



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

**APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN TEXTUAL
A TRAVÉS DE UNA PROSA BÁSICA:
LA NARRACIÓN**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN LENGUA Y

LITERATURAS HISPÁNICAS

P R E S E N T A

MARGARITA ELVIRA ALBOR AVENDAÑO

ASESORA: DRA. LILIÁN CAMACHO MORFÍN



MÉXICO, D. F. CIUDAD UNIVERSITARIA

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México porque en tus espacios conviví con gente que me ayudó abrir los ojos a un mundo libre, diverso, bello, lleno de letras y pensamientos eternos, del cual no me hubiera enterado, sino se me das la oportunidad de entrar a tus aulas desde el bachillerato.

A todos los catedráticos de esta casa de estudios y en especial a mis profesores de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto” y la Facultad de Filosofía y Letras por su entusiasmo, su infinita paciencia y su interminable cariño a su profesión.

A mi asesora Lilian Camacho quien siempre confió en mí, me tuvo paciencia y se mantuvo en pié de lucha a pesar del tiempo. Mil gracias por tratarme con la calidez de una amiga.

A mis sinodales: Mtra. Silvia Vázquez por su tiempo, amabilidad, pasión, disciplina y enseñanzas del español. Dra. Marcela Palma por las atenciones que me brindó durante este proceso académico. Mtra. Gloria Baez, el entusiasmo e interés que mostró por mi trabajo fue la mejor motivación, gracias. Dra. Mariana Ozuna por sus comentarios, sugerencias y ayuda para descubrir la responsabilidad que tenemos como estudiantes de letras para con la población en general.

Al Colegio de Bachilleres porque al integrarme a sus filas, me da la oportunidad de luchar y contribuir aunque sea un poco para mejorar la educación media superior. Esperando que al final del camino haya sembrado en mis estudiantes el gusto por la lectura, el amor al arte y la pasión por la escritura.

A todos mis alumnos que trabajaron con afán y cuyos comentarios enriquecieron el presente trabajo.

A mis compañeros maestros del Colegio de Bachilleres en especial a Irene Márquez, Maria Luisa Luna, Georgina Fernández, Filadelfo Sandoval, Rogelio y Clarivel Luis, por compartir conmigo sus experiencias, sus preocupaciones y reflexiones sobre nuestro trabajo.

A mis compañeros del seminario de tesis: Alfonso, Georgina, Mara, Jacob, Alicia, Yaremi, Sergio, Arabela, Nancy, Diana, Alejandro, Illari. Por su apoyo emocional, consejos, análisis y las largas sesiones catárticas de cada viernes.

DEDICATORIAS

A mis abuelos Margarita Salazar Cruz, Manuel Avendaño Vázquez y Elvira Trejo, los ejemplos de vida que me dieron son ahora la base de la mía, gracias por una infancia llena de cariño, colores e identidad.

A mis padres Rosalía Margarita Avendaño y Rubén Albor, gracias por su inmenso amor, dedicación, esfuerzo y múltiples sacrificios y estar siempre conmigo para protegerme y muchas veces aguantarme. Sólo espero convertirme algún día en la hija y la persona que ustedes esperan.

A mis hermanos y mejores amigos: María Natalia, María Rosalía y Rubén Ángel por las maravillosas experiencias vividas y las situaciones difíciles donde ninguno a dudado en ayudar al otro, porque permanezcamos unidos a pesar del tiempo.

A mi tía abuela Amparo Vázquez y su tierna sonrisa. A mis tíos Rosario, Marina, Manuel, Francisca, Alicia, Norma, Amparo, Federico, Héctor y Armando- Patricia, Iris, Alejandro, Roberto, Pedro, Catalina, Susana, Jorge también a mis primos, Rosario, Sara, Arturo, Diego, Manuel, Montserrat, Norma, Ilse, Emmanuel, José David, José Antonio, Fátima, Eugeni, Rodrigo, Renata, Lorena- Alberto, Rafael, Alejandra, Beatriz, Grisel, Alejandro, Antonio, Angélica, Arturo, Ariadna, Elvira, Roberto, Rodrigo, Mónica, Ángeles, Felipe, Javier y Elvira, porque cada uno de ustedes a intervenido en mi vida, ya sea en momentos felices y también en graves situaciones, porque su convivencia me ha hecho lo que soy.

A mis amigos Georgina Fernández, Nadia Ramos y Luis Alfonso Romero por los cuatro emocionantes años que vivimos en la facultad y sus consejos, ánimos y motivaciones para que concluyera este proceso de titulación. Ojalá sigamos visitando museos, cines, comentando obras y aumentemos más la lista de actividades.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Capítulo I. La enseñanza de la composición textual.....	9
1.1 El enfoque gramatical/tradicional.....	11
1.2 Enfoques alternativos para la enseñanza de la composición textual.....	18
1.2.1 Enfoque funcional.....	18
1.2.2 Enfoque procesal.....	28
Capítulo II. La narración.....	37
2.1 Prosas básicas o modelos textuales.....	38
2.2 Definición del término la <i>narración</i>	49
2.3 La narración como objeto de estudio.....	51
2.4 La importancia de la narración en la humanidad.....	56
2.4.1 Los primeros grupos humanos.....	57
2.4.2 El lenguaje infantil.....	57
2.5 La enseñanza de la narración.....	64
Capítulo III. Metodología.....	68
3.1 Tipo de población a la que se dirigió la propuesta.....	69
3.2 Descripción de los escenarios.....	72
3.2.1 Educación Media Superior: Cuestiones generales.....	72
3.2.2 Colegio de Bachilleres.....	77
3.3 Descripción de los grupos testigo-experimental.....	83
3.3.1 Grupo testigo.....	83
3.3.2 Grupo experimental.....	83
3.4 Instrumentos de recolección de datos.....	84
3.5 Descripción de actividades.....	92
3.6 Procedimiento.....	101

Capítulo IV. Presentación y análisis de resultados.....	108
4.1 Resultados pruebas diagnósticas (texto narrativo).....	109
4.1.1 Porcentaje prueba diagnóstica banda sintética grupo testigo.....	110
4.1.2 Porcentaje prueba diagnóstica banda sintética grupo experimental....	111
4.1.3 Gráficas prueba diagnóstica.....	113
4.1.4 Prueba diagnóstica escrita (grupo testigo).....	115
4.1.5 Análisis de la prueba escrita	116
4.1.6 Prueba diagnóstica escrita (grupo experimental).....	121
4.1.7 Análisis de la prueba escrita.....	122
4.2 Resultados pruebas finales (texto narrativo).....	127
4.2.1 Porcentaje prueba final banda sintética grupo testigo.....	128
4.2.2 Porcentaje prueba final banda sintética grupo experimental.....	130
4.2.3 Gráficas prueba final.....	134
4.2.4 Prueba final escrita (grupo testigo).....	135
4.2.5 Análisis de la prueba escrita.....	136
4.2.6 Prueba final escrita (grupo experimental).....	141
4.2.7 Análisis de la prueba escrita.....	142
4.3 Resultados pruebas finales (texto explicativo).....	146
4.3.1 Porcentaje prueba final banda analítica grupo testigo.....	147
4.3.2 Porcentaje prueba final banda analítica grupo experimental.....	149
4.3.3 Gráficas prueba final.....	151
4.3.4 Prueba final escrita (grupo testigo).....	154
4.3.5 Análisis de la prueba escrita	155
4.3.6 Prueba final escrita (grupo experimental).....	157
4.3.7 Análisis de la prueba escrita.....	159
Conclusiones.....	161
Anexos.....	172
Bibliografía.....	189

INTRODUCCIÓN

En palabras de David Lodge “la narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción, de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto”.¹

En sus inicios, el ser humano utilizó la narración para poder conocer el mundo que lo rodeaba y darle un sentido a su existencia, a través de relatos de orígenes, de los mitos, de los ritos iniciales en donde preponderaba la narración de hazañas. Al igual que el hombre primitivo, el niño busca conocer su mundo y lo hace a través de principios unificadores que le ayuden a dar una buena cuenta de la infinita e incontrolable diversidad, y precisamente las narraciones proporcionan un control intelectual y la satisfacción emocional que necesita, ya que al escucharlas los niños crean expectativas de cómo es el mundo, las pautas de los valores que se repiten una y otra vez, las perspectivas estables respecto a roles y relaciones que forman parte de su cultura; es decir, la narración les da identidad cultural, de pertenencia a un grupo. La narrativa no sólo se halla en la mente del hombre primitivo, sino también del hombre moderno, desde la infancia, lo que puede sugerir que es inherente a la naturaleza humana, sin importar a que época o cultura pertenece.

La narrativa aparece con frecuencia en los discursos de la vida moderna, en las noticias de la prensa, en el cine, en una conversación, en la divulgación científica, en un chiste, en la música, en la publicidad, etc. Los estudios² confirman el uso natural de la narración y la persistente presencia de ella en nuestra mente, del modo que se justifican las funciones primordiales del relato que rigen los procesos de interpretación, memoria, recuerdo, etc. Así la narrativa conserva los principales mensajes culturales que dan al hombre una identidad y lo integran a una sociedad; por medio de la narrativa él ha podido plasmar sus sentimientos, temores, ideales, pasiones, deseos, esperanzas, etc.

¹ David Lodge, *Narration with words*, 1990, p. 141, *cit. pos.*, Kieran Egan y Hunter McEwan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995, p. 22.

² Cfr. Teun Adrianus Van Dijk y Walter Kintsch, *Strategies of discourse comprehension*, Orlando, Academix, 1983.

Entonces por qué no considerarla para que tome un papel protagónico-inicial dentro de las aportaciones a la educación, en especial en la enseñanza de la composición textual; si la narración es la primera estructura que adquiere el individuo (tanto en su vida cotidiana, como académica) y si la capacidad de narrar es una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas de la escritura (ensayo) entonces, por qué no aprovechar este conocimiento para que a través de su estudio organizado, sistemático, exhaustivo y enmarcado siempre en una situación comunicativa, con un enfoque funcional y procesal de la enseñanza de la lengua, los jóvenes del bachillerato se apropien de ciertas habilidades esenciales para elaborar prosas superiores.

Se evitarían muchas frustraciones y sufrimientos si el problema se atacara en el ambiente apropiado: la escuela y en un nivel donde los jóvenes hayan adquirido los conocimientos básicos de la lengua y sean concientes de la importancia y utilidad del aprendizaje, el nivel medio superior. Por tanto, se debe apostar por la enseñanza de la composición textual en el bachillerato.

Durante la década de los ochenta se desarrolló en los Estados Unidos un conjunto de investigaciones sobre el proceso de composición de textos escritos. Un grupo de psicólogos, pedagogos y docentes que impartían cursos de expresión escrita para estudiantes estadounidenses en los colegios y universidades privadas, empezó a analizar lo que hacían sus alumnos antes, durante y después de escribir un texto. Estos especialistas estaban muy decepcionados de los métodos tradicionales que usaban en sus clases, porque no obtenían resultados satisfactorios en sus cursos.

Estas investigaciones se expandieron con la misma fuerza en España, lo cual dio origen a los enfoques funcional y procesal de la enseñanza de la lengua: el primero subraya la importancia de que el alumno desarrolle todo su potencial cognitivo, que se transforme de un elemento receptor y pasivo, en un sujeto activo que aprenda a resolver problemas y a adueñarse de conocimientos significativos; el segundo enfatiza la importancia de mostrar a los alumnos cada uno de los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse para componer un texto.

En México las investigaciones han sido escasas y muy poco accesibles, ya que muchos de los trabajos se realizan en las universidades y centros de investigación donde, a menudo, se encuentran sin publicar y sin difundir. En los últimos años la política educativa ha dado impulso a los planteamientos teóricos del enfoque comunicativo, el sistema educativo mexicano se ha centrado en la capacitación docente, en la revisión de los planes educativos, en mostrar a las autoridades educativas los beneficios de este enfoque y fomentar las investigaciones en propuestas que conjuguen las actividades y los principios teóricos del enfoque comunicativo para el trabajo en el aula, pero aún falta mucho trabajo por realizar, sobre todo el trabajo interdisciplinario.

Esta tesis surge de mi interés por contribuir a subsanar las carencias que presenta el sistema educativo en la enseñanza de la lengua, la primera razón para estudiar este tema es seguir los pasos de los recientes estudios acerca de la composición textual que pretenden destruir muchos mitos que entorpecen la comprensión, el aprendizaje y la enseñanza de la escritura, así como acabar con la idea de la mágica inspiración que produce textos intachables y perfectos de una sola producción, sin plan previo, sin revisiones, sin borradores; lo anterior es fortalecer la idea de los intentos, del trabajo duro y continuo, de la preparación antes, durante y después de escribir; entender que aprender a escribir significa adquirir progresivamente la capacidad de hacerlo. La segunda razón radica en proporcionar una alternativa de enseñanza y aprendizaje en la composición textual.

Este trabajo propone una alternativa didáctica donde se considera el papel protagónico-inicial del estudio de la narración como eje de la enseñanza de la composición textual y así, los jóvenes estudiantes adquieran y desarrollen habilidades para la futura composición de prosas superiores.

Desde sus orígenes el hombre ha empleado la narrativa y ha servido para conservar y compartir los principales conocimientos culturales; los artistas a través de ella han controlado, manipulado y dado orden a su experiencia; a través de ella se ha podido explorar los sentimientos e intenciones de los hombres; ha desatado

la imaginación permitiendo comprender el mundo de otra manera y entender al otro).

Si la narrativa tiene este lugar preponderante en la historia de la humanidad y en la vida de cada individuo, por qué no abrirle el paso en las investigaciones y aportaciones educativas para utilizarla como una herramienta en la enseñanza.

Por lo ya expuesto, el objetivo general de este estudio fue demostrar que la narración puede ser eje de la enseñanza en el proceso de composición textual, ya que ofrece habilidades específicas que facilitan la composición de prosas superiores. Lo anterior se hizo a través del análisis de los textos de dos grupos de jóvenes de educación media superior. A uno de ellos se le impartió el contenido del programa emitido por el Colegio de Bachilleres, el cual tiene como propósito que el alumno adquiera elementos de juicio que le permitieran valorar la obra a partir de la lectura y análisis de textos "idóneos". Al otro grupo se le impartió el plan de trabajo propuesto en esta tesis, el cual está enfocado en la práctica de la lectura, la composición textual desde el modelo constructivista y funcional de la enseñanza de la lengua, que tiene como propósito que el alumno adquiera y desarrolle las cuatro macrohabilidades de la lengua (hablar, escuchar, leer y escribir). Por lo tanto, los objetivos específicos consistieron en:

1. Contrastar los enfoques didácticos empleados en el sistema educativo para la enseñanza de la lengua.
2. Examinar el papel de la narrativa en los procesos cognitivos del hombre.
3. Exponer un plan de trabajo para un grupo experimental, basado en contenidos sobre narrativa desde un enfoque procesal y funcional de la enseñanza de la lengua.
4. Seleccionar un grupo experimental y uno testigo; aplicar el plan de trabajo y evaluar los resultados de cada uno de los grupos.
5. Analizar y comparar mediante las bandas sintética y analítica los resultados de los grupos para determinar las habilidades adquiridas así como los problemas que se presentaran.

Con base en lo anterior, se presenta un modelo de análisis comparativo mediante el cual se estudiaron niveles de conocimientos, habilidades y actitudes

hacia la composición textual. Se demostró que la narración proporciona habilidades como: discriminación de información relevante e irrelevante; elaboración de una secuencia lógica; reconocimiento de causas y efectos, respeto del orden temporal y espacial; organización de una estructura y saber presentar datos en forma clara y precisa, porque el grupo, que estudió de manera sistemática la narración y practicó la composición de narraciones, elaboró textos de calidad superior a los del grupo que no tuvo contacto profundo con la narrativa.

Antes de continuar, es necesario detallar el procedimiento. Después de planear las actividades del curso para el grupo experimental (plan de curso y planes de clase) se procedió a elegir al azar los grupos experimental y testigo, dentro de los grupos materia de tercer semestre asignados por el Colegio de Bachilleres a la profesora sustentante para impartir la materia de Literatura I. El motivo principal para elegir a los estudiantes del Colegio de Bachilleres como población fue porque se ha laborado por más de dos años en esta institución, lo que nos proporciona el conocimiento de los programas y los objetivos del Colegio, además de que podemos disponer del tiempo necesario para trabajar con los alumnos y buscar alternativas de enseñanza para mejorar su aprendizaje.

La segunda razón es que el Colegio de Bachilleres es actualmente una de las principales instituciones educativas del país, considerada por los jóvenes como su tercera o cuarta opción en el área metropolitana, debajo solamente de las preparatorias y colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM y las vocacionales del IPN.

En la segunda sesión del semestre tanto al grupo experimental como al testigo se les aplicó un examen de diagnóstico que consistió en componer un breve texto narrativo. Al momento se analizaron los exámenes de diagnóstico de los dos grupos con el fin de conocer al máximo, información sobre las aptitudes, dificultades, habilidades y conocimientos previos que tiene el alumno sobre los textos narrativos. El instrumento que se empleó para el análisis de las pruebas fueron las bandas sintética y analítica (expuestas en el capítulo III).

Durante todo el semestre al grupo testigo se le impartió sin variación alguna, es decir, fielmente, el contenido del programa emitido por la Secretaría

académica, Dirección de planeación académica y Coordinación del sistema de enseñanza abierta del Colegio de Bachilleres en marzo del 1994 con la clave 313; paralelamente a lo largo del todo el semestre, se impartió al grupo experimental el plan del curso que se desea probar.

Al finalizar el curso, se aplicó a los alumnos del grupo experimental y testigo una segunda prueba que consistió de dos partes. La primera se basó en realizar, nuevamente, un texto narrativo, en la segunda parte se les solicitó un texto explicativo.

Esta prueba se realizó con la finalidad de comparar las habilidades y conocimientos de los alumnos sobre el texto narrativo después del curso impartido. La comparación se efectuó en tres niveles: la primera se dio entre las pruebas diagnósticas de ambos grupos: testigo y experimental; la segunda comparación se dio entre las pruebas diagnósticas y finales del grupo testigo; por separado las pruebas diagnósticas y finales del grupo experimental; finalmente, la tercera se llevó a cabo entre las pruebas finales del grupo testigo y experimental; los resultados se presentaron desglosados para su análisis y se utilizó como herramienta el programa Excel para el diseño de tablas de porcentajes y representaciones gráficas. Los instrumentos que se emplearon para valorar cada una de las pruebas fueron las bandas sintética y analítica; por último se discutió los resultados con base en el marco teórico y se concluyó.

Esta tesis está constituida de la siguiente manera: se presentan en el capítulo I de manera general los enfoques didácticos de la enseñanza de la lengua, de este modo, se puede delimitar con cierta facilidad los problemas específicos que plantea esta disciplina. Además se dieron a conocer aquellos enfoques que han sido utilizados de manera invariable en el sistema educativo mexicano y los que brindan posibles soluciones a los problemas actuales.

