

De acuerdo con la LEY FEDERAL DEL DERECHO DE AUTOR
Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 24 de diciembre de 1996,
México.

Capítulo II De la Limitación a los Derechos Patrimoniales

Artículo 148.-

Las obras literarias y artísticas ya divulgadas podrán utilizarse, siempre que no se afecte la explotación normal de la obra, sin autorización del titular del derecho patrimonial y sin remuneración, citando invariablemente la fuente y sin alterar la obra, sólo en los siguientes casos:

I. Cita de textos, siempre que la cantidad tomada no pueda considerarse como una reproducción simulada y sustancial del contenido de la obra;

II. Reproducción de artículos, fotografías, ilustraciones y comentarios referentes a acontecimientos de actualidad, publicados por la prensa o difundidos por la radio o la televisión, o cualquier otro medio de difusión, si esto no hubiere sido expresamente prohibido por el titular del derecho;

III. Reproducción de partes de la obra, para la crítica e investigación científica, literaria o artística;

IV. *Reproducción por una sola vez, y en un sólo ejemplar, de una obra literaria o artística, para uso personal y privado de quien la hace y sin fines de lucro. Las personas morales no podrán valerse de lo dispuesto en esta fracción salvo que se trate de una institución educativa, de investigación, o que no esté dedicada a actividades mercantiles;*

V. *Reproducción de una sola copia, por parte de un archivo o biblioteca, por razones de seguridad y preservación, y que se encuentre agotada, descatalogada y en peligro de desaparecer.*

Si usted es el autor de la obra y no desea que sea visualizada a través de este medio, favor de notificarlo por escrito a:

Universidad Autónoma de Nayarit. Dirección de Desarrollo Bibliotecario. Edificio de la Biblioteca Magna. Ciudad de la Cultura Amado Nervo s/n. Col. Los Fresnos. C.P. 63190. Tepic, Nayarit.

O bien vía correo electrónico a: ddb@uan.edu.mx

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES



TESIS

La redacción académica en los jóvenes del nivel medio superior: el caso de la Preparatoria No 1 "Dr. Julián Gascón Mercado" de la UAN

Que presenta:

DORA AIDEÉ RODRÍGUEZ MICHEL

Para obtener el Grado de Maestra en Educación Superior

Director de tesis: Dr. Saúl Santos García

Tepic, Nayarit; noviembre de 2010.

AGRADECIMIENTOS

Muy en especial a mi esposo **Roberto**,
porque en los momentos difíciles de mi tesis,
me apoyo con todo su amor,
siendo comprensivo y paciente, conmigo y con mis hijos.

A mi hijo el grande Roberto Uriel por su comprensión, y a mis pequeños
Brian y **Ángel Eduardo**, que a pesar de que no los
atendía el cien por ciento,
ellos en su inocencia de que sucede, me llenaban de alegría,
con solo regalarme una sonrisa, y decirme te quiero mucho mami.

A mis padres, porque siempre me han apoyado en
todo lo que he hecho en mi vida.

A todos mis hermanos, que con su ejemplo, de que siempre,
debemos superarnos
tanto en la vida personal como en lo profesional.

A mis compañeros: Aurora, Francia, Víctor y Abraham, porque siempre estuvieron
conmigo, dándome ánimo para seguir adelante.

A mi director de tesis: Dr. Saúl Santos García,
porque la verdad, sin el gran apoyo que me brindó durante toda la realización de mi
tesis,
no hubiera hecho nada, gracias maestro, de todo corazón.

RESUMEN

Se hizo una investigación sobre las competencias desarrolladas en la producción de textos en el contexto escolar de la Preparatoria No.1 de la UAN.

Para el desarrollar el trabajo, se utilizó el método cualitativo, el cual indaga sobre aspectos sociales, el estudio se realizó sin modificar las categorías de análisis.

La información se captó a través del ejercicio de producción escrita, de cuestionarios y entrevistas; los resultados se presentan para su análisis e interpretación a través de la producción escrita, del cuestionario y entrevistas.

El producto final de este estudio es la propuesta de un programa donde se trabaje el proceso de escritura, esto con el fin de que sea una estrategia de mediación académica para corregir el problema de la habilidad escrita en la preparatoria No 1 de la UAN.

ABSTRACT

Research was done on the skills developed in the production of texts in the context No.1 High School of the UAN.

To develop the work, we used the qualitative method, which investigates the social, the study was performed without changing the categories of analysis.

The information is captured through the exercise of writing production, questionnaires and interviews, the results are presented for analysis and interpretation through the written production of the questionnaire and interviews.

~~The final product of this study is to propose a program where you work the writing process, this in order to be a formal mediation strategy to correct the problem of writing proficiency in high school No 1 in the UAN.~~

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	III
RESUMEN.....	IV
ABSTRACT.....	V
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO 1. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	3
1.1 Objeto de estudio.....	3
1.2 Planteamiento del problema.....	6
1.3 Preguntas de investigación.....	17
1.3.1 Pregunta central.....	17
1.3.2 Preguntas derivadas.....	18
1.4 Objetivos.....	18
CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Competencia comunicativa.....	19
2.1.1 Competencia gramatical o lingüística.....	22
2.1.2 Competencia sociolingüística.....	23
2.1.3 Competencia discursiva.....	24
2.1.4 Competencia estratégica.....	25
2.2 Enfoque comunicativo.....	27
2.2.1 Habilidades del lenguaje desde un enfoque comunicativo.....	31

2.2.2 Las habilidades productivas: lengua oral vs lengua escrita	34
2.2.2.1 Características de la lengua ora	34
2.2.2.2 Características de la lengua escrita	35
2.2.2.3 Los géneros dentro del lenguaje escrito	37
2.2.2.3.1 Tipos de textos	37
2.2.2.3.2 Texto narrativo	38
2.2.2.3.3 Textos descriptivos	38
2.2.2.3.4 Texto argumentativo	39
2.2.2.3.5 Texto expositivo o informativo	40
2.2.3 La escritura desde el enfoque comunicativo	41
2.2.3.1 Los modelos de escritura	42
2.2.3.2 Modelo de la escritura de Flower y Hayes	44
2.3 Implicaciones del marco teórico para la investigación	47
CAÍTULO 3. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	50
3.1 Tipo de estudio	50
3.2 Informantes	50
3.2.1 Profesores	50
3.2.2 Estudiantes	51
3.3 Técnicas, procedimientos e instrumentos para recabar la información	52
3.3.1 Actividad de producción escrita	52
3.3.2 Entrevistas a estudiantes	54
3.3.3 Entrevistas a profesores	54

3.4 Procedimiento de análisis de datos.....	55
CAPITULO 4. RESULTADOS.....	56
4.1 Resultados de las entrevistas a estudiantes.....	56
4.1.1 Contenido.....	59
4.1.2 Estructura retórica.....	61
4.1.3 Forma gramatical.....	62
4.1.4 Dicción.....	64
4.1.5 Mecánica.....	65
4.2 Resultados de las entrevistas a profesores de diversas asignaturas.....	67
4.3 Gráficas.....	70
CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	77
BIBLIOGRAFÍA.....	81
APÉNDICE.	
Apéndice 1: Entrevistas a estudiantes	
Apéndice 2: Entrevistas a docentes	
Apéndice 3: Actividad de producción escrita Tema 1	
Apéndice 4: Actividad de producción escrita Tema 2	
Apéndice 5: Rúbrica de evaluación de producción escrita	

ÍNDICE DE CUADROS Y TABLAS

Cuadro 1:	Clasificación de las habilidades según el proceso del mensaje.....	32
Cuadro 2:	Clasificación de las habilidades lingüísticas según la función en la comunicación.....	34
Cuadro 3:	Diferencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.....	35
Cuadro 4:	Estructura del Modelo de escritura de Flower y Hayes.....	45
Tabla 1:	Distribución de los profesores que se les aplicó las entrevistas por grado, género, edad, antigüedad y materias que imparten.....	51
Tabla 2:	Distribución de los alumnos a los que se les aplicó el ejercicio de producción escrita por grupo, sexo y edad.....	52

x

INTRODUCCIÓN

La escritura en el nivel medio superior es fundamental en el proceso de aprendizaje, pues ésta juega un papel de suma importancia en la reconstrucción cognitiva, más aun que la lectura o la clase expositiva (Hoover, 1993). Hay que reconocer, sin embargo, que la escritura es un acto complejo y con frecuencia los docentes universitarios que al impartir su clase a los alumnos, se quejan de las deficiencias la habilidad de la redacción de textos, siendo que se da por hechos que el estudiante desarrolla esta habilidad de forma automática a lo largo de su formación previa.

Este trabajo de investigación plantea un acercamiento a esta problemática; para poder plantear propuestas de solución es necesario primero entender su naturaleza. La investigación plantea analizar hasta qué punto el estudiante de la Preparatoria No.1 ha desarrollado la habilidad de la redacción de textos académicos y explorar algunos factores que inciden en su estado actual de competencia.

En el capítulo uno se describe el objeto de estudio, se expone que a través de la práctica docente cotidiana es frecuente observar en los alumnos serios problemas en la escritura a distintos niveles desde los aspectos formales del lenguaje hasta la composición formal de textos, se hace un acercamiento al planteamiento del problema, las preguntas de investigación y de los objetivos.

El capítulo dos corresponde a los fundamentos teóricos que sustentan al objeto de estudio, en primer lugar, la competencia comunicativa y

subcompetencias, en segundo el enfoque comunicativo en general y en particular de cómo se debe entender el desarrollo de habilidades de escritura, incluye un apartado en el que se describen los diferentes géneros de escritura, (es importante esta sección pues cada género implica un abordaje diferente del desarrollo de esta habilidad), por último se presenta los modelos que se refiere al proceso de emergencia de un texto escrito, desde el punto de vista cognitivo. En tercer lugar se muestran las implicaciones del marco teórico.

En el capítulo tres se expone el método de trabajo, se enfatiza que se trata de una investigación cualitativa-descriptiva sobre la problemática de la redacción en los estudiantes de la Preparatoria No.1, para ello se seleccionaron informantes clave entre alumnos y profesores que colaboraron en la aplicación de cuestionarios y entrevistas durante la investigación.

El capítulo cuatro corresponde a la presentación de resultados obtenidos con la aplicación del ejercicio de producción escrita para los estudiantes, cuestionarios y entrevistas a profesores y estudiantes. Y como parte final, se presentan las conclusiones.

-



CAPÍTULO 1 DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1 Objeto de estudio

Los profesores del Nivel Medio Superior con frecuencia platican en los pasillos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, y entre otras cosas, se escuchan quejas acerca de los estudiantes con respecto a la dificultad en la comprensión de texto, en hábitos de lectura y por consiguiente en su habilidad de redacción:

"...Los alumnos tienen muchas dificultades para valerse de la escritura como medio de comunicación, carecen de vocabulario básico para expresar sus ideas..."

Comentarios como el anterior no vienen sólo del profesor de lectura y redacción. Profesores que imparten otras asignaturas comentan que han detectado que un gran número de estudiantes al escribir sus trabajos de investigación o apuntes presentan serios errores ortográficos, como lo manifiesta una profesora de biología.

"... Es cierto y lamentable que la juventud no tiene el hábito de la lectura, misma que es la base de la buena redacción y como consecuencia escriben tido en palabras que no lo ameritan, nunca acentúan las palabras o escriben siempre con letras mayúsculas, ya que según ellos 'las mayúsculas no se acentúan', es más, que hay personas que ni su nombre acentúan correctamente... De la misma manera hay jóvenes estudiantes que al redactar escritos no utilizan signos de puntuación, por lo que no logran expresar clara y correctamente sus ideas".

Las causas de esas deficiencias suelen atribuirse a niveles previos del sistema educativo, suponiendo que la adquisición de habilidades de estudio y lingüísticas es responsabilidad del nivel básico (primaria y secundaria).

Estas afirmaciones presuponen que la escuela primaria les ha proporcionado a los estudiantes los conocimientos necesarios para leer y escribir con cierta fluidez, y que la tarea de la escuela secundaria es lograr que los alumnos consoliden su capacidad de expresión oral y sus competencias y hábitos de lectura y escritura.

Si bien es cierto que en la enseñanza del español para el nivel básico, tipo primaria y secundaria, que actualmente propone la SEP, se basa en el enfoque comunicativo y funcional, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significa dos maneras de comunicarse (SEP, 1997), el lenguaje que se requiere en el nivel medio superior va mucho más allá de simplemente saber dar y recibir información, especialmente en el modo escrito. En el nivel medio superior se espera que el estudiante tenga una voz propia y utilice la escritura como un medio para discutir, argumentar y defender sus puntos de vista.

Llama la atención que en los comentarios vertidos por profesores mostrados anteriormente, se resalte una preocupación por aspectos mecánicos de la escritura; se escucha hablar de el uso de acentos, mayúsculas y signos de puntuación. Esto pone en evidencia que las propias expectativas de los profesores no se encuentran centradas en el enfoque comunicativo que la SEP propone como el modelo académico para la enseñanza del español en todos los subsistemas (SEP, 2007).

¿Cómo debemos entender la escritura bajo el enfoque comunicativo? Ciertamente debe entenderse como un proceso más complejo; escribir es organizar ideas de forma coherente para que otros comprendan los mensajes que escribimos. Hay una finalidad cuando escribimos. Se espera que llegue el comunicado y que se entienda lo que se quiso expresar. La comunicación

escrita requiere, además de conocer el código escrito (aspecto mecánico), saber utilizarlo en situaciones concretas: como escribir una carta o un recado, un texto informativo, una instrucción, un boletín informativo, por ejemplo (Cassany, 1993). Es decir, desde este enfoque se espera que el escritor, en este caso nuestros estudiantes del nivel medio superior, tengan un entendimiento claro de lo que son los diferentes géneros de escritura y lo que cada género implica en términos de estructura, organización retórica, vocabulario, entre otros aspectos.

Pero el enfoque comunicativo también implica que en el acto de escribir intervienen procesos lingüísticos y psicológicos, es decir, los que tienen que ver con el pensamiento, la memoria y la creatividad, dando origen a la selección de información, la elaboración del plan o estructura del escrito, el desarrollo de ideas y la utilización del lenguaje apropiado (Hayes, 1996). No se trata de reducir la escritura al copiado o al dictado, ni de considerar que las planas son escritura.

Bajo esta perspectiva, la redacción de textos es un fenómeno complejo en el que intervienen diversos factores: por un lado un estudiante como escritor, posee procesos cognitivos que influyen directamente en el proceso individual de sus habilidades lingüísticas por lo que al momento de la redacción de un trabajo requiere procesos mentales complejos. Johns (1994:26), señala que una de las etapas en el proceso de escritura es la planeación, la cual incluye procesos mentales como definir el problema retórico, explorar sus partes, generar alternativas y llegar a una conclusión fundamentada, de tal forma que incide directamente en los problemas de la escritura.

Como se puede apreciar, la escritura de la que se habla desde el enfoque comunicativo en el nivel medio superior requiere habilidades que van más allá

de las que pueda desarrollar un estudiante del nivel básico (primaria y secundaria); es decir, no son habilidades que pueda el estudiante simplemente transferir durante su proceso de transición entre el nivel básico y el nivel medio superior. El estudiante del nivel medio superior debe desarrollar una nueva forma de alfabetización, que en la jerga académica se conoce precisamente como *alfabetización académica* (Santos, 2009).

