuestas acertadas, la variable coherencia sólo obtuvo un 33% de promedios aprobatorios y la variable estilística apenas alcanzó el 25% de respuestas correctas. A pesar del bajo promedio en la primera parte de la prueba, en el último ítem el estudiante 017 obtuvo 16 puntos es decir un promedio de 8.0 (véase gráfica 38).

En cuanto al ejercicio escrito se puede decir que se cumplió el propósito de resumir la historia en pocas líneas, el registro utilizado es el adecuado para este tipo de textos; el estudiante 017 utilizó sólo tres nexos mismos que no son tan repetitivos y permiten una mejor lectura del texto. Al mismo tiempo, este estudiante da cuenta de cómo fue el proceso de información, aunque fue breve su resumen, rescató las ideas principales del cuento y en ningún momento pierde el tema central; respecto al estilo también hay cosas rescatables, pues el estudiante 017 presenta elementos como interrogaciones o juega con los signos de puntuación, aspectos que dejan notar un estilo un poco más definido. En definitiva, el estudiante 017 también presenta un buen desempeño de la competencia escrita, incluso los elementos favorables de su texto pueden desarrollar otras capacidades y habilidades que van de la mano con el lenguaje.

Gráfica 38: pregunta dieciséis – E017

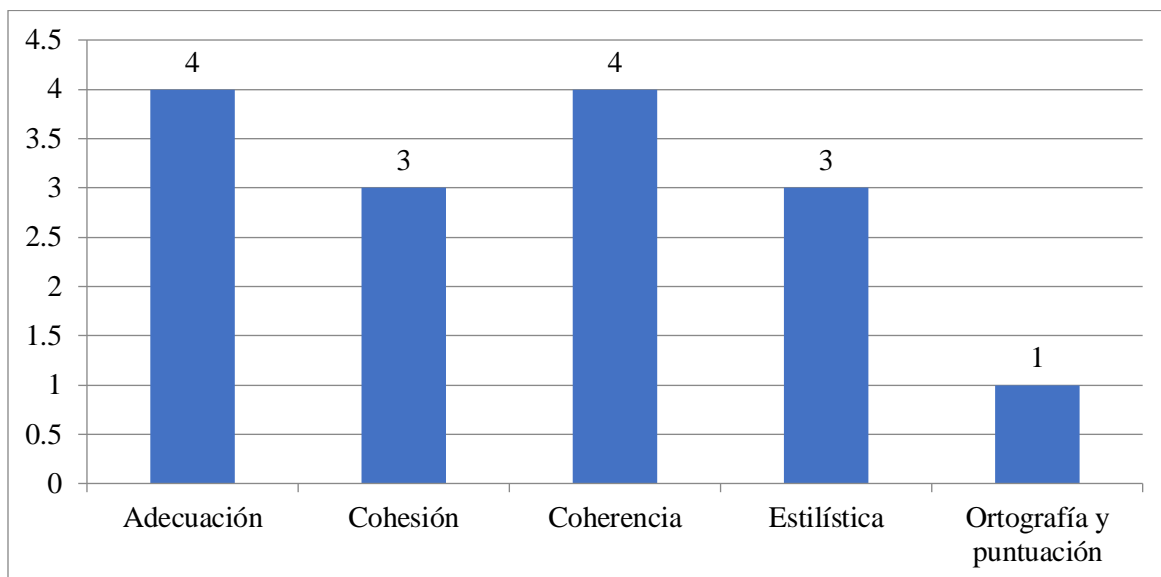


**E018:** El siguiente ejercicio pertenece a una estudiante del género femenino de 15 años con promedio de 4.6, la variable adecuación tiene 25%, la variable cohesión tiene 50%, la variable coherencia alcanzó 33% y la variable estilística alcanzó el 75%. Aquí sucedió el mismo fenómeno en donde hay un promedio bajo para la primera parte de la prueba escrita sin embargo, el ejercicio 16 presenta resultados altos, en el caso de la estudiante 018 quien consiguió 15 puntos es decir un promedio de 7.5 (véase gráfica 39).

Por lo que se refiere a la síntesis del cuento presentado, la estudiante 018 utilizó un registro adecuado, además pudo contar la historia en pocas líneas; sólo utilizó tres nexos pero no fueron tan repetitivos como en otros casos al igual que en otros ejercicios estos conectores fueron utilizados en el momento oportuno para ofrecer al receptor una buena lectura. Asimismo, este texto presenta buena estructura la estudiante 018 se apoyó de ideas principales y secundarias para poder narrar los hechos no obstante este ejercicio muestra situaciones de más, es decir, la autora de este resumen aumentó algunos hechos los cuales no vienen dentro del cuento esto permite ver un dominio de la escritura un poco mayor; uno de los temas donde más se debe trabajar es en la ortografía pues el texto muestra más de cinco errores. Con lo anterior, es necesario remarcar las habilidades mostradas por la estudiante 018 quien mostró capacidad para redactar; al igual que

otros estudiantes de primer semestre es posible la búsqueda de nuevas habilidades que le permitan dos cosas, por un lado, ser un comunicador eficaz y por otro, el logro de una postura más crítica.

Gráfica 39: pregunta dieciséis – E018

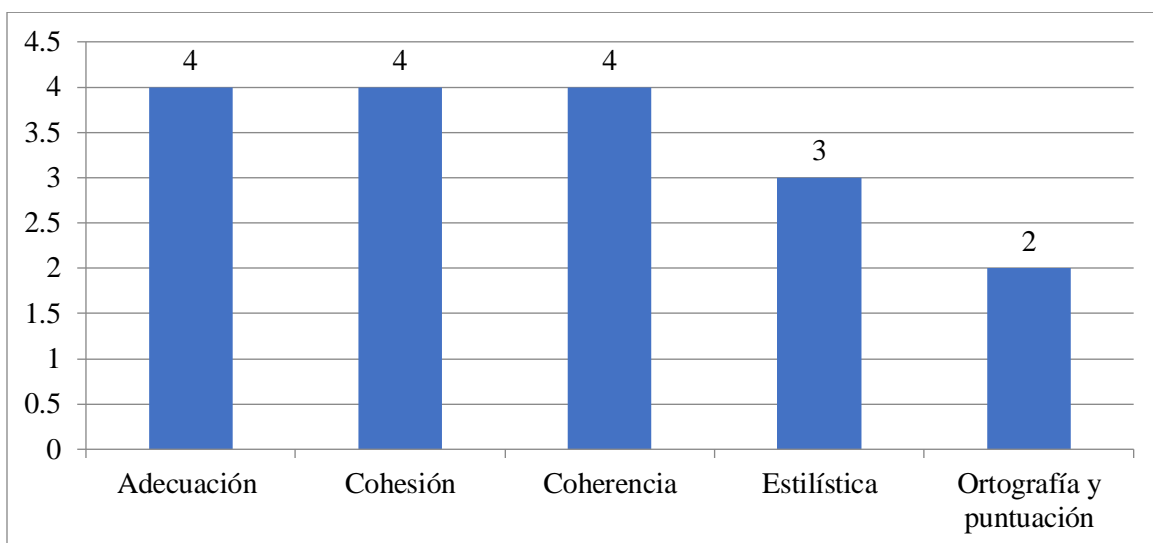


**E019:** El penúltimo ejercicio pertenece a un estudiante del género masculino de 15 años con promedio de 8.0 la variable adecuación tiene el 50% de respuestas acertadas, las variables cohesión y coherencia lograron el 100% y finalmente la variable estilística tiene un 75%. Para la última pregunta, el estudiante 019 obtuvo 17 puntos que hacen un promedio de 8.5 (véase gráfica 40).

Acerca del ejercicio escrito de este estudiante puede decirse que utilizó un registro adecuado y logró resumir la historia sin olvidar detalles importantes del cuento, aunque sólo marca el uso de tres nexos éstos no fueron tan repetitivos y el estudiante 019 fue cuidadoso al momento de utilizarlos. De la misma manera, rescata ideas tanto principales como secundarias y se apoya en las segundas para que su discurso sea más fluido; asimismo, con apoyo de algunos recursos permite que el texto sea más comprensible y un punto muy rescatable de este ejercicio es la

capacidad del estudiante para hacer *escuchar su voz*, es decir, se apropió del cuento para poder resumirlo; en este texto ya no se encuentra la *voz* del autor del cuento. Así es posible señalar que se está frente a un estudiante cuya capacidad de comunicarse por escrito tiene un buen dominio e incluso está listo para el desarrollo de otras habilidades.

Gráfica 40: pregunta dieciséis – E019

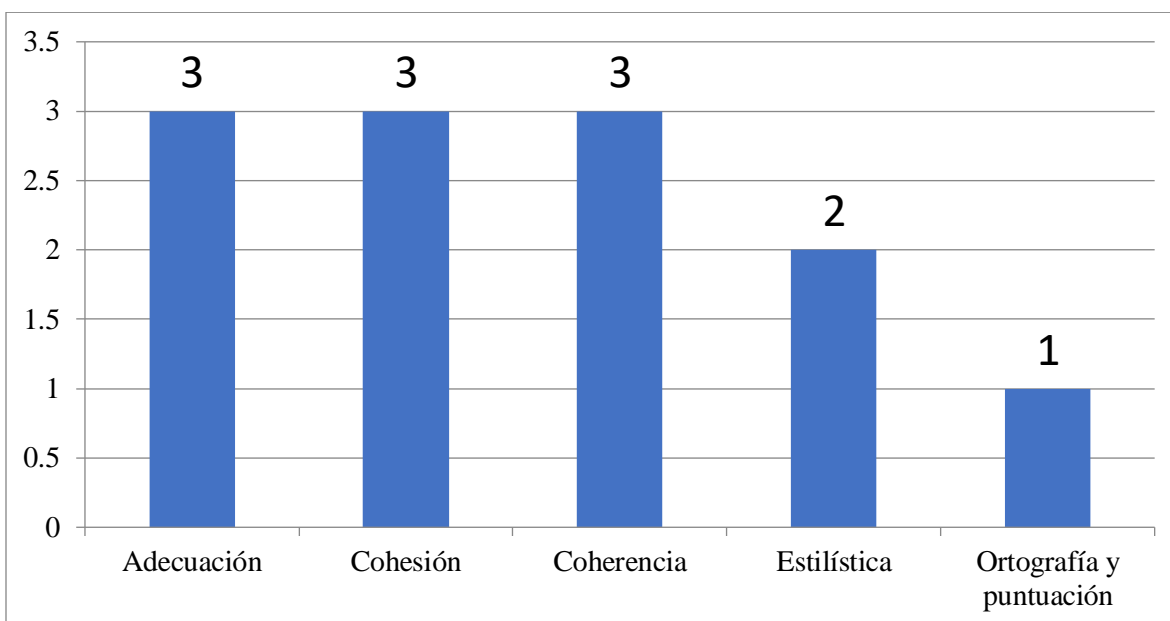


**E020:** El último ejercicio es de un estudiante del género masculino de 15 años quien obtiene promedio de 5.3 la variable adecuación tiene 50%, la variable cohesión tiene 75%, la variable coherencia logró el 100% por último la variable estilística no tuvo alguna respuesta correcta. En cuanto al último ejercicio el estudiante 020 alcanzó un puntaje de 12 lo que se traduce en un promedio de 6.0 (véase gráfica 41).

Con respecto al resumen, este estudiante medianamente contó la historia al principio parece tener claridad, pero al final se pierde en la historia; al igual que en los demás ejercicios, el estudiante 020 sólo ocupó tres nexos, uno de ellos se presenta de manera repetitiva. En cuanto al procesamiento de la información, el estudiante 020 confundió algunas ideas secundarias; al perder

el punto principal del cuento, el final del resumen parece un listado de hechos. Este estudiante todavía no se arriesga a utilizar algunos recursos para enriquecer su texto y presenta más de ocho errores ortográficos, resta decir que el estudiante 020 necesita de otros recursos que le permitan desarrollar casi por completo su capacidad para comunicarse por escrito.

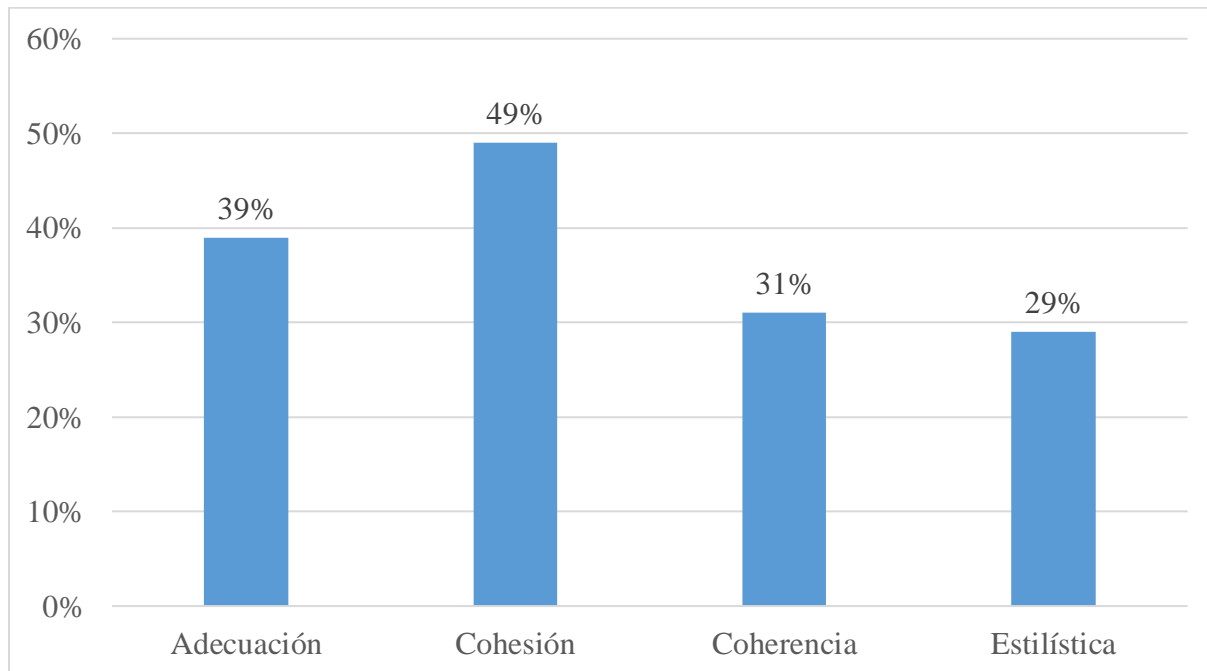
Gráfica 41: pregunta dieciséis – E020



Por último, la gráfica 42 muestra los resultados aprobatorios totales para cada variable; de esta manera se observa que la adecuación logra apenas un 39% de aprobados; la cohesión con un resultado de 49% es la variable con mayor promedio aprobatorio. La coherencia, en cambio, tiene un promedio de 31% y el estilo con sólo 29% es la variable con el porcentaje más bajo. El último ejercicio permitió un diagnóstico más profundo: a pesar de conocer esta clase de palabras, los estudiantes sólo dominan algunas, mismas que son repetitivas. Por otro lado, estos resultados también dejaron algo claro, los estudiantes muestran una capacidad de análisis que posiblemente no ha sido tan desarrollada, en cuanto a su dominio de lenguaje verbal se puede decir que están

preparados ya no sólo para comunicarse a través de la escritura, sino que pueden desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo.

Gráfica 42: Comparación de resultados



Los resultados anteriores muestran que los estudiantes de primer semestre no tienen claro la tipología textual; sin embargo, eso no les impide identificar el propósito comunicativo de los mismos, lo que indica un análisis más profundo; por otro lado, los resultados para la segunda variable arrojan que los estudiantes conocen las articulaciones gramaticales y es que es casi imposible no dominar aquellas palabras que permiten una unión entre las oraciones. En coherencia, por ejemplo, se concluye que a pesar de procesar la información, todavía no logran identificar la manera de estructurar un párrafo; por último, la razón por la cual el estilo obtuvo el promedio más bajo se debe a que esta propiedad del texto es una de las más difíciles ya que se va adquiriendo gracias a la experiencia lectora y de escritura.

Resulta importante señalar que mientras el estudiante muestra habilidades para identificar ciertas características dentro de un texto y además logre redactar un texto de complejidad mediana, se puede decir que uno de los objetivos dentro de las clases es enfocarse en estrategias que permitan el uso real de la lengua; en otras palabras, el conocimiento gramatical ya está, el trabajo consiste en partir del contexto real del estudiante para que a partir de ahí se diseñen actividades en donde la actividad principal sea la redacción de diferentes textos, iniciando con una complejidad y extensión mínima para que poco a poco vaya en aumento.

## **CAPÍTULO V PROPUESTA**

El presente capítulo muestra la propuesta de mejora para los resultados de los estudiantes de primer semestre del Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla, plantel 15. Para iniciar, se hace un mínimo recordatorio del análisis de los resultados para resaltar lo encontrado y lo que es posible desarrollar a partir de los datos obtenidos; una vez establecido esto se menciona de manera breve una definición de Pensamiento crítico y reflexivo pues es la competencia a desarrollar en los estudiantes. Al mismo tiempo, se señala de manera muy superficial cuál es el papel que juegan los principales postulados teóricos revisados dentro de esta investigación para que a partir de ahí se pueda hablar de la propuesta diseñada en donde es posible ver la delimitación de la secuencia didáctica, las planeaciones de seis clases y se finaliza con la guía didáctica.