En el capítulo II se hizo un repaso del papel que ha desempeñado la narración en las actividades humanas, desde el establecimiento del orden cósmico en la mente del hombre primitivo, hasta los principios unificadores que le ayudan a dar buena cuenta de la diversidad del mundo a los infantes del hombre moderno.

El capítulo III presentó el método de análisis que se empleó, basado en los enfoques funcional y procesal de la enseñanza de la lengua y que se aplicó a dos grupos de jóvenes de educación media superior. A uno de ellos se le impartió el contenido del programa emitido por el Colegio de Bachilleres y al otro grupo se le impartió el plan de trabajo propuesto en esta tesis.

Por último, en el capítulo IV se expone el análisis de los resultados. Estos arrojaron las siguientes conclusiones:

- a) Es válido e indispensable considerar a la narración como eje en el inicio de la enseñanza de la composición textual, ya que se demostró que el estudio y la práctica de esta prosa básica brinda las herramientas necesarias para iniciar con la elaboración de prosas superiores. El grupo de alumnos que trabajó con la narración (lectura y composición) tuvo mejores resultados en la elaboración de sus textos expositivos en cuanto a la organización, coherencia, lógica, ideas completas, redacción clara y precisa.
- b) En la enseñanza de la lengua se debe enfatizar las situaciones comunicativas y en el uso real de la lengua para fomentar el aprendizaje significativo, el alumno no debe conceptualizar a la lengua como un elemento fuera de su alcance, un concepto abstracto, que sólo tiene una función en el salón de clase. El aprendizaje significativo se fomenta cuando el alumno relaciona lo que sabe y lo que quiere aprender, cuando se toman en cuenta sus necesidades y su motivación. Así el alumno es un sujeto activo, por ejemplo en el trabajo de taller, en el cual se le motiva para que observe, pregunte y reflexione pues trabaja con textos auténticos que tienen una función dentro de su vida cotidiana (recados, diario, trabajos escolares, peticiones, etc.)
- c) Al practicar la composición de narraciones los jóvenes aprendieron a identificar causas-consecuencias en el momento de la lectura y profundizaron su conocimiento cuando tuvieron que elaborarlas. Los estudiantes tomaron conciencia del proceso de escritura y se les enseñó a pensar más en su receptor y las posibles lagunas que ellos como escritores tenían que superar. La composición de narraciones ayudó a que aprendieran a desarrollar una secuencia lógica y

describir con precisión a los personajes; habilidades que los alumnos del grupo testigo no desarrollaron con sólo la identificación de los elementos de la narración.

d) Los resultados obtenidos en esta investigación fueron significativos, pues los jóvenes mejoraron la calidad de sus textos, gracias a que aprendieron a pensar en su lector antes de redactar, a planear un escrito antes de escribir la versión final; sin embargo, el tiempo fue el limitante más importante para desarrollar plenamente el trabajo en el taller, no fueron suficientes las 40 horas semestrales ya que el trabajo de escritura, composición y revisión requiere de mucho más tiempo que un trabajo mecánico de imitación. Los limitantes fueron diversos, desde la falta de recursos materiales como iluminación, pizarrones, ventanas en buenas condiciones, proyectores de acetatos, cartulinas; hasta los conflictos institucionales como las huelgas y paros. También se combatió con la imposibilidad de revisar exhaustivamente todas y cada una de las disciplinas que dan sustento a las nuevas propuestas educativas y didácticas para la enseñanza de la Lengua, este trabajo se acercó solamente algunas de ellas, aquellas que se consideraron indispensables para los fines a cumplir. Está claro lo mucho que queda fuera, mucho lo que falta hacer, pero también en este estudio se tiene la convicción de la urgencia de fortalecer este campo de estudio en nuestro país para intentar hallar algunas respuestas.

Para finalizar es necesario implementar proyectos para la enseñanza de la composición textual que abarquen los seis semestres del bachillerato, en los cuales se enseñe de manera sistemática y exhaustiva las prosas básicas con el objetivo de preparar jóvenes capaces de afrontar cualquier tipo de escrito sin mayores dificultades.

I. LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN TEXTUAL

En palabras de Daniel Cassany “aprender a escribir transforma la mente del sujeto, el uso escrito de la lengua tiene propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales como el análisis, el razonamiento y la adquisición del metalenguaje”.¹

Si se vive en una sociedad inmersa en la escritura, en una sociedad alfabetizada, es de esperarse que la preparación escolar de los miembros que la conforman se concentre en gran medida en aprender y dominar tan apreciadas habilidades como lo son leer y escribir.

La enseñanza de la lengua se da desde el seno familiar, el niño está en contacto con ella desde que nace: escucha y ve a sus padres, abuelos o hermanos expresar lo que piensan y sienten, persuadir a los demás sobre algún tema o cuestión, en resumen, el niño aprende su lengua cada vez que alguien cercano a él la emplea.

Esta enseñanza se formaliza en la escuela,² en la primaria o también conocida como enseñanza básica, el niño aprende a relacionar los gráficos con los sonidos y a crear significados; en la secundaria conoce la estructura de la lengua y hasta el nivel medio superior³ se concentra la enseñanza de la composición textual. Se puede decir que son bastantes años los que una institución y un niño dedican a la enseñanza-aprendizaje de la lengua y aún así la educación es catalogada por muchos críticos como una educación deficiente e insatisfactoria,

¹ Daniel Cassany, *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 2002, p.47.

² La escuela se ha considerado como el órgano de la educación regular, sistemática, intencional, frente a la accidental u ocasional de otras instituciones sociales como la familia. La escuela se ha desarrollado conforme a las ideas que se han tenido de la educación. Hasta el siglo XX, la escuela (especialmente la primaria y la secundaria) ha tenido un carácter meramente memorista; pero en nuestro tiempo la escuela ha pretendido ampliar su carácter cultural para convertirse en una escuela con fines humanos e íntegros.

³ Que la enseñanza textual se concentre en el nivel medio superior no es fortuito, algunos autores como Adolfo Maílo, *Enciclopedia de didáctica aplicada*, Tomo II, Barcelona, Labor, 1974. Considera que la dificultad que ofrece la enseñanza de la lengua radica en desentrañar sus características y exige como *conditio sine qua non* objetivar las palabras, contemplarlas fuera de nosotros como realidades que existen por sí mismas. El niño pequeño aún es incapaz de esa objetivación, por lo menos hasta los doce años, cuando ha madurado lo que Piaget ha denominado las operaciones abstractas. Diversos estudios muestran que es a partir de los 17 años cuando se presenta una madurez sintáctica plena, tanto que las diferencias que existen entre un niño y un joven de esta edad es igual a la que existe entre un joven y un profesional de la redacción.

sobre todo respecto a la enseñanza de la composición textual, la cual se concibe más bien como una práctica estereotipada y mal encaminada, lo que resulta de una deficiente enseñanza de la lengua: la práctica de la composición se convierte en una actividad mecánica de rellenar espacios, copiar fragmentos, manipular estructuras y realizar ejercicios totalmente inexistentes en una situación comunicativa real; porque en la mayoría de los centros educativos se motiva a ver la escritura como el producto final de la educación, ya que se le pide al estudiante para ser evaluado la elaboración de reportes, crónicas, críticas, informes, exámenes o ensayos, la exposición de temas o la creación de cuentos, poemas, etc.

Lo anterior evidencia que al estudiante se le pide componer un texto pero nunca se le enseña paso a paso cómo hacerlo... el resultado: el estudiante copia textos, copia estructuras sin entenderlas, ya que no se le ha enseñado el proceso de elaboración de un texto propio. Esta situación en los estudiantes sólo crea lagunas que se van agravando y acumulando a lo largo de toda su vida académica.

Los docentes, que son piezas fundamentales en esta interacción enseñanza-aprendizaje, se han dado cuenta que gran parte de la responsabilidad en las carencias educativas está en los enfoques didácticos.

En este primer capítulo se hará un breve pero nutrido recorrido por los enfoques didácticos⁴ de la enseñanza de la composición textual, ya que si

⁴ Es bueno detenerse un momento y definir el término *enfoque* empleado constantemente en este trabajo. En María Moliner, *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 2002. *Enfoque* se designa como la acción o el efecto de enfocar; de éste nos interesa sólo la tercera acepción “analizar, estudiar o examinar un asunto para adquirir una visión clara de él y resolverlo acertadamente”.

En Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, 22º ed, 2001. *Enfocar* está definido como “dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente”.

En Richards y Platt, *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*, Barcelona, Ariel, 1997. Se define *enfoque* como “diferentes teorías sobre la naturaleza de la lengua y sobre el proceso del aprendizaje de la misma”.

En este trabajo se definirá *enfoque* como una enramada de bases teóricas con características lingüísticas, didácticas, psicológicas, metodológicas que sustentan una propuesta de enseñanza de un contenido específico. Ayudan a la comunidad educativa (docente) a planear, organizar y distribuir las acciones educativas, psicológicas y lingüísticas deliberadas que encaminen a los estudiantes hacia la adquisición de conocimientos y habilidades sobre algún tema. Los enfoques surgen determinados por la moda o las necesidades de las corrientes pedagógicas y lingüísticas. Por ejemplo, Ruiz Iglesias, *Didáctica del*

conocemos las virtudes y defectos de éstos, podremos visualizar mejor la problemática con las posibles soluciones que hay entorno a la enseñanza de la lengua en su modalidad escrita.

EL ENFOQUE GRAMATICAL / TRADICIONAL

La Retórica se estudiaba para aprender a expresar y ejercitar el razonamiento; para hacer discursos persuasivos, eficaces; para convencer al público. En Grecia la palabra se consideraba un arma decisiva, por ello “Gorgia el sofista, uno de los primeros retóricos, afirmaba que quien poseía la palabra poseía la espada”.⁵ Por eso, los retóricos, oradores y filósofos, se veían obligados a buscar formas adecuadas de refutar las tesis propuestas por otros oradores y filósofos. Esto llevaba al análisis de la validez de los argumentos, de los razonamientos; análisis que desarrolló estrategias como la de aceptar provisionalmente el punto de vista del contrario y rebatirlo seguidamente mostrando como su afirmación implicaba consecuencias absurdas.

Posteriormente, los romanos aplicaron a la descripción de la lengua latina los modelos de la gramática griega, así que el conocimiento se transmitió casi íntegramente, excepto por la existencia de algún problema, como la falta de artículo, que los obligó a modificar mínimamente los modelos que heredaron. De ahí que se puede hablar de continuidad respecto al mundo griego y de interés, sobretodo, como en la escuela de Alejandría, por los estudios gramaticales. Gramática, que quería decir fundamentalmente, “conocimiento práctico del uso que de la lengua hacían los poetas, filósofos y oradores”.⁶

El gramático más original del mundo latino “fue Varrón que con su obra *De lingua latina* se propuso codificar las reglas fundamentales de las latinitas sobre la base, en su terminología, de la *natura* (de la lengua), de la *analogia* (es decir de

enfoque comunicativo, México, IPN, 1999, p.98. Distingue cuatro enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua: gramatical, funcional, de contenido y procesal.

⁵ Sebastián Serrano, *La lingüística: su historia y su desarrollo*, Barcelona, Montesinos, 1992, p.16.

⁶ *Ibíd.*, p.27

los conceptos de paradigma, regularidad...) de la *consuetudo* (el uso) y de la *auctoritas* (los grandes autores).⁷

A medida que transcurría el tiempo se adquiría cada vez más importancia el criterio de autoridad. Esto implicaba que era necesario conocer y memorizar la normatividad para conseguir una expresión escrita correcta de acuerdo con unos patrones poco flexibles que se suponían más cultos. Las primeras gramáticas de la época eran preceptivas, heredadas de las gramáticas latinas y griegas y su objetivo era la pureza idiomática. Encontramos un ejemplo del todo claro en las gramáticas de Donato (principios del siglo V d. C) y de Prisciano (siglo VI) que fueron los modelos usados, como manuales, en la enseñanza durante toda la época medieval.

En el Renacimiento es preciso establecer las diferencias de las artes del lenguaje medieval. Estos hechos son:

- a) una valoración de las diferentes lenguas nacionales europeas.
- b) el interés por tradiciones lingüísticas diferentes a las grecolatinas, tales como la árabe y sobre todo la hebrea.
- c) el descubrimiento de lengua hasta aquel momento desconocidas como eran las lenguas amerindias.

El siglo XVIII es un siglo fundamentalmente teórico, y este interés por la teoría va desde la rudimentaria reconstrucción razonada del origen de las lenguas hasta la preocupación por los lenguajes universales y el papel desempeñado por el lenguaje en la expresión del pensamiento. El más representativo de los filósofos que se plantea el lenguaje como problema es Condillac. Este autor propone “una teoría de la arbitrariedad del signo y la consideración de la lengua como sistema. Por otra parte, afirma que el desarrollo de un pueblo va unido al de su lengua y que el origen del lenguaje se funde con el de la sociedad.”⁸

Un tema que se empieza a esbozar en el siglo XVIII y que sin duda apunta hacia la moderna concepción del lenguaje, es el de las relaciones entre lengua y comunidad, o lengua y nación. Para Herder el lenguaje, que construye el principal

⁷ *Ibíd.*, p. 29

⁸ Sebastián Serrano, *op cit*, p.41.

patrimonio de un pueblo, configura la concepción del mundo que tienen sus miembros. Una lengua no es sólo el instrumento del que nos servimos, sino a la vez el depósito y la forma del pensamiento.

El curso del siglo XIX va a conocer un desarrollo excepcional de la ciencia. En la lingüística aparece el comparativismo, éste se encarga de organizar los hechos lingüísticos de una forma ordenada para que resultara obvio y natural el parentesco entre las lenguas, tenía que consistir en establecer una serie de rasgos, propiedades características, que permitieran poner en correspondencia exacta una lengua con otras. Así, nace las gramáticas comparadas de las lenguas germánicas que es obra en buena parte de J. Grimm en trabajos publicados en los años veinte y treinta. La de las lenguas románicas es obra de Friedrich Dietz hacia el final de los años treinta. Una obra representativa de este paradigma comparativo es la obra de Schleicher⁹ *Compendio de gramática comparada de las lenguas indoeuropeas*, pues en ellas el autor llega a las últimas consecuencias en la aplicación de los principios de correspondencia, al postular un universo de formas que sería el indoeuropeo común o primitivo.

Más tarde, en 1875 se constituye un grupo denominado neogramáticos, formaron parte de este grupo: el eslavista A. Leskien, los indo europeístas K. Bruman y H. Oshoff, el germanista H. Paul y entre otros también F. de Saussure. Como es natural se sentían identificados con el programa histórico-comparativo pero deseaban esclarecer algunos puntos un tanto oscuros. Básicamente eran dos: a) el concepto y el uso de las leyes de la fonética, b) las excepciones a dichas leyes. Y fue a partir de la analogía que dieron consistencia a su programa, ya que les permitió construir con un grado importante de rigor la gramática histórica que permitiera describir con precisión como se había pasado del latín al castellano.

El siglo XIX finaliza bajo la perspectiva de la Ciencia y el nacimiento del estructuralismo supone un gran avance hacia los puntos de vista más objetivos. Así surge la gramática descriptiva que propone explicar el funcionamiento del sistema de la lengua.

⁹ Cfr. Sebastián Serrano, *La lingüística: su historia y su desarrollo*, Barcelona, Montesinos, 1992, p.48.

El estructuralismo clásico intenta estudiar las constantes de la lengua para extraer principios generales; el objeto de estudio de la gramática es ahora la estructura verbal, los elementos que la componen y sus relaciones (sintagmas y paradigmas), pero no los criterios de corrección o la normativa. De esta manera se progresó en el nivel de la calidad científica del análisis lingüístico, pero la enseñanza básicamente siguió siendo gramatical.¹⁰

A partir de los años setenta aparece en Europa¹¹ una nueva corriente lingüística que se presenta como una alternativa: la Lingüística del Texto o la Lingüística del Discurso. Esta corriente toma como unidad el texto, es decir, el mensaje completo del proceso comunicativo a diferencia de las anteriores, que se basaban en la oración o la frase.

Los primeros trabajos de la Lingüística del Texto son un intento de ampliar el alcance de los estudios gramaticales. Algunos de los fenómenos requerían una ampliación de la unidad para ser analizados adecuadamente como lo son: la coordinación, la concordancia verbal, etc.

Si la comunicación es un proceso de transmisión entre un emisor y un receptor en un contexto determinado, la Lingüística del Texto quiere estudiar el lenguaje como elemento primordial de esta comunicación, de manera íntegra, sin limitarse sólo a una parte como podría ser el código. Por eso la Lingüística del Texto incluye todos los factores que influyen en la elaboración y descodificación del texto y al mismo tiempo entiende la comunicación en un sentido pragmático, es decir, como una actividad verbal, una actividad humana. Unidades lingüísticas menores como la palabra o la oración no tiene sentido sino es como parte del texto, y éste tampoco puede entenderse si no se inserta en una situación comunicativa.

Los estudios de la Lingüística del Texto suponen una aportación reciente y valiosísima en la enseñanza de la lengua. Esta aportación se resume en la

¹⁰ Daniel Cassany y Martha Luna, *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao, 2002, p.304.

¹¹ Son diversas las escuelas que participan en el origen de la lingüística del texto, como el estructuralismo francés o la escuela funcionalista británica, sin embargo los que más han trabajado en el análisis del discurso son los alemanes. Estudiosos como Werner Kummer, Thomas Ballmer y Siegfried Schmidt publicaron interesantes estudios en este terreno, que otros fueron multiplicando. Esto propició la creación de varios libros introductorios como la gramática del texto de Wehrlich de 1975, y los libros de Titzmann, 1976, y Plett, 1975.

constatación de la insuficiencia de los conocimientos gramaticales referidos solamente a nombres y frases y la necesidad de incorporar conocimientos sobre la globalidad del texto en la enseñanza; lo que se quiere enseñar es la construcción de párrafos, la estructuración lógica de la información de un texto. Con la Lingüística del Texto, en clase se estudia conscientemente la organización de los discursos, la cohesión, los diversos tipos de textos, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes, las convenciones sociales para cada comunicación, etc.

A pesar de las innovaciones que ha aportado la Lingüística del Texto, el enfoque tradicional-gramatical, por el momento es el enfoque más difundido en los centros educativos, donde se identifica la expresión escrita con la gramática, la ortografía y la sintaxis especialmente. Buena parte del tiempo de una clase se emplea en ellas; la composición en el salón de clases se convierte en un conjunto de palabras con una ortografía determinada y muy pocas veces la escritura es un elemento útil para la comunicación.