Otro argumento para apoyar la idea de que el estudiante del nivel medio superior requiere desarrollar una nueva alfabetización es el hecho de que además del aspecto cognitivo, el aspecto social es de gran importancia en el ámbito escolar, porque los estudiantes llegan a este nivel a formar parte de comunidades académicas diferentes. Johns (1997) menciona que las personas que forman parte del mundo académico se identifican como parte de una determinada comunidad, según el área de conocimiento en la que se especializan.

El estudiante, como persona que aspira a formar parte de determinada comunidad, debe mostrar la capacidad de escribir textos con características similares a aquellas con las que se comunican sus miembros. Se puede decir que cada tipo de texto y género producido dentro de cada comunidad tiene rasgos que lo caracterizan y diferencian de los demás (Swales, 1990). Uno de esos rasgos primordiales es la función comunicativa del texto.

1.2 Planteamiento del problema

¿Por qué es necesario poner atención al problema de la alfabetización académica para el desarrollo de habilidades en la redacción en estudiantes de la Preparatoria No.1 de la Universidad Autónoma de Nayarit? El nivel medio

superior tiene la función de preparar o darles a los estudiantes las herramientas suficientes para su desarrollo personal y social, que les permita primordialmente, su acceso a la educación superior y los capacite para su posible incorporación al trabajo productivo, ya que muchos jóvenes, por diversos problemas, no terminan su preparatoria por lo que tiene que abandonar sus estudios y ponerse a trabajar, o sea, incorporarse al mercado laboral; bajo estas circunstancias, el desarrollo de habilidades de comunicación, en especial de la escritura, podría convertirse en una herramienta importante que facilite tanto las tareas de tipo laboral como la facilidad de tránsito hacia la educación superior, en donde tener la competencia de la redacción es básica para el estudiante en su trayecto por las instituciones de educación superior.

Los lineamientos de la política educativa en el marco de la reforma se fundamentan en la construcción del perfil básico de los estudiantes de bachillerato a través del desarrollo de las competencias. Estas competencias consideran que los conocimientos por sí mismos no son lo más importante sino el uso que se hace de ellos en situaciones específicas de la vida personal, social y profesional. De este modo, las competencias dan el soporte que se requiere para construir una base sólida de conocimientos y de ciertas habilidades, las cuales se integran para un mismo propósito en un determinado contexto. Con respecto al español o al desarrollo del lenguaje, de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (SEP), éste se debe basar en el enfoque comunicativo.

Específicamente nos dice que los estudiantes deben ser capaces de expresar e interpretar significados socioculturales, logrando proceso de comunicación eficiente en español, de forma oral y escrita. En esa construcción de saberes, la educación desde un enfoque comunicativo se basa en el aprendizaje de los estudiantes y en sus necesidades de comunicación de la lengua, permitiéndole

En el plano formal, los cursos están planteados de la siguiente manera:

Primer curso: Taller de Lectura y Redacción I

Objetivo.

Que el estudiante elabore diversos textos con calidad y creatividad donde demuestre el desarrollo de sus habilidades de comprensión (leer y escuchar) y producción (escribir y hablar), así como acciones de investigación documental para exponer información ante un auditorio atento y cooperativo.

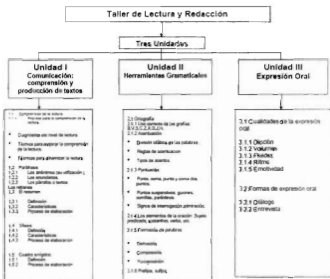
Unidades:

En taller de Lectura y Redacción I se ven tres unidades que son: comunicación, comprensión lectora y producción de textos, herramientas gramaticales y expresión oral, de esta manera el estudiante redactará textos de calidad, comunicando la información obtenida por medio de diversas estrategias de lectura de comprensión y la acción de una investigación documental (textos literarios y científicos)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT



SISTEMA DE BIBLIOTECAS



Segundo curso: Taller de lectura y redacción II

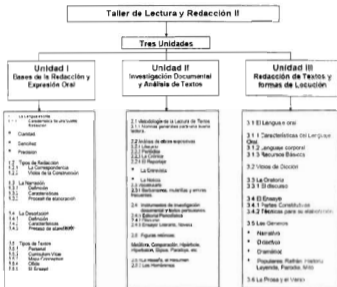
Objetivo:

Desarrollar la competencia comunicativa del estudiante con base en sus competencias lingüísticas: conocer códigos formales, informales, coloquiales y folklóricos reales; sociolingüísticas: uso apropiado del habla; estratégicas: normatividad en la interacción y en la eficacia comunicativa; textuales o discursivas: producción y comprensión de diversos tipos de texto; y, semiológicas: análisis de los usos y formas icono verbales: imágenes,

caricaturas y dibujos de los medios de comunicación y de la publicidad. Ello a través de "dos ejes o habilidades de la lengua: comprensión (leer, escuchar) y producción (escribir, hablar)", que se enmarcan por la investigación documental: práctica-teoría-práctica.

Unidades:

En el taller de Lectura y Redacción II se ven tres unidades que son: bases de la redacción y expresión oral, investigación documental y análisis de textos y redacción de textos y forma de locución, de esta manera el estudiante resolverá situaciones de la comunicación mediante la elaboración de textos: funcionales, persuasivos y recreativos de calidad en base a una buena lectura de comprensión e investigación documental.



Tercer curso. Literatura 1

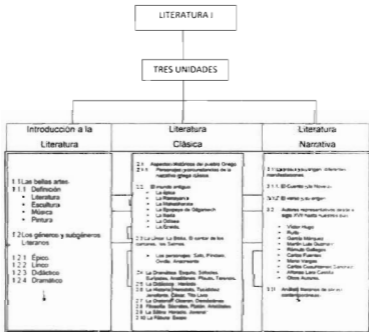
Objetivo

Se adentre en el estudio de las obras literarias y adquiera el sentido estético que éstas producen. Además ejercite la lectura y por medio de ella obtenga nuevos conocimientos. Reconociendo que la historia de la literatura representa un proceso dinámico, en el cual las diversas y sucesivas innovaciones de

épocas, escuelas y autores se van integrando en el sustrato de toda la tradición artístico y cultural.

Unidades

En la Literatura I se ven tres unidades que son: introducción a la literatura, la literatura clásica y la narrativa: donde el alumno comprenda que la literatura es una forma de integración cultural.



Cuarto curso: Literatura II

Objetivo

Abordar la plenitud de los apostolados románticos como un movimiento que tuvo hondas repercusiones en la literatura, conocer el origen de los movimientos literarios, sus tendencias y sus repercusiones, así como conocer el logro de la belleza a través de la expresión verbal.

Unidades

En la Literatura II se ven tres unidades que son: romanticismo, el realismo y el naturalismo y el modernismo donde el estudiante aborde la plenitud de los apostolados románticos como un movimiento que tuvo hondas repercusiones en la literatura, conocer el origen de los movimientos literarios, sus tendencias y sus repercusiones, así como conocer el logro de la belleza a través de la expresión verbal.



Para describir la situación actual de la problemática que se estudia, se transcriben los comentarios de los profesores relacionados con la misma. En cuanto al objetivo general de estos cursos, señalan:

- "Que el estudiante pueda redactar un escrito correctamente, sin faltas de ortografía, por lo que es importante reforzar la ortografía y gramática durante el curso"

Aún cuando los programas de lectura y redacción I y II hablan del desarrollo de habilidades para escribir diferentes tipos de textos (distintos géneros), con especial énfasis al ensayo en el segundo curso, la mayoría de los profesores contestaron que los ejercicios que realizan en su clase son: "de redacción,

ortografía, gramática y sintaxis". Uno comentó que en clase si acaso alcanzan a hacer "el llenado de ciertos formatos como solicitud de empleo, nota de remisión, pagaré, etc.", y con respecto al entrenamiento para escribir ensayos, uno de los profesores comentó: "en los ejercicios de redacción se realizan ensayos y resumen de cierto tema específico, que de antemano se les da un explicación de qué deben contener estos textos". Aunque aclaró que sólo se les explica que el ensayo debe contener introducción, contenido y conclusión, pero que en realidad no llegan a hacer ejercicios de elaboración de ensayos propiamente.

Los cursos del área de español no se llevan a cabo como están planeados en los programas por diferentes motivos, de acuerdo a lo señalado por los profesores uno de los motivos es el exceso de contenidos y el poco tiempo que se tiene en clase. Otro motivo, quizá más importante para los profesores, es una serie de problemas básicos que identifican en sus propios estudiantes que les impide, según ellos mismos, abordar los contenidos del programa pues tienen que "regresar a cosas que se supone que aprendieron en la primaria".

"A la hora de redactar un texto no saben escribir bien, tienen muchas faltas de ortografía y signos de puntuación"

- "No saben escribir bien, tienen poco lenguaje para poder expresar sus ideas claras en un escrito, algunas palabras las acortan, tienen muchas faltas de ortografía, hasta cuando escriben su nombre. Como hablan escriben"

Una profesora hace notar también la "contaminación" textual a causa de los "pseudocódigos" que utilizan los jóvenes en sus equipos celulares o en sus conversaciones por mensajería instantánea:

“De acuerdo a como se comunican ahora los jóvenes, ya sea por celular o internet, ellos escriben cortando las palabras, por lo que a la hora de expresarse correctamente, le cuesta trabajo”

Irónicamente, aun entre los mismos profesores de español se observa una fuerte preocupación por los aspectos mecánicos de la escritura: se habla de ortografía, puntuación; es decir, elementos que tienen que ver con el producto en sí y poco se habló del proceso de generación de un texto.

Hemos advertido, pues, que los mismos profesores de español están conscientes de la problemática que enfrentan los estudiantes de la preparatoria con respecto a la redacción de textos. Se ha visto que los cursos enfocados a desarrollar esta habilidad se centran en aspectos mecánicos y en realidad los géneros escritos que se abordan son muy limitados. Resulta de interés, entonces, explorar lo que ocurre en los otros cursos con respecto a la redacción de textos desde la perspectiva de los estudiantes y de los profesores.

1.3 Preguntas de investigación

Los planteamientos expuestos en la sección anterior conducen a la formulación de las siguientes preguntas:

1.3.1 Pregunta central

¿Cuáles son los problemas de redacción de textos que presentan los alumnos de la Preparatoria No.1?

1.3.2 Preguntas derivadas

¿Los estudiantes de la Preparatoria No.1 pueden identificar y describir sus propios problemas en la redacción de textos de sus diferentes asignaturas?

¿Cuáles son las preocupaciones de los estudiantes y de los profesores de las diferentes asignaturas con respecto a la redacción de textos académicos de los estudiantes?

1.4 Objetivos

Objetivo general:

Analizar la problemática de redacción en los estudiantes de la Preparatoria No. 1 de la UAN

Objetivos específicos

- Identificar los problemas de redacción de estudiantes de la Preparatoria No. 1.
- Analizar el grado de conocimiento explícito del estudiante con respecto a su problemática de redacción.
- Establecer la relación entre la problemática en redacción que presentan los estudiantes de la Preparatoria No. 1 y la forma en que los trabajos de redacción son abordados en las diferentes asignaturas.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

El marco teórico que se presenta en este capítulo tiene el propósito de ayudar al lector a entender el concepto de escritura planteado por los programas de español del bachillerato. Es importante hacer esta aclaración porque dependiendo del concepto que se tenga de escritura será la forma en que se aborda el proceso de producción de un texto. Como se ha mencionado anteriormente, el programa de español del bachillerato sugiere una concepción de escritura basada en una visión socio-cognitiva del lenguaje que ha venido a ser conocida como el enfoque comunicativo. El presente capítulo está organizado en tres secciones, en la primera se presenta el análisis del origen de la idea de competencia lingüística, como antecedente del enfoque comunicativo. Este apartado incluye una descripción de las diferentes subcompetencias comunicativas. En la segunda sección se presenta una discusión de lo que es el enfoque comunicativo en general, y en particular de cómo debe entenderse el desarrollo de habilidades de escritura desde este enfoque. Esta sección también incluye un apartado en el que se describen los diferentes géneros de escritura. También aquí se discute modelos que describen el proceso de emergencia de un texto escrito, desde el punto de vista cognitivo. Finalmente, en el tercer apartado se plantean implicaciones del marco teórico.

2.1 Competencia comunicativa

Para entender el concepto de *competencia comunicativa* hay que remontarse al concepto de *competencia lingüística*. Este concepto surge por primera vez en la década de los 60's del siglo XX, por Noam Chomsky, quien establece una diferencia entre *competencia* y *ejecución*. Competencia **se** refiere al

conocimiento adquirido de una lengua, y ejecución es el uso práctico de ese conocimiento del idioma.

En su discusión de *competencia*, Chomsky (1965) dice: "Está interesada principalmente en un hablante-escucha ideal, en un contexto de comunicación completamente homogéneo, que conoce su idioma perfectamente y que no es afectado por esas condiciones gramaticales, irrelevantes, como limitaciones de la memoria, distracciones, cambios de atención e interés, y errores (al azar o característicos) a la hora de aplicar su conocimiento de este lenguaje durante la ejecución real".

Es claro que la *competencia lingüística* es el conocimiento tácito de la lengua de un hablante/oyente ideal que posee un grupo limitado de reglas para producir un número infinito de oraciones en esa lengua. Así que la competencia lingüística propuesta por Chomsky privilegia a una persona que conoce y habla perfectamente el idioma al momento de comunicarse verbalmente ~~en su~~ círculo social en un contexto de comunicación homogéneo ideal, ~~donde todos~~ hablen y conozcan lo mismo. En este clima la idea no es afectada por condiciones gramaticales, distracciones, ~~cambios de atención~~, interés, etc. En otras palabras, el conocimiento tácito del idioma fomenta la *creatividad lingüística* y la *estructura* adecuada para producir un número infinito de oraciones ~~en esa lengua~~.

Esta noción de *competencia lingüística* fue cuestionada por Hymes (1972), quien hace referencia que no sólo se requiere el simple dominio de las reglas gramaticales, las cuales en ocasiones son usadas de manera incorrecta sin obstruir el mensaje y que no es sólo el factor gramatical lo que permite una comunicación adecuada. Este autor da vida por primera vez al término de *competencia comunicativa* y dice que: "la competencia comunicativa es el

término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”.

Lo que se quiere decir es que una persona adquiere conocimiento de las oraciones, no sólo en sentido gramatical, sino también en su sentido de apropiación, o sea, adquiere competencia de cuándo hablar, cuándo no hablar, sobre qué hablar, con quién, cuándo, dónde y de qué manera. Así pues, queda claro que en la competencia comunicativa está implícita no sólo la competencia gramatical, sino el aspecto contextual o sociolingüístico (Hymes, 1972).

Competencia comunicativa, desde la perspectiva de Hymes, es la capacidad que tiene una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad del habla, lo que incluye la responsabilidad de conocer y entender las reglas lingüísticas, como la gramática, la fonética, la semántica, la sintaxis, el léxico, etc., así como el contexto cultural, histórico y social donde se desarrolla la comunicación. Es decir, la competencia comunicativa la podemos considerar una competencia integral porque no sólo se refiere al conocimiento y uso exclusivo de la gramática para el aprendizaje y conocimiento de la lengua, sino que va más allá, incluye el desarrollo de habilidades lingüísticas, actitudes, valores, conocimientos históricos, sociales y culturales del lugar y contexto en el que se desarrolla la comunicación (Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

Hymes precisa entonces que se requiere, además de manejar las reglas gramaticales o patrones lingüísticos correctamente, utilizar también de manera apropiada el uso del lenguaje en los diferentes contextos socioculturales,

apoyándose para tal efecto en los modelos vigostskianos; dichos modelos se refieren a que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se debe tener una visión socio-cultural, o bien visión de "socialización".