Es conveniente subrayar que la competencia a medir se encuentra en la categoría Se expresa y comunica; sin embargo, de acuerdo con los resultados y el análisis de éstos fue posible encontrar factores determinantes, entre ellas el bajo dominio de términos propios de la redacción pero también se pudo notar que hay escritos en donde ponen en práctica las propiedades de la redacción, lo cual arroja que estos estudiantes tienen una capacidad de análisis la cual permite el desarrollo del Pensamiento crítico y reflexivo a través de la escritura.

Como se revisó en el capítulo anterior, la variable con el promedio más bajo fue la estilística pues sólo alcanzó un 29.0% de estudiantes aprobados, esto también como consecuencia de lo que ya se revisó en el capítulo II, el aprendizaje está estrechamente relacionado con la experiencia; en este caso es claro que los estudiantes de primer semestre del COBAEP tienen poca experiencia lingüística. Otro aspecto que refleja el capítulo anterior son las fortalezas y debilidades comunicativas de los estudiantes; como ya se dijo, esta prueba contiene preguntas cerradas que

permitieron ver un bajo conocimiento de conceptos, definiciones y reglas; sin embargo, cuando redactaron la historia presentada hubo una mejoría en algunos ejercicios. Ahora, la tarea radica en que el docente diseñe estrategias necesarias para aprovechar la capacidad de análisis de los estudiantes, dejar atrás la enseñanza tradicional y olvidar aquella idea de que el aprendizaje de una lengua sólo es posible con la memorización de reglas y ejercicios de gramática.

Una postura que se ha mantenido a lo largo de esta investigación es que el lenguaje y el pensamiento están relacionados, pues la lengua determinará la manera en que se ven e interpretan las cosas; por lo anterior y luego de la revisión exhausta de las pruebas realizadas a los estudiantes se pensó, no sólo en mejorar la habilidad de comunicarse sino que se abre la posibilidad al desarrollo de un Pensamiento crítico y reflexivo ya que, como se sustenta en el Acuerdo 444, esta competencia permite el desarrollo de innovaciones y el sustento de una postura personal, esto con el apoyo de elementos abordados en el Capítulo I.

Ahora bien, resulta necesario señalar brevemente cuál es la definición de Pensamiento crítico, algunos beneficios y su relación con la competencia escrita; el pensamiento ha existido desde siempre, es una actividad cotidiana y a veces suele caer en lo arbitrario, es posible que el estilo y la calidad de vida lo van formando al paso de los años. De acuerdo con Paul y Elder (2003) el Pensamiento crítico “...es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.” (p. 4) Asimismo afirman que poner en práctica el pensamiento crítico en un individuo tiene como resultado un pensador crítico y ejercitado, además proponen un listado de características para este sujeto crítico, entre ellas la formulación de preguntas con claridad y precisión, además de llegar a la reflexión y conclusiones. Dentro de este listado, hay una en particular: el sujeto, al momento de idear

soluciones, se comunica efectivamente; en consecuencia hay una estrecha relación entre la competencia escrita y el pensamiento crítico y reflexivo, pues, de acuerdo con lo señalado, un individuo debe tener bases comunicativas suficientes para el desarrollo del Pensamiento crítico y reflexivo.

Por otro lado, Moromizato (2007) sostiene que el mundo profesional y laboral es cada vez más exigente y se necesita de personas con habilidades para la comunicación, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y con actitud positiva hacia el aprendizaje. Por consiguiente, la autora se pregunta cuáles son los procesos internos realizados por un individuo para la resolución de problemas de manera *creativa*, la respuesta la encuentra en el pensamiento crítico pero señala que se deben desarrollar ciertas habilidades para lograr este pensamiento crítico; dentro de estas habilidades se toma en cuenta *comunicar y expresar ideas* puesto que estas habilidades implican otras, como ordenar ideas, expresarlas y sobre todo, sin la posibilidad de comunicación es difícil alimentar el pensamiento crítico. Dicho de otra manera, estos autores señalan que la relación entre la competencia escrita y el pensamiento crítico existe una unión pues la postura crítica del pensamiento estaría incompleto sin la parte de la comunicación.

De esta manera y basándose en el constructivismo, además de tomar en cuenta el desarrollo cognitivo, la Zona de Desarrollo Próximo, el Aprendizaje Significativo y el Aprendizaje por descubrimiento los cuales permiten la movilización de saberes en una secuencia didáctica basada en competencias se diseñaron seis clases en donde con ayuda de estrategias didácticas se busca en primer momento, el fortalecimiento de los conceptos pues en cada clase se proporcionarán lecturas; asimismo se pretende que el estudiante se enfrente a la tarea de redactar porque sólo así irá perfeccionando esta actividad. Por otro lado, en cada sesión se presentará un conflicto cognitivo al iniciar la sesión, el cual, de acuerdo con Piaget es un aspecto fundamental para el desarrollo

cognitivo; también las actividades para las clases serán el andamiaje que permita llegar al estudiante a la Zona de Desarrollo Potencial sin dejar de lado la parte social en el aula. De la misma manera hay un aprendizaje significativo y finalmente se invitará a la reflexión a los estudiantes al momento de encontrar el *para qué* de lo visto en cada sesión.

Es necesario mencionar que el diseño de las clases está pensado para 100 minutos, las clases generalmente duran 50 sin embargo parece ser un tiempo insuficiente para poder realizar actividades que permitan el logro de los objetivos para cada clase. Lo que aquí se presenta es la guía didáctica de las seis clases de la Secuencia Didáctica diseñada, cada guía didáctica permite observar las etapas de una clase: inicio, planeación, desarrollo, socialización y cierre. Además se proponen lecturas y actividades para lograr la competencia de aprendizaje de cada sesión.

### **5.1 Delimitación de la Secuencia Didáctica**

Para la delimitación de la secuencia didáctica se recuperan elementos curriculares como: nivel educativo, el grado y el nombre de la asignatura; además el número de sesiones, los temas a revisar de cada una y la alineación constructivista que parte de recuperar, la categoría, la competencia genérica y finalmente la competencia de aprendizaje así como evidencia de aprendizaje e instrumento de evaluación. En este caso, se cuenta con seis clases en donde los temas a desarrollar serán: ortografía y puntuación, cohesión, coherencia, estilo, adecuación y una más en donde los estudiantes tendrán la experiencia de redactar un texto; la categoría que se busca desarrollar es Piensa crítica y reflexivamente y la genérica 5 dentro de cada clase también se proponen actividades innovadoras que permitirán al estudiante apropiarse del conocimiento para poder reforzar algunos conceptos; dentro de la clase de cierre, el reto es que los estudiantes apliquen las propiedades del texto al momento de redactar. Finalmente, esta delimitación permite al docente trazar el recorrido que se realizará para lograr un objetivo, en este caso, uno de los propósitos es

que el estudiante a través de estas clases, de las actividades y de la redacción pueda tomar una postura crítica ya no sólo en un ámbito educativo, sino en ámbito social y hasta personal.

### Delimitación de la secuencia didáctica

<b>Nivel:</b>	Bachillerato	<b>Grado:</b>	1er semestre	<b>Asignatura:</b>	Taller de lectura y redacción I
---------------	--------------	---------------	--------------	--------------------	---------------------------------

<b>Bloque:</b>	III
<b>Contenido</b>	Proceso de escritura

<b>Aprendizaje esperado</b>
Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.

<b>Competencia: Que se favorece, específica o disciplinar.</b>
Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.

SECUENCIA DIDÁCTICA						
	APERTURA	DESARROLLO				CIERRE
	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6
Objeto de aprendizaje (subtemas)	Ortografía y puntuación	Cohesión	Coherencia	Estilo	Adecuación	Creación
Categoría	Se expresa y comunica					
Genérica	4					
Atributo	4.1	4.3	4.3	4.1	4.1	4.2
Competencia de aprendizaje	Produce textos mediante la selección del registro adecuado, el uso de variedad léxica y recursos literarios que le permitan argumentar una postura en el contexto en el que se encuentre.					
Evidencia de aprendizaje	Memorama ortográfico	Mapa cognitivo de telaraña	Texto corregido	Basta gramatical	Cuadro comparativo	Texto

Instrumento de evaluación	Lista de cotejo	Lista de cotejo	Lista de cotejo	Rúbrica	Rúbrica	Rúbrica
---------------------------	-----------------	-----------------	-----------------	---------	---------	---------

## 5.2 Planeación de la Secuencia Didáctica

Una vez teniendo claro cuántas clases serán, los temas a desarrollar y las actividades a partir de las cuales se pretende llegar a los objetivos planeados, es momento de ir clase por clase; es decir, una explicación más detallada para cada sesión, los momentos y el tiempo para cada actividad, qué instrumentos otorgará el docente para que el estudiante aprenda, el acompañamiento y la participación de ambos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello, se presenta a continuación las planeaciones para cada clase, así como el instrumento de evaluación propuesto para cada actividad.

### Planeación de la Secuencia didáctica

<b>Título del Bloque:</b>	Proceso de escritura		
<b>Propósito del bloque</b>	Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.		
<b>Asignatura</b>	Taller de Lectura y Redacción I	<b>Grado:</b>	1er semestre
		<b>Ciclo Escolar:</b>	2017 – 2018
Número de clase: 1			
Fechas:		Tiempo: 100 minutos	
<b>Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.</b>	<b>Aprendiza esperado:</b>		
Ortografía y puntuación	Utiliza las reglas sintácticas y ortográficas en la redacción de un texto que faciliten su comunicación con las personas con que convive.		

<b>Categoría</b>	<b>Competencia Genérica</b>	<b>Atributo</b>
Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
<b>Competencia disciplinar.</b>		<b>Competencia de aprendizaje</b>
9. Analiza y compara el origen, desarrollo y diversidad de los sistemas y medios de comunicación.		Identifica las principales reglas de ortografía y puntuación al mencionar en fichas de estudio los usos de tildes, grafías y puntos y concentrarlas en un <i>memorama ortográfico</i> para valorar la importancia del uso de acentos y puntuación dentro de cualquier texto.

<b>Evidencia de enseñanza</b>	<b>Evidencia de aprendizaje</b>
Presentación PP del tema “Ortografía y puntuación”	<i>Memorama ortográfico</i>

<b>Paradigma del aprendizaje constructivista</b>	
<b>Saberes :</b>	Conocimientos: Registrar reglas ortográficas y de puntuación para distinguir el uso de grafías, acentos, comas y puntos.
	Habilidades: Ilustrar las normas de acentuación y grafías en un <i>memorama ortográfico</i>
	Actitudes: Concluir que un uso correcto de puntos y acentos favorecen la lectura de cualquier tipo de texto

<b>Estrategia didáctica</b>	
<b>Fichas de estudio:</b> Este método consiste en organizar el tema de ortografía y puntuación en 3 fichas de estudio: una en la que se presentarán dudas, otra en donde se proponen respuestas y otra en donde se escribirán las respuestas correctas. Esta estrategia permite al estudiante clarificar la información que se le presente.	
<b>Actividad de enseñanza</b>	<b>Actividad de aprendizaje</b>

<p><b>Observación:</b> -Presentación de algunas palabras mal escritas -Presentación del tema “Ortografía y puntuación” en PP</p> <p><b>Interrogatorio:</b> -Preguntas analíticas sobre la acentuación y puntuación.</p> <p><b>Solución de problemas:</b> -Distribución de la lectura “Ortografía y puntuación”</p> <p><b>Obtención de productos:</b> Orientación metodológica sobre la elaboración de las fichas de estudio y el memorama.</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> (i) ¿Cuál es la diferencia entre acento prosódico y acento diacrítico? (ii) ¿Cuál es la función de la tilde diacrítica en los demostrativos? (iii) ¿En qué momento se utiliza el punto y coma (;)?</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i> *Analizar la información sobre acentuación</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> *Trabajar las fichas de estudio * Diseñar el <i>memorama ortográfico</i> de manera individual</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> *Jugar algunos memoramas *Reflexionar sobre el tema: la importancia de la acentuación y puntuación para producir textos.</p>
--	---

<b>Apoyos y Recursos</b>	Copias, fichas de estudio, colores, lapiceros, hojas blancas, recortes Proyector, lap top
<b>Distribución del Tiempo</b>	
<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La presentación del tema se inicia mostrando algunas palabras mal escritas cuestionando a los estudiantes si lo que ven es correcto y por qué; posteriormente se atiende al tema “Ortografía y puntuación” para finalizar se darán las indicaciones para las actividades siguientes. (10 minutos)</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como primera actividad está la creación de las fichas de estudio en donde los estudiantes escribirán la duda que tiene sobre el tema y una posible respuesta (5 min), en un segundo momento se hará la lectura del texto “Ortografía y puntuación” (20 min) finalmente, se hará el diseño del <i>memorama ortográfico</i> de manera individual (40 min)</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Después del diseño del <i>memorama ortográfico</i>, se intercambiará con otro compañero para jugarlo (20 min) para cerrar la sesión habrá conclusiones por parte del docente sobre la importancia de la acentuación y puntuación dentro de un texto para mejorar la comprensión (5 min)</li> </ul>	

<b>Evaluación</b>	<b>Formativa:</b> Se evalúa mediante una lista de cotejo la capacidad del estudiante para plasmar sus conocimientos de ortografía y puntuación en un juego.
-------------------	--

**Instrumento de evaluación: lista de cotejo para evaluar *memorama ortográfico*.**

Criterios de evaluación	Sí	No	Observaciones
El juego presenta reglas de acentuación y puntuación			
El juego presenta un diseño colorido e incluye imágenes.			
Presenta ejemplos donde se apliquen las reglas			

<b>Título del Bloque:</b>	Proceso de escritura
---------------------------	----------------------

<b>Propósito del bloque</b>	Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.
-----------------------------	--

<b>Asignatura</b>	Taller de Lectura y Redacción I
-------------------	---------------------------------

<b>Grado:</b>	1er semestre
---------------	--------------

<b>Ciclo Escolar:</b>	2017 – 2018
-----------------------	-------------

Número de clase: 2

Fechas:	Tiempo: 100 minutos
---------	---------------------

<b>Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.</b>
Cohesión

<b>Aprendiza esperado:</b>
Utiliza las reglas sintácticas y ortográficas en la redacción de un texto que faciliten su comunicación con las personas con que convive.

<b>Categoría</b>
Se expresa y comunica

<b>Competencia Genérica</b>
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes

<b>Atributo</b>
4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.

<b>Competencia disciplinar.</b>	en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.	<b>Competencia de aprendizaje</b>
7. Valora y describe el papel del arte, la literatura y los medios de comunicación en la recreación o la transformación de una cultura, teniendo en cuenta los propósitos comunicativos de distintos, géneros.		Distingue la importancia de la cohesión a partir del diseño de un mapa cognitivo de telaraña de los tipos de nexos para descubrir el uso de las articulaciones gramaticales dentro de cualquier texto.

<b>Evidencia de enseñanza</b>	<b>Evidencia de aprendizaje</b>
-Presentación del tema “Cohesión” en el pizarrón.	-Mapa cognitivo de telaraña de los tipos de nexos

<b>Paradigma del aprendizaje constructivista</b>	
<b>Saberes :</b>	Conocimientos: Registrar los nexos coordinantes y subordinantes para evaluar sus características y rescatar el papel que juegan dentro del texto.
	Habilidades: Distinguir las articulaciones gramaticales que permiten una mejor comprensión del texto
	Actitudes: Explicar los aspectos de la gramática que mejoran la comunicación escrita.

<b>Estrategia didáctica</b>	
<b>Mapa cognitivo de telaraña:</b> Estrategia que permite clasificar y organizar la información de los nexos señalando las características propias de cada tipo de nexos.	
<b>Actividad de enseñanza</b>	<b>Actividad de aprendizaje</b>

**Observación:**

-Presentación del tema  
“Cohesión” en el pizarrón

**Interrogatorio:**

-Preguntas sobre los nexos que coordinan y subordinan las oraciones, además de sus características.

**Solución de problemas:**

-Distribución de la lectura “La oración compuesta”  
-Distribución de la letra de la canción “Si me falta tu mirada”

**Obtención de productos:**

-Apoyo metodológico para el diseño del mapa cognitivo de telaraña y la identificación de los nexos en la canción.

**1. Comprensión del problema.**

- (i) ¿Qué es la cohesión?
- (ii) ¿Cuáles son los recursos de la cohesión?
- (iii) ¿Qué son los nexos?
- (iv) ¿Qué tipos de nexos existen?

**2. Diseño de un plan de acción.**

\* Leer y analizar la lectura “La oración compuesta”

**3. Ejecución del plan.**

- \* Realizar mapa cognitivo de telaraña que incluya los tipos de nexos con algunos ejemplos.
- \* Identificar en la letra de la canción los nexos y su función

**4. Valoración de los resultados.**

\* Reflexionar sobre el papel que juegan las articulaciones gramaticales dentro de un texto

<b>Apoyos y Recursos</b>	Copias, colores, lapiceros, libreta Lap top, proyector, bocinas
--------------------------	--

**Distribución del Tiempo****Inicio:**

- Se presenta el tema “Cohesión”, en segundo lugar se distribuye la lectura, finalmente se explican las actividades(20 min)

**Desarrollo:**

- De manera individual, los estudiantes harán la lectura del texto “La oración compuesta” (15 min)
- Los estudiantes diseñarán el mapa cognitivo de telaraña en donde se plasmen los tipos de nexos, sus características y un ejemplo; esto con apoyo de la lectura “La oración compuesta” y orientación por parte del docente (25 min)
- La segunda actividad consiste en escuchar en plenaria la canción “Si me falta tu mirada” y después en conjunto se identificarán los nexos en la letra de la canción señalándolos y anotando cuál es la función del mismo (20 min)

**Cierre:**

- Para finalizar, algunos estudiantes presentarán sus mapas y se presentarán las dudas que se tenían antes de la revisión del tema y se comentará si es que aún quedan interrogantes.