De este modo, como dice Cassany, “los alumnos acaban identificando la lengua con el libro de texto o la gramática, con las reglas de ortografía que les llena la cabeza y en definitiva con una asignatura escolar”.¹²

Para comprender mejor el funcionamiento del enfoque gramatical en la enseñanza de la composición se detallan a continuación las actividades que se llevan a cabo en el salón de clases:

- a) Se explica un ítem¹³ lingüístico (ya sea que se lea en el libro de textos o lo explique el profesor) de una forma teórica y luego se proporcionan ejemplos. El profesor pregunta si hay dudas y los alumnos expresan que han comprendido la explicación.
- b) Se hacen práctica mecánicas. Los estudiantes ejercitan el ítem en situaciones controladas y creadas totalmente por el maestro o los autores del libro, en pequeños contextos (frases, palabras).

¹² D. Cassany y M. Luna, *op.cit.*, p. 14.

¹³ Del lat. *Item*, del mismo modo, también// adv. para hacer distinción de artículos o capítulos en una escritura u otro instrumento, o como señal de adicción en Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*. Referencia a elemento o fenómeno lingüístico en Jean Dubois, *Diccionario de lingüística*, Madrid, Alianza, 1994.

c) El profesor corrige los ejercicios del alumno, básicamente errores gramaticales que han cometido los estudiantes, no toma en cuenta otros parámetros como la originalidad, la claridad de las ideas, la estructura, el éxito comunicativo o el grado de desarrollo del texto.

d) El estudiante no relaciona el contenido que practicó con su entorno y la función que desempeña en su realidad.

El enfoque gramatical en la enseñanza de la lengua ha provocado que el estudiante lejos de darse cuenta y de reflexionar que la lengua es la que utiliza cada día para comunicarse, jugar, hablar, estudiar, aprender; la vea simplemente como una serie de ejercicios que debe realizar en la escuela para aprobar una asignatura y que es totalmente ajena a él por su abstracción.

Es necesario precisar que no se pretende satanizar el enfoque gramatical, ni afirmar que la enseñanza de la lengua ha sido totalmente fallida. La gramática debe valorarse como una parte de la enseñanza de la lengua y la composición textual y no como el todo.

Cassany define la habilidad de la expresión escrita como el dominio de dos aspectos: “Un escritor debe conocer y saber utilizar estos dos componentes si aspira a comunicarse correctamente por escrito: debe tener suficientes conocimientos del código escrito y del proceso de composición”.¹⁴

Se entiende por código escrito

Al conjunto de conocimientos de las reglas lingüísticas de la lengua en que se pretende escribir: la gramática, ortografía, sintaxis, léxico, morfología, fonología; pero también el tipo de texto, los mecanismos de cohesión de un texto, las convenciones. Y el otro elemento importante es conocer el proceso de composición que se refiere al conjunto de estrategias que se utilizaran para producir exitosamente un texto escrito.¹⁵

El código escrito por mucho tiempo ha sido el foco de atención en la enseñanza y para adquirirlo se han realizado actividades didácticas que escasamente han conducido a un aprendizaje real y completo de la escritura.

¹⁴ Daniel Cassany, *Describir el escribir*, p.17.

¹⁵ *Ibíd.*, p.19.

Se han realizado investigaciones sobre las capacidades que proporciona la gramática en la composición textual y se ha podido observar que no es tan influyente como se ha pensado. Un ejemplo de esta afirmación es un estudio hecho por Elley¹⁶ (1976) en Nueva Zelanda con adolescentes de 14 a 18 años, donde se compararon los progresos de tres grupos: un grupo que estudiaba gramática tradicional en las clases, un segundo grupo estudiaba gramática transformacional y un tercero que no estudiaba gramática. Durante tres años que duró este estudio no se encontraron diferencias en la capacidad de expresión escrita entre los tres grupos.

En esta misma línea se encuentra un trabajo de Adams¹⁷ (1932) con niños y niñas de escuela elemental de 6 a 12 años, él se dio cuenta de que para mejorar la expresión escrita es más beneficioso el estudio de la literatura que el de la gramática. Con 33 semanas de clase, los niños que habían estudiado literatura escribían mejores composiciones y más cuidadas que los que habían estudiado gramática.

Lo anterior descubre que el estudio de la gramática por sí sola no garantiza la calidad de la enseñanza en la composición textual, las personas viven creyendo que escribir es tener una excelente ortografía; cuando elaboran y revisan sus composiciones se dedican exclusivamente a la corrección de ésta, por encima de otros factores más importantes como la unidad del texto y la lógica de sus premisas, el desarrollo de las ideas, la coherencia y la originalidad.

Al contrario, algunas otras personas creen que la redacción de un escrito es una operación tan simple como transcribir el abundante flujo de sus pensamientos y se ven incapaces de dar forma a un texto exitoso, pues no realizan borradores, no elaboran esquemas previos, no piensan en correcciones o reelaboraciones, porque conciben que los buenos escritores no acuden a estas prácticas que reflejan inmadurez; sin embargo la creencia que más perjudica a la enseñanza de la composición textual es creer que el término *escritor* sólo es aplicable a la persona que escribe obras literarias o científicas. Escribir se ve como una

¹⁶ Cfr. Daniel Cassany, *Describir el escribir*, p. 55

¹⁷ *Ibíd.* p. 56

actividad de unos cuantos, una habilidad con la que se nace; una concepción errónea, que se debe cambiar por la de que escribir es una actividad que cualquier individuo alfabetizado emplea para comunicarse, desde escribir notas, apuntes, llenar una hoja de registro, escribir una dedicatoria, felicitaciones o un diario. Para escribir sólo se necesita trabajar con energía, dedicar tiempo, elaborar minuciosamente las ideas porque escribir es un proceso constante.

1.2 ENFOQUES ALTERNATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN TEXTUAL

1.2.1 ENFOQUE FUNCIONAL

El enfoque funcional también llamado enfoque comunicativo se desarrolla durante la década de los setenta principalmente en la Lingüística británica aplicada¹⁸ con la finalidad de mejorar el aprendizaje de segundas lenguas en adultos.

Su principal objetivo en aquel entonces era enseñar una lengua para usarla, es decir, comunicarse; porque a través de la lengua se puede obtener un conjunto de cosas que se denominan funciones: excusarse, saludar, expresar un deseo o una idea, pedir información, solicitar ayuda, etc. El objetivo de enseñanza de las segundas lenguas era lograr con éxito estas funciones.

La versatilidad de este enfoque permitió que sus fundamentos se adaptaran para que al principio de los años noventa llegara a los centros educativos de la enseñanza de la lengua materna. Su objetivo principal era lograr que el estudiante pudiera comunicarse exitosamente en su lengua, ponía énfasis en el uso y la práctica de la lengua oral así como la escrita tomando en cuenta las necesidades

¹⁸ En el mundo de habla hispana, de primordial interés para nosotros, en la década de los ochentas empiezan a aparecer ya de manera sistemática estudios e investigaciones que abordan el lenguaje desde el enfoque comunicativo. Éste se adopta oficialmente en España a finales de la década de los ochenta y a partir de ese momento se incrementa de manera notable la aportación de diversos estudiosos al campo de la didáctica, como son: Daniel Cassany, Carlos Iomas, Amparo Tusón, Andrés Osoro, Helena Calsamiglia, Isabel Solé, Teresa Mauri, Graciela Reyes, Teresa Colomer, Luci Nussbaum, entre muchos otros. Los países hispanoamericanos se ven influidos por toda esta actividad en España y el enfoque comunicativo llega a mediados de los noventa.

lingüísticas, los intereses y las motivaciones de los usuarios. Este enfoque se contrapuso inmediatamente con el gramatical donde lo importante es la enseñanza de la estructura de la lengua y la memorización de las reglas.

Lo que da fundamento al enfoque funcional son los presupuestos teóricos de diversas disciplinas: la psicología cognitiva, la psicología social, el modelo sociocultural de Vigotsky y la postura epistemológica de la escuela de Ginebra: interaccionista y constructivista.¹⁹

No hay duda alguna de la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje y la diversidad de problemáticas que lo atacan, lo que hace necesario la intervención multidisciplinaria, cada modelo está interesado directamente en el binomio para ir conformando una visión integral de la enseñanza de la lengua.

PSICOLOGÍA COGNITIVA

Se encarga de estudiar los procesos mentales con el propósito de explicar los mecanismos internos de la mente humana, en busca de la manera en que ésta procesa la información, desde el momento en que llega al sistema cognitivo hasta el momento que se emplea para realizar alguna conducta.

Uno de los investigadores que sobresale en los estudios sobre el aprendizaje en la Psicología Cognitiva es David P. Ausubel, él es el primero en señalar la existencia de distintos tipos de aprendizaje: el repetitivo o memorístico y el significativo, dentro de este último el aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

El memorístico es el que sirve para mantener momentáneamente en la memoria algún dato, al pie de la letra; es el caso de un número telefónico, un nombre, una dirección; se vuelve

¹⁹ Es necesario precisar que el propósito de este trabajo es dar una visión íntegra de los presupuestos teóricos que se involucran en el enfoque comunicativo, pero dada la extensión y la gran cantidad de material bibliográfico que existe respecto a cada uno de los presupuestos en cada disciplina, sólo se realizará una breve descripción que pretende ser en todo momento completa, pero general, pues la meta no es realizar un trabajo sesudo acerca de la teoría y metodología educativa, sino plantear el contexto en donde se desarrolla la investigación enseñanza-aprendizaje.

significativo cuando el conocimiento nuevo se vincula intencionada y sustancialmente con los conceptos y proposiciones existentes en la estructura cognoscitiva.²⁰

El aprendizaje por recepción se da cuando el contenido se presenta en su forma final, entonces la intervención del estudiante consiste en la apropiación de la información, esto no significa que este aprendizaje sea sinónimo de memorización, es propio más bien de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos.

El aprendizaje por descubrimiento se da cuando el estudiante va descubriendo el contenido, dándole simplemente las pautas y la guía para que lo encuentre por sí mismo.

Es evidente que el aprendizaje significativo es más deseable en la enseñanza que el repetitivo, ya que posibilita la adquisición de conocimientos y habilidades coherentes, integrados, estables y que tienen un sentido lógico y real para los jóvenes, por ello las preocupaciones centrales de la Psicología Cognitiva es lograr precisamente aprendizajes significativos, el desarrollo de habilidades y la aplicación adecuada de estrategias para el aprendizaje.

El aprendizaje significativo es tan importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituyen cualquier campo de conocimiento. La adquisición y la retención de grandes corpus de contenido son un fenómeno extremadamente impresionante, si tomamos en cuenta:

- a) Que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, sólo pueden captar y recordar de inmediato unos cuantos ítem discretos de información que se presenten una sola vez.
- b) Que el recuerdo de listas aprendidas de manera memorista, que reciben múltiples presentaciones está claramente limitado.

La tremenda eficiencia del aprendizaje significativo como mecanismo para el procesamiento y el almacenamiento de información se puede atribuir en gran medida a dos características: el carácter no arbitrario y no literal de la capacidad de relación de la tarea de aprendizaje con la estructura cognitiva, es decir, al relacionar de una manera no arbitraria un material

²⁰ Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*, México, Limusa: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004, p. 31.

potencialmente significativo con ideas pertinentes establecidas de su estructura cognitiva, el estudiante puede aprovechar de manera eficaz su propio conocimiento, ya existente, y así emplea sus conocimientos previos como verdaderas piedras de toque para interiorizar y hacer comprensibles inmensas cantidades de nuevos significados.²¹

Dentro de este modelo se subraya la importancia de que el alumno desarrolle todo su potencial cognitivo: que se transforme de un elemento receptor y pasivo en un sujeto activo que aprenda a resolver problemas, adueñándose de conocimientos significativos.

Los contenidos de los programas deberán enseñarse “de tal manera que resulten significativos para los alumnos; con sentido para ellos, y relacionados con sus conocimientos previos, sus experiencias, su edad, sus inquietudes y sus intereses”.²²

PSICOLOGÍA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Se enfoca en estudiar los factores de la estructura social en la escuela que afectan la enseñanza o el aprendizaje. Su objetivo es comprender mejor la conducta de un individuo cuando se analiza dentro de su contexto social y en la educación; este objetivo se concentra en la psicología social del niño y el adolescente: sus problemáticas, conductas, socialización dentro del contexto escolar.

La aportación más sobresaliente de la Psicología Social de la Educación en la enseñanza son las teorías de juego de roles, la imitación en la conducta²³ y el aprendizaje cooperativo.²⁴

²¹ David P. Ausubel, *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 136.

²² A.M. Maqueo, *op.cit.*, p. 33.

²³ Cfr. Maqueo, *op.cit.*, p. 46.

²⁴ *Aprendizaje*. m. acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa// adquisición por la práctica de una conducta duradera en Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*. p. 126.
Cooperativo. Del Lat. *Cooperativus* Adj. que coopera o puede cooperar a algo// obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin en Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*. p. 439.
 “El aprendizaje cooperativo se presenta en una situación social-educativa en la que los objetivos de los individuos están tan estrechamente ligados que existe una correlación positiva con respecto a su consecución, de tal manera que un individuo puede alcanzar su objetivo si y solo si los demás alcanzan los suyos” en José Manuel Serrato González *et al.* *Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un método de aprendizaje cooperativo-individualizado para la enseñanza de las matemáticas*, Murcia, Servicios de publicaciones, Universidad, 1997, p. 22.

El aprendizaje de roles es esencial ya que incluye un sin fin de aspectos que significan comportarse, sentir y ver el mundo de forma igual o parecida a como lo hacen otras personas que desempeñan el mismo rol. Esto, que es fundamental en todos los órdenes de la vida, lo es también en el aula, ya que buena parte del comportamiento escolar viene determinado de la conducta.²⁵

Lo que se busca con esto es tener adolescentes y jóvenes reflexivos capaces de respetar actividades y opiniones distintas a las suyas porque comprenden diversas posturas.

Otra aportación importante de la Psicología Social de la Educación se refiere a la necesidad de crear modelos a imitar de conducta positiva en las escuelas, pues se ha descubierto que las conductas que manifiestan las personas son aprendidas por observación de manera consciente o inconsciente, por lo que, “la imitación se emplea como un elemento de socialización: donde no se debe educar por medio de las palabras sino de la acción”.²⁶

En lo que se refiere a la tercera aportación los efectos del aprendizaje cooperativo han sido muy estudiados y han demostrado influencia en la motivación del estudiante.

Los procesos interpersonales que intervienen en el aprendizaje cooperativo determinan la motivación para aprender, así como otras actividades positivas: la solidaridad, el sentido de responsabilidad, la autoestima, la aceptación de los demás, la disminución de la ansiedad, actitudes más positivas hacia lo que se estudia, expectativas de éxito, cohesión grupal, etc.²⁷

La Psicología Social de la Educación propone básicamente técnicas de enseñanza en relación con el aprendizaje cooperativo, a la vez que señala que no es lo mismo que los estudiantes trabajen en equipo a que lo hagan en grupo; ya que esta última forma de trabajar fomenta actitudes y aptitudes que contribuyen al aprendizaje.

²⁵ Anastacio Ovejero Bernal, *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza*, Barcelona, Promociones y publicaciones universitarias, 1991, pp. 90, 91.

²⁶ A.M. Maqueo, *op.cit.*, p. 42.

²⁷ *Ibíd.*, p. 49.

MODELO SOCIOCULTURAL DE VIGOTSKY

Este modelo parte de la premisa derivada de la tesis de Vigotsky en la cual el lenguaje y el pensamiento tienen un origen social, se transmiten y desarrollan a partir de la interacción contextualizada entre hablantes, pues antes que nada existe la comunicación entre los seres humanos, con lo que el individuo desarrolla el lenguaje y a través de éste, se despliega el pensamiento y el conocimiento.

“El contexto social con todos sus momentos y situaciones es el sustento básico de la lengua, porque todo cuanto hacemos y producimos responde a una realidad”.²⁸

El lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna. Del mismo modo que el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surgen de las interacciones entre el niño y las personas de su entorno, dichas interacciones proporcionan la fuente de desarrollo de la conducta voluntaria del niño.²⁹

De estas premisas se desprende la propuesta educativa del modelo Sociocultural en que se ve la necesidad de una intervención conjunta de alumnos y maestros; de una participación directa en los contextos y prácticas culturales propias de su grupo. Y naturalmente, el espacio propicio para que todo ello se lleve a cabo es la escuela, que cumple una función preponderante tanto en el aprendizaje de conocimientos como el desenvolvimiento general de los alumnos. La escuela es asimismo el ámbito en que se entrelazan los procesos de desarrollo cultural y personal.

El estudiante es visto como un ser social, que es a la vez protagonista y producto de diversas actividades compartidas en las que participa en su vida académica. A través de la interacción con otros (compañeros, maestros, padres, orientadores, autoridades, etc.) reconstruye los saberes, pero siempre como una

²⁸ María Bertha Alvarado Mentado, *Método y técnicas de redacción de textos para alumnos de primer grado de secundaria*, tesis para recibir el título de licenciado en lenguas y literaturas hispánicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004, p.44.

²⁹ Lev Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica- Grupo editorial Grijalbo, 1988, p. 138.

parte activa dentro de los procesos y en donde todos colaboran mutuamente en la construcción de su conocimiento. Después de que el estudiante haya compartido estos saberes o hayan sido transmitidos a él por otros, pasarán por un proceso de internalización hasta que el alumno se apropie totalmente de ellos, del tal manera que sea capaz de utilizarlos en situaciones diversas y de manera conciente.

EL CONSTRUCTIVISMO

En sus orígenes el Constructivismo surge como

una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano; en este modelo existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y sobretodo controlar la naturaleza y construir la Cultura. El cimiento de este modelo es afirmar que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes y que no lo recibe pasivamente del ambiente.³⁰

Para Díaz Barriga, hoy en día no basta con hablar del “Constructivismo” en singular, es necesario mencionar a qué Constructivismo nos estamos refiriendo.³¹ Sin embargo, ante la pregunta ¿qué es el constructivismo? Mario Carretero argumenta lo siguiente:

Básicamente puede decirse que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como el resultado de la interacción entre estos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. El proceso de construcción depende de dos aspectos

³⁰ Frida Díaz- Barriga Arceo y G. Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Mc Graw- Hill, 2002, p.25.

³¹ Algunos autores se centran en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos (el constructivismo psicogenético de Piaget), pero para otros el foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social (constructivismo social de Vigotsky) mientras que para otros, ambos aspectos son indisolubles y perfectamente conciliables. Existe también un constructivismo radical planteado por autores como Von Glaserfeld o Maturana, quienes postulan que la construcción del conocimiento es enteramente subjetiva, por lo que no es posible formar representaciones objetivas ni verdaderas de la realidad.

fundamentales: a) de los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información, o de la actividad o tarea a resolver. b) de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.³²

Las aportaciones del Constructivismo en la práctica educativa se sustentan en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera exitosa o no ser que se suministre una ayuda específica mediante de la participación del estudiante en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista.