La competencia comunicativa exige no sólo la habilidad para manejar una lengua, sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales, ideológicas.

En 1980 Canale y Swain proponen un modelo más completo, que va más allá de la estructura generativista de Chomsky y la competencia sociolingüística de Hymes, introduciendo los principios de coherencia, cohesión y corrección, que consta de cuatro subcompetencias: *competencia lingüística*, *competencia sociolingüística*, *competencia discursiva* y *competencia estratégica*, mismas que a continuación se describen:

2.1.1 Competencia gramatical o lingüística

De acuerdo a la definición de competencia de Chomsky, la competencia describe a un hablante/escucha ideal en un contexto de comunicación completamente homogénea, con capacidad para crear oraciones bien formadas en un dominio de conocimiento ideal de la lengua; sin embargo, este concepto de competencia no toma en cuenta el contexto social en el que se lleva a cabo el acto comunicativo, por lo que en su modelo, Canale y Swain (1983) retoman el concepto de competencia lingüística de Hymes (. En este modelo, como ya se discutió, las oraciones deben ser bien formadas, pertinentes y coherentes.

La competencia gramatical o lingüística es la capacidad que tiene una persona para comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones.

Santos (1999) manifiesta que esta competencia se refiere a la capacidad que tiene un individuo para codificar y decodificar información, es decir, producir e interpretar los signos verbales y escritos basándose en el conocimiento y empleo adecuado del código lingüístico, el cual le permite a su vez al individuo crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones gramaticales adecuadas.

En resumen, la competencia gramatical o lingüística se refiere a la capacidad para emitir mensajes bien formados, dando a las oraciones un sentido pertinente y coherente a la hora de darlas a conocer a las personas con quien se interrelaciona.

2.1.2 Competencia sociolingüística

En la evolución del concepto de la competencia comunicativa, Canale, Swain (1983) y Hymes (1972), concuerdan en que en la comunicación deben influir factores socioculturales del contexto situacional para que fluya una comunicación adecuada. Lo que implica que además del dominio de reglas gramaticales y de las oraciones bien formadas que deben ser pertinentes y coherentes, se debe integrar el sentido de apropiación, es decir, un mensaje cambia su forma, dependiendo de a quién se le da a conocer, debiendo ser expresado y entendido por su interlocutor en un ambiente social.

Canale (1983) expresa que dicha competencia hace una adecuación del significado y la forma. El significado tiene que ver con funciones comunicativas, ideas y actitudes que se caracterizan en una situación específica, mientras que la forma tiene que ver con el modo de expresarse lingüísticamente ante un determinado contexto.

Competencia sociolingüística, entonces se refiere al conocimiento de las normas socioculturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico y por tanto alude a la capacidad de adecuación de las personas a las características del contexto y de la situación comunicativa. Santos (1999) da cuenta que la competencia sociolingüística se apropia de estas concepciones: lengua, cultura y sociedad se fusionan y es posible tomar en cuenta uno de estos aspectos con libre independencia del otro.

2.1.3 Competencia discursiva

Las subcompetencias anteriores no dan soporte en las diferentes situaciones a las que puede enfrentarse un individuo para que pueda comunicarse eficientemente en cualquier contexto, pues sólo se habla del buen uso de las reglas gramaticales, la formación de oraciones pertinentes y coherentes. Sin embargo, el discurso oral y escrito se apega a reglas y estructuras que definen claramente el formato de un sistema escrito como pueden ser: cartas, reportes, ensayos, recetas, recados, etc., y un sin fin de géneros en donde cada uno de ellos tiene su propia estructura. Por lo tanto, el individuo debe poseer las habilidades pertinentes para estructurar la comunicación atendiendo al género y al canal de comunicación que desea utilizar. Esta es la competencia discursiva.

Dentro del marco común europeo de referencia para las lenguas, se define esta competencia como la capacidad para dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones o disponer en párrafos los textos escritos. Además, propone cuatro criterios para la evaluación de dicha competencia discursiva, que son:

- La flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación.
- El manejo de los turnos de palabras (cuando se da una comunicación oral).
- El desarrollo temático.
- La coherencia y la cohesión de los textos (orales y escritos) que produce.

Con base en lo anterior, la competencia discursiva, se entiende como una capacidad de producir discursos de acuerdo a las exigencias sociales y las situaciones de comunicación. Por lo que desde el plano del discurso o texto, su contenido consiste en procedimientos con normas inherentes, normas que se manifiestan porque el comunicador asigna a los textos el juicio de lo apropiado según el contexto y la situación concreta.

2.1.4 Competencia estratégica

La idea de competencia estratégica surge cuando Canale (1983) se da cuenta de que en ocasiones no hay entendimiento en la comunicación porque existe una dificultad que se presenta al momento de querer establecer la comunicación. La competencia estratégica hace referencia a la capacidad de

servirse de recursos verbales y no verbales con el objeto tanto de favorecer la efectividad en la comunicación como de pensar fallos que puedan producirse en ella derivados de lagunas en el conocimiento que se tiene de la lengua o bien de otras condiciones que limitan la comunicación.

Canale y Swain (1983), argumentan que la comunicación se da muchas veces de manera que se presentan situaciones impredecibles y de creatividad, las cuales pueden causar fenómenos de limitaciones en su ejecución, provocando así interrupciones en la comunicación. Para poder evitar que se presenten fallos en la comunicación, es necesario hacer uso de estrategias comunicativas que los hablantes utilicen para solucionar esos problemas, es decir, apelar a habilidad de resolver problemas de comunicación a pesar de un dominio inadecuado del código lingüístico o cultural.

En resumen, esta competencia lo que trata es de buscar mecanismos logísticos que ayuden a la persona a apropiarse de herramientas estratégicas que hagan posible la eficacia de la comunicación.

Algunos componentes de la competencia comunicativa están relacionados con la cultura, así que, resulta innegable que las habilidades de comunicación se intensifican y se realzan por la intimidad con el contexto cultural de pensamiento y de conducta. Por eso, en un mundo interconectado como el actual en el que los contactos internacionales son inevitables, se hace necesaria una reflexión profunda sobre cómo activar y desarrollar la comunicación intercultural de una manera efectiva. Por consiguiente, la comunicación intercultural lleva a cabo la interacción y los objetivos de la comunicación.

2.2 Enfoque comunicativo

Bajo esta forma de concebir la lengua surge un modelo para el desarrollo formal de habilidades del lenguaje conocido como *enfoque comunicativo*. Este enfoque se caracteriza por fundamentar la competencia comunicativa en las diferentes habilidades lingüísticas, sobre la base de que la lengua debe ser considerada un vehículo para expresar y comunicarse.

En el enfoque comunicativo, la comunicación se convierte en la base del aprendizaje y enseñanza de la lengua, donde el objetivo principal es: "que los alumnos desarrollen capacidades de uso de su lengua en cualquier situación en que se puedan encontrar". Aquí el enfoque tiene un papel integrador, donde se combina el uso de las diferentes habilidades o destrezas de la lengua en función de lograr situaciones comunicativas que le permitan al estudiante desarrollar las herramientas para la utilización del lenguaje para que pueda representar, interpretar y comprender la realidad en los diferentes contextos sociales. Lomas, Osoro y Tusón (1993)

Por lo tanto, enfoque va más allá del conocimiento básico gramatical; es decir, que no sea un conjunto cerrado de conocimientos que el alumno tenga que memorizar, sino una herramienta útil para conseguir cosas: llenar una solicitud de trabajo, elaborar un ensayo, escribir diferentes tipos de textos, escribir e interpretar distintos tipos de libro, pedir un café en un restaurante, leer el periódico, expresar los sentimientos, pedir información, mostrar amabilidad, etc. En otras palabras, que los mensajes que el estudiante codifica y decodifica en el aula y en la vida cotidiana tengan sentido, que tenga la capacidad de entablar una comunicación que le satisfaga sus necesidades; estas funciones se relacionan con los recursos lingüísticos correspondientes a las habilidades del lenguaje.

El enfoque comunicativo funcional promueve que el alumno sea responsable de la parte que le corresponde en el proceso educativo, involucrándose activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje como emisor o receptor de la comunicación real al expresar ideas, opiniones, sentimientos, etc., y responder en los diversos tipos de situaciones dentro y fuera del aula, trabajando en forma colaborativa para compartir conocimientos en las tareas educativas tanto dentro de la sala de clase como fuera de ella y profundizar en sus propias habilidades para llevar a buen término la solución de problemas, etc.

Este enfoque se fundamenta en el modelo de innovación pedagógica, el cual se centra en la búsqueda de una mayor vinculación entre el conocimiento, destreza, habilidad y valores, para poder confrontar en los estudiantes una mentalidad acorde con el conocimiento lógico, la reflexión metódica y la práctica creadora.

Se considera un modelo eclético en el sentido de que se apoya de diferentes corrientes filosóficas y teorías de aprendizaje, como a continuación se explican.

Un elemento fundamental del enfoque comunicativo, que lo distingue de enfoques más tradicionales para la enseñanza del idioma, es que pone en el centro de la discusión el aspecto social. No es el lenguaje aislado o el individuo (estudiante) como un ser cognitivo el punto de partida, sino el individuo visto como un elemento de la sociedad que lleva a cabo actos de comunicación inmersos en un contexto social.

El enfoque retoma aspectos de la teoría constructivista en el sentido de que el sujeto es visto como un constructor activo de su propio conocimiento, capaz de pensar al mundo, hacerse una concepción de él y actuar en consecuencia, por esta razón se convierte en el centro del proceso formativo, pues en su

desarrollo cognitivo el estudiante debe tener ciertos conocimientos que le permitan dar sentido a lo que aprende, de modo que le ayude a determinar sus acciones y actitudes. En el caso de la clase de redacción, el estudiante es visto como un sujeto que posee conocimientos previos (schemata), que le permitirán emitir su propia voz a la hora de redactar un escrito. Se asume que a la hora de escribir, el sujeto toma en cuenta la audiencia, el tema, el género, y que todo esto lo va entretejiendo para construir su propio conocimiento. Bajo esta perspectiva, no es un simple reproductor de lo que otros han dicho.

Por otra parte, el proceso es visto como el favorecedor de ese desarrollo cognitivo del estudiante, el maestro se convierte en el promotor de la construcción del conocimiento de sus alumnos y de su aplicación para que logren aprendizajes significativos, por consiguiente es un orientador o guía para el estudiante.

Entonces, en la clase de redacción se espera que el profesor no sólo dé instrucciones para que el alumno haga un escrito, sino que debe diseñar actividades que le ayuden al estudiante a entender el proceso de emergencia de un texto, actividades que incluyan planeación del escrito, formulación de borradores múltiples y revisión de lo escrito; actividades que le permitan al estudiante entender que estas tres etapas no son lineales sino orgánicas, recursivas, que son aproximaciones que lo van llevando a la generación de un nuevo producto, de un conocimiento (Díaz, 2002).

El contenido es visto como conjunto de actividades sistemáticas mediante las cuales profesor y alumno podrán compartir progresivamente el significado de los contenidos escolares, de esta manera lleven al estudiante a descubrir y construir el conocimiento por sí mismo, enseñarle a resolver problemas, desarrollar sus competencias comunicativas y pensar críticamente, así como dotarle de los elementos que fomenten su capacidad de reflexionar en la forma

en que aprenden. En el caso de la clase de redacción, el contenido es en sí un pretexto, que sirve para que el estudiante pueda explorar el proceso de emergencia de un texto. En este sentido, el producto, aunque importante, no es el centro de atención, pues se asume que llegar a un producto aceptable es un inter-juego que se da entre profesor, estudiantes y significados. (Ibidem)

Filosóficamente se retoman aspectos del humanismo porque la producción de un texto desde el enfoque comunicativo es concebida no sólo como un acto cognitivo, sino como un acto social. Es decir, el estudiante, al ingresar al nivel medio superior simbólicamente ingresa a una nueva comunidad discursiva, en la que existen reglas retóricas y lingüísticas; no es sino a través de la interacción social que el estudiante va construyendo esta parte de su conocimiento: la mediación con sus profesores y con sus estudiantes, mediante la retroalimentación y el trabajo con pares le va a permitir ir entendiendo, poco a poco, el manejo de diferentes géneros. Pero a la vez, el enfoque comunicativo le permite al estudiante ser individual y creativo, pues promueve la expresión de su propia voz a través de ejercicios de producción libre (Roger, 1978).

El enfoque comunicativo retoma también aspectos del funcionalismo /pragmatismo desde una interacción social entre los individuos, pues le permite al estudiante desarrollar la capacidad de comunicarse de manera eficaz, sobre todo en la gran variedad de contextos de la vida real; por otra parte la enseñanza se adapta de acuerdo a las necesidades de los estudiantes (Durkheim, 1993)

Finalmente, se puede decir que el enfoque retoma aspectos de la pedagogía holística, pues esta pedagogía solicita del profesor una adaptación de la enseñanza al nivel del alumno, tomando en cuenta sus conocimientos y experiencias para que, partiendo de ellos, se pueda tener un puente entre lo conocido y lo que se quiere enseñar. En el enfoque comunicativo se parte

siempre de lo que el alumno sabe, en una etapa que se conoce como 'antes de escribir'. El estudiante, a través de una serie de actividades trae sus conocimientos previos del tema a desarrollar para empezar a pensar en la forma en que éstos van a ser estructurados (Gallegos, 1999)

La pedagogía holística otorga especial atención al desarrollo de los sentidos en el alumno, que permita tener mucho más elementos naturales para la comprensión y la síntesis de lo que vive y aprende. El enfoque comunicativo resalta las cuatro habilidades sobre el sistema del lenguaje: aprendemos a desarrollar las habilidades de comunicación no mediante la memorización de reglas gramaticales sino a través del desarrollo de las habilidades del lenguaje, en un uso real, genuino, dentro de contextos específicos (idem).

Bajo esta nueva visión de la enseñanza y aprendizajes del lenguaje se trata de modelar un tipo de estudiantes que puedan alcanzar los conocimientos necesarios de la lengua, en donde desarrollen las competencias de comprensión y producción de textos ya sea oral o escritos. Estas competencias se logran a través del desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas o macro-habilidades que son: hablar, escuchar, leer y escribir.

2.2.1 Habilidades del lenguaje desde un enfoque comunicativo

El desarrollo de habilidades comunicativas tiene como característica establecer la posibilidad de transferencia del lenguaje de comunicación ya sea oral y escrito. Esta transferencia se puede hacer por diferentes modos, entre los que destaca el oral y el escrito. En cuanto a la frecuencia de uso y la importancia de estos modos, varía de una cultura a otra, pero generalmente los modos orales son los más recurridos en la vida real, puesto que la vida cotidiana nos ofrece muchas posibilidades de escuchar/hablar. En algunos contextos el modo escrito

es importante, tal es el caso de el contexto universitario. Por otro lado, las exigencias sociales hacen que la comunicación escrita se desplace a actividades que implican el modo oral. De ahí la importancia de destacar que las habilidades no funcionan aisladas, sino que suelen usarse integradas.