Finalmente habrá una retroalimentación sobre la importancia del uso de nexos para una mejor comprensión de cualquier tipo de texto (15 min)	
<b>Evaluación</b>	<b>Formativa:</b> Se evalúa mediante una lista de cotejo la capacidad del estudiante para integrar los tipos de nexos y sus características en un mapa cognitivo de telaraña.

**Instrumento de evaluación: lista de cotejo para evaluar mapa cognitivo de telaraña**

<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Observaciones</b>
El mapa cognitivo de telaraña contiene el tema central, además de las ideas secundarias.			
El contenido es claro y está distribuido.			
No hay conceptos repetidos			

<b>Título del Bloque:</b>	Proceso de escritura
---------------------------	----------------------

<b>Propósito del bloque</b>	Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.
-----------------------------	--

<b>Asignatura</b>	Taller de Lectura y Redacción I
-------------------	---------------------------------

<b>Grado:</b>	1er semestre
---------------	--------------

<b>Ciclo Escolar:</b>	2017 – 2018
-----------------------	-------------

Número de clase: 3

Fechas:	Tiempo: 100 minutos
---------	---------------------

<b>Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.</b>
Coherencia

<b>Aprendiza esperado:</b>
Utiliza las reglas sintácticas y ortográficas en la redacción de un texto que faciliten su comunicación con las personas con que convive.

<b>Categoría</b>	<b>Competencia Genérica</b>	<b>Atributo</b>
Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.3 Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas.
<b>Competencia disciplinar.</b>		<b>Competencia de aprendizaje</b>
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica		Reconoce la importancia de la coherencia en los textos escritos a través de la recreación de un texto apoyándose de elementos gramaticales y estrategias de comunicación para descubrir el proceso de información en un texto.

<b>Evidencia de enseñanza</b>
-Presentación del tema “Coherencia” en el pizarrón.

<b>Evidencia de aprendizaje</b>
-Texto corregido “Por escrito gallina una”

<b>Paradigma del aprendizaje constructivista</b>	
<b>Saberes :</b>	Conocimientos: Identificar elementos que permitan el manejo de información para seleccionar el orden adecuado de los hechos.
	Habilidades: Transformar el texto presentado con ayuda de elementos como nexos, oraciones coordinadas y subordinadas
	Actitudes: Concluir la relevancia de la coherencia en los textos escritos para señalar cómo es que un orden lógico permite una mejor comprensión del texto.

<b>Estrategia didáctica</b>	
<b>Solución de problemas:</b> Estrategia que parte del planteamiento de un problema de coherencia identificado por los propios estudiantes a través de la lectura de un texto. La solución al problema se busca mediante propuestas individuales cuya dinámica está coordinada por un facilitador.	
<b>Actividad de enseñanza</b>	<b>Actividad de aprendizaje</b>

<p><b>Observación:</b> -Presentación del tema “Coherencia” en el pizarrón. -Presentación de párrafos <i>incoherentes</i></p> <p><b>Interrogatorio:</b> -Preguntas respecto a lo que implica un texto <i>coherente</i> y uno <i>incoherente</i></p> <p><b>Solución de problemas:</b> -Distribución de los textos: “Coherencia textual” y “Por escrito gallina una”</p> <p><b>Obtención de productos:</b> -Orientación metodológica para llevar a cabo la corrección del texto presentado.</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> (i) ¿Qué es la coherencia en el texto? (ii) ¿Cuándo un texto es coherente? (iii) ¿Cuáles son las características de los párrafos?</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i> *Leer el texto “Coherencia textual”</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> *Revisar la lectura “Por escrito gallina una” *Identificar ideas principales de la historia *Recrear la historia del texto propuesto de manera individual</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> *Presentar algunos textos finales (al azar) *Concluir el tema por parte de los estudiantes y la importancia del procesamiento de la información.</p>
--	---

<b>Apoos y Recursos</b>	Copias del texto, lapiceros, libreta, colores Proyector, lap top
<b>Distribución del Tiempo</b>	
<p><b>Inicio:</b> - Se inicia con la presentación del tema “coherencia” y la discusión de los ejemplos mostrados (10 min)</p> <p><b>Desarrollo:</b> - De manera individual se hará la lectura del texto “Coherencia textual” y en parejas se responderá a una pregunta (15 min) en segundo lugar e individualmente leerán el cuento “Por escrito gallina una” (5 min) posteriormente harán la corrección del texto: identificando ideas principales, usando nexos, habrá orientación metodológica por parte del docente (40 min)</p> <p><b>Cierre:</b> - Para finalizar, se compartirán algunos textos (15 min), las conclusiones finales sobre la importancia de redactar un texto coherente serán por parte del docente (5 min)</p>	
<b>Evaluación</b>	<b>Formativa:</b> Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del estudiante para analizar y corregir un texto con ayuda de conocimientos previos.

**Instrumento de evaluación: Rúbrica para evaluar *Por escrito gallina una*.**

<b>Criterios</b>	<b>3ptos</b>	<b>2pto</b>	<b>1pto</b>
<b>detalles</b>	El estudiante identifica la mayoría de las ideas.	El estudiante identifica sólo la mitad de ideas principales.	El estudiante no puede identificar detalles con precisión.
<b>información importante</b>	El estudiante puede señalar todos los puntos importantes del texto.	El estudiante sólo señala la mitad de los puntos importantes del texto.	El estudiante no puede señalar ninguna información importante.
<b>Corrige el texto</b>	El estudiante corrige el texto en su totalidad con ayuda de conocimientos previos.	El estudiante sólo corrige la mitad del texto.	El estudiante no corrige el texto.

**Título del Bloque:** Proceso de escritura

**Propósito del bloque** Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.

**Asignatura**  
Taller de Lectura y Redacción I

**Grado:**  
1er semestre

**Ciclo Escolar:**  
2017 – 2018

Número de clase: 4

Fechas: Tiempo: 100 minutos

**Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.**  
Estilo

**Aprendiza esperado:**  
Integra el proceso de la escritura en sus actividades personales y escolares atendiendo las reglas sintácticas, ortográficas y propiedades de la redacción.

**Categoría**  
Se expresa y comunica

**Competencia Genérica**  
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes

**Atributo**  
4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.

<b>Competencia: Que se favorece, específica o disciplinar.</b>	en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	<b>Competencia de aprendizaje</b>
8. Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica.		Ilustra al estilo como una propiedad que mejora la comunicación escrita a través de la elaboración de un <i>basta</i> donde aborde las categorías gramaticales que les permita crear infinidad de oraciones para clasificar a la recursividad como herramienta de apoyo que mejora la capacidad expresiva.

<b>Evidencia de enseñanza</b>	<b>Evidencia de aprendizaje</b>
-Presentación PP del tema “Estilo”	- <i>Basta gramatical</i>

<b>Paradigma del aprendizaje constructivista</b>	
<b>Saberes :</b>	Conocimientos: Registrar los elementos gramaticales que conforman una oración, para diagnosticar el conocimiento de la estructura de la oración simple.
	Habilidades: Construir oraciones a partir de las palabras obtenidas de manera que permitan agregar más elementos.
	Actitudes: Evaluar la importancia del estilo para señalar cómo es que la variedad léxica y complejidad sintáctica nutren los textos.

<b>Estrategia didáctica</b>	
<b>Práctica reflexiva:</b> Es una estrategia didáctica que parte de la reflexión que hace el alumno respecto de las experiencias y prácticas vividas en su contexto. En este caso, el estudiante llevará a cabo este proceso para determinar cómo el estilo enriquece el texto escrito.	
<b>Actividad de enseñanza</b>	<b>Actividad de aprendizaje</b>

<p><b>Observación:</b> -Presentación del tema “Estilo” en PP</p> <p><b>Interrogatorio:</b> -Preguntas para diagnosticar el conocimiento del tema.</p> <p><b>Solución de problemas:</b> -Distribución de fragmentos de las lecturas “Estilo y estrategias retóricas”, “Altazor”, “Ensayo sobre la ceguera” y “Vestido de novia”</p> <p><b>Obtención de productos:</b> -Apoyo metodológico para diseñar el <i>basto gramatical</i> y cómo realizar el listado de oraciones.</p>	<p>1. <i>Comprensión del problema.</i> (i) ¿Qué se entiende por estilo? (ii) ¿Cuáles son algunas características del estilo? (iii) ¿Cómo consideras que se <i>forma</i> el estilo?</p> <p>2. <i>Diseño de un plan de acción.</i> * Leer el texto “Estilo y estrategias retóricas” *Leer los textos “altazor”, “ensayo sobre la ceguera” y “vestido de novia”</p> <p>3. <i>Ejecución del plan.</i> * Diseñar un <i>basto gramatical</i> que contenga ocho categorías gramaticales. *Hacer oraciones con las palabras obtenidas del <i>basto</i></p> <p>4. <i>Valoración de los resultados.</i> * Exponer de manera oral algunas oraciones * Concluir el tema, sobre las ventajas de tener un estilo bien definido</p>
---	--

<b>Apoyos y Recursos</b>	Fragmentos de textos, hojas blancas, lapiceros Proyector, lap top
<b>Distribución del Tiempo</b>	
<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se inicia con la explicación del tema “Estilo”, comentarios sobre cómo se puede desarrollar más; después se hará la distribución de los fragmentos de los textos elegidos y se darán las indicaciones. (15 min)</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habrá una lectura del texto “Estilo y estrategias retóricas” (15 min) después leerán los fragmentos de los textos identificando algunos detalles como uso de signos de puntuación o el uso de recursos literarios (15 min) posteriormente diseñarán el juego <i>basto gramatical</i> que contenga ocho categorías gramaticales y se jugará en plenaria (30 min) al finalizar el juego, se hará una oración utilizando las palabras que hay en cada fila del juego (15 min)</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para finalizar la sesión, los estudiantes comentarán la experiencia de este juego en función del tema <i>estilo</i> y las conclusiones serán por parte del docente (10 min)</li> </ul>	

<b>Evaluación</b>	<b>Formativa:</b> Se evalúa mediante una lista de cotejo la capacidad del estudiante para encontrar una variedad de palabras.
-------------------	--

**Instrumento de evaluación: lista de cotejo para evaluar el *basta gramatical*.**

Criterios de evaluación	Sí	No	Observaciones
Contiene las nueve categorías gramaticales			
La mayoría de los espacios están llenos			
Hay oraciones en cada fila del juego			

<b>Título del Bloque:</b>	Proceso de escritura
---------------------------	----------------------

<b>Propósito del bloque</b>	Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.
-----------------------------	--

<b>Asignatura</b>	Taller de Lectura y Redacción I
-------------------	---------------------------------

<b>Grado:</b>	1er semestre
---------------	--------------

<b>Ciclo Escolar:</b>	2017 – 2018
-----------------------	-------------

Número de clase: 5

Fechas:	Tiempo: 100 minutos
---------	---------------------

<b>Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.</b>
Adecuación

<b>Aprendizaje esperado:</b>
Integra el proceso de la escritura en sus actividades personales y escolares atendiendo las reglas sintácticas, ortográficas y propiedades de la redacción.

<b>Categoría</b>
Se expresa y comunica.
<b>Competencia disciplinar.</b>
1. Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos

<b>Competencia Genérica</b>
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y

<b>Atributo</b>
4.1 Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.
<b>Competencia de aprendizaje</b>
Asocia el uso de la adecuación al ejemplificar las características de los

y conceptos explícitos e implícitos en un texto, considerando el contexto en el que se generó y en el que se recibe.

herramientas apropiados.

diferentes tipos de texto y de lenguaje mediante el diseño de un cuadro comparativo para explicar la diversidad textual y las situaciones comunicativas que representa cada texto.

<b>Evidencia de enseñanza</b>
-Presentación en PP del tema “Adecuación” -Audios con diferentes tipos de registros del habla

<b>Evidencia de aprendizaje</b>
-Cuadro comparativo sobre los tipos de texto y de registro

<b>Paradigma del aprendizaje constructivista</b>	
<b>Saberes :</b>	Conocimientos: Enunciar los tipos de texto así como los tipos de registro para identificar los diferentes usos de la lengua escrita
	Habilidades: Distinguir las características textuales y lingüísticas que permitan la comunicación escrita
	Actitudes: Argumentar la diversidad textual y tipos de registro que caracterizan diferentes situaciones comunicativas

<b>Estrategia didáctica</b>	
<b>Cuadro comparativo:</b> Estrategia que permite identificar las semejanzas y diferencias de los tipos de texto y los registros de la lengua. Luego de realizar el cuadro es conveniente señalar la conclusión a la que se llegó.	
<b>Actividad de enseñanza</b>	<b>Actividad de aprendizaje</b>

<p><b>Observación:</b> -Presentación del tema “Adecuación” en PP -Audios para identificar los registros del habla</p> <p><b>Interrogatorio:</b> -Preguntas en torno al tema y características generales del habla</p> <p><b>Solución de problemas:</b> -Distribución de textos de diferentes géneros.</p> <p><b>Obtención de productos:</b> -Orientación metodológica para el diseño del cuadro comparativo.</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> (i) ¿Cuáles con las características de los textos narrativos? (ii)¿Cuáles los textos argumentativos? (iii) ¿Qué características tiene el habla coloquial? (iv) ¿En qué momento se utiliza el lenguaje especializado?</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción. .</i> * Leer el texto “Tipos de texto”</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> * Leer de los diferentes textos * Diseñar el cuadro comparativo, basándose en los textos proporcionados.</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> *Exponer algunos cuadros comparativos (al azar) *Reflexionar sobre la importancia de saber elegir el registro adecuado y el reconocimiento de los tipos de texto.</p>
--	---

<b>Apoyos y Recursos</b>	Compilación de textos, hojas blancas, lapiceros, colores Proyector, lap top, bocinas
<b>Distribución del Tiempo</b>	
<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se presenta el tema “Adecuación” y se escucharán los audios para que los estudiantes identifiquen qué tipo de registro es, además de la repartición de los fragmentos de los diferentes géneros textuales y se darán las indicaciones (20 min)</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se inicia con la lectura del texto “tipos de texto” en donde los estudiantes señalarán las ideas más importantes (15 min) posteriormente leerán los textos para identificar algunos elementos o características de cada uno (20 min) finalmente, los estudiantes diseñarán el cuadro comparativo apoyándose de los textos y con orientación metodológica por parte del docente (30 min)</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para finalizar, se compartirán algunos cuadros comparativos y las reflexiones sobre los aprendizajes después de realizar el cuadro comparativo. (15 min)</li> </ul>	

<b>Evaluación</b>	<b>Formativa:</b> Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del estudiante para identificar semejanzas y diferencias de los textos.
-------------------	--

**Instrumento de evaluación: rúbrica para evaluar cuadro comparativo**

<b>Criterios</b>	<b>4 Bueno 4 pts</b>	<b>3 Regular 3 pts</b>	<b>2 Suficiente 2pts</b>	<b>1 Deficiente 1pto</b>
<b>Establece elementos y características</b>	Identifica todos los elementos y las características elegidas son suficientes y pertinentes.	Incluye la mayoría de los elementos que deben ser comparados. Las características son suficientes para realizar una buena comparación	Faltan algunos elementos esenciales y las características son mínimas.	No enuncia los elementos ni las características a comparar.
<b>Identifica las semejanzas y diferencias</b>	Identifica de manera clara y precisa las semejanzas y diferencias entre los elementos comparados.	Identifica la mayor parte de las semejanzas y diferencias entre los elementos comparados.	Identifica varias de las semejanzas y diferencias entre los elementos comparados.	No identifica las semejanzas y diferencias de los elementos comparados.
<b>Representación esquemática de la información</b>	El cuadro comparativo presenta los elementos en forma clara y precisa.	El cuadro comparativo presenta los elementos con cierta claridad y precisión.	El cuadro comparativo presenta los elementos aunque no es claro ni preciso.	El cuadro comparativo no representa los elementos a los que hace alusión el tema.

<b>Título del Bloque:</b>	Proceso de escritura
<b>Propósito del bloque</b>	Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.

<b>Asignatura</b>
Taller de Lectura y Redacción I

<b>Grado:</b>
1er semestre

<b>Ciclo Escolar:</b>
2017 – 2018

Número de clase: 6

Fechas:	Tiempo: 100 minutos
---------	---------------------

<b>Contenido: Aspecto, temas de reflexión o ejes.</b>	<b>Aprendiza esperado:</b>
Creación	Integra el proceso de la escritura en sus actividades personales y escolares atendiendo las reglas sintácticas, ortográficas y propiedades de la redacción.