En el Constructivismo se rechaza la concepción del estudiante como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. Por ello, las instituciones educativas deben promover el doble proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los estudiantes construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Las tres ideas fundamentales del Constructivismo son:

a) “Aprender a aprender es el objetivo más ambicioso pero irrenunciable de la educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en amplias gamas de situaciones y circunstancias”.³³ El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quien construye los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

b) “Una intensa actividad por parte del alumno, que debe establecer relaciones entre el nuevo contenido y los elementos ya

³² Carretero M, *Constructivismo y educación*, Zaragoza, Edelvives, 1993, p. 21, *cit. pos.* Frida Díaz-Barriga Arceo, *op cit.*, p.27.

³³ César Coll, *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós Educador, 1997. p. 169.

disponibles en su estructura cognitiva”.³⁴ La actividad mental constructivista del estudiante se aplica a contenidos que posee ya un grado considerable de elaboración. Esto quiere decir que el estudiante no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en la escuela es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social.

c) “La educación tiene como finalidad última promover el desarrollo personal del alumno en esta doble vertiente, mediante el aprendizaje de la experiencia social culturalmente organizada, mediante la asimilación de destrezas, habilidades, conceptos, valores, normas, etc.”³⁵ La función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función del docente no se limita a crear condiciones óptimas para que el estudiante despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar, guiar explícitamente y deliberadamente dicha actividad.

En pocas palabras el Constructivismo propone desarrollar en el estudiante la capacidad de adquirir conocimientos significativos por sí solos en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

Por estos fundamentos el enfoque funcional propone la práctica de la escritura dentro de contextos comunicativos reales, es decir, que el texto funcione como un producto social. La meta en la enseñanza de la composición es que los alumnos desarrollen una clara conciencia de lo que implica componer un texto: conseguir un propósito (informar, convencer, reflexionar, divertir, etc.), organizar lo que se quiere decir, pensar en las características de la audiencia, etc.

La ventaja que trae consigo el enfoque funcional sobre el gramatical es que la escritura se conceptualiza como una herramienta de trabajo esencial para las actividades de la vida cotidiana: además de servirnos para comunicarnos, gracias a ella podemos registrar información sin límite, nos ayuda a persuadir con

³⁴ C. Coll, *op. cit.*, p. 168.

³⁵ *Ibíd.*, p. 165.

argumentos bien elaborados a otros, nos ayuda a generar ideas que van desarrollándose conforme vamos elaborando, reelaborando, corrigiendo o revisando el texto.

El enfoque funcional no es sólo fundamentos teóricos, sino conforma propuestas didácticas muy precisas para guiar la enseñanza de la composición en el aula: Lo fundamental es que los ejercicios de clase recrean situaciones verosímiles de comunicación, de manera tal que el proceso comunicativo se practique en clase durante la realización de la actividad. Así los alumnos se involucran totalmente en el trabajo, porque tienen motivación, participan libremente y con creatividad, intercambian entre ellos algún tipo de información y reciben una evaluación de la comunicación realizada.

Los ejercicios de clase son diseñados en unidades de comunicación, es decir, con textos completos y no solamente con palabras sueltas, frases entrecortadas, etc.

La lengua que aprenden los estudiantes es una lengua real y contextualizada, esto significa que los alumnos trabajan con textos auténticos, que no han sido creados especialmente para la educación y tampoco han sido excesivamente manipulados. Además, la lengua que se enseña es heterogénea, se emplea en la calle.

Los estudiantes trabajan a menudo por parejas o en grupos. Es la mejor manera de organizar situaciones de comunicación en el aula, además de ser uno de los puntos importantes de la renovación pedagógica en general.

“Los ejercicios de clase permiten que los jóvenes estudiantes desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir”.³⁶

En lo que respecta a la enseñanza de la composición textual el enfoque funcional se basa en la tipología textual desarrollada por la lingüística del texto. En cada clase se le enseña al estudiante a componer un tipo de texto distinto, tomando en cuenta la función del texto (informar, persuadir, divertir, saludar, etc.) a la audiencia (un profesor, familiares, amigos, personas informadas del tema o

³⁶ D. Cassany y M. Luna, *Enseñar lengua*, p. 87.

personas que desconocen el tema del texto, etc.) y las convenciones de forma y contenido que tiene cada tipo de texto. Al final del curso los estudiantes habrán tratado los más importantes tipos de textos que van a utilizar en su vida real.

Así la composición textual no se ve como el producto final de la enseñanza, sino que se ve durante todo el curso y es uno de los temas principales. El estudiante por fin conoce el propósito de elaboración de cada tipo de texto, conoce ampliamente su función y lo que logra en una situación comunicativa. El estudiante ya no ve la composición textual como un proceso desconocido, al contrario lo ve cercano porque ahora conoce para qué le puede servir en su vida diaria.

Este punto ha llamado tanto la atención que recientemente investigadores y docentes han elaborado diversos textos que proponen una alternativa de enseñanza con base en este modelo. Mencionaremos algunos ejemplos: *Cultiva tu talento literario: encuentra la voz del escritor que llevas dentro* de Thaisa Frank y Doroth Wall, *Consignas para un joven escritor* de Silvia Adela Kohan, *Taller de narrativa* de Laura Freixas, etc.

ENFOQUE PROCESAL

A partir de los años setenta se desarrolló en Estados Unidos un conjunto de investigaciones³⁷ sobre el proceso de producción de textos escritos. Un grupo de maestros y pedagogos que impartían cursos de expresión escrita para estudiantes americanos empezaron a analizar lo que hacían sus alumnos antes, durante y después de escribir un texto.

Estos profesores estaban muy decepcionados con el enfoque corriente que utilizaban en sus clases, porque no ofrecía resultados satisfactorios en sus cursos. Los resultados de las investigaciones sugerían que los escritores, que obtenían buenos resultados en las pruebas que se les aplicaban, utilizaban una serie de estrategias para escribir que eran desconocidas por el resto de los estudiantes, en especial aquellos que no aprobaban las pruebas.

³⁷ Cfr. D. Cassany y M. Luna, *op cit.*, p.89.

Este hallazgo significó el reconocimiento de que para escribir satisfactoriamente no es suficiente tener buenos conocimientos de gramática, es decir, adquirir el código escrito, sino que también es indispensable dominar el proceso de composición, es decir, es necesario adquirir las habilidades que nos ayuden a componer textos y el conjunto de estas habilidades van construyendo a lo que Cassany³⁸ llama un escritor competente.

Éste es el que tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla coherentemente y lógicamente sus ideas, concibe el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo nociones sobre la función comunicativa y el contexto; adapta el escrito a las características de su audiencia; tiene confianza en el escrito; normalmente, no queda satisfecho con el primer borrador, porque cree que la revisión es una forma de construir el significado; revisa una y otra vez la estructura y el contenido.

Este enfoque pone énfasis en el proceso de composición, en contraposición a los anteriores que centraban su atención en el producto terminado y listo. Lo importante no es enseñar sólo cómo debe ser la versión final de un escrito, sino mostrar todos los pasos intermedios, las estrategias que deben utilizarse durante el proceso de creación y redacción; sobre todo las habilidades que se deben adquirir conforme a la madurez lingüística del aprendiz para elaborar cada uno de los tipos de texto.

El joven estudiante, como ya se mencionó anteriormente, piensa que escribir consiste en llenar con letras y frases una hoja en blanco; nadie le ha enseñado que los textos escritos que él lee han tenido antes un borrador (muchas veces no sólo uno) y que su autor ha tenido que trabajar constantemente para conseguirlo. Según este enfoque lo más importante que debe enseñarse es este conjunto de actitudes hacia el escrito y las habilidades correspondiente para saber trabajar con las ideas y las palabras.

En consecuencia, en el salón de clases se pone énfasis en el escritor, se pretende enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar ideas, a pulir

³⁸ Daniel Cassany, *Describir el escribir*, p. 20.

la estructura de la frase, el párrafo; a revisar una y otra vez el escrito. Lo importante es que al final del curso sea capaz de hacer esto.

Las clases basadas en este enfoque funcionan de una forma muy particular. Casi todas funcionan en un estilo de taller de expresión literaria, aunque lo que escriben los estudiantes no necesariamente tiene que ser creación literaria (cuentos, poemas, etc.) sino que pueden escribir textos funcionales en su vida diaria (cartas, diarios, solicitudes de empleo, demandas, declaraciones, etc.)

El papel del profesor consiste en orientar y asesorar el trabajo en clase: decir cómo se puede trabajar, qué técnicas utilizar, leer borradores y apuntalar los focos flojos, etc.

Por otra parte, como objeto de estudio la composición textual ha sido el centro de interés de varios autores, que han formulado diversas teorías, para dar una explicación a esta compleja actividad intelectual³⁹ Entre las más destacadas se encuentra la teoría de Linda Flower y John R. Hayes⁴⁰ consta de tres grandes unidades: *La situación de comunicación*, *La memoria a largo plazo del escritor* y *los procesos de escritura*. *La situación de comunicación* presenta todos los elementos externos al escritor, es decir, el problema retórico que se le presenta: el tema, el público al que se dirige, el canal; y el mismo texto que escribe para resolverlo, en todas sus etapas de composición.

En cambio la memoria a largo plazo y los procesos de escritura suceden en el escritor, de manera más específica, en su mente. *La memoria a largo plazo* guarda todos los conocimientos sobre el tema del texto, sobre el público al que va dirigido, sobre los diferentes tipos de textos o géneros que puede escribir. El autor utiliza estos conocimientos durante el proceso de comunicación.

La tercera unidad, *los procesos de escritura* está constituida específicamente por los procesos básicos de planificar, redactar y examinar.

³⁹ Entre las diversas formulaciones que existen están las de Van Dijk que se relacionan estrechamente con los estudios de lingüística textual y se basan en algunos conceptos que se han desarrollado en este campo, las concepciones de G. Rohman son más próximas a la psicología cognitiva, mientras que las ideas de Krashen están influenciadas por los estudios sobre los procesos de adquisición de una primera o segunda lengua (para la consideración de estas teorías, *cf.* D. Cassany, *Describir el escribir*, p. 119).

⁴⁰ Linda Flower y John Hayes, "The dynamics of composig: making plans and juggling constraints" *cit. pos*, Daniel Cassany, *op. cit.*, Barcelona, Paidós, p. 127.

LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

Como se ha dicho antes, la situación de comunicación contiene todos los elementos externos al escritor: el público a la que va dirigido, el problema de expresión que se plantea, el canal de comunicación, el propósito del emisor, etc. Dentro de este bloque destacan dos elementos principales: el problema retórico y el texto escrito.

El problema retórico es el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir. Lo que escribimos (el texto) es la respuesta o la solución que damos a este problema. El problema retórico está formado por todos los elementos de la situación de la comunicación: el público a la que va dirigido, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema del que se habla, el canal, el código, etc. También incluye los propósitos u objetivos que se marca el autor.

1.-El problema retórico es el elemento más importante al principio del proceso de composición. Antes que nada, el autor tiene que analizar y valorar las condiciones y características de los distintos puntos del problema: el perfil⁴¹ del público al que va dirigido, el tema (difícil, conocido, etc.) y el tiempo. Sólo solucionamos aquellos problemas que hemos llegado a definir correctamente. Si el autor se hace una representación parcial, poco cuidada o subdesarrollada del problema retórico, no podrá llegar a componer un texto que se adecue a las características de la situación.

2.- El texto escrito. Una vez empezada la composición y a medida que avanza, aparece un nuevo elemento en la situación de comunicación que pone más restricciones a lo que puede decir el escritor: el mismo escrito que se va formando. De la misma manera que el título de un discurso marca los temas que puede tratar y los que no, o de la misma manera que la primera frase de un párrafo condiciona las que siguen, cada idea y cada palabra que escribimos determina en parte las selecciones que podemos hacer después: las ideas que todavía tenemos que escribir, las palabras que utilizaremos, la estructura del texto, etc. Determina, en definitiva, el resto del proceso de composición.

⁴¹ Para el perfil se toman en cuenta los siguientes datos: la edad, el sexo, los intereses, qué sabe, etc.

EL PROCESO DE ESCRIBIR

Según Linda Flower y John R. Hayes el proceso de escribir se compone de tres procesos mentales de escritura: planificar, redactar y examinar.

1.- Planificar. En el proceso de planificación los escritores se forman una representación mental de las informaciones que se contendrán en el texto. En un principio se generan ideas, aquí se incluye la búsqueda de información; el segundo paso es el de organizar las ideas, éste se encarga de estructurar las informaciones según las necesidades de la situación de comunicación; el tercer paso es la formulación de los objetivos, se encarga de la elaboración de los objetivos que dirigirán el proceso de composición, es lo que queremos obtener a partir de la creación.

2.- Redactar. En este proceso el escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector.

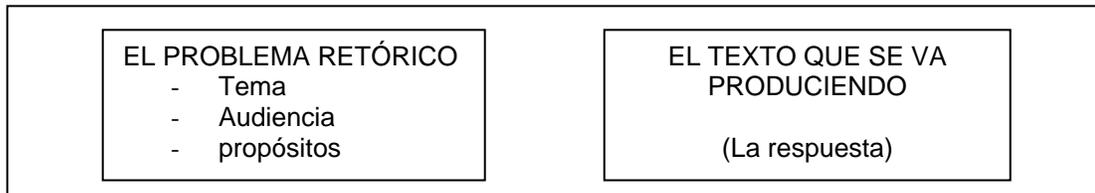
3.- Examinar. Aquí los autores deciden conscientemente releer todo lo que han planificado y escrito anteriormente. Por lo tanto, no sólo se examinan las ideas y las frases que se han redactado, sino también todos los planes y objetivos que se han elaborado mentalmente. El examen puede tener distintas finalidades: puede ser un punto de partida para modificar los planes anteriores o para generar nuevas ideas.

LA MEMORIA A LARGO PLAZO

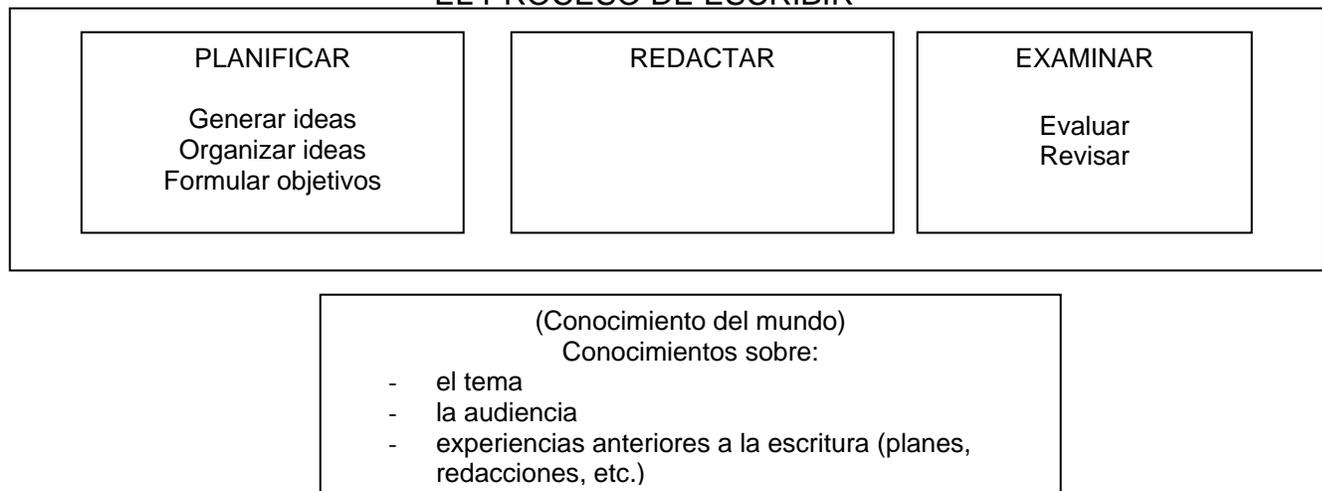
La memoria a largo plazo del escritor es el espacio donde éste ha guardado los conocimientos que tiene sobre el tema del texto, sobre el público al que va dirigido y también sobre las distintas estructuras textuales que puede utilizar. Existen dos puntos interesantes sobre la memoria a largo plazo: parece que el autor, cuando recurre a la memoria para buscar información, no tiene que recordar uno por uno todos los datos, sino que una simple clave le puede abrir las puertas de los conocimientos concretos que tiene almacenados y que necesita. Los autores L. Flower y J. R. Hayes comentan que a veces una sola palabra o una idea despierta una larga cadena de informaciones.

En el siguiente esquema se muestran estas tres unidades antes mencionadas, y los diferentes subprocesos que encierra cada una de ellas:

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN



EL PROCESO DE ESCRIBIR



El funcionamiento de la teoría de Flower y Hayes⁴² en el proceso de composición textual consta de cuatro puntos muy precisos:

1.- Los procesos mentales de la composición tiene una organización jerárquica y concatenada, según la cual cualquier proceso puede actuar encadenado a otro. Esto significa, que ningún proceso puede existir aislado de los demás y que si uno varía necesariamente los otros también. Examinar un texto no sólo es la parte final de la composición, es más bien, un proceso de pensamiento que puede ser empleado en cualquier etapa y si la reexaminación produce un

⁴² L. Flower y J. Hayes, "The dynamics of composig: making plans and juggling constraints", *cit. pos*, D. Cassany, *op. cit.*, p. 127.

cambio, otros procesos también se ven presentes, como la generación de ideas, la coherencia, la planificación, etc.

2.- La composición es un proceso de pensamiento dirigido por una red de objetivos. El mismo escritor crea y desarrolla esta red. Durante la composición, el autor desarrolla una compleja red de objetivos en distintos niveles y relacionados entre ellos.

3.- Los planes del texto que diseña el escritor compiten con los conocimientos de la MLP (memoria a largo plazo) y con el texto que se va gestando para dirigir el proceso de composición. Estos tres elementos imponen restricciones al escritor. Esto significa que cuando se elabora un texto, la información que contenemos en la MLP es un elemento que restringirá el tema, pues si no se tiene la información necesaria para poder elaborar un trabajo, éste no se podrá realizar con éxito; si el público al que va dirigido el texto es especialista, los términos que se emplearán serán muy distintos a los que se emplearían si el público desconoce los temas que se van a tratar. Como se puede constatar cada elemento impone sus inconvenientes.

4.- Durante el proceso de composición se producen actos de aprendizaje. El escritor aprende cosas que utilizará después para regenerar los objetivos y los planes del texto.

Cassany⁴³ menciona que sólo Flower y Hayes han podido demostrar actos de aprendizaje en el proceso de composición. Según Flower y Hayes, el autor de cualquier escrito empieza el texto con unos objetivos iniciales y durante la generación y la organización de la representación del texto aprende cosas que le permiten reformularlo. Más concretamente, el escritor formula un objetivo para generar ideas, mientras dura este subproceso, explora los conocimientos que tiene del tema sobre el que va escribir y genera un conjunto variado de ideas. A continuación regresa al objetivo formulado inicialmente y desde este punto de vista reconsidera todas las ideas que ha generado. Es en este paso donde la

⁴³ Daniel Cassany, *op. cit.*, p. 159.

escritura puede elaborar conceptos nuevos o construir pensamientos más complejos que los anteriores.