Según Cassany (2001) las habilidades de la lengua que un usuario debe tener para comunicarse adecuadamente son cuatro: hablar, escuchar, leer y escribir; no habiendo otra forma de usar la lengua con finalidades comunicativas. Las cuales se representan en el cuadro 1:

Cuadro 1. Clasificación de las habilidades lingüísticas según el proceso del mensaje:



Fuente: Cassany (2001)

El proceso del mensaje se clasifica en dos conceptos: codificador y el decodificador, el primer concepto se sitúa en el papel de emisor integrado por las habilidades hablar y escribir y el segundo concepto se posiciona en el rol de receptor en las habilidades escuchar y leer por lo que éstas constituyen la representación semántica global del texto, o bien la unión de todas las ideas en conjunto.

Anteriormente la clasificación se dividía en activas (hablar y escribir) y pasivas (escuchar y leer). Posiblemente se consideraba al hablar y escribir como habilidades activas por ser evidentes, por poderlas ver o constatar, es decir,

porque son observables puesto que podemos notar claramente cuando alguien mueve sus manos al escribir en una computadora o máquina de escribir, el simple hecho de poner en movimiento un lápiz, o en su defecto mover los labios y emitir sonidos al momento de pronunciarse oralmente; mientras que el hecho de leer y escuchar no produce un efecto exterior, es un proceso más interiorizado y por ello se les concedió el nombre de pasivas,

Hoy entendemos que esto no es así. El escuchar y leer no es una actividad pasiva que no requiera algún esfuerzo, pues es evidente que el ejercicio de leer y escuchar implica una serie de procesos cognitivos por parte del individuo (Cassany, Luna y Sanz, 2007).

Actualmente existe una forma de clasificar más acertada para referirnos a estas habilidades: Receptivas (escuchar y leer) y productivas (hablar y escribir). Receptivas porque implica no sólo la decodificación de los mensajes, sino que conllevan un esfuerzo de comprensión y de entendimiento; y productivas por ser más que un modo de codificar, todo un modo de expresión, y exteriorización de los mensajes.

Luego entonces, las habilidades lingüísticas se clasifican de la siguiente forma, según el código oral y escrito y el papel receptivo o productivo que tengan en la comunicación, como se muestra en el cuadro 2:

Cuadro 2: Clasificación de las habilidades lingüísticas según la función en la comunicación

Según la función en la comunicación				
Codigo		Oral	Receptivo (comprensión)	Productivo (expresión)
		Escrito	Escuchar	Hablar
		Leer	Escribir	

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (2007)

Desde el punto de vista del canal o código lingüístico que se utilice en la comunicación, se distingue entre las habilidades orales y las escritas, donde las primeras se basan en las ondas acústicas y las segundas se vinculan a través de la letra impresa o manuscrita. Globalmente se unen las habilidades orales/escritas y receptivas/productivas para determinar algunas afinidades y diferencias relevantes entre las cuatro destrezas.

2.2.2 Las habilidades productivas: lengua oral vs lengua escrita

El lenguaje oral y el lenguaje escrito son hoy en día considerados equivalentes y autónomos con funciones sociales diferentes y complementarias, no obstante tener características diferentes (ver cuadro 3); por lo tanto, en el aprendizaje de la lengua deberían recibir un tratamiento independiente y adecuado a la necesidades de los alumnos.

2.2.2.1 Características de la lengua oral.- Es más coloquial, subjetiva, redundante y abierta; con una sintaxis más simple, repleta de anacolutos

(cambio repentino en la construcción de una frase que produce una inconsistencia), frases inacabadas, circunloquios (consiste en designar de forma indirecta un concepto a través de un conjunto de sus características), elipses, repeticiones, ect. y un léxico más general y pobre con palabras comodín (cosa, esto, o sea), repeticiones onomatopéyas (grupo de palabras que imitan el sonido de un animal) y frases hechas (Cassany, 1987).

2.2.2.2 Características de la lengua escrita.- Suele ser estándar, más objetiva, precisa y cerrada; contiene un léxico específico y evita las repeticiones y la expresividad de los recursos lingüísticos populares (Cassany, 1987).

Estas dos características tienen relación con las habilidades lingüísticas y la comunicación, ya que hacen referencia a las situaciones de comunicación oral y escrita. Puesto que el código oral es diferente del escrito, el comportamiento del usuario que habla y escribe, o que escucha o lee, es muy diferente (ver cuadro 3).

Cuadro 3: Diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito

Canal Oral y Escrito	
Canal Oral	Canal Escrito
<p>Canal <i>auditivo</i>. El receptor comprende el texto a través del oído</p> <ul style="list-style-type: none"> • El receptor percibe sucesivamente (uno tras otro: proceso serial) los diversos signos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Canal <i>visual</i>. El receptor lee el texto a través de la vista. El canal visual tiene la capacidad de transmisión de información superior al auditivo. • El receptor percibe los signos <i>simultáneamente</i> (todos a la vez: proceso <i>holístico</i>). Esto implica estrategias de

<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación espontánea. El emisor puede <i>recular</i>, pero no borrar, lo que ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite. • Comunicación <i>inmediata</i> en el tiempo y el espacio. El código oral es más rápido y ágil. • Comunicación <i>efusiva</i> (verba volant). Los sonidos solamente son perceptibles durante el poco tiempo que duran en el aire. • Utiliza mucho los <i>códigos no verbales</i>: la fisionomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, etc. En una conversación normal, el significado social de los códigos es del 65% contra 35% de los verbales. • Hay <i>interacción</i> durante la emisión del texto. Mientras habla, el emisor ve la reacción del receptor y puede <i>modificar</i> su discurso según ésta. El lenguaje oral es <i>negociable</i> entre los interlocutores. • El contexto <i>extralingüístico</i> tiene un papel muy importante. El código oral se apoya en él: códigos no verbales, deixis, etc. 	<p>comprensión distintas para cada canal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comunicación <i>elaborada</i>. El emisor puede <i>corregir</i> y <i>rehacer</i> el texto sin dejar rastros o huellas. El lector puede <i>esoger</i> cuándo y cómo quiere leer (sonido, velocidad, etc.), puede <i>releer</i> el texto. • Comunicación <i>diferida</i> en el tiempo y el espacio. • Comunicación <i>duradera</i> (sonfijamiento). Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El canal <i>escrito</i> adquiere el valor social de ser testigo y registro de los hechos. • Apenas lo utiliza: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc. (aunque pueden <i>añadirse</i> fotos, esquemas, gráficos u otros recursos visuales). • No existe <i>interacción</i> durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción <i>real</i> del lector. • El <i>contexto</i> es poco importante. El canal escrito es <i>autónomo</i> del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto.
--	---

Esta comparación que se presenta en el Cuadro 3 permite entender que en realidad son dos códigos diferentes, por lo que es necesario analizar cada código de manera independiente para crear estrategias lingüísticas, psicolingüísticas y didácticas para cada habilidad. Este cuadro muestra también que el desarrollo de habilidades de escritura requiere de un entrenamiento especial, pues significa, de cierta forma, aprender un nuevo idioma.

2.2.2.3 Los géneros dentro del lenguaje escrito

Como anteriormente se ha mencionado dentro de las características de la lengua escrita, el escrito de textos debe ser objetivo, preciso y que evite las repeticiones para que estos puedan ser formas que sirvan en la comunicación humana. Luego entonces, bajo la visión del enfoque comunicativo, el estudiante debe desarrollar la competencia de producción de los diferentes tipos de textos, por lo que presentamos una breve descripción de ellos, basada en Lozano Alvarado (1995).

2.2.2.3.1 Tipos de textos

Los textos se pueden caracterizar de acuerdo con la función que cumplen en la comunicación; así que para escribir cualquier tipo de texto debemos identificar su superestructura, la cual es la que condiciona o da a conocer el tipo de texto que debemos escribir y sus características lingüísticas. De acuerdo a su estructura podemos clasificar a los textos en: narrativos, descriptivos, argumentativos y expositivos o informativos.

2.2.2.3.2 Texto narrativo

Es un tipo de texto en el que se cuentan hechos reales o ficticios, en donde intervienen personajes que se desarrollan en el espacio y en el tiempo. Dentro de cada texto narrativo cada autor tiene su estilo para hacer su narración, sin embargo, hay reglas generales que se deben cumplir como son: introducción (situación inicial), nudo (problema principal del texto o trama) y desenlace (el conflicto encuentra solución o cierre del texto). Entendiendo que dentro del género narrativo puede haber un narrador o más, quien va guiando el desarrollo del texto, el cual puede participar como un personaje dentro de la historia y éste puede relatar en primera o segunda persona y en caso de que no participara dentro de la narración puede hablar en tercera persona. La estructura de un texto narrativo suele clasificarse en: externa e interna. La primera es la organización del texto, ya sea capítulos, cantos, partes, tratados, secuenciales, etc., y la segunda, son todos los elementos que conforman la narración (narrador, espacio y tiempo).

Hay dos clases de narración: la fáctica o verídica (basada en hechos reales) como anécdotas, crónicas, biografías, historia, etc. y la narración ficticia o literaria (basadas en sucesos imaginarios), los cuales podemos encontrar en novelas, cuentos, leyendas, etc.; y también en la producción de narraciones de contenido de ficción o de experiencias personales del alumno.

2.2.2.3.3 Textos descriptivos

Es el texto que se encarga de presentar una descripción de una persona, objeto, lugar o un hecho, de cualquier realidad sea esta humana o no, concreta o abstracta, real o ficticia; o sea todo lo imaginable es describable. Este tipo de texto lo podemos definir en: Texto descriptivo técnico (que busca la

representación objetivo y científica del objeto) y el texto descriptivo literario (en donde lo importante es la belleza de la descripción subjetiva y su emotividad la sugestiva).

Al realizar un texto descriptivo debe empezar por la fase de observación donde se quiere analizar lo que queremos describir (ya sea la realidad o su imaginación), después la etapa de ordenación y organización de los datos observados, y finalmente la presentación o sea la descripción deseada. Así que la descripción es un modo de organizar el discurso que sirve para representar la realidad.

2.2.2.3.4 Texto argumentativo

Este tipo de texto lo que pretende es convencer o persuadir al interlocutor de una idea o la interpretación de la realidad referente a un tema por medio de razones, ya sean, a favor o en contra. Por lo que agente argumentador hará uso de elementos que apoyen sus ideas, como datos, opiniones, pruebas, etc. para que así le permita sostener cierta forma de pensar, es decir, donde le permita al escritor plasmar su postura sobre un tema específico y luego entonces puede convencer al interlocutor.

La argumentación es desarrollada comúnmente en temas o tesis donde la controversia existe, donde no hay claridad o no existe alguna forma de conocer a ciencia cierta los hechos o circunstancias, no pueden ser verificables o por lo menos existe una duda razonable. De esta manera la argumentación se da y resulta interesante en la medida en que aparecen otras posturas que se le oponen.

La función del lenguaje, dominante en este tipo de escritos es la *apelativa* (influir por medio de palabras en las actitudes, pensamientos y conductas del interlocutor) además, dentro de la argumentación se emplean tres tipos de procedimientos: los deductivos, los inductivos y los analógicos.

Existen tres elementos que dan vida a los textos argumentativos: *la tesis* (idea en torno a la cual se reflexiona), *el cuerpo de la argumentación* (son pruebas, inferencias o argumentos que sirve para apoyar una tesis o refutarla) y *la conclusión* (parte final y contiene un resumen de lo expuesto la tesis y los principales argumentos) Los textos argumentativos los podemos encontrar en los artículos de opinión, discursos políticos, ensayos, etc.

2.2.2.3.5 Texto expositivo o informativo

Son los que tienen como principal objetivo informar y difundir conocimiento sobre un tema, explicado de manera lógica, clara, ordenada y en forma objetiva. En este tipo de textos la función lingüística predominante es la *representativa* (decir algo sobre las cosas) o también conocida como referencial, cognitiva o informativa. Por su carácter informativo están enfocados principalmente a la difusión de la ciencia, tecnología y el arte, por ello, a los textos expositivos se les considera de vital importancia y con un gran peso en el ámbito académico.

Este tipo de texto generalmente está formado por: una introducción (se da una pequeña información del tema de modo que se interesante para el receptor o decodificador), un desarrollo del tema (se expone el máximo de detalles el tema para que se entienda) y una conclusión de este (se da la opinión del tema o bien sugerencias).

Dentro de los informativos existen dos tipos de textos que son:

- **Textos divulgativos:** lo que caracteriza a estos textos es su forma de informar clara y objetiva sobre temas de interés general, va dirigido a un público amplio y utiliza un lenguaje común, pues no se requiere de gran esfuerzo para comprenderlo. Este tipo de textos se pueden encontrar en apuntes, libros de texto, enciclopedias, conferencias, exámenes, etc.
- **Textos especializados:** utilizan un lenguaje más elevado, con terminología específica, pues va dirigido a especialistas de alguna área del conocimiento. Estos los podemos encontrar en leyes, informes, artículos de investigación científica, etc.

¿Por qué es importante saber qué tipos de textos escriben los estudiantes? Es importante saber el tipo de textos para orientar el contenido de los cursos de lectura y redacción de acuerdo a las necesidades que tengan los estudiantes en la redacción de sus textos, puesto que cada tipo de texto implica el entendimiento de cada género, diferentes niveles de abstracción y análisis; algunos géneros implican sólo la reproducción del conocimiento y otros la transformación de éste. Por lo tanto, es importante que el estudiante muestre la capacidad de escribir un texto con las características adecuadas para poder darse entender adecuadamente dentro de una comunidad académica.

2.2.3 La escritura desde el enfoque comunicativo

Como se ha hecho evidente a lo largo de este capítulo, la escritura desde este enfoque se entiende como una manera de comunicarse a través del modo

escrito organizando las ideas de forma coherente para que se comprendan los mensajes que escribimos. En el ámbito académico, esta forma de concebir la escritura adquiere una mayor importancia pues se espera que el estudiante produzca diversos textos como son el cuestionario, la toma de notas, la elaboración de resúmenes y síntesis, la recuperación de la propia experiencia, el reporte de una lectura, el trabajo de una investigación de cierto tema en particular, etc., en donde la escritura es utilizada como un medio para discutir, argumentar y defender sus puntos de vista. Para lograr esto, entonces, es claro que no se piensa en la simple codificación sino en un proceso cognitivo más complejo que implica operaciones a diferentes niveles.

Para entender este concepto de escritura, a continuación se revisan algunos modelos que representan el proceso de producción de un texto escrito.

2.2.3.1 Los modelos de escritura

Los primeros intentos de construcción de modelos explicativos para responder a la pregunta ¿qué es la escritura? estuvieron guiados por la idea de que era posible caracterizar la escritura haciendo referencia exclusivamente al resultado observable de dicha actividad, el producto escrito. La propuesta de McCrimmon (1950) fue en estudios que se centraron en el producto y no tanto en el proceso, es por ello que se le conoció como Modelo del Producto. Este modelo no describe propiamente cómo surge el texto, más bien resalta rasgos que sirven como elementos para evaluar un texto escrito y estos mismos rasgos se utilizarían para instruir en la construcción de un texto.

Por otro lado se tienen modelos que se centran en el proceso. Los modelos del proceso y organización de la creación de textos escritos se clasifican de tres

formas: los modelos de traducción, los modelos de etapas y los modelos cognitivos.

Los primeros parten de que la escritura es un proceso complementario o inverso a la lectura, pues consideran a la escritura como un simple proceso de codificación de ideas e información en un código gráfico, es decir, a la escritura la consideraban con una simple traducción. Luego entonces dicho modelo llega a la conclusión que la escritura debe estudiarse por sí sola y no como un complemento de la lectura.