Categoría	Competencia Genérica	Atributo
Se expresa y comunica	4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.	4.2 Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.
<b>Competencia disciplinar.</b>		<b>Competencia de aprendizaje</b>
4. Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la intención y situación comunicativa.		Aplica las propiedades de la redacción a través de la creación de un texto en donde se aborde el registro adecuado, además de una variedad tanto léxica como sintáctica que le permitan cumplir su propósito comunicativo, para argumentar el uso de estrategias lingüísticas dentro de cualquier texto.

<b>Evidencia de enseñanza</b>
-Presentación en el pizarrón

<b>Evidencia de aprendizaje</b>
-Texto escrito

<b>Paradigma del aprendizaje constructivista</b>	
<b>Saberes:</b>	Conocimientos: Recordar los elementos propios de la redacción abordados en sesiones pasadas para una aplicación real.
	Habilidades: Crear un texto que cumpla con las características propias de la redacción.
	Actitudes: Evaluar la relevancia de los elementos lingüísticos y pragmáticos que favorecen una comunicación escrita efectiva.

<b>Estrategia didáctica</b>	
<p><b>Trabajo colaborativo:</b> Actividad en la que a partir de la división de los estudiantes en grupos y las instrucciones correspondientes, cada equipo intercambia información y trabaja en una tarea específica. Para este caso, la tarea radica en el comparar los textos que redacten para una revisión rápida de los elementos que cada uno tomó y de los faltantes.</p>	
<b>Actividad de enseñanza</b>	<b>Actividad de aprendizaje</b>
<p><b>Observación:</b> -Presentación de un repaso general de los temas vistos -Presentación del cortometraje “Danzón no.2”</p> <p><b>Interrogatorio:</b> -Serie de preguntas a manera de repaso de los temas revisados.</p> <p><b>Solución de problemas:</b> -Distribución de hojas blancas para la redacción del texto</p> <p><b>Obtención de productos:</b> -Orientación metodológica para la redacción del texto.</p>	<p><i>1. Comprensión del problema.</i> (i) ¿Qué elementos se necesitan para producir un texto? (ii) ¿Cuáles son las características de los textos argumentativos?</p> <p><i>2. Diseño de un plan de acción.</i> * Ver el cortometraje “Danzón no.2”</p> <p><i>3. Ejecución del plan.</i> *Recuperar información principal del cortometraje *Redactar por equipos un texto que responda a las características del género que se eligió: noticia, cuento, anécdota, relato histórico.</p> <p><i>4. Valoración de los resultados.</i> * Presentar el texto de algunos estudiantes (al azar) para hacer observaciones. * Conclusiones y reflexiones finales.</p>

<b>Apoyos y Recursos</b>	Hojas blancas, lapiceros Proyector, lap top, bocinas
<b>Distribución del Tiempo</b>	
<p><b>Inicio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se revisarán de manera general los temas ya vistos en sesiones pasadas; al mismo tiempo que se realizarán preguntas por parte del docente (de manera oral) sobre lo que ya se revisó, también se resolverán dudas y para finalizar se proporcionarán las indicaciones de la actividad, de igual manera se rifará qué tipo textual redactará cada uno (20 min)</li> </ul> <p><b>Desarrollo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se hará la proyección del cortometraje “Danzón no.2” la proyección se hará dos veces para una mejor comprensión de los estudiantes (25 min) después de esto, cada estudiante redactará un texto contando la historia que se le presentó (35 min) al término de esto, se formarán grupos dependiendo el género que les tocó para compartir y hacer una revisión rápida de los elementos de cada uno (10min)</li> </ul> <p><b>Cierre:</b></p>	

- Al término, algunos textos (elegidos al azar) serán leídos para hacer observaciones muy generales y se harán las conclusiones pertinentes por parte del docente (10 min)	
<b>Evaluación</b>	<b>Formativa:</b> Se evalúa mediante una rúbrica la capacidad del estudiante para aplicar las propiedades de la redacción en un texto breve escrito por él.

**Instrumento de evaluación: rúbrica para evaluar la creación del texto**

<b>Criterio</b>	<b>4 Bueno 4ptos</b>	<b>3 Regular 3ptos</b>	<b>2 Suficiente 2ptos</b>	<b>1 Deficiente 1pto</b>
<b>Enfoque en el tema asignado</b>	El texto está completamente relacionado al tema asignado y permite una lectura entendible.	La mayor parte del texto está relacionado al tema asignado. El texto divaga en un punto, pero todavía hay una lectura entendible.	Algo del texto está relacionado al tema asignado, pero el lector no comprende mucho el tema.	No hay ningún intento de relacionar el texto al tema asignado.
<b>Organización</b>	El texto está bastante organizado, una idea sigue a la otra en una secuencia lógica con transiciones claras.	El texto está bien organizado, una idea parece fuera de lugar y las transiciones usadas son claras.	El texto es un poco difícil de seguir y las transiciones no son claras en más de una ocasión.	Las ideas y escenas parecen estar ordenadas al azar, el texto parece desorganizado.
<b>Precisión de los hechos</b>	Todos los hechos presentados en el texto son precisos.	Casi todos los hechos presentados en el texto son precisos.	La mayoría de los hechos presentados en el texto son precisos (por lo menos 75%).	En el texto hay varios errores basados en los hechos.
<b>Creatividad</b>	El texto contiene muchos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute de la lectura.	El texto contiene algunos detalles creativos y/o descripciones que contribuyen al disfrute de la lectura.	El texto contiene pocos detalles creativos y/o descripciones.	Hay poca evidencia de creatividad en el texto.

<b>Ortografía y puntuación</b>	No hay errores ortográficos ni de puntuación dentro del texto.	Hay de uno a tres errores ortográficos o de puntuación dentro del texto.	Hay de 4-6 errores ortográficos y puntuación en el texto.	Hay más de seis errores ortográficos y de puntuación en el texto.
--------------------------------	--	--	---	---

### 5.3 Guía didáctica

Una vez teniendo los resultados de esta investigación se diseñó la secuencia didáctica para seis clases y a partir de ahí se muestra una guía didáctica que contiene las lecturas y ejercicios propuestos para cada clase; así como las etapas de inicio, planeación, desarrollo, socialización y cierre.

<b>BLOQUE III</b> Sesión 1	Propósito: Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.	Ortografía y puntuación Tiempo: 100 minutos
-------------------------------	---	--

<p><b>COMPETENCIA DE APRENDIZAJE</b></p> <p>Clasifica las principales reglas de ortografía y puntuación al mencionar en fichas de estudio los usos de tildes, grafías y puntos y concentrarlas en un <i>memorama ortográfico</i> para valorar la importancia del uso de acentos y puntuación dentro de cualquier texto.</p>
---

#### 1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas.

Guiados por el docente, se responderá en plenaria las siguientes preguntas.

- ¿Cuál es la diferencia entre acento prosódico y acento diacrítico?
- ¿Cuál es la función de la tilde diacrítica en los demostrativos?
- ¿En qué momentos se utiliza el *punto* y *coma* (;)?
- ¿Qué reglas ortográficas conoces?

## 2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.

Como primera actividad, de manera individual, los estudiantes trabajarán en las tres fichas de estudio; en la primera escribirán alguna duda respecto al tema y en la segunda la posible respuesta.

¿Qué duda de ortografía y puntuación tengo?

¿Cuál es la posible respuesta ante esta duda?

Individualmente, lee el siguiente texto, subraya ideas importantes y si es necesario, haz notas.

### ORTOGRAFÍA Y PUNTUACIÓN<sup>1</sup>

#### Uso del punto.

El punto (.) separa oraciones simples u oraciones compuestas.

1. Cuando lo usamos para separar, y a la vez unir, dos oraciones en un texto se llama **punto y seguido**.  
Ejemplo: Nuestro planeta es un planeta de agua. Los océanos lo cubren en su mayor parte. En dichos océanos, se albergan una gran cantidad de especies animales y vegetales.
2. En el caso de que lo usemos para separar párrafos en un texto se llama **punto y aparte**.  
Ejemplo: Algunas sirenas se sentaban en las rocas que sobresalen en los mares para peinar su verde cabellera. Otras, hechizaban con sus cantos a los marineros, quienes se tapaban los oídos para no sucumbir a sus encantos.  
Lo que parecía imposible, era dejar de admirarlas al pasar cerca de ellas, aún cuando se conocían los peligros de caer bajo su hechizo.
3. Si señalamos con punto el final de un texto, lo llamamos **punto final**.
4. También usamos puntos al final de las abreviaturas de las palabras.  
Ejemplos: Sr. Dr. Lic.

Nota: Después de un punto, la palabra siguiente se escribe con inicia mayúscula.

---

<sup>1</sup> El texto es adaptación propia con ayuda de los siguientes libros: Simón Ruiz, M. C. (coord.), Berzunza Cortinas, B.G. y del Pino Barragán, E. M. (2008) *Así hablamos. Español como lengua extranjera*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

## Uso de la coma

1. Cuando usamos un vocativo, éste se escribe entre comas si se encuentra en medio de un enunciado; la coma va después si el vocativo se encuentra al principio.  
Ejemplos: Mire usted, compadre, todos los...  
                  Compadre, mire usted...
2. Cuando se encuentran seguidos dos o más elementos iguales de la oración, para separarlos.  
Ejemplos: El hombre ha inventado diferentes vehículos para ir de un lugar a otro: trenes, autos, barcos, aviones.  
                  Me gustaría caminar por el campo, sentarme debajo de un árbol, leer un buen libro.
3. Cuando usamos palabras, frases u oraciones explicativas.  
Ejemplos: Necesito que traigas, ahora, tu tarea.  
                  Cuando regreses, esta noche, pasa al supermercado.  
                  La falda, que se compró el sábado, me gustó mucho.
4. Cuando suprimimos un verbo en una oración, la usamos en lugar de éste.  
Ejemplo: Su automóvil es rojo; el mío, azul.
5. Cuando alteramos el orden convencional de la estructura de la oración.<sup>2</sup>  
Ejemplo: En el mercado, conseguirás naranjas más baratas.
6. Antes de **pero**, **sino**, **aunque**... cuando sirve de nexos.  
Ejemplo: Me encantaría salir contigo. Tengo mucho trabajo hoy.  
                  Me encantaría salir contigo, **pero** tengo mucho trabajo hoy.

## Uso del punto y coma.

El punto y coma (;) sirve para precisar el sentido de un texto, señala una pausa menor que el punto y mayor que la coma. Lo usamos para separar:

1. Dos oraciones, que por su sentido, están relacionadas entre sí.  
Ejemplo: De seguro no era un hombre pobre; los pobres rara vez tienen monedas de oro.
2. Oraciones que comparten el mismo verbo, cuando éste se ha omitido después de la primera mención.  
Ejemplo: Noé estudia medicina; David, biología.
3. Oraciones en donde ya hay frases incidentales u oraciones subordinadas.  
Ejemplo: Algunos autores, aunque no siempre se dan cuenta, participan de una secreta competencia; analizan cuidadosamente todo lo que escriben los demás, aunque se trate...

---

<sup>2</sup> El orden convencional de la estructura de la oración en español es: Sujeto + Verbo + O.D. + O.I. + O.C.  
Ejemplo: *Yo compré estas flores para ti en el mercado.*

4. Para separar oraciones yuxtapuestas de construcción no semejante, que no se han unido con un nexo.  
Ejemplo: Después de veinte años, María fue despedida de su trabajo; el sábado decidió irse de la ciudad.

### Uso de los dos puntos.

Los dos puntos (:), indican una pausa para fijar la atención en lo que se dirá después y ayudan así a comprender el sentido del texto, se utilizan en los siguientes casos:

1. Para separar dos oraciones, cuando la segunda es consecuencia de la primera.  
Ejemplo: Atendí a mi primer cliente: una mujer.
2. Antes de los diálogos, cuando se menciona que va a hablar un personaje.  
Ejemplo: Riendo, dijo: -Un momento
3. Antes de la explicación de una palabra o idea.  
Ejemplo: Farmacia: tienda en la que se hacen y venden medicinas.
4. Antes de mencionar palabras textuales.  
Ejemplo: Benito Juárez dijo: “El respeto al derecho ajeno es la paz.”
5. Después del saludo, en las cartas.  
Ejemplo: Estimado amigo: Te escribo hoy para comunicarte que...
6. Antes de una enumeración (lista) introducida por una oración completa.  
Ejemplo: Necesito que me traigas estas cosas: tinta, papel, una perforadora y una carpeta.

**Nota:** Si la enumeración está precedida por un verbo, no deben usarse los dos puntos.

Individualmente, responde la siguiente pregunta:

- ¿Cuáles serían los riesgos de no utilizar correctamente los signos de puntuación?

### 3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas.

De manera individual y con ayuda de las hojas blancas, los colores y recortes; los estudiantes diseñaran un memorama que incluya algunas reglas ortográficas con ejemplos.

Posteriormente, intercambiará su juego con el de algún compañero para jugarlo.

Finalmente, llenará su tercera ficha de trabajo con la respuesta correcta.

Luego de la lectura, ¿cuál es la respuesta correcta a tu duda?
--

#### **4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas.**

*Primero:* Respondiste algunas preguntas sobre los conocimientos previos del tema.

*Segundo:* Llenaste dos fichas de trabajo con una duda del tema y su posible respuesta.

*Tercero:* De manera individual leíste un texto sobre ortografía y puntuación.

*Cuarto:* Diseñaste un memorama ortográfico con las principales reglas ortográficas.

*Quinto:* Intercambiaste el memorama con algún compañero para jugarlo

*Sexto:* De manera individual, llenaste la última ficha de trabajo con la respuesta correcta

- En equipo redacten una conclusión, de igual manera, escriban cuáles fueron los retos a los que se enfrentaron cuando diseñaron el memorama
- Compartan a todo el grupo la conclusión
- De manera individual y como reflexión, escribe cuál es la importancia de un buen manejo de ortografía y puntuación

#### ***Coevaluación***

Los estudiantes intercambian sus ejercicios para valorarlos a través de una lista de cotejo.

#### ***Conclusiones***

El tema de ortografía y puntuación, a pesar de ser tan hablado dentro de la comunicación escrita, muchas veces se da por hecho que ya se conoce completamente; sin embargo, más allá de aprenderse las reglas es necesario ponerlas en práctica y muchas veces la adquisición de éstas es a

través de la lectura. Por otro lado, *aprender* a colocar puntos y comas es más bien un ejercicio que se va mejorando con la práctica.

### ***Bibliografía.***

- Nava, J. ( 2013 ) *Curso breve de ortografía*. México: McGrawHill
- Simón Ruiz, M. C. (coord.), Berzunza Cortinas, B.G. y del Pino Barragán, E. M. (2008) *Así hablamos. Español como lengua extranjera*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

BLOQUE III Sesión 2	Propósito: Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.	Cohesión Tiempo: 100 minutos
------------------------	---	---------------------------------

### **COMPETENCIA DE APRENDIZAJE**

Destaca la importancia de la cohesión a partir del diseño de un mapa cognitivo de telaraña de los tipos de nexos para descubrir el uso de las articulaciones gramaticales dentro de cualquier texto.

#### **1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas.**

Guiados por el docente y de manera oral, se responderán las siguientes preguntas

- ¿Qué es la cohesión?
- ¿Cuáles son los recursos de la cohesión?
- ¿Qué son los nexos?
- ¿Qué tipos de nexos existen?

#### **2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.**

De manera individual, los estudiantes leerán el siguiente texto, subrayando lo más importante para el diseño del mapa cognitivo de telaraña.

### **La oración compuesta.<sup>3</sup>**

---

<sup>3</sup> Altieri, N. (1996) *Manual de morfosintaxis*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Las oraciones pueden relacionarse de dos formas: *coordinación* o *subordinación*. La *coordinación* es la unión de dos o más oraciones independientes o dependientes del mismo nivel. La *subordinación* es la unión de dos oraciones, una dependiente de la otra. La diferencia fundamental entre *coordinación* y *subordinación* es que, en la segunda, por lo menos una oración es autónoma. La oración subordinada es la que desempeña el oficio correspondiente a una parte esencial de la oración simple.

### Clasificación de las oraciones compuestas.

#### COORDINACIÓN

##### I) Copulativa

Enlaza, sin connotaciones especiales, como sumandos, dos oraciones. De acuerdo con sus nexos (conjunciones), se distingue en:

- 1) *Normal*. **Y, ni**. Ejemplos: Muchas veces la cultura se adelanta a la historia y la profetiza; Solicité beca, y la acepté; No todo es oscuro, ni todo resulta propicio a la censura o a la queja.
- 2) *Intensiva*. **Además, aparte (de que), aun, hasta, también**. Ejemplos: Es más, Sarita también la solicitó y también la aceptó; Son los enemigos de la medida porque, aparte de que les resta clientes ingenuos, demuestra claramente que el producto puede ser más barato.

##### II) Ilativa o continuativa

Expresa la consecuencia de un hecho o de una declaración. Sus nexos (conjunciones y locuciones consecutivas) más empleados son: **pues, así (que), luego, por (lo) tanto, entonces, por eso (o esto)**. Ejemplos: Por ese tiempo ella estaba comprometida conmigo, así que no me imaginé; Son caros los alimentos de la mente y por eso pululan intelectuales desnutridos.