En este apartado se revisó de manera general las características principales de tres enfoques didácticos:

- a) Enfoque Gramatical: Tiene una larga tradición pedagógica, el más popular entre las instituciones educativas y maestros; en fin, en el que se ha basado la enseñanza de la lengua las últimas décadas. El énfasis está en las reglas gramaticales y en la normatividad, la lengua debe ser descrita a detalle. En las clases se privilegia el aprendizaje memorístico y mecánico, pues el profesor se dedica a explicar una regla gramatical o un fenómeno lingüístico controlable; los alumnos identifican los ejemplos para después practicar los ejercicios de manera mecánica o siguiendo un patrón bien establecidos.
- b) Enfoque Funcional: El énfasis está en las situaciones comunicativas y en el uso de la lengua, el alumno no conceptualiza a la lengua como un elemento abstracto fuera de su alcance, sino que establece relaciones entre lo que sabe y lo que quiere aprender, pues tiene la necesidad y la motivación para hacerlo. El alumno aprende una lengua real, es activo, observa, reflexiona y pregunta, pues trabaja con textos contextualizados, auténticos, que no han sido manipulados especialmente para la educación.
- c) Enfoque Procesal: El énfasis se encuentra en el proceso de la composición textual y de la comprensión de los textos. Lo importante es mostrar cada uno de los pasos intermedios y las estrategias que deben utilizarse para obtener el producto final. En el salón de clases se trabajan las habilidades que se deben adquirir conforme a la madurez lingüística de cada nivel escolar, para elaborar y comprender cada uno de los tipos de textos.

Ahora que se han revisado de manera general los enfoques didácticos es posible estudiar las líneas de investigación que se han generado a partir de éstos. En el siguiente capítulo se revisará el texto narrativo desde las principales propuestas para definirlo y los elementos que lo componen hasta su importancia como objeto de estudio y la que tiene en la historia de la

humanidad y del individuo; a fin de profundizar en el estudio de la narración y así comprender mejor la problemática acerca de sus enseñanzas. Al ubicar este capítulo al principio permite anticipar las cuestiones esenciales que se despliegan en los capítulos sucesivos, así los lectores podrán ir adentrándose en la propuesta anunciada en esta investigación.

II. LA NARRACIÓN: UNA PROSA BÁSICA

Bassols y Torrent¹ afirman que todo hablante tiene la capacidad para descubrir ante qué clase de texto se encuentra y esta habilidad se llama *competencia discursiva*, gracias a ella se aprende a diferenciar una conversación telefónica de un poema o un anuncio de un artículo de opinión. Entre más pronto se adquiere la *competencia discursiva* más éxito se obtendrá en el acto comunicativo, porque el éxito se condiciona a la correcta selección de diversas estrategias de resolución para la interpretación de cada tipo de texto.

Los tipos de textos son las distintas maneras que ha dispuesto el hombre para expresarse y siempre ha tenido la imperiosa necesidad de agruparlos. La primera clasificación de los discursos o conjuntos de enunciados se presenta en la Retórica clásica que por retener la atención y conseguir la adhesión de los auditorios, se fijaba en las circunstancias enunciativas, sobre todo en el tipo de intervención en que se insertaban las enunciaciones. Así se llegó a diferenciar tres géneros fundamentales: el deliberativo (se preocupa de los hechos futuros posibles) judicial (se orienta hacia la acusación o defensa de una actuación pasada) y demostrativo (que se mueve entre el elogio y la crítica de una acción presente).

La idea de géneros literarios acompaña a casi toda la historia de la literatura. En algunas épocas se suponía que el género era una cosa “natural” y en otras, que era una herramienta útil como referencia. En la Edad Media los géneros se sistematizaron de acuerdo con cuatro puntos: según la forma verbal, era prosa o metro; según la forma de representación, podía distinguirse el *narrativum*, cuando el autor habla en nombre propio, el *dramaticum*, cuando hablaban los personajes y el *mixtum*, el autor y personajes tomaban la palabra alternativamente. Con la llegada de la lingüística textual se comienza hablar de tipos de textos y se trata de conseguir caracterizar un conjunto de ellos, encontrar el molde que les da forma, descubrir la regla que tengan en común.

¹ Cfr. Margarida Bassols y Ana M. Torrent, *Modelos textuales: teoría y práctica*, Barcelona, Eumo-Octaedro, 1997, p. 12.

Por ello es indispensable el siguiente apartado, en él se explicará qué es un modelo textual, con base en qué elementos se justifica y cuáles son sus características.

2.1 PROSAS BÁSICAS O MODELOS TEXTUALES

Algunos autores han tratado de distinguir una serie de regularidades dentro de un grupo de textos similares, es decir, buscan una tipología textual, que no es simplemente una agrupación de textos, sino un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto. Para ello hay que tomar ciertos indicadores, Fernández-Villanueva² propone los siguientes puntos:

- a) El ámbito de aplicación, las situaciones comunicativas en las cuales se usa.
- b) El núcleo clasificador que permita hacer generalizaciones, la base definidora de cada tipo de texto.
- c) Las regularidades específicas.
- d) Las reglas de aplicación de cada tipo textual que lo relacionen con los textos concretos que lo materializan.

Roulet³ por su parte, señala otros rasgos a la hora de caracterizar cada realización textual y diferenciarla de las demás:

- a) La continuidad dentro del discurso, las relaciones temáticas y anafóricas.
- b) La dimensión enunciativa, la toma de posición del emisor, que no se implica de igual modo en una argumentación que en una descripción.
- c) La relación que existe entre los interlocutores.
- d) La macro estructura semántica del discurso.
- e) La organización de la actividad de la que forma parte.
- f) Los procedimientos inferenciales que rigen su interpretación.

² *Cfr. op, cit.* p. 20.

³ *Idem.*

A partir de estos parámetros se han realizado diversas clasificaciones; María Teresa Serafini⁴ de forma particular menciona la presencia de ciertas prosas básicas que coexisten: descripción, narración, exposición y argumentación. Mientras que Bassols y Torrent proponen: la argumentación, explicación, descripción y narración. Cada una de estas prosas requiere diversas capacidades específicas del individuo, cada una de ellas tiene un nivel de complejidad distinto; por eso su aprendizaje y enseñanza debe tener una jerarquía. Un texto argumentativo demanda del productor la capacidad y las habilidades de la explicación y de la narración, para poder narrar se requiere obligatoriamente de la habilidad de describir, etc.

En este trabajo se reunieron las dos propuestas tanto la de Serafini como la de Bassols y Torrent, se tomo de cada una los elementos pertinentes para esta investigación. Las prosas básicas que se consideraron fueron las siguientes en orden jerárquico:

- a) descripción
- b) narración
- c) explicación
- d) exposición
- e) argumentación

De manera breve se expondrán en qué consiste cada una de las prosas básicas:

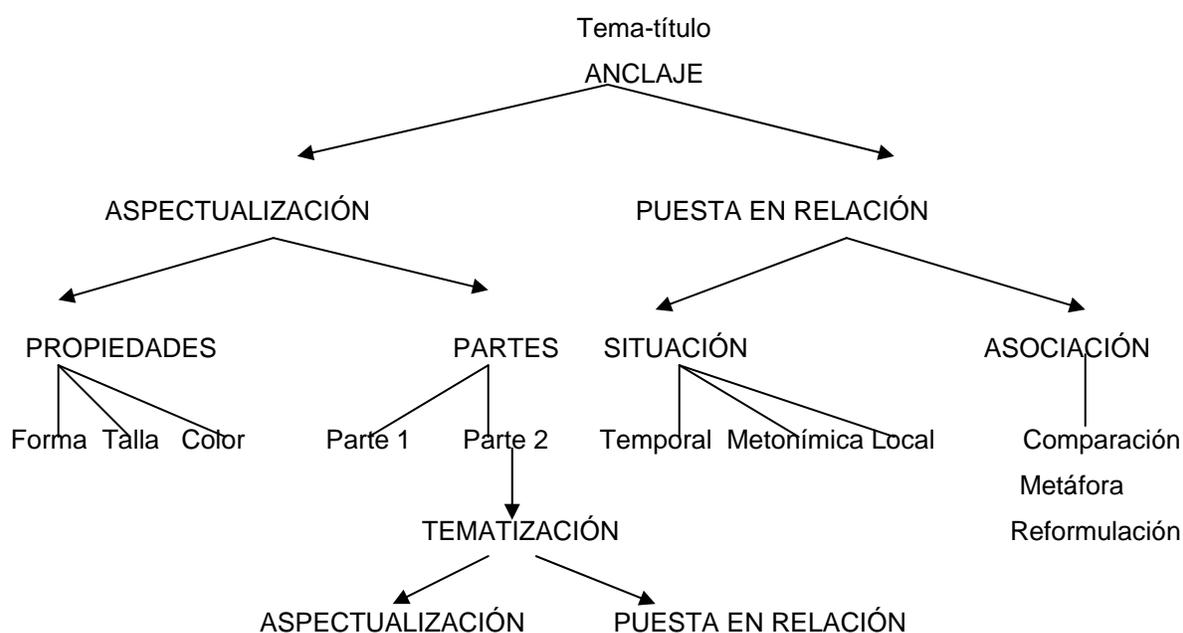
DESCRIPCIÓN

El *Diccionario de La Lengua Española* define describir de la siguiente manera: “es representar a personas o cosas por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias”,⁵ es decir, consiste en explicar detalladamente las cualidades y características de un objeto, se debe partir de la observación detallada de las cosas y así se percibe la forma, sabor, color, tacto, sonido, etc.

⁴ María Teresa Serafini, *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*, México, Paidós, 2001, p. 210.

⁵ Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, 22º ed, 2001.

Los elementos que caracterizan a la descripción son: “organización jerárquica, a partir de una palabra clave o núcleo a la que se aplican uno o más predicados, y la progresión mediante la selección de palabras que se convierten en núcleos sucesivos de nuevos predicados”⁶. Las secuencias descriptivas pueden formar textos homogéneos, pero a menudo aparece inserta. De hecho, la descripción juega en muchas ocasiones este papel secundario. En un texto globalmente narrativo o argumentativo, es utilizada como soporte o ilustración, sea cual sea su consistencia y extensión, está suspendida a la secuencialidad predominante.



El *anclaje*: proporciona una guía al receptor sobre la relación de las proposiciones con un determinado tema, en fin, es el punto de partida de la descripción. *Aspectualización*: se refiere a la descripción del objeto o concepto propuesto a partir de los elementos que lo conforman, ésta consiste en la enumeración de sus partes y sus propiedades. *Puesta en relación*: señala la relación del concepto u objeto a describir con el mundo exterior y los objetos que lo rodean.

⁶ M. Bassols y A. M. Torrent, *op cit*, p. 99.

Si se desea indagar en el tema se sugiere la lectura de algunos autores⁷ interesados en la estructura, partes y empleo de la descripción.

NARRACIÓN

La narración desde los antiguos retóricos hasta los estudiosos de las tipologías textuales ha sido el tipo de discurso que ha originado más estudios, análisis y reflexiones, esto se debe a que las formas narrativas constituyen una parte importante de las expresiones que puede utilizar cualquier persona durante toda su vida. Adam⁸ ha sido de los autores que más han contribuido a la caracterización de los rasgos básicos de la narración y ha destacado cinco de ellos que considera esenciales:

a) *Temporalidad*: existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza. Estos acontecimientos deben estar caracterizados por su orientación hacia un final y su complicación. El hecho de que están orientados hacia un final implica un carácter temporal y una integración, propiciados por la permanencia del sujeto y las relaciones de causa-efecto que se establecen entre los predicados.

b) *Unidad temática*: esta unidad se garantiza por, al menos, un sujeto-actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente. El actor estable o sujeto de la narración se tiene que transformar durante la secuencia.

c) *Transformación*: ésta garantiza realmente la unidad de acción y da como denotadores de la transformación la diferencia entre los predicados de “ser”, “tener” o “hacer”, que definen al actor al principio de la secuencia, en el momento inicial del relato y los que lo definen al final de la secuencia, en el momento final del relato. En conclusión, los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.

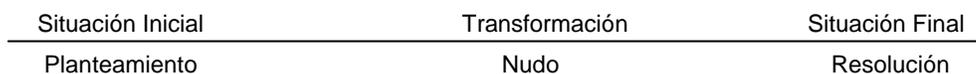
⁷ Cfr. Luis A. Domínguez (1985), Miriam Álvarez (1993), Margarita Bassols y Ana Torrent (1997), María Teresa Serafini (2001), Guillermo Hernández y Clara Rellán (1998), Ángel Cervera (2005).

⁸ Cfr. Jean Michel Adam y Clara Ubaldina Lorda, *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel, 1999, Capítulo 8 y 9.

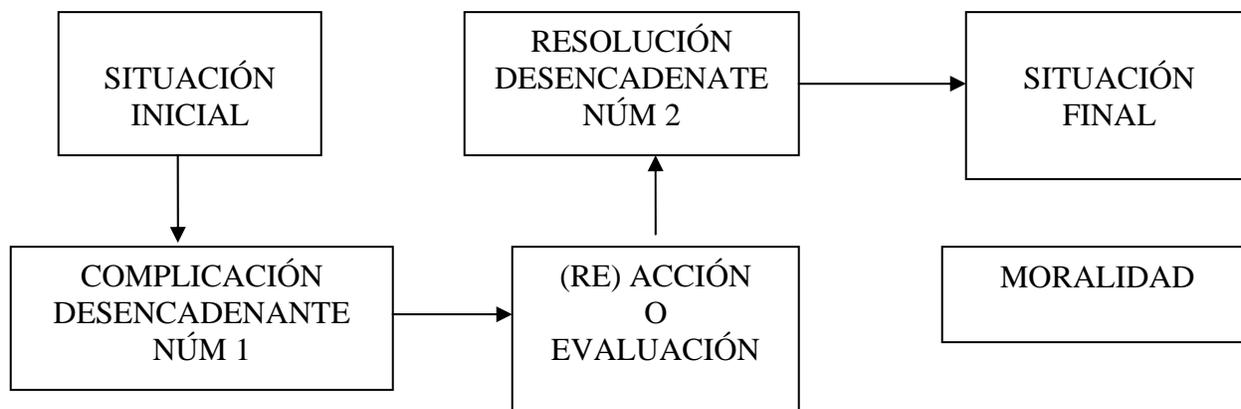
d) *Unidad de acción*: existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación. El orden de los acontecimientos del relato puede ser distinto del orden de los acontecimientos de la historia mientras aparezcan integrados, en el sentido de que estén dispuestos de tal manera que muestren la unidad de acción y orienten hacia un final.

e) *Causalidad*: hay intriga que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

En el desarrollo temporal de la narración, como se ha dejado ver en estos cinco rasgos básicos, las diversas propuestas para representar la configuración de la narración coinciden en la delimitación de tres grandes fases que se concretan así:



Sin embargo Adam⁹ propone un esquema más exhaustivo del modelo mínimo de secuencias narrativas aprovechando la propuesta de Labor y de Isenberg:



En la *situación inicial* se caracterizan los actores, las propiedades del tiempo, lugar y otras circunstancias, después se presenta una *complicación* que modifica el estado precedente y desencadena el relato, a través de una *reacción*

⁹ J.M. Adam y C. U. Lorda, *op cit*, p. 57.

o *evaluación* mental o accional de los que de una u otra forma han sido afectados por la complicación, después llega una *resolución* o nuevo elemento modificador, que aparece en la situación creada a partir de la reacción, como consecuencia una *situación final* donde se establece un estado nuevo y diferente al primero y finalmente una *moralidad* que da (explícita o implícitamente) el sentido configuracional de la secuencia.

La narración ha servido para contar los hechos y las experiencias personales y colectivas desde la época más antigua, en géneros como la épica, la fábula y el cuento. Se ha mantenido vigente hasta nuestros días con nuevas experiencia y técnicas, de tal modo que la narración se ha convertido en la forma discursiva más atractiva tanto para los lectores como para los escritores.

Por ello, Calsamiglia¹⁰ propone diversas estrategias para la producción de un texto narrativo, las cuales se pueden aplicar de forma recursiva generando episodios variados en cantidad y complejidad:

- a) Crear un mundo narrativo con un personaje como mínimo.
- b) Identificar un estado inicial, un problema y una meta para el personaje.
- c) Iniciar una vía de resolución del problema y consecución de la meta.
- d) Bloquear o posponer el logro de la meta.
- e) Marcar un acontecimiento o una acción como punto decisivo.
- f) Crear un estado final que corresponda con la consecución de la meta.

Aún si el mundo creado es realista o fantástico, cercano o lejano al lector, no puede escapar a las condiciones establecidas como la lógica o la congruencia espacio-temporal, a menos que el proyecto del texto consista precisamente en el juego de alteración de mundos creados.

“La construcción de un mundo en el relato se hace principalmente mediante la descripción”¹¹ es decir, los textos narrativos no se presentan aislados, es muy frecuente encontrar descripciones de ambientes, situaciones, paisajes, personajes, objetos, etc. El mundo del relato es producto de la escritura pero sobre todo recreado por el lector a partir de su propios conocimientos, de sus

¹⁰ Helena Calsamiglia Blancafort, “Estructura y funciones de la narración” en *Textos: la narración de la didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graó, 2000, p .17.

¹¹ J .M . Adam y C. U. Lorda, *op cit*, p. 141.

experiencias, recuerdos e imaginación. El escritor se apoya constantemente en el bagaje cultural de su lector, por eso, hay abundancia de comparaciones, metáforas e incluso efectos sonoros, los cuales constituyen elementos textuales que obedecen precisamente al esfuerzo por superar la difícil tarea de recrear mediante la linealidad de las palabras el mundo real.

Para finalizar Bassols y Torrent¹² afirman que el éxito de una narración consiste en que ha de ser ésta capaz de captar en todo momento la atención del receptor, debe robarle todo su interés, para ello, es preferible someterse a las características pragmáticas de: *la concisión* (según la cual se debe tender a la economía de esfuerzos y no dar nunca demasiada información ni demasiado poca) *la claridad* y *la verosimilitud* y por supuesto, sin olvidar *el interés*, que es la cuarta regla pragmática.

EXPLICACIÓN¹³

El *Diccionario de la Lengua Española* define el término *explicación* como “declarar o explicar cualquier materia, doctrina o texto difícil, con palabras muy claras para hacerlos más perceptibles”.¹⁴

Se puede observar que ‘exponer’ y ‘explicar’ son dos verbos que expresan conceptos estrechamente relacionados, hasta el punto de que a menudo se ha utilizado ‘explicación’ y ‘exposición’ para hacer referencia a una misma clase de secuencias. Sin embargo la finalidad de la exposición es facilitar la comprensión o el conocimiento de un texto o materia, mientras que las secuencias explicativas no se limitan a informar o exponer (aunque también lo haga) sino que quiere hacer comprender por qué tal cosa es, actúa, funciona o se relaciona de una

¹² Cfr. M. Bassols y A. M. Torrent, *op cit*, p. 193.