Los segundos, los modelos por etapas, describen el proceso de composición como una serie de etapas discretas (Sommers, 1978), separadas en el tiempo y caracterizadas por el desarrollo gradual del producto escrito, etapas a través de las cuales el escritor progresa de un modo lineal (Newkirk, 1981), en donde la escritura está basada en la correcta y lineal aplicación de las etapas para obtener un escrito admisible. Una aportación importante de estos modelos es el establecimiento de tres etapas en el proceso de escritura (Rohman, 1985): pre-escritura, escritura y re-escritura. La primera es la parte previa de la creación y surgimiento de las ideas; la segunda es la producción de un texto y la última es el replanteamiento del primer escrito para reescribirlo y obtener el producto final. Este tipo de modelos fueron aceptados dentro de los sistemas académicos para la enseñanza de la escritura, puesto que ofrecían la posibilidad de llevar de forma ordenada y lineal a los estudiantes en su creación de escritos, pero esto no permitía ofrecer una explicación adecuada del proceso interno de la persona que lo produce.

Luego entonces Flower y Hayes (1982) comentan que la elaboración de un escrito no sigue un proceso lineal, ni unidireccional, sino más bien es recursiva. Esta aportación da pie al surgimiento de un modelo cognitivo, que hace énfasis

en las estrategias y acciones que realizan un escritor al producir un texto escrito. Dentro del conjunto de modelos de procesos cognitivos, el más aceptado es el modelo cognitivo de estos autores, que a continuación se describe.

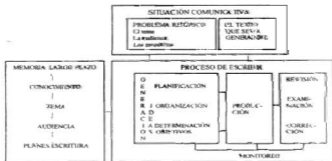
2.2.3.2 Modelo de la escritura de Flower y Hayes

Como se mencionó anteriormente, este modelo se enfoca al análisis del proceso de escritura y no al producto, logrando con esto poder explicar cómo se emerge un texto. El modelo de Flower y Hayes (1982) descansa en algunos supuestos básicos:

- El proceso de escritura es un conjunto de procesos de pensamiento característico.
- Los procesos de escritura están jerárquicamente organizados y estrechamente interrelacionados.
- La escritura es un proceso dirigido hacia una meta la cual controla el proceso de escritura, junto con el conocimiento del tema y el texto en sí mismo.

Aunque la escritura es una actividad dirigida hacia una meta, no tiene que estar necesariamente limitada por los objetivos con los que el escritor comienza el acto de composición. De ahí la importancia de la creatividad y la habilidades para crear nuevas metas durante la tarea de la escritura. Flower y Hayes (1982) representan este modelo de la siguiente manera (ver cuadro 4):

Cuadro 4. Estructura del modelo de escritura de Flower y Hayes



Fuente: Modelo de escritura de Flower y Hayes (1980-1981)

Para Flower y Hayes el mundo del escritor está formado por tres elementos que interactúan de forma recursiva: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y el proceso escritura; misma que a continuación la describiremos:

- La situación comunicativa se refiere a los elementos externos al escritor como son: el problema retórico, así como el texto que se va generando a medida que el escritor va produciendo el texto
- La memoria a largo plazo del escritor es una entidad que tiene su propia organización interna de información e incluye todo conocimiento acerca del tema, de la audiencia, de los planes de la escritura y de las representaciones del problema.
- En el proceso de escritura se identifican tres actividades o subprocesos fundamentales que son:

- o **Planificación:** El escritor forma una representación interna del conocimiento que va a ser utilizado durante la escritura, es decir, establece las metas y planifica el contenido. Este se puede dar en cualquier momento de la composición. La planificación consta a su vez de varios subprocesos: la generación de ideas, la organización y el establecimiento de objetivos.
- o **Producción:** Está dirigido por los planes de escritura, es el responsable de la transformación en lenguaje visible y aceptable de los contenidos organizados en la memoria. El proceso de producción obliga al escritor a desarrollar, clasificar y, frecuentemente, revisar el significado, haciéndole retomar frecuentemente al proceso de planificación.
- o **Revisión:** Es un proceso durante el cual el escritor relea lo escrito con el fin de evaluar y revisar las ideas, y de esta forma mejorar la calidad del texto. En esta etapa el escritor examina cualquier material que esté puesto en palabras, con diferentes fines: detectar y corregir las violaciones y las inadecuaciones de escritura, detectar incoherencias en la organización retórica y de contenido, así como para inspirarse para futura producción.

En este modelo, Flower y Hayes (1982) plantean además de la nueva concepción del proceso de escritura basado en el proceso, un concepto no utilizado, el de controlador o monitor de los proceso de escritura, el cual determina cuándo el escritor pasa de una actividad a otra y el modo de funcionamiento de este controlador depende de las metas del escritor y de los hábitos y estilos individuales de escritura.

Resumiendo, en este modelo de escritura el proceso empieza cuando exista una situación retórica, en la cual se tenga que realizar una tarea escolar o un discurso, escribir una nota periodística, etc., en donde vienen objetivos o metas de manera jerarquizada que se propone el escritor para realizar su texto, mismos que podrán ser cambiados a lo largo de su proceso, pues como ya se señaló, en el proceso de la producción escrita no es lineal, sino recursiva; y después se enfoca en el desarrollo y por último en la conclusión del mismo proceso escrito.

2.3 Implicaciones del marco teórico para la investigación

En el capítulo 1 se dijo que una preocupación de los profesores de la Preparatoria No. 1 es la incidencia de problemas de ortografía en los escritos de sus estudiantes. Esta forma de describir los problemas de redacción sugiere una visión de escritura que se reduce a aspectos mecánicos de la escritura. La discusión presentada en este capítulo muestra que la escritura es un proceso muy complejo que va más allá de la simple codificación y plantea un proceso situado en un contexto social: existen reglas establecidas por una comunidad de habla específica, que se hacen explícitas a través de lo que conocemos como géneros (por ejemplo el ensayo) que el que escribe debe entender y atender. Es decir, la producción de un texto involucra no sólo competencia lingüística (aspecto mecánico de codificación de un texto), sino las otras sub-competencias de las que se hablaron en este capítulo, y que involucran conceptos como cohesión, coherencia, sentido de dirección y propósito.

En término del producto, es decir, del escrito que pueda producir un estudiante, los aspectos que hay que atender en el momento de crear / revisar / evaluar / 'enseñar a hacer' una composición, son los que se describen a continuación:

Contenido. Hace alusión al entendimiento que tiene el estudiante del tema y el contexto en el que escribe y para el cual escribe, y se materializa a través de ciertos elementos. Se espera que el escritor sea capaz de presentar claramente la tesis central que propone en su escrito así como los elementos que la apoyan; se espera también que haga generalizaciones solida y mencione detalles sustanciales, específicos y relevantes o por el contrario, de tal forma que sea capaz de mantener el interés del lector.

Estructura retórica. La estructura retórica tiene que ver con la organización del texto. Se busca que el estudiante sea capaz de tener un desarrollo claro y planificado de su texto escrito; todo esto por medio de la forma en que desarrolla su tesis-propósito, si lo hace por medio de párrafos coherentes, unificados y efectivamente desarrollados y además se espera que el texto cuente con una introducción, desarrollo y conclusión efectiva.

Forma gramatical. Este rubro atiende la construcción de las oraciones, si se encuentran unificadas, coherentes y poseen una variedad efectiva; además, la habilidad para coordinar y subordinar ideas, la concordancia entre el contenido y el diseño de las oraciones y las estructuras gramaticales.

Dicción. La elección correcta y adecuada de las palabras, si éstas son precisas, concretas, económicas e idiomáticas. El manejo adecuado de la forma y el tono.

Mecánica. Hace referencia a la claridad y efectividad de las expresiones, dadas por el correcto uso de los signos de puntuación: comas, puntos, puntos y comas, dos puntos, etc.; además del uso correcto de mayúsculas y minúsculas, así como la caligrafía.

La presente investigación tiene que ver con los problemas de redacción que presentan los estudiantes de la Preparatoria No. 1. Los cinco aspectos descritos anteriormente se presentan aquí como unidades de análisis que ayudarán a describir esta problemática.

CAPÍTULO 3
PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO
(para la recolección y análisis de datos)

3.1 Tipo de estudio

El presente estudio utiliza una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas. La investigación busca analizar un fenómeno social, dentro de un contexto educativo. Parte de la investigación plantea la descripción de una problemática y para llevarla a cabo se hace un análisis cualitativo y cuantitativo para establecer comparaciones entre diferentes grupos. El trabajo busca también ofrecer explicaciones, por lo que se realizan entrevistas que son analizadas de forma cualitativa.

3.2 Informantes

Nuestros informantes son docentes y estudiantes de la Preparatoria No.1 de la UAN del turno matutino.

3.2.1 Profesores

Los docentes seleccionados como informantes para poder desarrollar esta investigación tienen en común las siguientes características:

- Ser profesor adscrito a la unidad académica
- Aceptar colaborar con el cuestionario y la entrevista
- Imparten la asignatura de taller de lectura y redacción I y II

- Imparten diferentes asignaturas pero aplican el uso de la escritura en diversas actividades académicas.

Se trabajó con 9 docentes: 3 elegidos de cada grado que imparten diferentes materias, pero que realizan ejercicios de escritura como parte de sus actividades del curso. De estos 9 docentes, dos son hombres y siete mujeres. Su antigüedad varía entre 3 y 25 años de servicio. La tabla 1 muestra información más detallada:

Tabla 1: Distribución de los profesores que se les aplicó las entrevistas por grado, género, edad, antigüedad y materias que imparten.

Grado	Género	Edad	Antigüedad	Materia(s) que imparten
1	Femenino	48	23	Artística
1	Femenino	37	5	Ética y Valores
1	Masculino	39	3	Historia Universal de México
2	Femenino	49	4	Biología
2	Femenino	51	25	Literatura
2	Masculino	38	4	Literatura
3	Femenino	50	21	Etimología y Filosofía
3	Femenino	50	17	Orientación profesional
3	Femenino	34	5	Etimología y Filosofía

3.2.2 Estudiantes

Los criterios de selección de informantes alumnos fueron los siguientes:

- Ser alumnos regular en el presente ciclo escolar

- Aceptar colaborar con la aplicación de cuestionarios y entrevistas.

Los estudiantes seleccionados son alumnos de primero, segundo y tercer año, un grupo de cada grado. Es necesario precisar que el grupo de primer año es en el que se imparte la materia de *taller de lectura y redacción*; sin embargo, con el fin de determinar si el estudiante en su proceso de formación en los siguientes años sigue adquiriendo o aplicando la habilidad de escritura, se optó por seleccionar también un grupo de segundo y otro de tercer año.

El total de alumnos a los que se aplicó el ejercicio de producción escrita está distribuido de la siguiente forma: 33 del primer grado, 33 del segundo y 33 del tercero, como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2: Distribución de los alumnos a los que se les aplicó el ejercicio de producción escrita por grupo, sexo y edad.

Características		Grupos		
		Grupo A	Grupo B	Grupo C
Grado		Primero	Segundo	Tercera
Total de estudiantes		33	33	33
Sexo	Mujeres	17	15	23
	Hombres	16	18	10
Edad		14-15	15-16	16-19

a

3.3 Técnicas, procedimientos e instrumentos para recabar la información

3.3.1 Actividad de producción escrita

Para determinar los problemas de redacción que presentan los estudiantes se utilizó un ejercicio de producción escrita, que se llevó a cabo de forma

simultánea grupo por grupo, en su salón, dentro de sus horarios de clase, con un total de tres sesiones. A cada estudiante que participó en el estudio se le pidió que escribiera una composición y se le dio una hora para hacerlo.

Se trabajó con dos temas diferentes para evitar que dos estudiantes sentados uno enseguida del otro tuvieran el mismo tema. Los temas fueron los siguientes:

Tema 1:

"Algunas personas creen que la educación universitaria debería estar al alcance de todos los estudiantes. Otras personas creen que solamente los buenos estudiantes deberían tener acceso a educación universitaria. ¿Cuál es tu postura? Plantéala en un ensayo."

Tema 2:

"Algunas personas creen que la actividad humana está dañando la tierra. Otras personas creen que la actividad humana hace de la tierra un mejor lugar para vivir. ¿Cuál es tu opinión? Utiliza razones específicas para apoyar tu respuesta."

Como se puede observar, se pensó en dos temas que generarán un escrito argumentativo, pero que a la vez constituyera un tema de interés general y de actualidad. Se buscó que la redacción de ambas preguntas fuera similar en cuanto a estructura y número de palabras entre un tema y el otro. Las preguntas están estructuradas de tal forma que hacen que el que escribe reconozca dos posturas, ofrezca argumentos en contra o a favor de alguna y establezca su postura. Fueron diseñadas de esta manera para promover la escritura de un texto argumentativo, como ejemplo del típico de la redacción académica, que es parte del objeto de estudio de esta investigación.

3.3.2 Entrevistas a estudiantes

Posterior a la actividad de escritura se hicieron entrevistas a 4 estudiantes de cada grupo participante seleccionados de forma aleatoria, haciendo un total de 12 estudiantes entrevistados.

Estas entrevistas se apoyaron en un cuestionario semi-estructurado (ver apéndice 1) que buscan recabar datos que ayuden a contestar las preguntas planteadas. El cuestionario se divide en tres aspectos: la escritura en otras asignaturas, auto-análisis de su problemática y los profesores y la escritura. La primera parte se pensó para ayudar a identificar a los profesores a entrevistar, es decir, de acuerdo con las respuestas se detectó quién sería un buen informante: aquél que el estudiante tendía a identificar como alguien que favorece el desarrollo de habilidades de escritura o simplemente aquel maestro que promueve la escritura en su clase. La segunda parte buscaba que los estudiantes platicaran de sus problemas de redacción y finalmente, en la tercera parte de la entrevista se buscaba que los estudiantes platicaran sobre sus experiencias con los profesores respecto a la redacción de textos académicos.

3.3.3. Entrevista a profesores.

Para entrevistar a los nueve profesores seleccionados se utilizó un cuestionario semi-estructurado (ver apéndice 2), las preguntas se agrupan en tres temas. problemas de redacción de los estudiantes; el segundo la forma en que establecen una actividad de escritura con sus estudiantes, y finalmente, manera en que evalúan los escritos, sobre lo que toman en cuenta o lo que constituye un buen trabajo.

Las entrevistas se llevaron a cabo de forma individual en la sala de maestros y tuvieron una duración promedio de 20 minutos.

3.4 Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo en diferentes etapas. Primeramente se realizó el análisis de texto de los escritos. Este análisis se realizó a partir de las cinco categorías descritas en el capítulo 2, sección 2.3. Cada composición fue analizada cualitativamente para identificar problemas en cada una de estas cinco categorías (utilizando un método de evaluación textual analítico) y posteriormente a cada composición se le asignó un puntaje por categoría para hacer una comparación cuantitativa entre los tres grupos estudiados. Esta asignación de puntajes se basó en una tabla que se muestra en el apéndice 5.

El primer análisis permitió identificar los problemas reales que enfrenta un estudiante en la redacción de textos. El segundo tipo de análisis permitió observar indicios de progresión del estudiante a medida que transita por la preparatoria. Es decir, se pudiera pensar que a medida que va de un nivel a otro, puesto que va acumulando más experiencias de redacción, sus habilidades deberían mejorar (manifestadas en la reducción de problemas).