##### III) Distributiva

Se refiere alternativamente a varias oraciones que se sienten con diferencias lógicas, temporales, espaciales o de otro orden, y las enlaza por medio de palabras correlativas. He aquí sus principales nexos: **uno...otro, primero... segundo, aquí... allá**. Ejemplo: Así, en cierto sentido la Revolución ha creado a la nación, en otro, no menos importante, la ha extendido a razas y clases.

##### IV) Disyuntiva

Expresa una distinción o alternativa, de manera que la segunda oración excluye lo dicho en la primera; su principal nexo es **o**. Ejemplo: Ciertos principios que el positivismo había olvidado o ignorado.

##### V) Adversativa

Expresa una objeción, mediante la contraposición de una oración afirmativa y una negativa. Se distinguen en:

- 1) *Restringitiva*: Modifica el sentido de la oración antecedente, sin excluirlo. Sus nexos más usuales son: **pero, mas, sin embargo, no obstante, sólo que**. Ejemplos: Lo había visto doblar la esquina, pero no lo encontró entre los grupos.
- 2) *Exclusiva*: Entre las dos oraciones enlazadas hay incompatibilidad de sentido, algunos de los nexos más conocidos son: **sino (que), en cambio, en vez (lugar) de, al contrario**. Ejemplos: No trabajaba sino que se distraía

##### VI) Declarativa

Sirve para explicar o aclarar lo dicho en la oración anterior. Sus nexos más usuales son: **o sea, esto es, es decir**. Ejemplo: El movimiento revolucionario transformó a México, es decir lo hizo otro.

#### SUBORDINACIÓN

##### I) **Sustantiva**

Son oraciones subordinadas sustantivas aquellas que desempeñan una función que puede ser ejecutada por un sustantivo. Hay seis tipos de subordinadas sustantivas:

- 1) *Sujetiva*: Se construye en un modo personal precedido del **que**. Ejemplo: Claro está que son los enemigos de la medida.
- 2) *Objetiva*: Depende de un verbo transitivo y puede ser reemplazado por el pronombre *lo*. Los nexos para esta oración son **quién, qué, cuál, cuánto, cómo, cuándo, dónde**. Ejemplos: Usted bien sabe cómo ha subido todo.
- 3) *Prepositiva*: Depende de un verbo que rige una determinada preposición; así el nexo está conformado por *preposición* + conjunción **que**. Ejemplo: Para convenir en que el fallo había sido injusto.
- 4) *Indirecta*: Ejerce la función de complemento indirecto, sus nexos suelen ser pronombres relativos: **a (para) quien, a (para) lo que**. Ejemplo: No consultamos nuestras simpatías para ser útiles a los que sufren.
- 5) *Predicativa*: Este tipo de oración tiene una función atributiva, el nexo más común es la conjunción **que** también puede ser **quien**.
- 6) *Agentiva*: Esta oración cumple la función de la voz pasiva, está introducida por las preposiciones **por** o **de**. Ejemplo: El asaltante fue detenido por quien estaba más interesado en ello.

##### II) **Adjetiva**

Son aquellas que desempeñan la misma función atributiva que realizaría un adjetivo

##### III) **Adverbial**

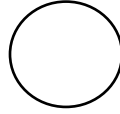
Dentro de este tipo de subordinación es posible encontrar las relaciones temporales, de lugar, las modales; relaciones comparativas, de consecuencia y de causa; además de las condiciones. Los nexos son: **cuando, mientras, en tanto que, en cuanto, apenas, donde, como, según que, conforme, más, menos, tanto, tal que, cual, como si, de modo, de manera, así, al grado de, porque, puesto que, ya que, en vista de que, a fin de que, con el objeto de, siempre que, con tal que, aunque, aun cuando, si bien, siquiera, bien que, mal que**.

Al finalizar la lectura, encierra en un círculo los nexos con los que más familiarizado estabas, comenta con un compañero y responde lo siguiente:

- ¿Con cuánta frecuencia los utilizas?
- ¿Te habías dado cuenta de la repetición de estos nexos en tus escritos?

### 3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas.

De manera individual, realizarás un mapa cognitivo de telaraña donde indiques los nexos coordinantes y subordinantes, además de escribir un ejemplo para cada uno.



Como segunda actividad, de manera grupal leeremos la letra de la siguiente canción.

#### **Si me falta tu mirada.<sup>4</sup>**

En la casa todo espera  
Que regreses y no llegas  
Llamo y no escuchas  
Nadie me escucha

El café me sabe a pena  
Es tu ausencia que envenena  
Cae la lluvia  
Llora la lluvia

Me dejaste a la mitad  
Del camino a la felicidad

Y hoy  
Tengo en pausa el corazón  
Abrazando nada  
Aferrado a nada  
Tengo ciega la ilusión  
Ya no hay mañana  
No lo veo si me falta tu mirada

Juntos fuimos pluma y viento  
No perdimos ni un momento  
Tú sonreías, yo te creía  
Pero en menos de un segundo  
Se cayó en el vacío el mundo  
Tú me decías que te marcharías

Me dejaste en la mitad  
Del camino a la felicidad  
Y hoy

Tengo en pausa el corazón  
Abrazando nada, aferrado a nada  
Tengo ciega la ilusión  
Ya no hay mañana  
No lo veo si me falta tu mirada

Tengo en pausa el corazón  
Abrazando nada, aferrado a nada  
Tengo ciega la ilusión  
Ya no hay mañana  
No lo veo si me falta tu mirada

De manera individual, lee nuevamente la letra de la canción.

- Identifica los nexos dentro de la letra de la canción
- Con ayuda de la lectura, señala qué tipo de nexos son
- En equipo, contrasta la información con tus compañeros

#### **4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas.**

---

<sup>4</sup> Il Volo (2015)

**Primero:** Respondiste algunas preguntas sobre tus conocimientos previos.

**Segundo:** De manera individual, leíste el texto “La oración compuesta” subrayando algunas ideas importantes.

**Tercero:** Diseñaste un mapa cognitivo de telaraña en donde están los tipos de nexos coordinantes y subordinantes.

**Cuarto:** Identificaste, en la letra de una canción, los nexos utilizados y qué tipo son

- De manera individual, redacta lo que aprendiste del tema cohesión.
- Intercambia tu información con un compañero
- Finalmente, haz una conclusión donde indiques por qué es importante el uso de los nexos dentro de cualquier texto.

### **Autoevaluación**

Cada estudiante revisará su mapa cognitivo de telaraña para revisar si es que tiene todos los nexos que se revisaron en la lectura; de la misma manera, en la letra de la canción cada estudiante observará si están registrados todos los nexos que aparecen y qué tipo es.

### **Conclusiones**

La cohesión es aquella propiedad textual que permite que los textos se presenten como una sola unidad conectadas por diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico; es establecido por el emisor y reconocido por el destinatario, uno de los fines de la cohesión es la comprensión del texto mediante algunos mecanismos como la *referencia*, la *progresión temática* y la *conexión*. Es en este último mecanismo en donde se encuentra el uso de los nexos, es un tema importante porque generalmente se dominan sólo algunos y eso tiene como consecuencia la repetición de palabras.

### **Bibliografía.**

- Altieri, N. (1996) *Manual de morfosintaxis*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Di Tullio, A. y Malcuori, M. (2012) *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Uruguay: ANEP

- Hualde, I., Olarrea, A (2010) *Introducción la lingüística hispánica*. New York: Cambridge

BLOQUE III Sesión 3	Propósito: Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.	Coherencia Tiempo: 100 minutos
------------------------	---	-----------------------------------

**COMPETENCIA DE APRENDIZAJE:**  
Demuestra la importancia de la coherencia en los textos escritos a través de la recreación de un texto apoyándose de elementos gramaticales y estrategias de comunicación para descubrir el proceso de información en un texto.

### 1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas.

De manera grupal se responderán las siguientes preguntas.

- ¿Qué conocimientos previos tienes sobre la coherencia?
- ¿Qué es la coherencia en el texto?
- ¿Cuándo un texto es coherente?
- ¿Cuáles son las características de los párrafos?

### 2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.

Individualmente, lee el siguiente texto, subraya ideas importantes y si es necesario, haz notas.

#### COHERENCIA TEXTUAL<sup>5</sup>

Cuando decimos que un texto es coherente, queremos decir que está organizado lógicamente y que podemos interpretarlo. La coherencia es una propiedad básica del texto; un texto es coherente si:

1. Su estructura tiene organización lógica entre sus partes y
2. Su significado es interpretable porque ayuda al lector a hacer las inferencias necesarias

<sup>5</sup> Texto adaptado: Serafini, T. (1994) *Cómo se escribe*. España: Paidós

El primer aspecto se refiere a las conexiones internas del texto: cómo se realizan las relaciones lógicas entre las afirmaciones y cómo se manifiesta la conexión que deben tener entre sí las diversas partes del texto. El aspecto 2, se refiere a la conexión externa del texto con el contexto, a la posibilidad que debe tener el lector de enganchar lo que lee con experiencias anteriores, que le dan marcos de referencia para la interpretación y de poner en relación el texto con la situación de producción. Nunca debemos olvidar que en la comunicación escrita el texto es el único medio para hacer llegar a otra persona el contenido que queremos transmitir. Es nuestra única vía de expresión y debe recoger toda nuestra intención.

La estructura del texto nos va a ayudar si la usamos bien, o va a actuar contra nosotros si no la controlamos; para ello existe el **párrafo**. La unión de oraciones constituye un párrafo, los párrafos desempeñan en el texto la misma función de las pilastras en una casa: constituyen la estructura de la construcción; cada idea o cada bloque de ideas del esquema ha de ser utilizado para un párrafo, que constituye la **unidad de texto** y presenta una **unidad de información** completa. Los párrafos están separados entre sí por puntos y apartados, que evidencian la transición del uno al otro. Con frecuencia el párrafo coincide con el apartado, pero en el caso de unidades de información largas y complejas, un párrafo puede estar integrado por dos o tres apartados.

Hay otros fenómenos que no afectan, estrictamente hablando, la coherencia, pero hacen el texto menos efectivo, y, a veces, de más difícil interpretación. Un fallo frecuente es no respetar el rango de las informaciones y poner en el mismo plano informaciones que tienen diferente valor. La coherencia es, por lo tanto, el resultado del trabajo conjunto del texto y su lector; surge de la interacción entre la estructura de dicho texto y la interpretación del lector, que ha de contar con datos contextuales.

Ahora, en parejas discutan la siguiente pregunta y redacten una conclusión.

- ¿Qué importancia tienen los párrafos en cualquier tipo de texto?

### **3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas.**

De manera individual lee el siguiente texto las veces que sea necesario, subrayando información importante y elementos principales de la historia.

**Por escrito gallina una.<sup>6</sup>**

Con lo que pasa es nosotros exaltante. Rápidamente del posesionadas mundo estamos hurra. Era un inofensivo aparentemente cohete lanzado Cañaveral americanos Cabo por los desde. Razones se desconocidas por órbita de la desvió, y probablemente algo al rozar invisible la tierra devolvió a. Cresta nos cayó en la paf, y mutación golpe estamos de. Rápidamente la multiplicar aprendiendo de tabla estamos, dotadas muy literatura para la somos de historia, química menos un poco, desastre ahora hasta deportes, no importa pero: de será gallinas cosmo el, carajo qué.

\*Ahora, de manera individual, recrea el texto utilizando nexos, signos de puntuación y párrafos.

---

---

---

---

---

En equipos comparten la historia e intercambian algunas ideas.

Discutan las siguientes preguntas y argumenten la respuesta:

- ¿Qué elementos te ayudaron para poder recrear el texto?
- ¿Cuál es la función de la *coherencia* dentro de la comunicación escrita?

**4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas.**

Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado

*Primero: Compartiste tus conocimientos previos sobre la coherencia textual*

*Segundo: De manera individual, leíste un texto que trata de la coherencia y los párrafos*

*Tercero: En parejas, concluiste sobre la importancia de los párrafos dentro de un texto*

*Cuarto: Leíste el texto “por escrito gallina una” identificando algunas elementos importantes*

*Quinto: Con ayuda de conocimientos previos, corregiste el texto para darle un mejor orden lógico*

---

<sup>6</sup> Cortázar, J. (2016) *La vuelta al día en 80 mundos*. México: Siglo XXI editores

*Sexto: En equipos, compartiste la historia corregida*

- Escribe una reflexión que recuperes de lo aprendido de la coherencia textual
- Lee a tu equipo esa reflexión
- En equipo conformen una conclusión, resaltando la importancia de la coherencia en la comunicación escrita

### ***Coevaluación***

Los estudiantes intercambiarán sus textos con sus compañeros para leer las correcciones entre ellos, además revisar si identificaron las ideas principales, si cambiaron todo el texto y por último si agregaron otro final a la historia.

### ***Conclusiones***

La coherencia es un tema importante ya que representa un sistema de conexiones, por un lado, el texto con su contexto y por otro lado la relación emisor-texto-receptor; además, conlleva el manejo de la sintaxis y la pragmática. La coherencia ha sido definida como la estructura profunda del texto ya que se habla de relaciones en el nivel profundo del significado que pueden ser evidentes en la superficie textual gracias al uso de diversos recursos lingüísticos.

### ***Bibliografía***

Fuentes Rodríguez, C. (2011) *Guía práctica de escritura y redacción*. Madrid: Espasa

Reyes, G. (2008) *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Lavel

Serafini, M.T. (1994) *Cómo se escribe*. España: Paidós

BLOQUE III Sesión 4	Propósito: Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.
------------------------	---

Estilo

Tiempo: 100 minutos

#### **COMPETENCIA DE APRENDIZAJE:**

Muestra al estilo como una propiedad que mejora la comunicación escrita a través de la elaboración de un *basto* donde aborde las categorías gramaticales que les permita crear

infinidad de oraciones para clasificar a la recursividad como herramienta de apoyo que mejora la capacidad expresiva.

### 1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas.

- ¿Qué se entiende por el estilo?
- ¿Cuáles son algunas características del estilo?
- ¿Cómo consideras que se *forma* el estilo?

### 2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.

De manera individual, realiza la lectura del siguiente texto: subraya ideas importantes y si es necesario realiza notas al margen del texto.

## ESTILO Y ESTRATEGIAS RETÓRICAS<sup>7</sup>

Cada acto de comunicación verbal nos exige convertir un pensamiento más o menos vago y más o menos complejo en lenguaje claro y comprensible para otros; en la búsqueda de palabras, debemos, por un lado, ser fieles a nuestro pensamiento: debemos emplear los vocablos que transmitan lo más exactamente posible lo que queremos decir. Por otro lado, el género y la finalidad del escrito imponen cierto tipo de vocabulario. La carencia de vocabulario suele producir textos vagos y repetitivos

La retórica de un escrito es el conjunto de procedimientos de comunicación utilizados en un texto, se suele hablar de **estrategias retóricas** porque cada acto de comunicación las requiere para lograr su fin comunicativo. La producción del texto no es automática: una vez decididos los temas y la estructura del escrito, falta todavía un largo y arduo trabajo sobre las palabras, que contribuye, por otra parte, a aclarar más nuestras ideas. Una buena elección de las palabras es determinante para el éxito del texto: el léxico habrá de ser preciso, variado y adecuado a nuestro tema, al tipo de escrito y a los lectores. Cuando se escribe, siempre es preciso tener presente el propio destinatario (el lector) y elegir palabras que le resulten conocidas; cada uno de nosotros conoce sólo una parte de los vocablos de un diccionario, escribir de forma clara para un público no especializado requiere evitar el uso de palabras poco conocidas porque no todos las emplean.

Las mejores palabras son las más precisas, las más eficaces, las más elegantes y sonoras, y, también, las que favorezcan nuestra imagen y la de nuestro interlocutor; desgraciadamente no

---

<sup>7</sup> Texto adaptado de: Fuentes Rodríguez, C. (2011) *Guía práctica de escritura y redacción*. Madrid: Espasa; Reyes, G. (2008) *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Lavel; Serafini, M.T. (1994) *Cómo se escribe*. España: Paidós

conocemos todas las palabras de nuestra propia lengua, pero la mejor manera de adquirir el vocabulario es leyendo pues de esta manera, se construyen significados y se combina información, en su conjunto permiten la creación de nuevo léxico y estrategias comunicativas.

- Después de la lectura, redacta en tu libreta una definición propia del estilo.

### **3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas.**

De manera individual realiza la lectura de los siguientes textos, marca con colores todo aquello que llame tu atención o te parezca interesante, puede ser el uso de signos de puntuación, juegos de palabras, etc.

#### ***Altazor (prefacio)***<sup>8</sup>

Nací a los treinta y tres años, el día de la muerte de Cristo;  
nací en el Equinoccio, bajo las hortensias y los aeroplanos del  
calor. Tenía yo un profundo mirar de pichón, de túnel y de  
automóvil sentimental. Lanzaba suspiros de acróbata.

Mi padre era ciego y sus manos eran más admirables que la noche.

Amo la noche, sombrero de todos los días. La noche, la noche del día, del día al día siguiente.

Mi madre hablaba como la aurora y como los dirigibles que van a  
caer. Tenía cabellos color de bandera y ojos llenos de navíos

lejanos. Una tarde, cogí mi paracaídas y dije: “Entre una estrella  
y dos golondrinas.” He aquí la muerte que se acerca como la tierra

al globo que cae. Mi madre bordaba lágrimas desiertas en los  
primeros arcoíris. Y ahora mi paracaídas cae de sueño en sueño por

los espacios de la muerte. El primer día encontré un pájaro

desconocido que me dijo: “Si yo fuese dromedario no tendría sed.