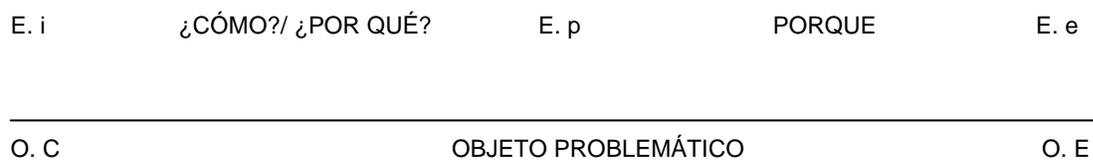
¹³ El texto explicativo es el de mayor aplicación en el ámbito escolar, porque es propio de los textos didácticos y científicos (entre ellos, libros de texto, revistas especializadas, ponencias, conferencias, exposiciones, documentales, textos periodísticos, hasta publicitarios) por esta razón es indispensable que un estudiante lo domine. Si ha aprendido las prosas básicas como la descripción y la narración, y con ellas, el estudiante adquirió habilidades como la elaboración de una secuencia lógica, saber presentar datos de forma clara y precisa, la organización de una estructura, entre otras, la siguiente prosa y nivel a dominar es la explicación tanto por su complejidad como por su utilidad. Por estas razones la prueba final que se les aplicó a los grupos (testigo y experimental) consistió en la producción de un texto explicativo, ya que éste evidenció la adquisición de habilidades que facilitarían la elaboración del texto.

¹⁴ Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, 22º ed, 2001.

determinada manera. Bassols y Torrent afirman que “es el texto didáctico por excelencia, porque tiene como objetivo la comprensión de fenómenos sobre los cuales aporta la información necesaria”.¹⁵ Conviene señalar que la explicación no pretende transformar convicciones ni conductas. A diferencia de la argumentación, que utiliza las estrategias retóricas adecuadas para convencer a alguien de la bondad de una tesis; la explicación es neutra y objetiva y en ella no hay intención de persuadir, sino de aportar los elementos necesarios para facilitar la comprensión de un tema difícil o complejo.

La aceptación de la explicación como texto prototípico con el mismo carácter que tiene la argumentación o la narración ha sido polémica, para algunos estudiosos las secuencias explicativas están omnipresentes en la actividad discursiva, por lo tanto, no son una entidad totalmente autónoma. No obstante, otros investigadores afirman que lo importante es la finalidad comunicativa con la que se ha escrito el texto; mediante el análisis de los índices lingüísticos concretos se puede establecer si la secuencia dominante es la explicativa o es un apoyo para otro texto prototípico, si es dominante entonces se puede hablar de un texto propiamente explicativo con características y un esquema específico.

El siguiente es uno de los más referidos y lo propone Grize¹⁶ para representar la estructura general de una secuencia explicativa:



Se parte siempre de una esquematización inicial (Ei) que presenta un objeto complejo (Oc) dicha constatación genera un ¿por qué? o un ¿cómo? que se contestan con una esquematización problemática (Ep), es decir, con una respuesta que deja todavía muchas incógnitas en el aire. Finalmente un nuevo operador (porque) nos conducirá a la esquematización explicativa (Ee). Se tiene así el objeto inicialmente complejo, como un objeto explicado (Oe).

¹⁵ Cfr. M. Bassols y A. M. Torrent, *op cit*, p. 71.

¹⁶ Grize, *Logique et langage*, 1990, *cit. pos.*, M. Bassols y A.M. Torrent, *op cit*, p. 75.

Por otra parte, Bassols¹⁷ propone los cuatro rasgos básicos de la explicación:

a) *Núcleo clasificador*. Según el autor los textos con secuencias predominantemente explicativas se relacionan a la síntesis y al análisis de las representaciones conceptuales. Las dos fórmulas a las que pueden ser reducidos corresponden a estos dos tipos: *sujeto + es + atributo (síntesis) o sujeto + tiene + complemento (análisis)*, fórmulas que se desarrollan mediante proposiciones causales, finales y modales que se encargan de demostrar, concretar y relacionar lo que se afirma, con el fin de que sea comprendido.

b) *Tiempo verbal*. Propio del texto explicativo es el presente de indicativo, tiempo utilizado habitualmente para vincular el enunciado al momento de la enunciación, en ocasiones, para darle un carácter intemporal, similar al que se observa en las declaraciones de valor universal.

c) *Adjetivos y adverbios*. La utilización proviene de la necesidad de precisar el objeto que se pretende explicar, atribuyéndole determinadas propiedades y situándolo para que pueda ser identificado y comprendido.

d) *Relaciones lógicas*. En el texto explicativo se establecen las relaciones lógicas entre los enunciados y si bien dichas relaciones quedan a veces implícitas en la yuxtaposición, es mayor la utilización de conectores, conjunciones u otro tipo de locuciones que ayuden a relacionar los enunciados, como las formadas por preposiciones y elementos anafóricos: causales (porque, ya que, por ello), ilativas (pues, por lo tanto, por consiguiente), finales (para que, a fin de que, con vista a) y también las que matizan, delimitan o restringen, como las adversativas (pero, sino), condicionales (si, siempre que) y concesivas (aunque, a pesar de que).

La voluntad didáctica que hay en toda explicación condiciona a elaborar textos objetivos y ordenados, en los que se evita la expresión del propio punto de vista sobre el tema tratado. Por lo tanto, la explicación no es el espacio propio de expresiones que señalan la actitud de la primera persona con respecto a lo que dice. Por lo que se refiere al destinatario, su identidad no implica variaciones importantes en el nivel de formalidad de la explicación, ya que se trata de un tipo

¹⁷ M. Bassols y A. M. Torrent, *op cit*, p. 79.

de texto que, a causa de su función didáctica, adopta un tono neutro y una formalidad alta. El texto puede ser flexible en cuanto a que puede ser “más explicativo” si el destinatario es “menos experto” en el tema a tratar.

EXPOSICIÓN

El *Diccionario de la Lengua Española* define el término exposición como “Presentar algo para que sea visto, ponerlo de manifiesto// hablar de algo para darlo a conocer”.¹⁸ La función principal de un texto expositivo es presentar al lector información sobre teorías, hechos, eventos, fenómenos, personajes, etc. Sin embargo un buen texto expositivo debe ir más allá de una simple información. Los lectores necesitan más que una lista de eventos, o fechas inconexas entre sí, especialmente si desconocen por completo el tema a tratar, ellos lo que necesitan es comprender la información. Por eso, en la exposición se incorporan explicaciones, descripciones, narraciones y en fin todo tipo de elaboraciones como parte del nivel significativo. La exposición es el nivel siguiente después de la narración por ello, es un texto mucho más complejo que requiere de las otras prosas básicas como la descripción, la narración y la explicación, además de los recursos retóricos tales como: clasificación, comparación, contraste, analogía, definición y ejemplo.

Una de sus características es que suele ser un texto *directivo*, es decir, que va guiando al lector a través de claves explícitas como introducciones, apartados, títulos, subtítulos, resúmenes o conclusiones que sirven para que el lector pueda extraer las ideas y conceptos más importante de manera sencilla. Además el texto expositivo se puede enriquecer con los comentarios del autor sobre los puntos significativos o polémicos.

ARGUMENTACIÓN

El hecho de argumentar es un signo distintivo del ser racional. La argumentación se hace necesaria cuando alguien no está de acuerdo con una opinión; con una prueba; con una interpretación; con su valor o su relación con el problema. Es una

¹⁸ Real Academia Española, *op. cit.*

2.2 DEFINICIÓN DEL TÉRMINO *NARRACIÓN*

Por su importancia la narración ha sido objeto de múltiples estudios y por consiguiente se han realizado diversos intentos para definirla: el *Diccionario Etimológico de la Lengua Española*²² define *narración* como la acción o efecto de narrar, contar o relatar. Van Dijk la determina como “una secuencia de una o más acciones de ciertos actores o, de manera más general, de uno o más eventos”.²³ Toolan por su parte afirma que la narración es “una secuencia percibida de acontecimientos no al azar conectados”.²⁴ Ambos autores definen a su vez los eventos como un cambio de estado.

Además, existen definiciones de narración que la limitan al recuento de eventos del pasado. Callow señala lo siguiente: “el discurso narrativo relata una serie de acontecimientos ordenados más o menos cronológicamente, por lo general en el pasado”.²⁵ Mientras que Reyes Trigos la define como “la representación de acontecimientos reales o ficticios, en una secuencia temporal, es decir, uno detrás de otro en una línea de tiempo”.²⁶

Por otro lado, María Teresa Serafini²⁷ delimita a la narración como “una prosa que presenta una historia, donde se expone un suceso o una serie de sucesos en un sentido amplio”; Fidel Chávez Pérez²⁸ la considera “el relato de un hecho o varios hechos ordenados cronológicamente o por su importancia, el cual contiene ciertos componentes necesarios”.

²² Guido Gómez de Silva, *Diccionario Etimológico de la Lengua Española*. México, Fondo de Cultura Económica-Colegio de México, 1995, p. 476.

²³ Teun Adrianus Van Dijk, *Some Aspects of text Grammars*, La Haya, Mouton, 1972, p. 292. (a sequence of one or more actions of certain actors, or, more generally as one or more events)

²⁴ Michael Toolan, *Narrative: A critical linguistic introduction*, Londres, Routledge, 1988, p. 7. (a perceived sequence of non-randomly connected events)

²⁵ John Callow y John Beekman, *Translating the word of god with scripture and topical indexes*, Michigan, Zondervan, 1974, p. 13. (Narrative discourse recounts a series of events ordered more or less chronologically, usually in the past)

²⁶ Claudia Reyes Trigos, “Visión panorámica de los estudios sobre la narración” en *Revista de humanidades: Tecnológico de Monterrey*, núm. 015, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, México, 2003, pp. 95-119.

²⁷ María Teresa Serafini, *op cit*, p. 194.

²⁸ Fidel Chávez Pérez, *Redacción avanzada: un enfoque lingüístico*. México, Addison Wesley Logman, 1993, p. 240.

Para José Ángel García Landa²⁹ la narración es la representación semiótica de una serie de acontecimientos. Otra definición distinta la proporciona Miriam Álvarez,³⁰ para ella narrar es relatar uno o varios hechos que se han producido a lo largo del tiempo determinado. Mientras que Aurora Pimentel³¹ utiliza el término *relato* para definir la construcción progresiva por la mediación de un narrador, de un mundo de acción e interacción humana, cuyo referente puede ser real o ficcional.

Se puede encontrar en esta serie de definiciones dos puntos importantes en común: en primer lugar se indica que la narración es una acción, pues al definirla los expertos emplearon en un principio verbos semejantes como exponer, relatar, contar, representar o construir, lo que lleva a considerar siempre a la narración como una acción; en segundo lugar en todas las definiciones está presente la idea de que la narración es la acción de presentar una progresión, una concurrencia, una serie de hechos, sucesos o acontecimientos integrados en uno.

Fuera de estos dos puntos cada definición habla de distintos elementos, uno del sentido narrativo, otro de la cronología, de la importancia del hecho, del mundo de acción o del referente.

Haciendo un balance de estas definiciones se puede decir que la narración es presentar una concurrencia de sucesos. Pero la narración no sólo es eso, como un conjunto de sucesos tiene elementos que lo conforman. Como el hecho de que esta progresión de sucesos viene acompañada de una serie de personajes en un espacio y tiempo. Por lo anterior, se puede definir una narración como el texto³² donde se presenta una concurrencia de sucesos y personas en un tiempo y espacio determinado.

²⁹ José Ángel García Landa, *Acción, relato, discurso*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 1998, p.19.

³⁰ Miriam Álvarez, *Tipos de escritos I: narración y descripción*. Madrid, Editorial Arcos libres, 1993, p. 17.

³¹ Luz Aurora Pimentel, *El relato en perspectiva*, México, Siglo XIX, 2002, p. 10.

³² Definiremos *texto* tal como lo hace Daniel Cassany en *Enseñar Lengua*, Barcelona, Ediciones Graós, 2002, p. 313. “Texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación. Los textos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para leer o escuchar, o para decir o escribir, largo o cortos, etc.”

2.3 LA NARRACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO

A continuación se presenta una revisión a grandes rasgos de las principales propuestas de delimitación y análisis de lo que significa la narración.

En la tradición occidental, los estudios sobre la narración pueden rastrearse desde Platón y Aristóteles. Platón³³ en el libro III de su *República* distingue dos modos de enunciar: la *mimesis* o imitación y la *diégesis* o simple relato. Aristóteles³⁴ en la *Poética* parece reconocer entre la representación teatral como género mimético y reserva la noción de diégesis a toda mediación de hechos relatados por un narrador.

En nuestra época, el interés por la narración se incrementó, atrayendo la atención de antropólogos, psicólogos, teólogos, historiadores, semiotistas, teóricos de la comunicación, críticos literarios y lingüistas, a tal punto que, alrededor de los años setenta, algunos autores como Todorov, Van Dijk y Ryan, entre otros, propusieron el desarrollo de una nueva disciplina dedicada específicamente a estudiar la narración en todas sus manifestaciones, la narratología.

De acuerdo con Prince³⁵ la narratología es el estudio de la forma y funcionamiento de la narración. En otras palabras, la narratología es la disciplina que examina aquello que todas las narraciones tienen en común.

De gran relevancia para el estudio de la narración ha sido, sin duda, la corriente del análisis estructural del relato. Esta corriente dirigió su atención principalmente a los relatos literarios, cuentos populares, leyendas y mitos. Tuvo su origen en la corriente estructuralista y son dos sus antecedentes principales: el análisis de cuentos maravillosos rusos que realizó el formalista Vladimir Propp y el análisis estructural de los mitos propuesto por Claude Lévi-Strauss.

Sobre la obra de Propp habría que decir que su libro *Morfología del cuento* publicado en 1928 desencadenó el desarrollo de toda una corriente de análisis estructural de los relatos. Propp parte de un corpus de cien cuentos maravillosos rusos de donde selecciona las funciones que se repiten en ellos. Por funciones

³³ Platón, *Republica*, traducción de Patricio Azcarate, 2a ed, Madrid, J.A.Mestas, 2003. p. 146

³⁴ Aristóteles, *Poética*, traducción realizada por Eihard Schlesinger, Buenos Aires, Losada, 2003, p.98

³⁵ Cfr. Gerald Prince, *The form and functioning of narrative*, La Haya, Mounton, 1982, p.5.

Propp entiende “la acción de un personaje definida desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga”.³⁶ Propp llega a las siguientes conclusiones:

- a) Los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplen esas funciones. Las funciones son las partes constitutivas fundamentales del cuento.
- b) El número de funciones que incluye el cuento maravilloso es limitado.
- c) La sucesión de las funciones es siempre idéntica.
- d) Todos los cuentos maravillosos pertenecen al mismo tipo en lo que concierne a su estructura.

Para Propp, el cuento maravilloso es “todo desarrollo que partiendo de una fechoría (A) y de una carencia (A) y pasando por las funciones intermedias culmina en el matrimonio (W) o en otras funciones utilizadas como desenlace por ejemplo, la recompensa (F)”.³⁷ Para él, por lo tanto, es esta estructura particular la que define a los cuentos maravillosos y los distingue de otro tipo de cuentos.

Otra influencia vital para el desarrollo de la corriente de análisis estructural del relato proviene de la antropología estructural y la llevó a cabo Claude Lévi-Strauss, que comparaba el mayor número de versiones que podía encontrar del mismo mito y, mediante esta comparación, establecía las unidades constitutivas de un mito, los *mitemas*. A partir de este tipo de análisis, Lévi-Strauss encontró que “cada frase aislada como fragmento de la sucesión de acontecimientos de la historia contada en el mito, implica una relación sujeto-predicado”.³⁸ De acuerdo con él, con una doble ordenación sincrónica y diacrónica de estas frases aisladas se pueden construir unidades constitutivas mayores que son conjuntos de estas relaciones sujeto-predicado con un rasgo común. Estas relaciones son, para él, las verdaderas unidades constitutivas del mito o *mitemas*.

³⁶ Vladimir Propp, *Morfología del cuento*, traducción española basada en la versión francesa de Marguerite Derrida, Madrid, Fundamentos, 1992, p. 33.

³⁷ V. Propp, *op. cit.*, p. 45.

³⁸ Claude Lévi-Strauss, *Antropología estructural*, Traducción de Eliseo Verón, Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1969, p. 190.

Otra premisa de la que parte Lévi-Strauss es que las diferentes variantes de un mito "...ofrecen entre sí correlaciones significativas que permiten someter el conjunto a operaciones lógicas, por simplificaciones sucesivas, para arribar finalmente a la ley estructural del mito considerado...".³⁹ Por esta razón Lévi-Strauss insiste en que al analizar un mito no se debe omitir ninguna de las variantes que se hayan recogido del mismo y, por lo tanto, se deben considerar por lo menos cuatro o cinco versiones.

Dentro de la corriente de análisis estructural del relato se pueden mencionar autores como Claude Bremond, A.J. Greimas, Roland Barthes y Tzvetan Todorov. Estos autores retomaron y reelaboraron las propuestas de Propp de diferentes maneras.

Claude Bremond, por ejemplo, criticó principalmente el carácter fijo de las funciones narrativas propuestas por Propp y destacó, junto con otros autores, que el orden de las funciones no puede fijarse a priori, por esta razón desarrolló la noción de secuencia, la cual le permitió agrupar las funciones de Propp en secuencia de dos, tres o más funciones.

A.J. Greimas, por su parte, también retomó a Propp, pero redujo sus funciones a categorías todavía más elementales y las definió con la ayuda de rasgos semánticos elementales o semas y operadores elementales para la negación y los contenidos de estos semas. Otra aportación importante de Greimas⁴⁰ al análisis estructural de las narraciones fue la aplicación del modelo actancial que Tesniere (1959) desarrolló para descubrir las funciones sintácticas realizadas en un enunciado.

De acuerdo con el modelo desarrollado por Greimas, los diferentes actores o unidades lexicalizadas que aparecen en una narración pueden ser las manifestaciones léxicas de diferentes actantes (unidades semánticas). Los actantes son clases de actores, y se establecen a partir del corpus formado por todas las narraciones que pertenecen a un género. Las relaciones que se establecen entre los diferentes actantes forman un modelo actancial. Los actantes

³⁹ C. Lévi-Strauss, *op. cit.*, p. 198.

⁴⁰ Cfr. Algirdas Julián Greimas, *Semántica estructural: investigación metodológica*, Traducción Alfredo de la Fuente, Madrid, Gredos, 1987, pp. 172-191.

que describe Greimas son el sujeto, el objeto, el destinador, el destinatario, el auxiliar y el adversario.

Barthes (1966) y Todorov (1971) entre otros, continuaron profundizando en el análisis estructural de las narraciones, centrando su atención, entre otras cosas, en la caracterización de los diferentes actantes involucrados en ellas.