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Una vez hecha la transcripción se procedió a la reducción de datos. La reducción de datos consiste en identificar en las respuestas de los profesores palabras claves, expresiones que dieran cuenta del pensamiento subyacente en el profesor con respecto al elemento en cuestión en cada parte de la entrevista. De esta forma se fueron poco a poco identificando elementos que pudieron ser contrastados (1) con lo que mostró el análisis de textos escritos en relación a los problemas y (2) con respecto a lo que contestaron profesores y estudiantes ante preguntas análogas.

CAPITULO 4

RESULTADOS

4.1 Resultados de las entrevistas a estudiantes

Con el fin de saber si en el transcurso de su formación, el estudiante desarrolla la habilidad de la escritura a través de las diferentes asignaturas se les cuestionó, aparte del taller de lectura y redacción y literatura, que otras materias te ayudan a desarrollar la habilidad de la escritura, la mayoría comentó que:

"En realidad todas las materias favorecen el desarrollo de esta habilidad, ya que todas dejan trabajos de investigación de temas y estos por lo regular tienen que ser escritos y en muy pocas ocasiones en computadora".

Posteriormente se le cuestionó sobre ¿Qué tipo de escritos te piden tus maestros?, la mayoría respondió: ensayos, resúmenes, textos personales e investigaciones sobre un tema específico.

A partir de estos tipos de escritos que redactan los estudiantes se les preguntó que para ellos ¿qué importancia tiene de que sepan escribir?

Estos respondieron:

- "Lo más importante de saber escribir es no tener faltas de ortografía"
- "No parecer ignorante a la hora de escribir un texto"
- "Lo es todo, pues te ayuda a desarrollarte dentro de una sociedad"

Posteriormente se le cuestionó qué problemas tiene al escribir un texto, esto respondieron:

- "Escribir correctamente un texto, sin faltas de ortografía"

"Las faltas de ortografía y signos de puntuación"

"Saber escribir bien, para hacer correctamente mis trabajos"

De modo que, los estudiantes manifestaron que siente preocupación por mejorar escritura, ya que comentaron lo siguiente:

"Me preocupa mejorar mis faltas de ortografía, para saber escribir bien un texto"

"Me preocupa mejorar, por eso leo libros para saber cómo se escriben las palabras correctamente y no parecer un ignorante, y así poderme dar a entender a través de un escrito"

"Ver como se escriben las palabras y poder entregar mejores trabajos"

"En un futuro cuando tenga la necesidad de trabajar, es importante saber escribir para poder llenar una solicitud de empleo, un pagaré, etc. sin faltas de ortografía."

Aquí se observa que todos los estudiantes, coincidieron que lo más importantes en la redacción de texto es: saber escribir correctamente las palabras, sin faltas de ortografía. Porque para ellos, saber escribir bien depende que tengan una buena presentación, y con esto les permita incorporarse al mercado laboral.

También se les cuestiono en relación a las actividades que realiza actualmente ¿qué instrucciones recibes para redactar un texto?, ellos respondieron lo siguiente:

"Que los trabajos no tenga faltas de ortografía y signos de puntuación"

"Los trabajo deben estar limpios, que tenga lo más importante del tema y sin faltas de ortografía"

Uno dijo que: "ya no dan tantas instrucciones, porque se supone que ya lo saben"

De acuerdo con los tipos de textos que se les piden a los estudiantes redactar y las instrucciones que se le dan para la realización de estos, se observa que, la redacción de un escrito se basa únicamente en aspectos de ortografía y gramática.

Para corroborar con la misma tónica sobre los problemas de redacción de texto se les pregunto a los estudiantes ¿qué evalúan en tus trabajos escritos? Y ¿de qué forma te hacen ver tus fallas? Ellos respondieron lo siguiente:

Respecto a que evalúan en tus trabajos:

"Un trabajo sin faltas de ortografía y signos de puntuación, entendible (buena caligrafía)"

"El trabajo tenga buena presentación y que estén limpios, se entregue en tiempo y forma"

"Sea un trabajo limpio, contenga el tema que se les pidió, sin faltas de ortografía y gramática"

Y con respecto a la forma de ver sus fallas ellos contestaron:

- "En los trabajos que nos entregan, encierran las **faltas** de ortografía, los puntos, comas, etc., y nos piden corregirlas, haciendo planas"

De acuerdo de cómo le evalúan sus trabajos y de cómo les hacen ver sus fallas se le cuestiono de que si el profesor en su clase dedica tiempo a revisar cuestiones relacionadas con la escritura, la mayoría respondió que "a veces". Por consiguiente se observa que la retroalimentación que los maestros ofrecen

a los estudiantes respecto al proceso de escritura se basa en el aspecto mecánico, ya que la escritura es vista como una codificación de texto.

Los estudiantes nada más identifican los problemas de ortografía y gramática, pero en la realidad sucede que, a la hora de producir un texto ellos presentan problemas de: contenido, estructura retórica, forma gramatical, dicción y mecánica. Ya que en el marco teórico la escritura que se describe va más allá de una simple codificación de texto, ésta involucra conceptos de cohesión, coherencia, sentido de dirección y propósito.

A continuación se muestran algunos ejemplos de las composiciones que realizaron los alumnos, donde nos permita entender que la problemática de los estudiantes no nomás se basa en el aspecto mecánico, sino en todas las categorías de análisis las cuales son: contenido, estructura retórica, forma gramatical, dicción y mecánica.

4.1.1 Contenido

La categoría de contenido es (entendimiento y dominio del tema a desarrollar y capacidad de transmitir lo que se sabe o piensa). De acuerdo al ejercicio de producción escrita al estudiante se le pidió exponer su postura sobre el siguiente tema: "Algunas personas creen que la actividad humana está dañando la tierra. Otras personas creen que la actividad humana hace de la tierra un mejor lugar para vivir. ¿Cuál es tu opinión? Utiliza razones específicas para apoyar tu respuesta."

Se muestra la siguiente composición, para analizar que sucede en la realidad cuando el estudiante redacta un texto, la cual se presenta transcrita fielmente (incluyendo faltas de ortografía, puntuación, etc.)

mi opinion es que las Personas con la actividad estan danando la tierra y mucho, Porque Con tantas Fabricas, y tantos Productos que dañana la tierra Se esta abriendo la Capa de admosfera y Si esa se llega abrir mas estamos acabados porque Si nos entran los rayos ultravioletas del Sol Nos quemaria mucho y Secaria Rios, lagos, lagunas, Mares etc.

La energia eléctrica es otra Causa Por las que la tierra Sufre en una imagen del espacio se ve Como el mundo tiene luces en algunas partes y eso es la energia eléctrica y En la otra pregunta Si la apoyo pero no tanto como la primera la actividad humana Si ayudo No mas cuando quieren y lo hacen como en los programas de limpieza Mexico, esto bien y nada mas Nuestro país Se debe poner si no otros países para tener una tierra mas limpia o sana. Hay hasta algunos países que ya estan inventando autos que avancen con el aire o energia solar y hasta Famosos a Favor de Proteger nuestra tierra Esta bien y en un año no muy Futuro espero este mas limpia y sana la tierra.

Al estudiante se le pidió, reconocer dos posturas y que pudiera ofrecer argumentos en contra o a favor de alguna; en la cual se puede observar que el estudiante únicamente habla del tema, pero no alcanza a desarrollar la idea sobre lo que va hablar, ya que no especifica con claridad, cuáles tipos de actividades humanas son las que dañan a la tierra, menciona superficialmente algunos factores de contaminación y hace una argumentación errónea, mal fundamentada respecto a lo que se le preguntó. De acuerdo a esta categoría, se puede apreciar que el estudiante presenta problemas en la capacidad de transmitir lo que sabe o piensa, ya que deja ver su mal entendimiento de dar su opinión sobre el tema, por la deficiencia en el dominio del tema y en la capacidad de desarrollarlo en una forma persuasiva.

4.1.2 Estructura retórica

Esta categoría es: (organización de las ideas y estructura del texto: introducción, desarrollo y conclusión). Para su análisis se muestran algunas oraciones tomadas de las composiciones que realizaron los estudiantes a través del ejercicio de producción escrita, donde la temática se refiere a la misma actividad solicitada del ejemplo anterior: cual es su postura ante dos formas de considerar a la actividad humana:

- En mi opinión sería que estamos haciendo las 2 cosas al mismo tiempo, porque estamos tratando de hacer de este mundo un lugar mejor. tener todo a la mano, haciendo la vida mas facil
- sin embargo estamos acabandz poco a poco con la Tierra por cumplir se podría decir nuestros caprichos por así decirlo.
- Para la Tierra ya esta reaccionando ante el mal trato que se le ha estado dando en estos últimos años, ya ha habido muchos desastres naturales, como los terremotos, las inundaciones, entre otras cosas
- Hoy en día hay campañas de protección al medio ambiente, pero como que a la gente, no generalizo, no agarra la onda que no todo va a durar para siempre, ya hay problemas con la escasez de agua y eso es lo primordial para la subsistencia del ser humano

En el análisis de las oraciones se observa, que el orden en que éstas fueron desarrolladas, no hubo un plan para elegir las, clarificarlas, ordenarlas y exponerlas; esto ocurre, como algo consecuente a la falta de planeación, se aprecia también que el estudiante presenta problemas en la estructura del texto, ya que ignora la secuencia de introducción, desarrollo y conclusión.

4.1.3 Forma gramatical

Esta es la: (construcción, orden, secuencia y congruencia de oraciones). Para su análisis, se muestran los siguientes fragmentos tomados de las composiciones de los estudiantes; en donde debajo de cada oración se irá señalando los errores que se encontraron en la misma.

- Pero tambien lo q es el nacimiento de muchos niños tambien están dañando la tierra porq eso por eso estan ocasionando los sismi y todo eso.

Esta oración está mal construida, puesto que coloca repetidamente al adverbio "también", hay varias palabras incompletas o mal escritas, en conclusión la oración está mal conjugada.

- Y otras personas dicen que construir no es lo correcto de hacer cambios y el cambio de vida lo hace mas estresante para todas las personas que vivimos en este mundo

En este ejemplo podemos apreciar el error cometido al iniciar la oración con la palabra "Y" en su sentido de conjunción; cuando no habla ningún texto anterior que relacionar. Se expresa con oraciones compuestas mal predicadas que confunden al lector utilizando los verbos "construir" y "hacer" sin coherencia. Las oraciones son incongruentes y hay un uso inapropiado del pronombre "lo", pues no hace referencia a nada.

- Pero por otra parte psquisas y no lo contaminamos pero la mayoría de las personas pues si lo asemeo
 – es por eso que el ser humano deve ponerse listo para ya no contaminar nuestra media

Aquí vemos nuevamente una mala utilización de la conjunción "Y", porque no requiere unir conceptos, también utiliza innecesariamente la palabra "pues", no hay claridad en las ideas (¿contaminamos o no?), las oraciones son impropias.

- Porque las personas, fabricas etc. estan dañando la capa de ozono, la flora y fauna, a los animales que habitan la tierra a nosotros mismo al poco o almucho tiempo se notara y asi es que los personas estan dañando a la tierra.

En esta oración el sujeto no está plenamente definido (personas, fábricas, ¿etc?), falta de conjunción en los complementos (la tierra "y" a nosotros mismos) , mal uso de la preposición "al" (al poco o al mucho) además de una mala coordinación de las ideas.

- No nos panemos a pensar en que si nos acabamos a la tierra también dejartamos de existir todos, pero hoy en díaesta muy fomentada la flojera. Para mal de nosotros somos más los que contaminamos a los que la ayudan, hasta podria decir que son casi todos los que estamos acabando con la vida Y aunque dicen que estan haciendo bolsas que se degradan pocos años, tal ves sea cierto pero no deja de ser contaminantes

Las primeras dos oraciones son totalmente incoherentes, la primera nos habla de lo que pasaria si "acabamos a la tierra" y la segunda habla del "fomento a la flojera". En las oraciones siguientes el autor parece hablar incluyéndose en los enunciados, sin embargo confunde al no hacerlo en todo momento. Las ideas son vagas y se concluye de una forma incongruente con las oraciones precedentes.

En esta categoría de la forma gramatical, se hace evidente los problemas que presenta los estudiantes a la hora de construir sus oraciones, ya que en los ejemplos anteriores se muestran oraciones incompletas o mal predicadas, incoherentes, inapropiadas, con errores de conjugación, de orden, secuencia y congruencia de las mismas.

4.1.4 Dicción

A través de los siguientes fragmentos tomados de las composiciones de los alumnos, se analiza la categoría de dicción que es él:(uso adecuado de palabras, su forma y tono): Siguiendo la misma temática del aspecto anterior, los errores encontrados se señalarán debajo de cada fragmento:

- Hoy en día hay campañas de protección al medio ambiente, pero como que a la gente, no generaliza, no agarra la onda que no todo va a durar para siempre, ya hay problemas con la escasez de agua y eso es lo primordial para la subsistencia del ser humano.

Hemos querido señalar en primer lugar que la expresión "agarra la onda" compromete el grado de formalidad del texto en contraste a la adecuada utilización de palabras como: escasez, primordial y subsistencia.

- Por ejemplo en escombros, la persona busca lugares donde no cea la ciudad como el bosque y hay tira todo y pues creo que eso no debe de ser Porque hacer algo bueno por la humanidad pero en la naturaleza todo lo hacen a perder.

En el texto anterior encontramos palabras erróneas como "cea" y "hay", la primera con error ortográfico y la segunda debía ser el adverbio de lugar "ahí" y no la palabra "hay" que es una conjugación del verbo haber. La palabra "porque" no tiene sentido y la palabra "hechan" está mal escrita.

- No pos yo creo q la actividad humana si esta dañando la tierra porq no la cuidamos todo como las
- fabricas estan dañando la tierra la basura por no tirarla al bote de basura, tambien estamos dañando con la electricidad no dejar tantos dias con la luz prendida porq nos estan dañando nuestra cpa de ozono esta es mi opinion

De entrada el alumno escribe "no pos", la cual es una expresión inapropiada para un escrito académico; encontramos en su texto varias palabras que como tales no pertenecen al idioma: "q", "porq" y "cpa". En general, la forma en que comunica su opinión es imprecisa.

- En cambio, si ahí otra persona que lo único que le interesa es ver a su país prosperar, pues este ara todo lo posible por hacer cosas que traigan un beneficio para su sociedad como: generar empleos, colaborar en la actividades de su colonia etc.

El primer error es la confusión por parte del alumnos entre las palabras "ahí" (adverbio de lugar) y "hay" (conjugación del verbo haber). Volvemos a notar que persisten los errores de significado como es el caso de la palabra "ara" (piedra, altar, honor) por la palabra "hará" (conjugación del verbo hacer). Llama la atención la palabra "sociedad" que proyecta la mala pronunciación en la que seguramente se basa el alumno, como referente para escribir.

- Soy una de las personas que opino que todos los estudiantes o personas en general tenemos el derecho a ejercer la educación universitaria y tener la oportunidad de superarnos, ser alguien en la vida poner en practica los conocimientos.

En este último ejemplo se observa que la dicción del alumno es satisfactoria para su nivel académico.

En los fragmentos mostrados, se observa que los estudiantes presentan problemas en esta categoría, puesto que la elección de las palabras que utiliza a la hora de redactar sus textos son inapropiadas, no idiomáticas e imprecisa que distrae al lector por consiguiente oscurece el contenido, vocabulario limitado, o sea la claridad de las palabras se debilita por errores de sujeto, verbo y pronombre, de connotación o formas de las palabras y por último tono inapropiado e inconsistente.

4.1.5 Mecánica

Vayamos ahora al análisis de la última categoría, la mecánica que es (ortografía, uso correcto de signos de puntuación, caligrafía).