¿Qué hora es?” Bebió las gotas de rocío de mis cabellos, me lanzó  
tres miradas y media y se alejó diciendo: “adiós”

con su pañuelo soberbio.

---

<sup>8</sup> Huidobro, V. (2001) *Altazor*. México: Ediciones cátedra

**Vestido de novia.** (*fragmento*)<sup>9</sup>

Nunca la soledad se había mostrado de forma tan rotunda: era exactamente el cincuentenario matrimonial cuando aceptaron que su vida había sido un desperdicio: sin hijos, sin parientes, atendidos tan sólo al sueldo miserable de él, pudieron recordar el día de la boda tan simple, engalanada apenas por el vestido níveo que alguien le regalara a ella.

Y sin más, el día de los recuerdos ella fue a su recámara hurgó en el armario y sacó el antiquísimo vestido que ahora era color perla. Se lo puso con el amor de la primera vez, se maquilló de prisa y salió para mostrarse a su esposo, a preguntarle cómo se veía, si recordaba aquellos tiempos de tanto, enfabrecido amor. Él la miró, confuso y comprendió que algo nuevo y turbio se había metido en el alma de su mujer: sus ojos brillaban de otro modo, eran como ascuas sonrientes, despiadadas.

**Ensayo sobre la ceguera.** (*fragmento*)<sup>10</sup>

Estoy ciego, estoy ciego, repetía con desesperación mientras le ayudaban a salir del coche, y las lágrimas, al brotar, tornaron más brillantes los ojos que él decía que estaban muertos. Eso se pasa, ya verá, eso se pasa enseguida, a veces son nervios, dijo una mujer. El semáforo había cambiado de color, algunos transeúntes curiosos se acercaban al grupo, y los conductores, allá atrás, que no sabían lo que estaba ocurriendo, protestaban contra lo que creían un accidente de tráfico vulgar, un faro roto, un guardabarros abollado, nada que justificara tanta confusión. Llamen a la policía, gritaban, saquen eso de ahí. El ciego imploraba, Por favor, que alguien me lleve a casa. La mujer que había hablado de nervios opinó que deberían llamar a una ambulancia, llevar a aquel pobre hombre al hospital, pero el ciego dijo que no, que no quería tanto, sólo quería que lo acompañaran hasta la puerta de la casa donde vivía, Está ahí al lado, me harían un gran favor, Y el coche, preguntó una voz. Otra voz respondió, La llave está ahí, en su sitio, podemos aparcarlo en la acera. No es necesario, intervino una tercera voz, yo conduciré el coche y llevo a este señor a su casa. Se oyeron murmullos de aprobación. El ciego notó que lo agarraban por el brazo, Venga, venga conmigo, decía la misma voz. Lo ayudaron a sentarse en el asiento de al lado del conductor, le abrocharon el cinturón de seguridad.

- De manera individual, haz el diseño de un *basta* con ocho categorías gramaticales, trata de llenar la mayoría de espacios en blanco.

Sustantivo	Adjetivo	Artículo	Pronombre	Verbo	Adverbio	Preposición	Conjunción
------------	----------	----------	-----------	-------	----------	-------------	------------

<sup>9</sup> Trejo Fuentes, I. (2009). *Tu pàrvula boca*. México: Consejo Estatal para la Cultura y las Artes Hidalgo.

<sup>10</sup> Saramago, J. (2008). *Ensayo sobre la ceguera*. México: Alfaguara


De manera individual, revisa las palabras que obtuviste en tu *basta gramatical*:

- Encierra las palabras que estén repetidas (excepto artículos y pronombres)
- Si dejaste espacios en blanco, rellena con una palabra diferente
- Haz un listado de 15 oraciones utilizando todas las palabras del juego

En equipos discutan las siguientes preguntas, argumenten y escriban la conclusión a la que llegaron.

- ¿Consideras al *estilo* como un elemento importante dentro de la redacción de textos? ¿Por qué?
- ¿Qué elementos mejoran la comunicación escrita?

#### **4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas.**

Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado sobre el estilo.

**Primero:** Explicaste tus conocimientos previos sobre el *estilo*

**Segundo:** De manera individual leíste el texto “*estilo y estrategias retóricas*”

**Tercero:** A partir de la lectura, pudiste hacer una definición del término *estilo*

**Cuarto:** De manera individual, leíste tres textos diferentes, marcando algunas características

**Quinto:** Diseñaste un *basta gramatical* para conocer cuál es tu nivel de léxico

**Sexto:** Realizaste un listado de oraciones con las palabras del *basta gramatical*

### **Autoevaluación**

Cada estudiante revisará su basta gramatical para observar qué espacios en blanco faltan por llenar, también observará si las palabras que escribió corresponden a la categoría. Finalmente leerá sus oraciones por cada fila.

### **Conclusiones**

El estilo es una propiedad del texto un poco difícil de evaluar, pues es algo propio y único de cada quien; sin embargo, es posible evaluar ciertos elementos que van puliendo el estilo al momento de escribir uno de ellos es la variedad léxica, es cierto que es imposible conocer todo el vocabulario, pero la lectura y el paso por la escuela permiten ayudar a enriquecer el léxico; también es cierto que un solo curso no mejora esta propiedad pero poco a poco es posible mejorar.

### **Bibliografía**

Fuentes Rodríguez, C. (2011) *Guía práctica de escritura y redacción*. Madrid: Espasa

Reyes, G. (2008) *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Lavel

Serafini, M.T. (1994) *Cómo se escribe*. España: Paidós.

BLOQUE III  
Sesión 5

Propósito: Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.

Adecuación  
Tiempo: 100 minutos

#### **COMPETENCIA DE APRENDIZAJE:**

Analiza el uso de la adecuación al ejemplificar las características de los diferentes tipos de texto y de lenguaje mediante el diseño de un cuadro comparativo para explicar la diversidad textual y las situaciones comunicativas que representa cada texto.

#### **1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas.**

- ¿Qué conocimientos previos tienes sobre los tipos textuales?
- ¿Qué tipos de registro de habla conoces?

- ¿Cuáles son las características de los textos narrativos?
- ¿Qué elementos contiene un texto informativo?
- ¿Qué características tiene el habla coloquial?

## 2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.

De manera individual, realiza la lectura del siguiente texto, subraya ideas importantes y si es necesario haz notas al margen.

### TIPOS DE TEXTO<sup>11</sup>

Cuando ya tenemos claro el tema del que queremos hablar y nuestro objetivo, es decir, qué pretendemos con el texto, debemos realizar otra elección: ¿qué formato vamos a utilizar? Dependerá del tema, del objetivo pero también del tipo de receptor. Además, hay una larga tradición de géneros textuales: cada uno de ellos se ha especializado en vehicular un tipo de contenidos; es decir, debemos decidir si queremos transmitir nuestra información a través de una historia, describirla en sus elementos integrantes, o bien dar instrucciones o normas para realizar algo. Todo autor escribe con un propósito que depende de las metas que persiga: *informar*, *instruir* o *persuadir*, pero además, y por lo general, el autor pretende alcanzar un objetivo concreto que, en ocasiones, enuncia en la introducción, prefacio o advertencia de su texto. Existen cuatro tipos de texto:

Narrativo	Descriptivo	Expositivo	Argumentativo
-----------	-------------	------------	---------------

El texto **narrativo** es aquel que incluye el relato de acontecimientos que se desarrollan en un lugar a lo largo de un determinado espacio temporal, este relato incluye la participación de diversos personajes, la narración está compuesta por una sucesión de hechos; la estructura del texto narrativo está formada por introducción, nudo y desenlace. El tipo de lenguaje utilizado para este tipo de texto es el coloquial, ejemplos de textos narrativos pueden ser cuento, novela, crónica, diario y relato.

<sup>11</sup> Texto adaptado: Fuentes Rodríguez, C. (2011) *Guía práctica de escritura y redacción*. Madrid: Espasa; Reyes, G. (2008) *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Lavel; Serafini, M.T. (1994) *Cómo se escribe*. España: Paidós

El texto **descriptivo** se refiere a las características o propiedades de un objeto, su estructura se organiza básicamente sobre la dimensión espacial, la descripción siempre supone entonces una forma de análisis, ya que implica la descomposición de su objeto en partes o elementos y la atribución de propiedades o cualidades. Puede ser literario o técnico. Algunos recursos para estos textos son la adjetivación, imágenes, comparaciones y metáforas, por lo tanto es necesario utilizar un lenguaje formal pues es necesario conocer gran cantidad de vocabulario para poder lograr el fin comunicativo; la estructura de este tipo de textos es el tema, la caracterización del objeto y su asociación con el mundo exterior. Ejemplos: retrato, autorretrato, caricatura, paisaje, memoria, diario y poesía lírica.

El texto **expositivo** es un tipo de discurso que se caracteriza por contener información explícita y clara sobre algún tema en específico, es decir, en este tipo de textos la finalidad es informar de esta manera el lenguaje utilizado puede ser formal y coloquial; la organización del texto tiene el objetivo de incrementar el conocimiento del auditorio a quien está dirigido. Algunos ejemplos son las enciclopedias, los manuales, las revistas científicas o los artículos periodísticos; la estructura del texto expositivo es, introducción, desarrollo y conclusión.

Finalmente, el texto **argumentativo** es aquel que tiene como fin o bien persuadir al destinatario del punto de vista que se tiene sobre un asunto, o bien convencerlo de la falsedad de una opinión previa (refutación), para lo cual le aporta determinadas razones. Aparte de su intención comunicativa, el texto argumentativo se caracteriza por una organización del contenido que lo define como tal: se presentan unas premisas o datos, que no se podrán aceptar si no se admite también una determinada conclusión o tesis. Para este tipo de textos, es más usual encontrar el lenguaje formal, la estructura es un hecho o hipótesis, la demostración y conclusión; algunos ejemplos de estos textos son: textos científicos, filosóficos y el ensayo.

Como se ha visto, cada tipo de texto necesita un tipo de lenguaje o de *registro* el cual es un conjunto de variables sociolingüísticas que condicionan el modo en que una lengua es usada en cierto contexto, se distinguen tres: formal, coloquial y vulgar.

### **Lenguaje formal, lenguaje coloquial y lenguaje vulgar.**

El uso del lenguaje no es privativo de determinadas clases sociales; sin embargo, como ya se había señalado, la lengua sí se manifiesta de muy diferentes maneras, de acuerdo con las distintas

circunstancias sociales, como por ejemplo: las relaciones de trabajo, la profesión, las relaciones familiares, etc. Se distinguen tres niveles en el uso de cualquier lengua: *formal*, *coloquial* y *vulgar*; dentro del *formal* se observa el uso de reglas gramaticales y un tono más serio, no hay modismos la formalidad radica en la selección del vocabulario, en ocasiones el lenguaje científico puede ser ejemplo de lenguaje formal. El lenguaje *coloquial* es el que se emplea en la comunicación diaria y no obedece de manera rígida las reglas lógicas y gramaticales; la incorrección tanto lógica como gramatical del lenguaje coloquial es producto del uso diario y común de la lengua, que permite cambios fonéticos y gráficos sin alterar el significado. Ejemplos de lenguaje coloquial se tienen en las actividades diarias y en todas partes donde haya conversación. Finalmente, el lenguaje *vulgar* es usado por un determinado grupo social para su comunicación, se opone a cualquier forma artística.

### **3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas.**

De manera individual, lee los siguientes textos subrayando elementos clave así como ideas principales.

#### **El vino chileno descorcha su plan.<sup>12</sup>**

Las ventas de vino chileno se consolidan en todo el mundo. Su calidad y su buen precio le hacen muy competitivo. Así, sus exportaciones han venido aumentando en una tasa del 32% anual. Ahora, los industriales tienen un plan más agresivo: vender *la marca país* en los cinco continentes.

Esta historia no es una leyenda. Con más de un centenar de empresas, la industria vitivinícola chilena se ha modernizado y crecido, sus vinos compiten –muchas veces derrotan- a algunos de los más reputados del mundo y representan casi el 5% de las exportaciones mundiales del sector.

El vino chileno ha experimentado durante 25 años un crecimiento espectacular en las mesas de todo el mundo. Sobre la base de un clima y suelo favorable y variado, que permite producir diferentes variedades, con las barreras naturales de la cordillera andina, el desierto y el océano para detener el paso de plagas, con políticas de apertura al exterior, incorporación de tecnologías modernas y mano de obra barata, la industria ha atacado con vigor los mercados.

---

<sup>12</sup> Adaptación del artículo de Manuel Délano en *El País* Negocios.

### **Idilio salvaje.**(*fragmento*)<sup>13</sup>

¿Por qué a mi helada soledad viniste  
cubierta con el último celaje  
de un crepúsculo gris?... Mira el paisaje,  
árido y triste, inmensamente triste.

Si vienes del dolor y en él nutriste  
tu corazón, bien vengas al salvaje  
desierto, donde apenas un miraje  
de lo que fue mi juventud existe.

Mas si acaso no vienes de tan lejos  
y en tu alma aún del placer quedan los dejos,  
puedes tornar a tu revuelto mundo.

Si no, ven a lavar tu ciprio manto  
en el mar amarguísimo y profundo  
de un triste amor o de un inmenso llanto.

### **Cartas a un joven poeta.** <sup>14</sup>

Viareggio, cerca de Pisa (Italia), a 5 de abril de 1903.

Ha de perdonarme, distinguido y estimado señor, que haya tardado hasta hoy para recordar con gratitud su carta del 24 febrero. Durante todo este tiempo me encontré bastante mal. No precisamente enfermo, pero sí abatido y presa de una postración de carácter gripal, que me inhabilitaba para todo. Finalmente, al ver que ni por asomo llegaba a operarse ningún cambio en mi estado, acabé por acudir a orillas de este mar meridional, cuya acción bienhechora ya me fue de algún alivio en otra ocasión. Pero aun no estoy restablecido. Todavía me cuesta escribir. Así, pues, tendrá usted que acoger estas pocas líneas en lugar de muchas más.

Sepa, desde luego, que me causará siempre alegría con cada una de sus cartas. Sólo habrá de ser indulgente con mis respuestas, que quizás lo dejen a menudo sin nada entre las manos. Y es que en realidad, sobre todo ante las cosas más hondas y más importantes, nos hallamos en medio de una soledad sin nombre. Para poder aconsejar y, más aun, para poder ayudar a otro ser, deben ocurrir y lograrse muchas cosas. Y para que se llegue a acertar una sola vez, debe darse toda una constelación de circunstancias propicias.

---

<sup>13</sup> Recuperado de: Zaid, G. (1972) *Ómnibus de poesía mexicana*. México: Siglo XXI editores

<sup>14</sup> María Rilke, R. (2008) *Cartas a un joven poeta*. México: Fontamara.

Si yo he decirle quién me enseñó algo acerca del crear, de su esencia, de su profundidad y de cuanto en él hay eterno, sólo puedo citar dos nombres: el del grande, muy grande Jacobsen y el de Auguste Rodin, el escultor sin par entre todos los artistas que viven en la actualidad.

¡Que siempre le salga todo bien en sus caminos!

Su

Rainer María Rilke

### **Noticias del imperio.**<sup>15</sup> (*fragmento*)

Cuando estaban ya izadas en los fuertes de Puebla las banderas blancas de la capitulación, y unas horas después de la destrucción de las armas, todos los oficiales mexicanos se reunieron en el Palacio Arzobispal de Puebla. El general Forey permitió que los jefes principales conservaran sus armas, los recibió en el cuartel general, les ofreció cigarros puros y coñac, elogió la valentía con la que se había defendido la plaza, y se admiró del gran número de oficiales y hasta generales jóvenes que había en el Ejército de Oriente. También dijo que el nutrido intercambio de fuego del 29 de marzo le recordó los mejores días de Sebastopol, y que así lo había comunicado al ministro de Guerra francés.

De los ocho o diez mil soldados mexicanos que según se calcula cayeron prisioneros, a cinco mil los pasaron, y se pasaron, al lado de las tropas imperiales, bajo el mando del general Márquez. A dos mil los destinaron los franceses a destruir trincheras y barricadas y a limpiar la ciudad de escombros y restos humanos para preparar la entrada triunfal. Al resto, junto con los generales y oficiales que se negaron a cambio de una libertad inmediata a firmar un documento en el que jurarían no tomar nunca las armas contra el Imperio, los llevaron a Veracruz para embarcarlos.

- De manera individual y con ayuda de los textos revisados, realiza el cuadro comparativo en donde se describa la tipología textual.

Tipo de texto	De qué trata	Estructura	Tipo de lenguaje	Ejemplo	Qué texto
<b>Narrativo</b>					
<b>Descriptivo</b>					
<b>Expositivo</b>					

<sup>15</sup> del Paso, F. (2014). *Noticias del imperio*. México: Fondo de Cultura Económica

Argumentativo					
---------------	--	--	--	--	--

Reflexiona de manera individual la siguiente pregunta:

¿Qué factores influyen para que un texto logre su propósito comunicativo?

Revisa nuevamente los elementos que conforman cada texto; con este análisis y en equipo elaboren una conclusión sobre la importancia de la adecuación dentro de la comunicación escrita

#### **4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas.**

Recapitulando las actividades que hasta ahora has realizado sobre la Adecuación.