A partir de que Propp estableciera la morfología de los cuentos populares rusos, dentro de la corriente del análisis estructural del relato se buscó señalar los elementos básicos de cualquier tipo de narración. Dentro de la lingüística, esta tendencia continuó y obtuvo nueva inspiración a partir del desarrollo de las teorías lingüísticas de Noam Chomsky. Diferentes autores buscaron establecer reglas que permitieran generar todas las narraciones posibles, tomando como modelo la gramática generativa.

Algunos de los que hicieron propuestas en este sentido fueron Gerald Prince y Teun A. Van Dijk. La gramática propuesta por Prince basada en la gramática generativa, en principio, escribe una historia como una serie de eventos unidos por un conjunto de rasgos comunicativos. Este autor considera que los eventos pueden ser estados (el inicio y al final de la historia) o acciones, y los rasgos conjuntivos pueden estar indicando sucesión temporal o causal (entre el segundo y el tercer evento). Propone también dos reglas transformacionales, una que permita presentar los eventos fuera de su orden cronológico, y otra que permita eliminarlos del texto para ser sólo interpretados por el oyente o lector.

Influido de igual manera, por los modelos de la gramática generativa, Van Dijk propuso la existencia de diferentes niveles dentro del análisis de los textos. Para él habría una estructura textual profunda, a la que llama macroestructura que después de sufrir ciertas transformaciones se realizaría en una estructura textual más superficial. Los modelos actanciales de Greimas, con sus niveles de análisis de los personajes también, favorecieron estas conclusiones de Van Dijk. En lo que se refiere a las narraciones, Van Dijk propone una gramática de base para la estructura profunda de las narraciones, que por su generalidad podría aplicarse a todo tipo de narraciones, aunque a él le interesarán en particular las narraciones literarias.

La definición de Van Dijk de narración hace explícitas ciertas características básicas de los textos narrativos que tienen que ser tomadas en cuenta en su análisis; por ejemplo, su posibilidad de tener un carácter real o irreal, su ubicación temporal y espacial, etc.

Por otra parte, también alrededor de los años setenta hubo un gran auge en el estudio, ya no de la producción, sino de la comprensión de las narraciones. En este tipo de estudios también se desarrollaron gramáticas narrativas, conocidas como gramáticas de las historias, que no eran sino gramáticas generativas, su objetivo era proporcionar un sistema formal de reglas, permitiendo describir regularidades generales o patrones recurrentes que se observan en la estructura de las historia bien formadas.

Se buscaba que estos sistemas permitieran indagar si esas regularidades se encuentran incorporadas en estructuras mentales que las reflejen. De ser así, se esperaba averiguar cómo se utilizan éstas en los procesos de comprensión y producción de textos narrativos.

En este apartado se revisó brevemente los estudios de lo que ha sido objeto la narrativa y es evidente el cambio cualitativo y la perspectiva integradora de las más recientes investigaciones; en un inicio los estudios predominantes eran las gramáticas formales del relato para después presentarse un cambio de visión, donde la narrativa se concibe como una acción articulada, una unidad global de una extraordinaria complejidad, por ello, para analizar y comprender el funcionamiento de los textos es necesario distinguir diversos planos, sólo así, es posible captar el carácter complejo y coherente de la narrativa.

2.4 LA IMPORTANCIA DE LA NARRACIÓN EN LA HUMANIDAD

“El relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades, el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay, ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos”.⁴¹

La afirmación de Barthes sobre el relato es contundente, como contundente es el papel que juega la narrativa en el actuar del hombre y no sólo en su actuar, también en su conciencia y en su desarrollo que lo ha marcado como un ser pensante, porque la narrativa es una capacidad fundamental y meramente humana, ya lo dijo Bárbara Hardy: “soñamos narrando, enseñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, crecemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas”.⁴² “El acto de contar es esencialmente humano. Sentimos necesidad de contar lo que nos pasa y lo que les pasa a otros para encontrar el sentido de la vida”.⁴³

El hombre ha empleado la narrativa y ha obtenido de ella innumerables beneficios; por eso, la comunión entre la humanidad y la narrativa no ha pasado desapercibida, porque a través de ella el hombre ha podido conservar y compartir los principales conocimientos culturales en la memoria de su gente; a través de la narrativa los artistas han podido controlar, manipular y ordenar su experiencia; a través de la narrativa se puede bucear por debajo de las apariencias exteriores del comportamiento humano para explorar los pensamientos, sentimientos e intenciones de los sujetos; a través de ella se está profundamente en conjunción con otro ser y este salto de empatía e imaginación hace que se establezca un mayor número de relaciones más duraderas; la función transformadora de la narrativa ha marcado su presencia en la enseñanza, ya que como instrumento permite comprender el mundo de nuevas maneras, ayuda a comunicar ideas a los demás y se puede construir mundos (relatos literarios) en diversas formas.

⁴¹ Roland Barthes, “Introducción al análisis estructural del relato” en *Análisis estructural del relato*, Barcelona, Ediciones Buenos Aires, 1982, p.3.

⁴² Barbara Hardy, “*Narrative as a primary act of mind*”, 1977, *cit. pos.*, Hunter McEwan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995, p.9.

⁴³ Silvia Adela Kohan, *Cómo contar cuentos*, Barcelona, Alba, 2003, p. 9.

En la siguiente sección se revisa el papel que jugó la narrativa en los primeros grupos humanos y posteriormente el que juega en la mente de los niños del hombre moderno, con el fin de encontrar argumentos sólidos con los cuales demostrar la importancia de las estructuras narrativas en la mente del ser humano sin importar la nacionalidad, edad, cultura, religión o época.

2.4.1 LOS PRIMEROS GRUPOS HUMANOS

Para Miguel Metzeltin y Margarit Thir la importancia de la narración en la historia del hombre comienza con los primeros representantes de la especie, los cuales vivían en pequeños grupos y que para sobrevivir necesitaban un *orden* y lo obtendrían a partir de la organización de las relaciones entre ellos mismos y de ellos con la naturaleza. Cada miembro debía definir su papel y su función dentro del grupo, se debían determinar las normas y todo esto lo hacían, según la propuesta de Metzeltin y Thir, a través de los ritos:

Las principales relaciones que se deben regular son: entre gobernantes y gobernados, entre adultos y no adultos, entre hombres y mujeres. Además hay que establecer las reglas de pertenencia a cada subgrupo, así como las formas adecuadas de tomar contacto para la comunicación de ruegos e informaciones y para el cambio de mercancías. La transformación del caos en cosmo se efectúa a través de **ritos** que regulan el curso de la vida, a través de **mitos** que hablan de Dioses y héroes. Instituidores del orden, a través de la representación de la historia humana como obra de una providencia divina, que lo ordena todo y lo lleva todo a buen fin, a través de leyes que establecen formalmente los comportamientos humanos.⁴⁴

Así estos dos autores proponen que la narración constituye una herramienta conceptual básica para establecer el orden que los primeros hombres necesitaron en la construcción de la cultura.

Los ritos iniciáticos (que son a los que se refieren Metzeltin y Thir) hacen presencia en los grupos humanos en el momento que el hombre modificó su

⁴⁴ Miguel Metzeltin y Margarit Thir, *El arte de contar: una iniciación*, Murcia, Universidad de Murcia, 2002, p. 39.

alimentación. Al modificarla, modificó sus acciones, pensamientos y creencias. Se debe recordar que el hombre primitivo recolectaba frutas silvestres, pero hace más o menos 100 000 años empieza también a procurarse carne. El hombre fue nómada, vivió en cuevas, moldeó piedras con el fin de hacer armas, inventó el arco, descubrió y posteriormente utilizó el fuego para cocinar, se hizo consciente de su existencia, como consecuencia enterró a sus muertos. La caza de pequeños animales no fue suficiente para abastecer carne a toda la comunidad así que la caza de grandes animales sólo pudo realizarse en grupo y lejos de los lugares habitados.

En todo el mundo la caza fue una actividad eminentemente masculina. La necesidad de cazar en grupo fue el motivo por el cual los jóvenes eran iniciados por los hombres-cazadores. Estos poseedores del conocimiento necesario para la caza debían transmitirlo a las siguientes generaciones.

Surgirían así los ritos de iniciación a la vida adulta, destinado sobretodo a los adolescentes varones. En las sociedades cazadoras surgen así las narrativizaciones de los ritos iniciáticos, las narraciones sobre la caza y las narraciones míticas, sobre el origen y la vida de los animales. El hombre aprende así el arte de narrar.⁴⁵

En la misma línea está el mito, la forma narrativa, que ha sido uno de los “apoyos” más poderosos y eficaces de las culturas en todo el mundo. Egan Kieran menciona

Que su gran fuerza radica en su capacidad para fijar respuestas afectivas a los mensajes que contiene y para vincular lo que ha de recordarse por medio de asociaciones emocionales, es decir, las cultura orales operaban sobre las emociones de sus miembros haciendo que los mensajes importantes, en sentido cultural, estuvieran contextualizados en relación con determinados acontecimientos, presentando personajes y sus correspondientes emociones en conflicto, en el seno de una narración.⁴⁶

⁴⁵ M. Metzeltin y M. Thir, *op. cit.*, pp. 44-45.

⁴⁶ Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991, p. 69.

El mito comprende todo un conjunto de técnicas que difieren significativamente de un pueblo a otro. Y de acuerdo con Lévi-Bruhl⁴⁷ el mito mismo constituye una invención cultural diseñada en parte para recrear o recoger el sentido de participación en la naturaleza, del cual son parte los grandes inventos neolíticos de la cría de animales, agricultura, construcción de herramientas y recipientes de barro, etc.

2.4.2 EL LENGUAJE INFANTIL

La narrativa no sólo se haya en la mente del hombre primitivo, sino también en el hombre moderno desde su infancia, lo que puede sugerir que la narración es inherente a la naturaleza humana sin importar a qué época o cultura pertenece.

Partiendo de esto, se deriva el paralelismo que existe entre el pensamiento infantil y el del hombre primitivo, paralelismo comentado principalmente por Piaget⁴⁸ que en pocas palabras postula que en el niño pequeño, como en el hombre primitivo, el pensamiento se rige por leyes similares; y a este conjunto de rasgos distintivos se le ha llamado “pensamiento prelógico”. Este pensamiento en lugar de obedecer a las leyes de la experiencia, obedece a las del simbolismo de la satisfacción inmediata.

Para distinguir entre estas dos clases de pensamiento no hay más que tener presente la orientación tan diferente que sigue el pensamiento cuando se ocupa del agua. Para el pensamiento inteligente [sic], el agua es una sustancia natural de origen explicable o, por lo menos, de formación empírica observable, el agua se comporta y circula siguiendo leyes que puedan estudiarse, y la actividad técnica se ha servido de ella desde los tiempos más remotos para el regadío y otros usos. Para el pensamiento prelógico, por el contrario, el agua no tiene interés más que en relación con la satisfacción orgánica: sirve de bebida. Pero como tal, así como en virtud de su aspecto externo se ha convertido en motivo de fantasías de los pueblos antiguos y de los niños, fuertemente condicionadas por la actividad inconsciente. Se ha asimilado, en efecto, a los líquidos salidos del cuerpo humano, y ha

⁴⁷ Cfr. Lévi- Bruhl, *How Natives Think*, Princeton, Princeton University Press, 1985, *cit. pos.* Kieran Egan, *op cit.*, p. 67.

⁴⁸ Cfr. Jean Piaget, *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Traducción de Mercedes Riani, Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1972.

llegado a simbolizar el nacimiento mismo, como la prueba la cantidad de mitos (nacimiento de Afrodita, etc.) de ritos (el bautismo, símbolo de nuevo nacimiento) de ensueños y de narraciones de niños en los que el agua juega un papel principal.⁴⁹

Al igual que el hombre primitivo el niño busca conocer su mundo y lo hace a través de principios unificadores que le ayuden a dar una buena cuenta de la infinita e incontrolable diversidad del mundo, precisamente las narraciones proporcionan un control intelectual y la satisfacción emocional que necesita, ya que al escucharlas los niños crean expectativas de cómo es el mundo, las pautas de los valores que se repiten una y otra vez, y crean las perspectivas estables respecto a roles y relaciones que forman parte de su cultura, es decir, le dan identidad cultural, de pertenencia a un grupo.

Por su parte, Isabel Solé⁵⁰ hace referencia a una lista de habilidades comunicativas que el niño utiliza y que van evolucionando conforme a sus necesidades. La lista de habilidades consta de seis categorías ordenadas conforme se van desarrollando en el lenguaje del niño, cada categoría encierra las habilidades correspondientes a un mismo fin:

1. Proporcionar y obtener información sobre hechos
2. Verbalizar posiciones intelectuales
3. Verbalizar estados emocionales
4. Verbalizar posiciones morales
5. Hacer que otras personas hagan cosas
6. Fórmulas sociales

⁴⁹José Peinado Altable, *Paidología: psicología infantil*, México, Porrúa, 1979, p. 422.

⁵⁰ Isabel Solé y Teresa Huguet, *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Grao, 1998, p.84.

LISTA DE HABILIDADES DE ISABEL SOLÉ Y TERESA HUGUET

<p>1. Proporcionar y obtener información sobre hechos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) identificar b) describir c) narrar 	<p>2. Verbalizar posiciones intelectuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) expresar acuerdo-desacuerdo b) expresar certeza-incertidumbre c) expresar posibilidad-imposibilidad 	<p>3. Verbalizar estados emocionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) expresar placer o disgusto b) expresar sorpresa c) expresar temor o preocupación d) expresar satisfacción o insatisfacción
<p>4. Verbalizar posiciones morales:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) disculparse b) expresar aprobación o desaprobación 	<p>5. Hacer que otras personas hagan cosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) dar órdenes b) sugerir acciones a otras personas 	<p>6. Fórmulas sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) despedirse b) saludar c) felicitar

Se puede observar que es la narración una de las primeras prosas empleadas por los niños. En primera instancia el niño fija su atención en objetos, personas o hechos que lo rodea, posteriormente, nombra pues ha reconocido sus principales características y por lo tanto, se podría decir que identifica; cuando se ha desarrollado la habilidad de identificar los objetos, personas o hechos, el niño es capaz de describirlos y después conjugarlos en una narración.

En las siguientes categorías el niño verbaliza sus posiciones intelectuales, sus estados emocionales y lo hace usualmente a través de la narración: cuenta a sus padres, familiares o amigos cómo llegó a sorprenderse por algo, contando a qué lo asocia, cómo reaccionaron los demás, etc.

Otro autor que menciona categorías en el lenguaje infantil es Joan Tough.⁵¹ Esta clasificación adopta un enfoque basado en el sentido común del uso del lenguaje y propone siete categorías cuyo propósito es ayudar a los profesores a identificar formas de utilización del lenguaje que contribuyan al aprendizaje de los niños. Las categorías son:

⁵¹ Joan Tough, *Lenguaje, conversación y educación*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1989, p. 42.

1. Auto-afirmarse: Se refiere al lenguaje para tratar de satisfacer las necesidades físicas y psicológicas de los niños, se utiliza el término *auto-afirmarse* para designar el lenguaje que está claramente relacionado con el apoyo o el refuerzo de sí mismo frente a los demás.

2. Dirigir: Se utiliza el lenguaje para dirigir las acciones propias y de otras personas, cuando se les da instrucciones, se hacen demostraciones y se solicita determinado curso de acción.

3. Relatar: Se usa frecuentemente el lenguaje para relatar las experiencias presentes, pasadas, propias o ajenas, haciendo comentarios de lo que se ve, se evoca. Hay dos tipos de relato, el primero se refiere a una experiencia presente y el otro a una experiencia pasada.

4. Razonar: A menudo el niño utiliza el lenguaje para expresar las relaciones que reconoce dentro de una determinada experiencia o la razón subyacente a determinado curso de acción. El rasgo esencial del razonamiento es que se clarifique las relaciones causales y de dependencia.

5. Predecir: El niño utiliza experiencias pasadas relevantes como punto a partir del cual anticipa y predece acontecimientos futuros. Para ello es necesario saber relatar los sucesos que se anticiparán y razonar en torno a la predicción.

6. Proyectar: A menudo se usa el lenguaje para proyectar las experiencias o situaciones de otras personas que no se han experimentado personalmente. Cuando se utiliza el lenguaje para proyectar se debe hacer uso del relato, el razonamiento y además, se puede incluir elementos de la predicción.

7. Imaginar: Las actividades de predecir y proyectar se basan necesariamente en la imaginación, sin embargo se ha reservado el término *imaginar* para designar el lenguaje utilizado cuando la totalidad del contenido de la conversación es el producto de la actividad imaginativa.

El empleo de la narración de nuevo se encuentra entre los primeros lugares. Otro elemento es el estudio realizado por Reyes Trigos⁵² quien afirma que la narración se establece como uno de los tipos de discurso que aparece primero en el habla infantil, “en las narraciones los niños deben incluir y ejercitar su capacidad para dar coherencia a sus expresiones lingüísticas como un todo. Al hablar sobre sus experiencias del pasado y las de los demás, los niños organizan su visión de la realidad y se explican las relaciones que se dan en el mundo que los rodea”.⁵³

Por último Egan⁵⁴ afirma que la capacidad de comprender narraciones es más básica para la inteligencia humana que cualquier otra. Ya que, la narración es la forma arquetípica en la que los esquemas internos se organizan en un todo coherente superior; la capacidad para organizar las partes en un todo y en conjuntos aún mayores es, por supuesto, de gran importancia en casi todas las tareas intelectuales del “mundo real”.

Por lo anterior, se puede deducir que existe una coincidencia fundamental entre el niño pequeño y el hombre primitivo: la creencia de que los dos comienzan a vivir sumidos en una confusión e ignorancia irracionales, de igual manera los dos desarrollan tempranamente el discurso narrativo para conocer y dar orden al mundo que los rodea.

El ser humano ha interiorizado a tal grado la narrativa, que no sólo se encuentra presente en la vigilia sino también en los sueños. Kieran Egan menciona que el sueño es “un cuento que nos contamos a nosotros mismos; es una narración muchas veces incompleta cuyo contenido no ha quedado organizada afectivamente; nos quedamos sin saber cómo debemos sentirnos respecto a ella”.⁵⁵

Pero no sólo los sueños están contenidos en narraciones, una gran cantidad de lo que se considera pensamiento está organizado en estructuras

⁵² Tanto Reyes Trigos como Egan afirman que las primeras posibilidades de narrar en un niño aparecen a los dos años de edad y se da cuando los infantes empiezan a hablar más sobre el pasado, aproximadamente a los tres años sin orden concreto van relatando de un acontecimiento a otro pero siempre en forma de esquemas narrativos.

⁵³ Claudia Reyes Trigos, *Narrar a los seis años*, Tesis para obtener el grado de Doctor en lingüística, México, Colegio de México, 1996, p. 2.

⁵⁴ Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Ed. Morata, 1991, p. 56.

⁵⁵ *Ibid.*, p.107.

narrativas como son: los recuerdos, los acontecimientos imaginados, las fantasías, los temores, las esperanzas, etc.