Para su análisis primero se presenta íntegramente el grupo de fragmentos tomados de las composiciones de los estudiantes, posteriormente se muestran los errores de cada fragmento y las palabras corregidas estarán insertadas en sus oraciones.

Los textos son:

- El mundo ya ~~eres~~ el mismo y no ~~c~~ me esa gusto que maten a la ballenas ya q ellas tambien son seres vivos como todos Nosotros.
- Yo concidero que todos los estudiantes deven de ~~cer~~ iguales ante los estudio y entodos los aspecto.
- Ps mi punto de vista es que todos los estudiantes tienen el mismo derecho a una educacion universitaria pero a los mejores estudiantes darle algun tipo de beca o estímulos para premiar su rendimiento Académica y su buen desempeño escolar.
- Creo que tambienaí se evitarian cosas como las paredes rayadas o vicios, o almenos no se verian demasiado.
- Mi opinion es de que todos deberiamos estudiar la universidad ya pongo de ejemplo francia todas las personas tienen estudio y la economia que existe aya es alta y para que mexico sea un pais competitivo ante esa tienen que facilitar el estudio a ricos y a pobres aparte de estudio hacer que la gente trabaje y con buenos salarios.

Errores de los fragmentos:

- El mundo ya ~~eres~~ –~~no~~ separó las palabras- el mismo y no a –uso de letra por palabra- me ~~esa~~ –hace- gusto –justo- que maten a la ballenas ya q –uso de letra por palabra- ellas tambien –faltó el acento- son seres vivos como todos Nosotros. –no debe llevar letra N mayúscula-
- Yo ~~concidero~~ –considero- que todos los estudiantes ~~deven~~ –deben- de ~~cer~~ –ser- iguales ante los ~~estudio~~ –faltó la "s" al final- y ~~entodos~~ – no separó las palabras- los aspecto – faltó la "s" al final-
- Ps –pues- mi punto de vista es que todos los estudiantes tienen el mismo derecho a una educacion – hay una letra "c" de más y faltó el acento- universitaria pero a los mejores

estudiantes darle –debió hablar en plural, faltó letra "s" al final de la palabra- algún –faltó acento- tipo de beca o estímulos; -faltó acento y no debe separar con ","- para premiar su rendimiento Académico –no debe llevar letra A mayúscula y faltó el acento- y su buen desempeño escolar.

- Creo que también así –no separó las palabras y falta el acento en ambas- se evitarían –faltó acento- cosas como las paredes rayadas o vicios, o al menos –no separó palabras- no se verían –faltó acento- demasiado.
- Mi opinión –faltó acento- es de que todos deberíamos –deberíamos- estudiar la universidad –hizo falta una separación de oraciones por medio de una coma ","- y ponga de ejemplo Francia todas las personas tienen estudio y la economía –faltó acento- que existe aya –allá- es alta y para que México –es nombre propio por lo que la letra M debe ser mayúscula y faltó el acento- sea un país –faltó acento- competitivo –nuevamente hizo falta separar las oraciones- ante eso tienen que facilitar –no debe llevar letra F mayúscula- el estudio a ricos y a pobres –era necesario separar estas oraciones- aparte de estudio hacer que la gente trabaje y con buenos salarios.

En esta categoría se aprecia que dan claridad y efectividad a su expresión, pero esta se ve disminuida por errores de puntuación, uso de mayúsculas, errores ortográficos.

Con los ejemplos que se mostraron, se observa que los estudiantes no nomás presentan problemas de aspecto mecánico, sino que en la realidad los estudiantes presentan problemas en las cinco categorías.

4.2 Resultados de las entrevistas a profesores de diversas asignaturas

A los profesores de diversas asignaturas al igual que los estudiantes se les cuestionó acerca de los problemas que tienen sus estudiantes, esto respondieron.

"La principal es la ortografía"

"De ortografía y de que no saben escribir correctamente las palabras en un texto"

"Ortografía, signos de puntuación, sintaxis, etc."

"Faltas de ortografía, en sus escritos no escriben la idea principal del tema, con eso de que muchos utilizan el celular, así es como escriben en sus trabajos cambiando unas palabras por otras"

Se observa que de manera coincidente con los estudiantes, los problemas que describen son la ortografía y gramática, con esto podemos deducir que el profesor ve a la escritura como una codificación de texto (al apego de reglas gramaticales y ortográficas), por consiguiente el estudiante tiene la misma visión de sus profesores, es decir, el mensaje que recibe del profesor es que el aspecto mecánico es lo más importante.

Otro aspecto que se le cuestiono es respecto a las instrucciones que le da al estudiante a la hora de pedirles un trabajo escrito; la mayoría de los profesores dijeron que les piden trabajos que tenga una buena presentación, sin faltas de ortografía y gramática.

Se hace notar el comentario de un profesor:

"el trabajo debe ser coherente y con conclusión".

Así que, la preocupación del profesor a la hora de dar instrucciones para redactar textos es, de manera insistente el aspecto mecánico.

Luego se le cuestionó sobre ¿cuál es la importancia de sepan escribir un texto los estudiantes?

La importancia de que sepan escribir correctamente para el profesor es

"De esto depende para sus preparación en el futuro"

"Mejorar su ortografía para cuando ingresen a la facultad o tenga la necesidad de trabajar tengan un mejor desenvolvimiento en el contexto que se desarrollen"

"Le permita al alumno saber expresar sus ideas con claridad y con propiedad"

"La escritura es la base para la vida de un estudiante"

"Saber expresarse correctamente a través de la escritura"

"El joven debe saber escribir, porque a la hora de llenar una solicitud de trabajo, por lo menos no debe tener errores ortográficos (yo en lo personal en mi otro trabajo, no contrate a un joven porque tenía muchas faltas de ortografía)"

Se vuelve hacer evidente la visión limitada del profesor que se tiene del proceso de escritura, puesto que la escritura se sigue viendo como una codificación del texto, en donde destaca el aspecto mecánico, lo que nos lleva a deducir que, por esta razón no le ayuda al estudiante a entender las características retóricas y lingüísticas de un determinado género.

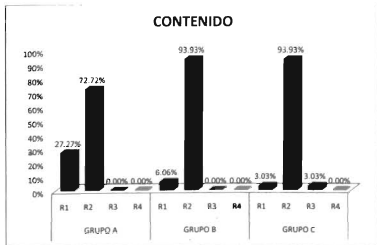
Para seguir entendiendo la problemática de los estudiantes en la redacción de texto, se muestra de forma gráfica las evaluaciones de las composiciones que realizaron los estudiantes en la actividad de producción escrita, misma que permitió establecer comparaciones entre los diferentes grupos. En donde se analizaron cinco categorías en la producción de textos y que son las siguientes: contenido, estructura retórica, forma gramatical, dicción y mecánica, cada categoría fue evaluada en cuatro rangos, de acuerdo a las características de la rúbrica de producción escrita. (Ver anexo F)

A continuación se muestra cada una de las categorías, proporcionando la evaluación dentro de rangos y de forma gráfica la proporción del problema de acuerdo al rango de evaluación por grado o nivel académico (primero, segundo o tercer año), mismo que en adelante se identifican como grupo A, grupo B y grupo C.

4.3 Gráficas

Contenido

En la gráfica que se muestra a continuación, se reflejan en que rango encuentran los alumnos respecto a la categoría de contenido, misma que se analizó bajo los criterios de la rúbrica de evaluación de producción escrita seleccionada para esta investigación:



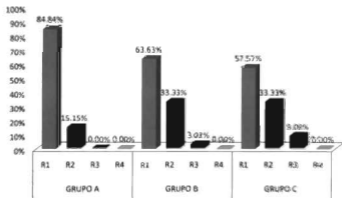
De acuerdo con los resultados obtenidos en esta categoría, se observa que el

mayor porcentaje de tres grupos se ubican en el rango 2, el grupo A con un 72.72% , el grupo B y C con un 93.93% ,que de acuerdo a la rúbrica de evaluación este rango tiene las siguientes características: su entendimiento del tema es aceptable aunque junto con el contexto de la escritura que se le pide hacer es superficial; no logra plantear con claridad sus ideas, es en momentos repetitivo e incluye datos irrelevantes, por consiguiente su escrito logra poco interés en el lector. Se observa que en los grupos B y C la mayoría de los alumnos al desarrollar un texto presentan problemas de contenido ya que su planteamiento no es claro, definido y muy generalizado, a veces es muy repetitivo. En el caso del grupo A el 72.72% se ubica en el rango 2, pero también con un 27.27% en el rango 1 lo que nos indica que este grupo tiene mayor problema en esta categoría, puesto que a los estudiantes tiene más dificultad para transmitir lo que sabe o piensa a través de la redacción de un texto.

Estructura retórica

En la siguiente **gráfica** de la estructura retórica se muestra los problemas identificado en esta categoría.

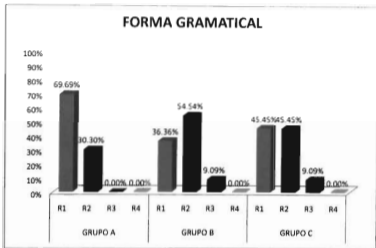
ESTRUCTURA RETÓRICA



En la gráfica se observa el mayor porcentaje de los tres grupos se ubica en el rango 1 siendo este rango el que tiene más bajo niveles ya que de acuerdo a sus características: el plan es inapropiado o mal desarrollado, redundante, inconsistente y falta de atención a la progresión lógica, los párrafos son incoherentes, subdesarrollados y no unificados, introducción y conclusiones inexistentes. El caso del grupo A es el que tiene el porcentaje más alto del rango 1 con un 84.84%, esto indica que su desempeño fue el más deficiente ya que un 15.15% de los estudiantes de este grupo se ubica en el rango 2. En el caso del grupo B un 63.63% se ubica en el rango 1, un 33.33% en el rango 2 y un 3.03% del rango 3. El grupo C un 57.57% en el rango 1, un 33.33% en el rango 2 y un 9.09% en el rango 3. Se observa que el grupo B y C que de alguna forma cuando los alumnos avanzan de grado mejoran un poco su desempeño.

Forma gramatical

La gráfica muestra en el estado que se encuentran los estudiantes de acuerdo a esta categoría de forma gramatical:

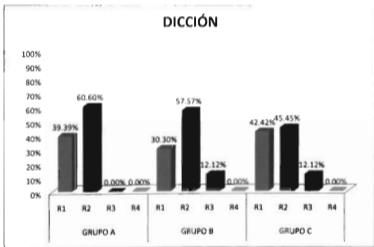


Nuevamente se observa que el grupo A obtiene el mayor porcentaje del rango 1 con un 69.69%, siendo las características de este rango: oraciones incoherentes, incompletas o mal predicadas, uso de las estructuras gramaticales inaceptable. Lo que indica que en este grupo es donde los alumnos presenta más problemas de esta categoría, ya que comparado con los otros dos grupos nada más el 30.30% avanza al rango 2. El grupo B tiene el 54.54% del rango 2 y un 9.09% del rango 3; el grupo C un 45.45% del rango 2 y un 9.09% del rango 3, es cierto que se ve avance en esto dos grupos ya que el mayor porcentaje se ubica en el rango 1 y 2, sin embargo los dos grupos se siguen ubicando en el rango 1, el grupo B con un 36.36% y el grupo C un 45.45% esto indica que a pesar del avance de su formación los estudiantes

siguen presentando problemas en la construcción, orden, secuencia y congruencia de las oraciones.

Dicción

La gráfica siguiente señala en que rango se ubican los alumnos:

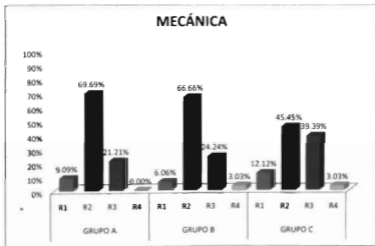


Estos datos nos permiten observar que los mayores porcentajes de los tres grupos se ubican en el rango 2, el grupo A un 60.60%, el grupo B un 57.57% y el grupo C con un 45.45%; que de acuerdo a sus características los alumnos presentan problemas de: selección de palabras generalmente precisas, apropiadas e idiomáticas y ocasionalmente predecible, redundante o impreciso; vocabulario limitado; la claridad se debilita por errores de concordancia de sujeto, verbo y pronombre. Como se puede apreciar que sigue apareciendo un

porcentaje significativo en el rango 1 el grupo A con un 39.39%, el B un 30.30% y el C un 42.42%, lo cual, indica que los alumnos presentan deficiencias en esta categoría pues a la hora de expresarse tiene un limitado vocabulario, en ocasiones el tono es inapropiado, persisten los errores de concordancia de sujeto, verbo y pronombre.

Mecánica

En la siguiente gráfica se ilustra el nivel de rango de la portabilidad del uso de las gramaticales:



En la gráfica se observa que los tres grupos su mayor porcentaje se ubica en el rango 2 el grupo A con un 69.69%, el grupo B el 66.66% y el grupo C un 45.45%, donde las características dice que existe una adecuada claridad y

efectividad de expresión, pero esta es disminuida por errores de puntuación, uso de mayúsculas y errores de ortografía. Se aprecia, un avance en los tres grupos ya que se ubican también en el rango3, el grupo A con un 21.21% y el grupo un 24.24% y el grupo C con un 39.39% lo que indica su flujo de comunicación solo ocasionalmente se debilita por errores en las convenciones de puntuación. Los grupos B y C con una minoría de porcentaje del 3.03% alcanzan a ubicarse en el rango4, esto indica que son pocos los estudiantes que en la redacción de un texto, refleje claridad y efectividad de expresión la cual es resaltada por el uso consistente de normas de puntuación, uso de mayúsculas y ortografía. Se puede deducir que, en el proceso de su formación los estudiantes no reflejan avances significativos, ya que el mayor porcentaje se ubica en el rango2.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Las conclusiones que se presentan a continuación son producto de la reflexión y la interpretación de los supuestos teóricos del objeto de estudio, y de las respuestas proporcionadas por los participantes.

El análisis presentado de las respuestas proporcionadas por estudiantes muestra que la percepción que tienen de sus propios problemas en redacción se restringe al aspecto mecánico. Esta visión coincide con la percepción que los profesores tienen de los problemas que enfrentan los estudiantes en relación a la redacción. Sin embargo, el análisis de las composiciones nos permitió identificar problemas que van más allá del aspecto mecánico, de tal suerte que se identificaron además, problemas de contenido, estructura retórica, forma gramatical y dicción. El análisis permitió entender que en mucho, la visión mecanicista de escritura manifiesta por el estudiante es, en cierta forma, heredada del profesor, pues de diferentes maneras le transfiere al estudiante la idea de que lo importante es precisamente el producto: la estructura y presentación del escrito.

Paradójicamente, durante las entrevistas el profesor manifiesta que al evaluar un texto escrito uno debe tomar en cuenta el contenido y la organización retórica; es decir, el profesor muestra evidencias de tener consciencia de que un texto escrito va más allá del aspecto mecánico. Tal vez el problema estriba en que la visión manifiesta del profesor con respecto a la escritura se centra en el producto. Como se hizo evidente en el marco teórico de este trabajo, la visión que plantean los programas oficiales de español sitúan a la escritura como un proceso cognitivo-social en donde el producto juega un rol importante siempre y cuando se enmarque en un contexto específico que muestre un sentido de dirección, de propósito y de audiencia; es decir, como se ha expresado a lo

largo de este trabajo, la escritura en este nivel debe ser vista más allá de una simple codificación del texto (competencia lingüística), sino que echa mano de las otras sub-competencias permitiendo así que el mensaje que se codifica tenga sentido.