*Primero: Explicaste los conocimientos previos sobre los tipos de texto y de registro*

*Segundo: Escuchaste algunos audios para identificar el registro de cada hablante*

*Tercero: De manera individual leíste textos para identificar algunas características*

*Cuarto: Individualmente realizaste el cuadro comparativo con ayuda de los textos leídos; identificando características de cada uno.*

*Quinto: Hiciste una reflexión sobre los factores que permiten la comunicación por escrito*

*Sexto: En equipos hicieron una conclusión sobre la importancia del tema*

- De manera individual redacta una reflexión en donde expliques qué tan importante resulta saber adecuar un discurso escrito.

#### ***Heteroevaluación***

Los estudiantes entregarán al docente el cuadro comparativo de los tipos de texto y tipos de registro para ser evaluado de acuerdo con los puntos abordados en el instrumento de evaluación.

## **Conclusiones**

Adecuar el discurso escrito muchas veces parece fácil, sin embargo, es posible caer en el error de tomar en cuenta al receptor; por otro lado, el conocimiento de los tipos de texto muchas veces parece confuso aunque creemos saberlo. La adecuación, tanto de registro como de texto, permite una mejor comunicación escrita pues así estamos logrando un fin comunicativo y que el receptor entienda mejor el mensaje.

## **Bibliografía**

- del Paso, F. (2014). *Noticias del imperio*. México: Fondo de Cultura Económica
- Fuentes Rodríguez, C. (2011) *Guía práctica de escritura y redacción*. Madrid: Espasa
- María Rilke, R. (2008) *Cartas a un joven poeta*. México: Fontamara.
- Reyes, G. (2008) *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Lavel
- Serafini, M.T. (1994) *Cómo se escribe*. España: Paidós
- Zaid, G. (1972) *Ómnibus de poesía mexicana*. México: Siglo XXI editores

BLOQUE III Sesión 6	Propósito: Aplica las reglas básicas de la redacción a partir de la construcción de textos colaborativos y propios para facilitar la expresión escrita.	Creación Tiempo: 100 minutos
------------------------	---	---------------------------------

<p style="text-align: center;"><b>COMPETENCIA DE APRENDIZAJE:</b></p> <p>Aplica las propiedades de la redacción a través de la creación de un texto en donde se aborde el registro adecuado, además de una variedad tanto léxica como sintáctica que le permitan cumplir su propósito comunicativo, para argumentar el uso de estrategias lingüísticas dentro de cualquier texto.</p>
---

### **1. ETAPA DE INICIO. Actividades diagnósticas.**

Con guía del docente, se responderán estas preguntas sobre tus conocimientos

- ¿Qué elementos son necesarios para producir un texto?

- ¿Cuáles son las características de los textos argumentativos?
- ¿Cuáles son las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito?

## **2. ETAPA DE PLANEACIÓN. Actividades diagnósticas.**

Como primer punto, en plenaria se realizará una lluvia de ideas sobre las *propiedades del texto*, esto con la finalidad de que el estudiante recuerde lo visto en estas sesiones. En un segundo momento, los estudiantes verán la proyección del cortometraje “Danzón no.2” dos veces para ir registrando algunos elementos que le permitan la redacción de su texto.

## **3. ETAPA DE DESARROLLO. Actividades formativas.**

De manera individual, se redactará un texto el cual debe tener las propiedades de texto que se revisaron sesiones pasadas, además las características del texto que les tocó (noticia, cuento, anécdota, relato histórico, carta), la historia redactada narrará los hechos vistos en el cortometraje.

## **4. ETAPA DE SOCIALIZACIÓN Y CIERRE. Actividades sumativas.**

*Primero: Respondiste algunas preguntas con ayuda de tus conocimientos previos.*

*Segundo: De manera grupal, revisaste el mapa conceptual que contiene las propiedades del texto.*

*Tercero: Viste el cortometraje “Danzón no. 2” un par de veces a la vez que identificaste algunos elementos del mismo que te ayudaron a redactar tu texto.*

*Cuarto: De manera individual y con la ayuda del cortometraje, redactaste un texto que cumpla con las características ya revisadas.*

*Quinto: En equipos, intercambiaste tu texto con otro compañero para observar las características y hacer observaciones generales.*

- De manera individual, redacta una reflexión en donde narres por qué crees importante para ti el saber comunicarte por escrito mencionando las ventajas de conocer las propiedades textuales.

### ***Heteroevaluación.***

Una vez terminado el texto, los estudiantes mostrarán el texto al docente para ser evaluados siguiendo los indicadores de la rúbrica.

### ***Conclusiones***

Saber comunicarse por escrito tiene distintas ventajas, sin embargo, a pesar de ello, no se le da la importancia que debe pues no se trata sólo de aprenderse las reglas gramaticales sino que siempre haya una experiencia directa con la escritura y así se podrá ir mejorando esta actividad durante el paso por la escuela.

### ***Bibliografía***

## CONCLUSIONES

La enseñanza de la lengua materna en la educación media superior es minimizada la mayoría de las veces pues es muy común pensar que, al ser hablantes nativos, tanto estudiantes como profesores, no es necesario prestarle atención al proceso enseñanza-aprendizaje del español, incluso otra idea errónea es que cualquier docente –haya tenido la formación que sea- puede estar a cargo de esta materia; sin embargo, hay reglas, usos, excepciones y procesos naturales de la lengua desconocidos por muchos hablantes. Aunque la lingüística ha tenido un desarrollo importante en los últimos años, todavía no es posible hablar de una metodología para la enseñanza de la lengua materna; lo que sí es posible señalar es la poca información lingüística que tienen los docentes en el nivel básico y media superior.

Por lo anterior, el objetivo general de esta investigación fue la valoración del desempeño de la competencia escrita en estudiantes de primer semestre de bachillerato, los resultados muestran que a pesar del poco dominio de algunos términos poseen cierta capacidad de análisis que les permite identificar algunos elementos dentro del texto; asimismo otro hallazgo es el procesamiento correcto y lógico del orden de los hechos dentro de una historia, de hecho están familiarizados con algunos estilos no tan “clásicos”. Por el contrario, uno de los principales problemas es cuando se habla de variedad léxica ya que uno de los fenómenos vistos dentro de los ejercicios fue la repetición de palabras e incluso de oraciones completas; de esta manera es posible señalar que lo más destacable de estos resultados es el proceso de análisis que llevaron a cabo los estudiantes.

No obstante, hay una ausencia de la experiencia directa con la escritura, es decir, en un primer momento se aprenden las propiedades de la redacción y no hay una aplicación inmediata

sino que es hasta cursos más adelante donde los estudiantes escriben y es aquí lo preocupante. Tal como se señaló en el marco teórico, es importante que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes y que se apropien del mismo para poder descubrir el porqué de ese nuevo conocimiento; la revisión de los datos graficados arrojó una necesidad urgente de crear sesiones dedicadas a la escritura en donde el proceso de corrección sea en conjunto y una actividad –más allá de lo evaluativo- con carácter social.

Por otro lado, uno de los objetivos específicos fue identificar algunos factores determinantes para el nivel de competencia escrita, en este punto es preciso subrayar que no es necesario poner la etiqueta de *malo o bajo* simplemente se debe decir que los estudiantes presentan algunas carencias y fortalezas, las cuales, si se saben llevar dentro del trabajo del aula será posible aprovechar cada una para lograr un propósito común: no limitarse a la formación de estudiantes capaces de comunicarse eficazmente, sino individuos críticos y reflexivos. En segundo lugar, otro objetivo planteado fue la búsqueda en los planes de estudio la importancia del desarrollo de la competencia escrita, en la mayoría de los casos hay una necesidad de mostrarle al estudiante la importancia de saber comunicarse por escrito; a pesar del discurso donde se enlistan las ventajas de la competencia escrita los contenidos muchas veces carecen de temas importantes para la lengua escrita.

Por su parte, el instrumento permitió ver ciertos aspectos los cuales muchas veces pasan desapercibidos en el trabajo áulico, por ejemplo, se da por hecho que los estudiantes leen y comprenden las instrucciones o las preguntas de alguna actividad y la mayoría de las veces no es así; existen pormenores que pasan por alto dentro del proceso enseñanza-aprendizaje y que, por más mínimos que sean, influyen en el trabajo dentro del aula, en la interacción con el otro así como en su paso por la escuela.

Ahora bien, en un recorrido breve y a manera de conclusión, hay que enlistar las variables y lo más rescatable de cada una. La variable adecuación mostró un promedio aprobatorio por debajo de la mitad, esto se traduce como el poco conocimiento por parte de los estudiantes sobre las variedades textuales o de los tipos de registro y es que muchas veces, a pesar de estudiar esos temas en nivel básico, no se profundiza como se debe, lo más preocupante para los primeros años educativos es la cantidad de trabajos entregados, no la calidad; al grado de llegar a aburrir a los estudiantes quienes sólo hacen las tareas por cumplir y no por aprender. Otra probable causa de un bajo promedio en esta primera variable es la comprensión lectora, si los docentes no se preocupan por mejorar este aspecto en el aula, los estudiantes tendrán dificultades para encontrar el objetivo de un texto, tal como se vio en esta investigación.

La segunda variable, cohesión, presentó resultados más alentadores, con un promedio aprobatorio de casi la mitad de estudiantes muestra que, en efecto, conocen los mecanismos por los cuales pueden *unir* oraciones dentro de un texto: signos de puntuación o nexos; sin embargo, lo preocupante es cuando se observa que sólo conocen y utilizan en repetidas ocasiones los mismos nexos, lo cual tendrá como consecuencia una lectura cansada. El hecho de que los estudiantes sólo reconozcan algunos nexos es consecuencia, quizá, de pocos hábitos lectores y sobre todo de la carencia de aprendizaje significativo pues la mayoría de las veces los docentes convierten las clases de gramática en un proceso de memorización y no de comprensión.

Dentro de la tercera variable, la coherencia, hay datos interesantes; con un promedio aprobatorio por debajo de la mitad es necesario decir que, cuando al estudiante se le presenta un texto carente de coherencia o se modifica la sintaxis de las oraciones; son capaces de identificar el orden correcto y lógico de la misma. El problema llega cuando ellos redactan algún texto, el instrumento aplicado permitió ver que muchas veces –como consecuencia de no identificar ideas

principales- los estudiantes caen en el error de repetir las mismas ideas, dejarlas inconclusas o sencillamente desconocen de qué manera pueden contar una historia. De nueva cuenta aquí se rescata la relación lectura-escritura: si no se fomenta un hábito lector en el aula, será muy difícil que el estudiante genere habilidades comunicativas.

El caso de la cuarta variable, el estilo, no está muy alejada de los otros resultados, en esta última se tuvo el promedio más bajo y se repite el mismo fenómeno que en la tercera variable; es decir, el estudiante identifica otras estructuras del cuento también sabe reconocer algunas figuras retóricas dentro de un texto; no obstante, cuando se enfrenta a escribir algo, el vocabulario es pobre y repetitivo. Muy raras ocasiones el estudiante se *arriesga* a utilizar otro estilo; los fenómenos vistos en estas últimas variables resaltan de nuevo la capacidad de análisis de los estudiantes de primer semestre asimismo permiten fortalecer la hipótesis –quizá obvia pero poco aplicada- que sólo la práctica de la escritura irá mejorando conforme se lleve a cabo.

La última variable, corrección gramatical es –como ya se señaló- la revisión del texto en su conjunto para evaluar el uso de las propiedades del texto ya citadas; los resultados arrojan datos interesantes: en un primer momento es posible ver que los estudiantes no comprenden en su totalidad un texto, ya que muchos no lograron contar el cuento en sólo diez líneas. En segundo lugar se encontró que una minoría de estudiantes logra concentrar estas propiedades textuales creando un discurso que permite fácil lectura, vocabulario más o menos extenso y utilizando retórica; los resultados que más preocupan son los de aquellos quienes no logran, si quiera, contar el cuento.

En un panorama donde parece que la memorización de términos, datos o reglas es la única vía para el aprendizaje, se pensó en el diseño de estrategias para la redacción y se concluye que a partir de los conocimientos con los que cuentan los estudiantes se puede lograr un pensamiento

crítico y reflexivo; aunque es preciso decir que el camino es difícil. Como ya se dijo, hay una mínima preocupación por plantear la metodología para la enseñanza de la lengua materna, sobre todo si es lengua escrita, además se olvida que al escribir no es fácil encontrar los recursos para lograr un fin comunicativo; asimismo hay que recordar que el lenguaje es una herramienta, es una realidad que atraviesa a todos permitiendo conocer al mundo y su alrededor, por ello la insistencia en que sean clases significativas.

Para lograrlo, es de vital importancia tener en cuenta las necesidades e intereses del grupo, pero sobre todo, partir del contexto inmediato de los estudiantes; es decir, un docente sabe –en un primer momento- que cuando un estudiante llega a la escuela tiene un conocimiento fundamental de la lengua materna e incluso esa adquisición es diferente en cada uno ya que elementos como el nivel cultural, social y hasta económico influyen en el nivel de dominio de la lengua; de esta manera, dentro de la escuela hay una misión muy clara, enseñar lo que no saben, es decir, la lectura, la escritura y la gramática.

De modo que el docente debe romper con la idea que es el centro de la clase y que su papel es más bien el de un facilitador que ayuda a la construcción de los conocimientos y de habilidades; además, en aras de la formación de estudiantes capaces de resolver los retos académicos o laborales, se necesita que el docente tenga claro que la lengua no sólo se refiere a hablar sino que existen procesos de comprensión diferentes en cada uno cuando lee, cuando habla, cuando escucha y cuando escribe. Por tanto, se debe tener en claro que los procesos –tanto de producción como de comprensión- mantienen una relación directa con las habilidades lingüísticas de cada estudiante, es decir, lo que se conoce como competencia lingüística. Al mismo tiempo se debe observar la relación entre el nivel de lengua y el entorno sociocultural pues no hay que perder de vista que el acto comunicativo y educativo son posibles gracias a la interacción con los otros, en consecuencia

es conveniente señalar que durante toda la investigación se pensó en que el estudiante tome una postura crítica en el ámbito educativo, social y cultural.

Finalmente hay que recordar que en las aulas no se forman lingüistas, sino individuos quienes utilizarán los recursos lingüísticos para resolver los retos académicos o laborales que se les presenten; es decir, la enseñanza de la lengua materna debe ser guiada para que los sujetos puedan comunicarse, ya que la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre interlocutores concretos, en una situación concreta.

### **Alternativas de mejora**

Como se ha venido señalando, las clases de lenguaje y comunicación siempre representan un reto para los docentes pues es una tarea compleja al estar influida por distintos factores, entre ellos (y quizá el de mayor peso) es que cada estudiante tiene diferente dominio del nivel de lengua; a partir de aquí está latente el interrogarse cómo es posible que –desde las aulas- se logre un desarrollo lingüístico en los estudiantes.

Por ello, se subraya la importancia de haber realizado una investigación donde se manifiesta no sólo la preocupación del nivel de logro de escritura, sino que se ofrece una propuesta para desarrollar todavía más estas habilidades ya que como se sostiene a lo largo del discurso, comunicarse es vital para cualquier área. Además de la secuencia didáctica planteada, se proponen alternativas de mejora dentro de las cuales se involucran todos aquellos partícipes del acto educativo para poder advertir las dificultades con las que se puedan encontrar así como las oportunidades para el logro de la competencia escrita.

Una vez establecida la idea anterior es necesario señalar que muchas veces dentro de las instituciones no se busca una actualización docente o se desconoce del todo los modelos educativos y por ello el fracaso de éstos; más allá de una simple obtención de credenciales es necesario la mejora de la práctica docente. En segundo lugar, la responsabilidad de dotar al estudiante de habilidades comunicativas –tanto orales como escritas- es de las materias de lenguaje y comunicación, mientras que las demás áreas no son partícipes del fortalecimiento de esas destrezas; en los últimos años se ha apostado a la interdisciplinariedad en los planes y programas de estudio, pero muchas veces por factores externos no se lleva a cabo el trabajo en conjunto. Si hay algo aplaudible dentro de los nuevos modelos educativos es el interés por crear conexiones entre todas las materias y en donde comunicación es uno de los ejes rectores pues a partir de la comprensión de un texto es posible transmitir información; no obstante es necesario tener claro que el objetivo primordial de estas materias es el uso real de la lengua.

Por lo que se refiera al papel del profesor de lengua es de suma importancia, en un primer momento, es casi obligatorio que este docente cumpla con el perfil requerido para poder impartir la materia, por otro lado, una de las relaciones fundamentales dentro del acto educativo es justamente la de docente-discente; aquí el reto del profesor es adecuar las estrategias al contexto de los estudiantes puesto que cada uno presenta un nivel diferente de lengua. De la misma manera uno de los aspectos que más se reflejan es la capacidad del docente para diseñar clases y estrategias las cuales permitan el logro de los objetivos; finalmente uno de los compromisos de todo docente debe ser el revisar cada texto escrito por los estudiantes pues existen habilidades que no siempre son visibles en un examen o en una clase, de esta manera se puede cumplir con uno de los fines de la educación, la formación integral de los estudiantes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2009) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Bellocchio, M. (2009) *Educación basada en competencias y constructivismo. Un enfoque y un modelo para la formación pedagógica del siglo XXI*. México: ANUIES
- Briones, G. (1996) *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores
- Bruner, J. (2001) *Desarrollo cognitivo y educación*. España: Editorial Morata.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2004) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Madrid, España: Editorial Ariel
- Camps, A. (2003) *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Recuperado de: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24\\_04\\_Camps.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf)
- Carretero, M. (2009) *Constructivismo y educación*. Argentina: Paidós
- Casanova, y Roldán, Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2007) *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castelló, M. (2012) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Centro Virtual Cervantes (2017) Madrid, España. Recuperado de: <https://cvc.cervantes.es/>
- Chomsky, N. (1957) *Syntactic structures*. New York: Mounon.

- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Estados Unidos: The MIT Press
- Coll, C., (1997) *¿Qué es el constructivismo?* Argentina: Magisterio del Río de la Plata
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J. y Solé, I. (2007) *El constructivismo en el aula*. México: Editorial Colofón
- Colegio de Bachilleres. (2017) Programa de estudio. México: SEP. Recuperado de: [https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/1er\\_SEMESTRE/Taller\\_Lectura\\_Redaccion\\_I\\_biblio2014.pdf](https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/1er_SEMESTRE/Taller_Lectura_Redaccion_I_biblio2014.pdf)
- Colegio de Bachilleres del Estado de Puebla (COBAEP) (2017). Misión y visión. México: SEP. Recuperado de: <http://www.cobaep.edu.mx/sitio/conocenos/index.html>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (1917) México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_150917.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf)
- Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Puebla (1917) México: Honorable Consejo del Estado Libre y Soberano de Puebla. Recuperado de: [http://www.congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=3572&Itemid=485](http://www.congresopuebla.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3572&Itemid=485)
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., *et al.* (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (2006) El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos* XXVIII Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>

- Díaz Barriga, F., Hernández Rojas, G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill
- Di Tullio, A. (2014) *Manual de gramática del español*. Argentina: Waldhuter Editores
- Di Tullio, A. y Malcuori M. (2012) *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ANEP.
- Fáunderz, F., Gómez, V. y Madariaga, P. (2011) *Desarrollo de habilidades lingüísticas como estrategia para la prevención del abandono por factores académicos*. Recuperado de: <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/951>
- Garassini, M. E. (2007) *Diseño de un software para el aprendizaje de la lengua escrita desde un enfoque comunicatio funcional*. España: Universidad de Sevilla. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36803005>
- Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hernández Rojas, G. (2006) *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Hymes, Dell (1972) “On Communicative Competence” in J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Reading*. Harmondsworth: Penguin. Recuperado de: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Latapí, P. (1998) *Un siglo de educación en México* (Tomo I) México: Fondo de Cultura Económica

Ley de Educación del Estado de Puebla (2000) H. Congreso del Estado de Puebla. Recuperado de:  
[https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-](https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/puebla.pdf)

[4a6181040a2c/puebla.pdf](https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9db15657-4ea9-47fe-9fe6-4a6181040a2c/puebla.pdf)

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Maqueo, A. (2004) *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo, de la teoría a la práctica*. México: Limusa.

Moromizato, R. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *El Ágora*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997010.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2010) *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. París: Instituto de Tecnologías Educativas.

Organización de Estados Americanos (OEA) (2017) *Acerca de la OEA*. Estados Unidos de América: OEA. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/>.

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *2021 Metas educativas: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid, España: CEPAL. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1993) *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín 32. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000967/096791s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016)

*Aportes para la enseñanza de la escritura.* Chile: UNESCO. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002447/244734s.pdf>

Ortiz y Parra (2006) *La enseñanza y el aprendizaje de la escritura durante la alfabetización inicial.*

Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 7 Venezuela: Universidad Católica Cecilio

Acosta.

Palella, S. y Martins, F. (2006) *Metodología de la investigación cuantitativa* (2da ed) Caracas:

FEDUPEL

Paul, R. y Elder, L. (2003) *La mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas.*

*Fundación para el pensamiento crítico.* Recuperado de

<http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Perrenoud, P. (2012) *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias*

o enseñar otros saberes? Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/311/31111439008.pdf>

Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007) *Competencia en comunicación lingüística.* Madrid: Alianza

Editorial

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND). México con educación de calidad. México: Diario

Oficial de la Federación. Recuperado de:

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5299465](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465)

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) (2015) México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaDocumentoRector.pdf>

Programa Sectorial de Educación 2013-2018. México con Educación de Calidad. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa\\_sectorial\\_de\\_educacion\\_13\\_18#.Wsu52NTwbIU](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.Wsu52NTwbIU)

Red Interamericana de Educación Docente (RIED). (2017). Organización de Estados Americanos. Estados Unidos de América: OEA. Recuperado de: <http://www.oas.org/es/ried/sobre.asp>

Reyzábal, V. (2012) *Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Madrid. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841006.pdf>

Rivero Franyutti, A. (2010) *El aprendizaje del español en el nivel medio superior. Diagnóstico y propuestas*. Revista de Educación Superior. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000400003)

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008) Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. México: SEP. Recuperado de: [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf)

- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/268/708>
- Solano Córdoba, O. (2013) *El aprendizaje combinado y el desarrollo de las habilidades requeridas para la comunicación escrita*. Costa Rica: Universidad Nacional. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194128798015.pdf>
- Tobón, S. (2010) *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones
- Tobón, S. (2014) *Competencias, calidad y educación superior*. México: Alma Máter
- Toro Jaramillo, I., y Parra Ramírez, R. (2010) *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación. Cualitativa/cuantitativa*. Bogotá: EAFIT
- Van Dijk, T. (2012) *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Barcelona: Gedisa
- Zabala, A. y Aranau, L. (2007) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó

# ANEXOS

## Anexo 1: Instrumento de evaluación.



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla  
Facultad de Filosofía y Letras  
Colegio de Lingüística y Literatura Hispánica



Hola, el documento que a continuación se presenta no es un examen, ni se asignará una calificación. Es un ejercicio que permitirá saber cuáles son las dificultades y aciertos para mejorar tu desempeño escolar.

### Datos de identificación.

Género: ( ) Femenino ( ) Masculino

Edad: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Instrucciones:** Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

**La vela perpetua.**  
(Fragmento)  
Jorge Ibargüengoitia

### (I)

<sup>1</sup> Un famoso novelista me dijo que Julia y yo hemos sido amigos, que sólo es un pleito pasajero.

<sup>2</sup>Se equivocó. El pleito se acabó hace mucho, \_\_\_\_\_ Julia y yo no volvimos a ser amigos, ni buenos ni malos.

<sup>3</sup>Supongo que la gente habrá creído que nos peleábamos por celos, \_\_\_\_\_ en aquella época se podía pensar que Julia me ponía los cuernos con el gringo aquél que se llamaba Ed Hole; \_\_\_\_\_ se podía pensar que el celoso era el marido de Julia, porque Julia tenía marido cuando sucedió el pleito y que Julia y yo le poníamos los cuernos. Pero las dos versiones carecen de fundamento. \_\_\_\_\_ Julia me puso los cuernos con Ed Hole, \_\_\_\_\_ se los puso conmigo a su marido, por la sencilla razón de que Julia y yo nunca fuimos amantes.

### (II)

<sup>1</sup>Yo, por mi parte, pensaba que a ella le faltaban pechos, le faltaban piernas, le faltaban nalgas y le sobraban dos o tres idiomas que ella creía que hablaba a las mil maravillas.

<sup>2</sup>Pero esto no es más que el final de la aventura. Lo interesante fue el principio.

<sup>3</sup> **La conocí en la Escuela de Filosofía y Letras en Mascarones, donde entré.** Ni yo le gustaba a ella, ni ella me gustaba a mí; ni yo le simpatizaba, ni me simpatizaba ella. A Julia le gustaban los hombres esmirriados y muy cultos, así que me consideraba un ingenierote bajado del cerro a tamborazos.

### (III)

<sup>1</sup>Nos avergonzábamos el uno del otro. Un día subí al segundo piso de Mascarones y la encontré allí platicando con Jaime Salines, el gran poeta, que ya desde entonces se creía Cristo Crucificado.

<sup>2</sup>Ella me vio venir con mi chamarra *beige*, mis pantalones *beige*, mi camisa *beige* y mis zapatos *beige*, muy quitado de la pena y me echó una mirada que me dejó helado. **Me acerqué a ellos, Julia apenas me habló y Salines, pensando en otras cosas, ni me hizo caso.**

<sup>3</sup> (i)/En otra ocasión, tuvimos examen de Fonética; ella terminó, se levantó del asiento, entregó su prueba y salió de clase. (ii)/Amancio Bolaño e Isla, que era el maestro, se le quedó mirando muy extraviado y cuando ella salió me preguntó:

-¿Qué es lo que traía en la mano?

Y yo, como San Pedro, contesté:

-No sé, Maestro. No me fijé.

(iii)/Llevaba una bolsa de mecate con barbas de estropajo, porque era medio folklórica.

### (IV)

<sup>1</sup>Pero si yo no le gustaba, si le parecía tan grandote y tan ignorante, ¿por qué estaba esperándome aquella noche; cuando salí de clase de Italiano y fui a mirar a las que estaban tomando clase de Danza? Si no tenía intenciones eróticas, ¿por qué me propuso que camináramos un rato y me llevó al Parque Sullivan? Misterio.

<sup>2</sup> **A mí ni me gustaba, físicamente no era guapa, ¿por qué se me ocurre agarrarle la mano, luego la beso y la sigo besando cada vez que puedo? Qué raro.** Y si pasó todo esto, ¿por qué no pasó nada después? Es decir, ¿por qué no acabamos donde deben acabar estas cosas: en la cama? También misterio.

<sup>3</sup> (i) Durante los cinco años que siguieron, nunca supe si fui su amante, su marido, su novio, o su amigo.

(ii)/ Y eso fue todo. (iii)/ Creo que ella tampoco llegó a saberlo

1. El texto que acabas de leer, ¿qué tipo de lenguaje utiliza?  
a) coloquial    b) formal    c) especializado    d) vulgar
2. De acuerdo con la lectura, ¿qué clase de texto es?  
a) relato histórico    b) anécdota    c) diario personal    d) narración autobiográfica

3. Con la información presentada en el texto, ¿cuál crees que sea el objetivo del autor?
  - a) Informar sobre los problemas matrimoniales de Julia
  - b) Narrar parte de su historia personal
  - c) Contar la experiencia universitaria de los protagonistas
  - d) Exponer los problemas amorosos del protagonista
  
4. ¿A qué se refiere el autor cuando dice *bajado del cerro a tamborazos*?
  - a) Bajar a alguien golpeándolo
  - b) Alguien que no es de la ciudad
  - c) Persona que no es capaz de superarse
  - d) Persona que se siente superior a los demás
  
5. ¿Qué conector consideras que fue omitido en la oración: *El pleito se acabó hace mucho, \_\_\_\_\_ Julia y yo no volvimos a ser amigos, ni buenos ni malos*?
  - a) aunque
  - b) pero
  - c) al contrario
  - d) en cambio
  
6. En la oración *Supongo que la gente habrá creído que nos peleábamos por celos, \_\_\_\_\_ en aquella época se podía pensar que Julia me ponía los cuernos con el gringo aquél que se llamaba Ed Hole...* ¿cuál es el conector faltante?
  - a) como
  - b) ya que
  - c) a causa de
  - d) porque
  
7. En el tercer párrafo de la parte (I) hay un segundo espacio en blanco que corresponde a un conector, ¿cuál es?
  - a) asimismo
  - b) por lo cual
  - c) también
  - d) así pues
  
8. “ \_\_\_\_\_ Julia me puso los cuernos con Ed Hole, \_\_\_\_\_ se los puso conmigo a su marido...” ¿qué palabra hace falta en los espacios en blanco?
  - a) conjunción *ni*
  - b) adverbio *tampoco*
  - c) adverbio *además*
  - d) conjunción *y*
  
9. La parte (II) está en desorden ¿cuál es la numeración correcta para que la sucesión de hechos tenga lógica?
  - a) 3, 2, 1
  - b) 1, 2, 3
  - c) 3, 1, 2
  - d) 2, 3, 1
  
10. El tercer párrafo de la parte (III) está dividido en oraciones, ¿cuál crees que es el orden de estos enunciados para que haya un orden lógico?
  - a) i, iii, ii
  - b) iii, ii, i
  - c) i, ii, iii
  - d) iii, i, ii
  
11. Trata de mejorar la coherencia del párrafo 3 de la parte (IV)
  - a) iii, i, ii
  - b) ii, i, iii
  - c) i, iii, ii
  - d) ii, iii, i
  
12. El inicio del texto, tiene algunas modificaciones, de acuerdo con tus conocimientos, ¿cuál de las siguientes opciones presenta una mejor redacción?

- a) –Julia y tú- me dijo uno que ahora tiene fama de buen novelista-, han sido muy buenos amigos y volverán a serlo. Esto no es más que un pleito pasajero.
  - b) No es más que un pleito pasajero; Julia y tú –me dijo un novelista- han sido buenos amigos. Volverán a serlo.
  - c) Uno que tiene fama de buen novelista me dijo que Julia y yo hemos sido buenos amigos, volveremos a serlo y esto sólo es un pleito pasajero.
  - d) Sólo fue un pleito, Julia y yo hemos sido amigos, lo seguiremos siendo. Eso me dijo uno que tiene fama de buen novelista.
13. La parte (II) presenta una oración en negritas, de las siguientes opciones ¿cuál tiene una redacción aceptable?
- a) En Mascarones estaba la Escuela de Filosofía y Letras, entré y allí la conocí.
  - b) La Escuela de Filosofía y Letras estaba en Mascarones. Yo entré y allí la conocí.
  - c) Yo entré en la Escuela de Filosofía y Letras, que entonces estaba en Mascarones, y allí la conocí.
  - d) La conocí y entré a la Escuela de Filosofía y Letras que estaba en Mascarones.
14. El enunciado en negritas de la parte (III) está modificada ¿qué opción contiene mejor desarrollada la idea?
- a) Decidí acercarme, Julia medio me habló y Salines ni me hizo caso.
  - b) Cuando llegué junto a ellos, Julia me trató como si apenas me conociera y Salines, que estaba pensando en la condición humana, ni me miró.
  - c) Al llegar a ellos, Julia me habló como si apenas me conociera y Salines, pensando en varias cosas, ni me volteó a ver.
  - d) Los abordé, Julia me dirigió poco la palabra y Salines, él ni siquiera me vio.
15. En la parte (IV) también ha sido modificada la parte en negritas, escoge la que consideres mejor redactada.
- a) No me gustaba, creo que físicamente no era guapa, ¿por qué la beso cada que puedo?
  - b) A mí ni me gustaba, me di cuenta que no era guapa. Pero siempre me pregunté por qué le agarraba la mano o la besaba mientras íbamos a su casa. Esto es extraño.
  - c) Y si a mí no me gustaba, si la encontraba físicamente tan deficiente, ¿por qué le cogí la mano primero, por qué la besé después y por qué estuve besándola cada vez que encontramos un rincón oscuro en el camino a su casa? Misterio.
  - d) No me gustaba, era obvio. Pero lo extraño radicaba en que, aunque no la veía tan bonita, cada oportunidad que tenía; le tomaba la mano y hasta la besaba.
16. Como último ejercicio, sintetiza –en diez líneas- la historia que acabas de leer

**¡Muchas gracias por tu participación!**

**Anexo no.2 Rúbrica para evaluar la pregunta número 16 del instrumento de evaluación.**

<b>Criterios</b>	<b>4 Bueno 4ptos</b>	<b>3 Regular 3ptos</b>	<b>2 Suficiente 2ptos</b>	<b>1 Deficiente 1pto</b>
<b>Adecuación</b>	La redacción es clara, cumple el propósito comunicativo y utiliza el registro adecuado.	La redacción es clara, pero incompleta; hay un registro entendible	La redacción se entiende poco, el propósito comunicativo se confunde y el registro es informal.	La redacción no se entiende, no cumple el propósito comunicativo y el registro no es el adecuado.
<b>Cohesión</b>	El texto muestra más de cinco nexos y están bien empleados.	El texto sólo contiene tres o más nexos, aunque bien empleados.	El texto tiene menos de tres nexos repetitivos y su uso no es el adecuado.	El texto no muestra ningún nexo.
<b>Coherencia</b>	La redacción es de forma clara y coherente	La redacción es coherente, aunque con oraciones simples.	La redacción contiene aspectos irrelevantes o ajenos respecto a la historia.	La redacción es incoherente
<b>Estilística</b>	El texto muestra una sintaxis compleja, hay riqueza léxica y utiliza recursos literarios.	El texto muestra oraciones simples, hay variedad léxica mínima y el uso de recursos literarios es mediano	El texto muestra una sintaxis básica, el léxico es repetitivo, los recursos literarios son mínimos.	El texto muestra una sintaxis repetitiva, el léxico es pobre y no utiliza recursos literarios.
<b>Ortografía y puntuación</b>	No hay errores ortográficos, ni de puntuación dentro del texto.	Hay de uno a tres errores ortográficos o de puntuación dentro del texto.	Hay de cuatro a seis errores ortográficos o de puntuación dentro del texto.	Hay más de seis errores ortográficos y de puntuación en todo el texto