Tal parece que tanto el profesor como quienes planean la estructura curricular del bachillerato consideran que la habilidad de escritura es una que se desarrolla a partir de una serie de lineamientos que el estudiante debe aprender y posteriormente aplicar, en un modelo de instrucción lineal que procede tres etapas: presentación, práctica y producción. Bajo esta perspectiva tiene sentido que el plan de estudios propone un curso básico de español que incluye un componente de redacción; el supuesto que prevalece es que los alumnos aprenderán lo que tienen que aprender en este curso y entonces estarán en condiciones de producir textos académicos en sus otras unidades de aprendizaje.

La verdad es que los hechos demuestran que un curso (aun cuando sea fragmentado en español I y II, etc.) de redacción no es suficiente para desarrollar las habilidades de redacción académica, pues, como se ha hecho manifiesto a lo largo de este trabajo, la redacción va más allá de la aplicación de reglas y tiene mucho que ver con la habilidad para razonar y para estructurar el pensamiento, con la habilidad para apropiarse de las ideas, conocimientos, saberes, manejarlos en un curso y poder reproducirlos, replantearlos, debatirlos, etc. de forma coherente y cohesiva; es decir, es la habilidad de desarrollar una voz propia. El desarrollo de habilidades de redacción académica implica entender el lenguaje específico de la comunidad de habla a la que se quiere ingresar. Esa comunidad tiene sus propias reglas y pueden ser diferentes a las de otra comunidad de habla aún cuando se trate del mismo género de escritura; es decir, un ensayo, por ejemplo, para una comunidad de habla de personas de la salud implica una retórica diferente a un ensayo dentro

de la comunidad de habla de los politólogos, o de los sociólogos. A diferencia del aspecto mecánico y gramatical, estas diferencias son más sutiles y con frecuencia el estudiante necesita apoyo para percibir las y aprehenderlas. Incluso al mismo profesor le puede resultar difícil verbalizar estos conceptos.

Luego entonces, se hace evidente la necesidad de promover el desarrollo de una nueva alfabetización en el estudiante: la alfabetización académica. Cuando se habla de alfabetización académica, se debe entender precisamente como ese transitar de nuevo por el proceso de aprender a leer y escribir desde una perspectiva de comunidades de habla en el discurso académico. Esta alfabetización académica no se logra a partir de un curso de redacción, como ya se ha enfatizado en estas conclusiones, sino que debe plantearse como un proceso transversal a la formación del bachiller. Esto implica que todos los profesores debemos estar involucrados en este proceso.

Esto último plantea un problema fundamental, pues nuestro estudio muestra que el mismo profesor tiene dificultades para entender esta visión de escritura planteada en los planes y programas, y aunque no fue documentado en esta investigación, nos atrevemos a decir que en muchos de los casos el profesor mismo presenta serias deficiencias de redacción. ¿Cómo podría esperarse entonces que el profesor ayude al estudiante a desarrollar estas habilidades?

En las siguientes líneas presentamos algunas sugerencias al respecto.

Consideramos que el desarrollo de alfabetización académica debe ser un proceso que inicie desde el propio profesor. Cabe señalar que la mejor manera de fomentar la alfabetización académica de los profesores es involucrándolos en programas formales de posgrado, pero como esto es algo tal vez poco realista de plantear, entonces sugerimos que este proceso debe incluir tanto instrucción formal a través de espacios específicos en donde se inicie la discusión sobre la temática y se sienten las bases teóricas de este proceso de

formación, así como ser un componente transversal en los espacios de formación docente que manen de la secretaría de docencia.

La idea de estos espacios es que:

- El docente adquiera el compromiso de hacerse sujeto escritor, y le permita familiarizarse con los procesos de comunicar saberes propios de su disciplina (adentrarse a su comunidad de habla).
- A través de la experiencia con la escritura, el profesor entienda y diseñe procesos evaluativos que le informen detalladamente acerca de los modos de aprendizaje de sus estudiantes, es decir, que aprenda a ver la escritura como una manifestación de aprendizaje en los estudiantes.

Una vez que el profesor entienda el sentido de la alfabetización académica estará en condiciones de trabajarlos con sus estudiantes. Bajo esta perspectiva se espera, pues, que esta habilidad sea desarrollada no a través de un curso de redacción (pues ya se ha hecho evidente que no funciona de esta manera), sino que a lo largo de la formación del estudiante, en cada espacio curricular. El profesor puede argumentar que con trabajos tiene tiempo de cubrir los contenidos de su curso y esto es justificable desde una perspectiva centrada en productos, pero si el profesor entiende la perspectiva centrada en el proceso entenderá que ayudarle al estudiante a desarrollar habilidades de escritura en su curso de ética, de sociología, de física, en realidad le está ayudando a desarrollar habilidades de pensamiento que le permitirán avanzar hacia la autonomía en el aprendizaje. Es decir, estará favoreciendo el desarrollo de competencias para enfrentar los retos profesionales y de la vida adulta de sus estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Briz, E. (2003). "El enfoque comunicativo", En Mendoza, A. y otros: *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas, 2001.
- Canale, M. (1983) "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos". *Signos*, 17(pp. 56-61) y s8 (pp. 78-91). 1996.
- Cassany, D.(1987) "Enseñar lengua". Barcelona. Editorial Graó
- Cassany, D. (1993): "Describir el escribir". *Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación
- Cassany, D. Luna, M. y SANZ, G.: "Enseñar lengua", Barcelona, Graó, 2007, 5ª ed. Graó
- Chomsky, N. (1982). "La nueva sintaxis". *Teoría de la selección y ligamiento*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, F., Hernández Rojas, G.(2002). "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo", *una interpretación constructivista*, 2ª ed. México: McGraw-Hill.
- Hayes, J. (1996). "La Teoría de la redacción como proceso cognitivo", Buenos Aires, Argentina.

Hymes, D. H. (1972): "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.

Johns, Ann (1997). "Text, Role and Context": *Developing Academic Literacies*. Cambridge, Cambridge University Press.

Lasswell, H. (1948): "La estructura y la función de comunicación en la sociedad", en Lyman Bryson (editor) *La comunicación de ideas*, Nueva York: Instituto de Estudios Religiosos y Sociales. (Reimpreso en: Schramm, Wilbur y Donakd F. Roberts (editores)

Libro para el maestro. Español. Educación Secundaria. México, SEP, 2000.

Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A (1993): "Ciencias del lenguaje", *competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós, Barcelona.

Lozano R. J. (1996): "Teoría e investigación de la comunicación de masas".

Lozano Alvarado, D (1995): "Senderos del Lenguaje", Trujillo- Perú. 3ª Ed.

Santos, G. I. (1999): "Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera", *cuaderno de Didáctica del español/LE*, Arcos/Libros, S.L., Madrid.

Santos G. S. (2009): " Alfabetización académica en el Nivel Superior de la Universidad Autónoma de Nayarit, Tepic, Nayarit".

Saussure, F. (1998): " Curso de lingüística general". Fontamara Colección. 12ª Edición. México.

SEMS/SEP Reforma Integral de la educación Media Superior en México. "La Creación de un sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad" Enero 2008. p.p. 51-52

- SEP, (1997): " Libro Para el maestro", Español primer grado. México, Disigraf.
- SEP,.(2007): "Reforma Integral de la Educación Media Superior". Méx. D.F.Subsecretaria de Educación Media Superior
- Swales , J. (1990): "Genre Analysis": *English in Academic and Research Settings*. Cambridge, Cambridge UniversityPress.
- Van Ek, J. (1986): "Objetivos para el aprendizaje de la lenguas extranjera". Estrasburgo. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Vélez, J. A. (2000): "El ensayo". *Entre la aventura y el orden*. Madrid. Taurus,

APÉNDICE

Entrevista a estudiantes



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA NO.1
"DR. JULIAN GASCON MERCADO"

1. Datos personales (Nombre y semestre que estudias)

I. La escritura en otras asignaturas

2. ¿Qué tipos de escritos te piden tus maestros?

3. Menciona materias en las que recuerdas que se favorecía el desarrollo de habilidades de expresión escrita.

II. Auto análisis de su problemática

4. ¿Cuál es la importancia de que sepas escribir?

5. ¿Qué es lo que más se te complica al realizar un texto escrito? Menciona algunos problemas que tienes al escribir

6. ¿La escritura es algo que te preocupa mejorar? ¿Qué has hecho al respecto?

III. Los profesores y la escritura

7. ¿Qué instrucciones te dan tus profesores cuando te piden un trabajo escrito?

8. Tus maestros, ¿qué evalúan en tus trabajos escritos?

9. ¿tus maestros de qué forma te hacen saber tus fallas en la escritura?

10. En clase, ¿el profesor dedica tiempo a revisar estas cuestiones?

11. Desde tu punto de vista, ¿los docentes poseen el dominio de la habilidad escrita y las fomentan en ustedes?

Entrevista a docentes



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA NO.1
"DR. JULIAN GASCON MERCADO"

1. Datos personales (Nombre, materias que imparte en esta unidad académica)
 - I. Problemática en la escritura
 2. ¿Qué tipos de escritos les pide a sus alumnos?
 3. ¿Qué características tiene los trabajos que entregan los alumnos?
 4. ¿Cuáles son los problemas de escritura que tienen los estudiantes?
 - II. Establecimiento de tareas escritas
 5. ¿Qué instrucciones les da para que realicen sus trabajos?
 6. ¿Comenta con los alumnos lo que espera de los trabajos?
 - III. Evaluación de los trabajos
 7. ¿Qué es un buen trabajo (escrito)?
 8. ¿Que toma en cuenta a la hora de calificar (detalles)?

Actividad de producción escrita Tema1



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA NO.1
"DR. JULIAN GASCON MERCADO"

Nombre: _____ Grupo: _____

Algunas personas creen que la educación universitaria debería estar al alcance de todos los estudiantes. Otras personas creen que solamente los buenos estudiantes deberían tener acceso a educación universitaria. ¿Cuál es tu postura? Plántala en un ensayo.

APÉNDICE D

Actividad de producción escrita Tema 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT
UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA NO.1
"DR. JULIAN GASCON MERCADO"

Nombre: _____ Grupo: _____

Algunas personas creen que la actividad humana está dañando la tierra. Otras personas creen que la actividad humana hace de la tierra un mejor lugar para vivir. ¿Cuál es tu opinión? Utiliza razones específicas para apoyar tu respuesta.

Rúbrica de evaluación de producción escrita

Contenido	
Rango	Características
4 (24-27)	Perfecto entendimiento del tema y el contexto de escritura; tesis o propuesta central bien definida y apoyada con generalizaciones sólidas y detalles sustanciales, específicos y relevantes; contenido rico y distintivo que sea original, perceptivo y/o persuasivo; un fuerte interés del lector
3 (22-23)	Entendimiento correcto del tema y el contexto de escritura; propósito y tesis central buena, claramente definida y apoyada con generalizaciones sólidas y detalles relevantes; el lector tiene interés sustancial en leer más.
2 (19-21)	Entendimiento aceptable aunque superficial del tema y el contexto de escritura; tesis o propósito ligeramente apoyado con generalizaciones adecuadas y detalles relevantes; contenido sostenible cuyo planteamiento no está claramente definido y muy generalizado; material ocasionalmente repetitivo o irrelevante; una o dos generalizaciones que no son fundadas; interés del lector promedio.
1 (5-18)	Capta poco o hay nulo entendimiento del tema y del contexto de escritura; no es claro el propósito o la tesis central y no hay argumentos
Estructura retórica	
4 (21-23)	Plan excepcionalmente claro y conectado a la tesis-propósito; plan desarrollado con atención persistente a la proporción, énfasis, orden lógico, flujo y síntesis de ideas, párrafos coherentes unificados y efectivamente desarrollados, introducción y conclusiones que llaman la atención.
3 (18-20)	Plan claro relacionado a la tesis; plan desarrollado con proporción, énfasis, orden lógico y síntesis de ideas; párrafos coherentes, unificados y adecuadamente desarrollados, transiciones fluidas entre párrafos; introducción y conclusiones efectivas.
2 (16-17)	Plan convencionalmente aparente pero desarrollado de manera rutinaria; párrafos adecuadamente unificados y coherentes pero mínimamente efectivos en su desarrollo; una o dos ideas temáticas débiles; transiciones entre párrafo aparentes pero abruptas, mecánicas o monótonas.

	introducción y conclusiones rutinarios.
1 (5-15)	Plan no aparente, inapropiado o mal desarrollado; redundante, inconsistente y falta de atención a la progresión lógica; párrafos incoherentes subdesarrollados y no unificados; transiciones entre párrafos poco claras, inefectivas o inexistentes; introducción y conclusiones inexistentes.
Forma gramatical	
4 (18-20)	Oraciones hábilmente construidas, unificadas, coherentes, con fuerza y variedad efectiva. habilidad para coordinación subordinación y enfatización de ideas, concordancia armoniosa de contenido y diseño de oración; uso impresionante de estructuras gramaticales.
3 (16-17)	Oraciones construidas de manera precisa y coherentes con algunas variedades, coordinación y subordinación evidente y variado y énfasis de ideas; no existen errores en patrones complejos; uso de estructuras gramaticales claro y efectivo, y con énfasis de ideas.
2 (14-15)	Oraciones construidas con precisión pero carentes en distinción; habilidades mínimas en coordinación y subordinación de ideas; poca variedad en la estructura de la oración, claridad debilitada por cláusulas incompletas, encimadas e impropias; uso de estructuras gramaticales entre marginal y adecuado.
1 (1-13)	Oraciones frecuentemente estropeadas lo que distrae o frustra al lector, numerosas oraciones incoherentes, fusionadas, incompletas o mal predicadas; estructuras de las oraciones son simples y monótonas; uso de las estructuras gramaticales inaceptables.
Dicción	
4 (16-17)	Dicción distintiva, selección de palabras interesantes, precisas, concretas, económicas e idiomáticas, manejo adecuado de la forma; tono apropiado, consistente e interesante
3 (14-15)	Dicción clara, precisa e idiomática, errores mínimos en la forma de las palabras y debilidades ocasionales en la selección de palabras, tono generalmente claro, apropiado y consistente.
2 (12-13)	Dicción satisfactoria, selección de palabras generalmente precisas, apropiadas e idiomáticas y ocasionalmente predecible, redundante o impreciso, vocabulario limitado. la claridad se debilita por errores de concordancia de sujeto, verbo y pronombre, de connotación o formas de las palabras, tono mecánico e inconsistente.

1 (1-11)	Dicción inaceptable para un estudiante universitario; elección de palabras inapropiadas no idiomáticas e imprecisa que distrae al lector y oscurece el contenido; prevalencia de errores de forma; tono inapropiado e inconsistente.
Mecánica	
4 (12-13)	Claridad y efectividad de expresión resaltada por uso consistente de normas de puntuación, uso de mayúsculas y ortografía; caligrafía atractiva.
3 (10-11)	El flujo de la comunicación solo ocasionalmente se debilita por errores en las convenciones de puntuación, uso de mayúsculas y ortografía; caligrafía atractiva.
2 (8-9)	Adecuada claridad y efectividad de expresión, pero disminuida por errores de puntuación, uso de mayúsculas y/o errores de ortografía; caligrafía satisfactoria.
1 (1-7)	Comunicación oscurecida por la frecuente violaciones en la convenciones de puntuación, uso de mayúsculas y ortografía; caligrafía mala.