La narración constituye una de las invenciones culturales más importantes, lo característico de las narraciones es su fuerza para evocar el éxtasis, estimular la imaginación, fijar respuestas afectivas a los acontecimientos y determinar el significado de sus contenidos. Los pueblos habían descubierto que los mensajes presentados en forma característica de la narración se recordarían mejor y llevarían consigo una carga de identificación que reforzaría en gran manera la cohesión y el control social.

La invención de la narración constituyó un momento crucial en el descubrimiento de la mente. Se inventó una forma narrativa que aumentaba la posibilidad de recordar su contenido. Al reconocer su potencia y refinarla durante milenios, las personas descubrieron un aspecto muy notable en cuanto a la manera de operar la mente humana. Somos animales narradores; solemos dar sentido a las cosas en forma de narración; nuestro mundo está estructurado en gran medida de acuerdo con la forma narrativa.⁵⁶

2.5 LA ENSEÑANZA DE LA NARRACIÓN

Saber redactar una composición textual es una herramienta de sobrevivencia en el sistema escolar, ya que con frecuencia, sean textos breves o extensos, el estudiante debe plasmar a través de la escritura los conocimientos adquiridos a lo largo del curso en un producto final. Ya lo menciona María Teresa Serafini “en todas las edades, en todos los tipos de escuela, con frecuencia los estudiantes son evaluados en función de la calidad de sus redacciones”.⁵⁷

Al igual que en el sistema escolar, la vida moderna exige un completo dominio de la escritura, un ciudadano que pertenece a la cultura alfabetizada deberá redactar un currículum vitae cuando solicite un empleo; elaborar un informe en el trabajo; componer un oficio jurídico o expresar con coherencia una declaración.

⁵⁶ Kieran Egan, *op. cit.*, p. 94.

⁵⁷ María Teresa Serafini, *op. cit.*, p. 26.

La pregunta crucial es ¿qué tipo de formación han recibido y reciben los miembros de esta cultura alfabetizada?

Delia Lerner contesta: “La escuela obligatoria y el instituto ofrecen unos rudimentos esenciales de gramática que no pueden cubrir de ninguna manera las complejas y variadas necesidades de la vida moderna”.⁵⁸ Y además agrega:

En la escuela, no resultan ‘naturales’ los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella, los lectores y escritores: como están en primer plano los propósitos didácticos, que son mediatos desde el punto de vista de los alumnos porque están vinculados a los conocimientos que ellos necesitan aprender para utilizarlos en su vida futura, los propósitos comunicativos suelen estar relegados o incluso excluidos de su ámbito.⁵⁹

Mientras que Donald Graves afirma: “Escribir es la materia básica de educación. La hemos descuidado gravemente. Hemos cambiado la expresión activa de hechos, ideas y sentimientos por la recepción pasiva de información. Ahora necesitamos ajustar el equilibrio entre dar y recibir. Necesitamos dejarles escribir”.⁶⁰

La enseñanza de la composición textual se ha asignado principalmente a las materias de español en la educación básica (primaria y secundaria) y de Lengua española, Taller de lectura y redacción y Literaturas en la educación media superior.⁶¹ Los aprendizajes que buscan conseguir estas materias son diversos: la comprensión de la lectura, la producción textual, la estructura y funcionamiento de la lengua, la historia de la literatura, etc.

Desgraciadamente uno de los retos de la educación en general es la organización y aprovechamiento del tiempo efectivo en clase y al ser tan amplia la gama de temas que las materias de lengua deben cubrir, el docente o dedica un

⁵⁸ Daniel Cassany, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 2004, p. 14.

⁵⁹ Delia Lerner, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 29.

⁶⁰ Donald Graves, *Didáctica de la escritura*, Madrid, Ministerio de educación y ciencia- Morata, 1991, p.109.

⁶¹ Sin embargo, hay que aclarar que existen posibles variaciones en cada centro y nivel educativo con respecto al nombre que le designan a las materias de lengua materna.

tiempo determinado y a veces insuficiente para cada uno de ellos o suele centrarse en un contenido específico relegando otro de igual importancia.

En lo que respecta a la narración, su enseñanza se concentra en los primeros niveles en la comprensión de lectura. Sobre este punto Cassany afirma que:

La concepción de la lectura que subconscientemente ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima. De una forma explícita, nos ha instruido en las microhabilidades más superficiales que son las que ha considerado importantes, es decir: discriminar la forma de las letras, establecer la correspondencia entre sonidos y grafías, leer palabra por palabra, pronunciar la palabra correctamente. En cambio los lectores hemos tenido que espabilarnos por nuestra cuenta con las destrezas superiores: ser conscientes de los objetivos de la lectura, comprender el texto a diversos niveles, inferir significados desconocidos, etc.⁶²

En el bachillerato los estudiantes pasan gran cantidad de tiempo escuchando y leyendo relatos pero sin comprenderlos. Estas actividades tradicionales⁶³ como las llama Cassany, de escuchar y leer son con frecuencia sólo las fases iniciales de un posterior encuentro en clase con diversos textos narrativos (cuento, leyenda, fábula, mito, epopeya y novela).

Este enfoque trabaja la lectura siguiendo un patrón rígido, después de la lectura comienza las discusiones en las que el profesor y los alumnos examinan el relato más cuidadosamente; el profesor aclara ambigüedades, analiza la trama, los personajes y evalúa el valor de la historia. Luego suelen hacer presencia los interrogatorios o cuestionarios destinados a descubrir si los estudiantes comprendieron y recuerdan lo que oyeron o leyeron. En algunas ocasiones, de forma individual se le pide al estudiante que redacte un cuento, esta actividad la realiza sin ninguna guía, ya que la aportación del profesor en las prácticas de composición se reduce principalmente a describir el producto final que debe realizar. Como consecuencia directa de esta acción el alumno copia la estructura narrativa que leyó o escuchó, cambiándoles someramente los nombres a los

⁶² Daniel Cassany y Martha Luna, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graós, 2002, p. 195.

⁶³ Más adelante en el capítulo IV se especifican las estrategias y habilidades que debe emplear y adquirir el alumno para comprender realmente una lectura y que ésta sea productiva.

personajes y tal vez sus características, pero sin variar su función dentro del relato, siguen seguramente fieles a la trama y las secuencias. Los cambios fueron superficiales, el estudiante no ha creado un texto, ha copiado uno; pero no importa porque se renuncia a estudiar de manera exhaustiva la estructura de los relatos narrativos dentro de una situación comunicativa, por falta de tiempo, de interés del docente, de preferencia en los programas curriculares, etc.

Se emplean con demasiada frecuencia los textos narrativos (cuento, leyenda, fábula, mito, epopeya y novela corta) en la educación media superior y en general, pero no de manera adecuada: se les pide a los estudiantes escribir muchas narraciones pero no se enseña cómo escribir paso a paso una de ellas; no se enseñan a escribir narraciones que necesitan escribir los alumnos y que se relacionen con su vida y actividades concretamente; no se enseñan a escribir textos narrativos para reflexionar y valorar el papel que juegan en la vida de sus propios creadores.

A manera de conclusión se puede afirmar, que la narrativa es una capacidad humana fundamental, se percibe el discurso narrativo en la divulgación científica, en la publicidad, en las noticias de la prensa, en el discurso de la historia, en los chistes, en el cine o en las conversaciones cotidianas, etc.

Y por eso, el papel que desempeña en la educación merece la mayor atención, pues tradicionalmente su estudio en las escuelas e institutos educativos ha sido exclusivamente en los contenidos de la enseñanza de la literatura.

Es importante plantearse que si existe un vínculo vital entre la narrativa y la acción humana, entonces no es prematuro abrir oportunidades de investigación, aplicación para comprender el funcionamiento de la narrativa en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Y es precisamente lo que propone este trabajo, utilizar la narración como herramienta que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje de la composición textual en los alumnos de la educación media superior.

III. METODOLOGÍA

Como se mencionó en la introducción de este trabajo el objetivo es señalar que la narración puede ser en un inicio el eje de la enseñanza en la composición textual, ya que ofrece ciertas¹ habilidades que facilitan la adquisición de prosas superiores. Para lograr el objetivo se presenta un modelo de análisis comparativo con el cual se estudiarán niveles de conocimiento, habilidades y actitudes hacia la composición textual.

La comparación se realizará entre dos grupos de educación media superior (Colegio de Bachilleres). A uno de ellos se le impartió el contenido del programa emitido por el Colegio de Bachilleres, el cual tiene como propósito que el alumno adquiera elementos de juicio que le permitieran valorar la obra a partir de la lectura y análisis de textos “idóneos”. Al otro grupo se le impartió el plan de trabajo propuesto en esta tesis, el cual está enfocado en la práctica de la lectura, la composición textual desde el modelo constructivista y funcional de la enseñanza de la lengua, que tiene como propósito que el alumno adquiera y desarrolle las cuatro macrohabilidades de la lengua (hablar, escuchar, leer y escribir).

Este análisis tiene el fin de contrastar los enfoques didácticos empleados en el sistema educativo para la enseñanza de la lengua y a la vez examinar el papel de la narrativa en los procesos cognitivos del hombre, además de que abre la oportunidad de exponer un plan de trabajo para un grupo experimental, basado en contenidos sobre narrativa desde un enfoque procesal y funcional de la enseñanza de la Lengua.

El motivo principal para elegir a los estudiantes del Colegio de Bachilleres como población fue porque se ha laborado por más de dos años en esta institución, lo que nos proporciona el conocimiento de los programas y los objetivos del Colegio, además de que podemos disponer del tiempo necesario para trabajar con los alumnos y buscar alternativas de enseñanza para mejorar su aprendizaje.

¹ Estas habilidades son: discriminación de información relevante e irrelevante, elaboración de una secuencia lógica, reconocimientos de causas y efectos, respeto al orden temporal y espacial, organización de una estructura y saber presentar datos en forma clara y precisa.

La segunda razón es que el Colegio de Bachilleres es actualmente una de las principales instituciones educativas del país, considerada por los jóvenes como su tercera o cuarta opción en el área metropolitana, debajo solamente de las preparatorias y colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM y las vocacionales del IPN.

3.1 TIPO DE POBLACIÓN A LA QUE SE DIRIGIÓ LA PROPUESTA

Jóvenes cuya edad promedio es de 16 años, que estudian el tercer semestre del Colegio de Bachilleres.

ATENCIÓN A LA DEMANDA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA ZONA METROPOLITANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO DE 1996 A 2002²

Periodo	1996 96B-97A	1997 97B-98A	1998 98B-99A	1999 99B-00A	2000 00B-01A	2001 01B-02A	2002 02B-03A
Demanda Total	262 314	238 956	244 068	247 691	237 656	245 823	261 702
Asignados al CB	39 774	37 251	40 022	41 272	37 669	36 558	41 177
Porcentaje de Asignados	15.16%	15.59%	16.40%	16.66%	15.85%	14.87%	15.73%

² Los datos relativos a la demanda-oferta que se presentan se obtuvieron de la información presentada por el Director General del Colegio, el Lic. Jorge González Teyssier, en su Programa de Desarrollo Institucional 2002-2006. (Colegio de Bachilleres. *Programa de desarrollo institucional 2002-2006*, México, 2002. Reporte de la Subdirección de Administración Escolar)

ASPIRANTES QUE SELECCIONARON EL COLEGIO DE BACHILLERES
COMO PRIMERA OPCIÓN DE 1996 A 2002

Periodo	1996 96B-97A	1997 97B-98A	1998 98B-99A	1999 99B-00A	2000 00B-01A	2001 01B-02A	2002 02B-03A
Aspirantes que seleccionaron al CB	26 121	24 417	21 633	22 271	27 516	21 581	25 436
Porcentaje	9.96%	10.22%	8.86%	8.99%	11.58%	10.00%	9.72%

La mayoría de los planteles del Colegio de Bachilleres se encuentran dentro de zonas cuyos habitantes son de clase media baja, lo que acarrea múltiples carencias educativas que propician las condiciones idóneas para la investigación teórica y metodológica, con el fin de plantear diversas soluciones a los problemas educativos.

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA POBLACIÓN³ (ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE BACHILLERES)

- a) La edad del 76% fluctúa entre los 15 y 17 años; 14% de los estudiantes tiene más de 25 años.
- b) El 42% correspondió al sexo femenino.
- c) El 58% correspondió al sexo masculino.
- d) El 98% son solteros.
- e) Mientras que 74.18% son hijos de familia y por lo tanto dependen económicamente de sus padres, el 25.82% de los alumnos trabajan; de estos un 15% es subempleado de algún familiar, por lo que recibe por su trabajo menos del salario mínimo.
- f) El 37.69% de los padres de familia son obreros; comerciantes y vendedores 48.31%; y un 14.00% tienen un oficio por su cuenta. De las madres el 55%

³ Colegio de Bachilleres, *op. cit.*, p. 16.

se dedica a las labores del hogar y el 45% son empleadas, comerciantes, vendedoras y obreras.

- g) En cuanto a la escolaridad el 53% (padres) y 59% (madres) sólo tiene nivel básico, el 11% (padres) y 30% (madres) el bachillerato, mientras que el 27% (padres) y 8% (madres) una capacitación técnica y únicamente el 9% (padre) y 3% (madre) son profesionistas.

PROMEDIO DE SECUNDARIA DE LOS ALUMNOS QUE INGRESARON AL COLEGIO DE BACHILLERES DE 1996 A 2002

96B	97A	97B	98A	98B	99A	99B	00A	00B	01A	01B	02A	02B
7.4	7.5	7.4	7.6	7.6	6.0	7.6	7.2	7.5	6.8	7.5	7.3	7.5

Particularmente, en las Áreas de Habilidad Verbal y Conocimientos de Español, los estudiantes de nuevo ingreso presentan deficiencias, tal como lo demuestran los siguientes promedios obtenidos en el EXANI I. ⁴

PUNTAJES OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES DE NUEVO INGRESO EN EL EXANI I: ÁREAS DE HABILIDAD VERBAL Y CONOCIMIENTOS DE ESPAÑOL PERIODO 02B-03A

Área	SEM	2002B	SEM	2003A
	Aciertos	% Aciertos	Aciertos	% Aciertos
Habilidad Verbal	8.17	34.04%	6.17	25.70%
Español	6.02	60.20%	4.53	45.30%

⁴ Examen nacional de ingreso a la educación media superior que aplica el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Media Superior A. C.). El Ceneval se encarga de evaluar las habilidades y competencias fundamentales, así como los conocimientos indispensables que debe tener quien aspira a continuar sus estudios de educación media superior EL Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas. Desde 1994 proporciona información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal. Fuente: www.ceneval.edu.mx

3.2 DESCRIPCIÓN DE LOS ESCENARIOS

3.2.1 EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. CUESTIONES GENERALES

En todo el mundo la educación media superior es hoy motivo de consideración y análisis pues es en este nivel donde se presentan las principales oportunidades para una reforma educativa, ya que se considera un espacio estratégico en el que se forma y formara un número creciente de jóvenes que en corto plazo deba asumir diversas responsabilidades en la transformación social, económica, política y cultural del país. De ahí que son oportunos el análisis y la reflexión de sus condiciones actuales con el fin de diseñar las políticas y estrategias que guíen su rumbo.

Se coincide con Roberto Castañón cuando afirma:

Los tiempos actuales demandan que las sociedades alcancen mayores niveles de escolaridad para que sean capaces de adaptarse y responder a un mundo cambiante que no toma en cuenta a quienes tienen una instrucción limitada y laboran en tareas infinitamente repetitivas. El hombre y la mujer del mañana, que son los niños de hoy, deberán poner en práctica habilidades cognitivas complejas para manejar el cúmulo de información y conocimientos actuales y futuros.⁵

Así los jóvenes de las próximas décadas podrán tener un mejor porvenir si adquieren ciertos conocimientos, habilidades y valores que les permitan estar bien preparados para entrar al mundo de la competencia. Diferentes estudios coinciden en que estos jóvenes deberán emplear conceptos matemáticos, razonamiento lógico y estadístico; escribir, hablar y entender correctamente su lengua materna.

Hay que recordar que:

Una población educada, informada y, por otro capacitada y motivada es más eficiente que una que carece de estos atributos. Sólo con una sociedad educada se puede pretender la participación ciudadana en actividades cívicas, en un desarrollo sustentable y en la

⁵ Roberto Castañón y Rosa María Seco, *La Educación Media Superior en México*, México, Noriega, 2000, p. 217.

formación de capital social. El binomio conocimiento-desarrollo es, en la actualidad, una relación biunívoca estrecha que se sostiene y adquiere solidez por medio de la educación.⁶

Así manifiesta Castañón la importancia de la educación como respuesta estratégica de los países para construir mejores condiciones que hagan frente a la globalización de la economía mundial y para diseñar políticas efectivas encaminadas a elevar la calidad de vida individual y colectiva de sus poblaciones. La mayor riqueza de un país para lograr un mejor desarrollo es la infraestructura de conocimiento de sus habitantes, única garantía para transitar hacia una sociedad basada en este bien.

Es en este nivel educativo (medio superior) que se plantea la transición de la escuela a la vida activa, los jóvenes deben estar lo suficientemente preparados para conseguir un trabajo bien remunerado y por ello mismo, necesitan de una enseñanza inicial de calidad, de conocimientos vigentes y aplicables a la vida laboral y también de contar con las capacidades requeridas para continuar estudiando durante toda la vida, si así lo eligen. Entender la educación media superior así, permite reconocerle una razón de ser, que no es la prolongación del nivel básico ni la antesala del superior; por el contrario, cumple una función importante que no atañe a los otros niveles: apoya a las personas en sus decisiones individuales sobre opciones de desarrollo personal y productivo en etapas de la vida en las que tales decisiones sobre asuntos de naturaleza inmediata son su preocupación principal. Comprenderla de este modo invita a configurarla con modelos acertados para su misión distintiva sin replicar aquellos que son adecuados para otros niveles educativos.

Los datos del Consejo Nacional de Población indica que los jóvenes entre 12 y 24 años representan un poco más de 27% del total de la población. Los jóvenes constituyen la base del cambio demográfico y productivo (la tercera parte de la población económicamente activa) en el periodo que va de 1990 a 2010.

Las naciones más avanzadas legislan, desde hace algunos años, reformas significativas en este ciclo educativo. La OCDE (Organización para la Cooperación

⁶ R. Castañón y R. M Seco, *op cit.*, p. 13.

y Desarrollo Económico) ha realizado dos evaluaciones sobre México: el sistema nacional de ciencia y tecnología y el sistema de educación superior. El último estudio⁷ merece ser señalado por la excelente revisión hecha por México a manera de radiografía del estado actual del sistema educativo nacional:

- a) La inversión en educación es insuficiente, quizá no en términos de porcentaje del producto nacional, sino en razón de la magnitud de las necesidades.
- b) En el conjunto del sistema educativo aún impera un viejo modelo europeo: educación básica, educación media superior y educación superior.
- c) La expansión del sistema ha sido dictada por la evolución demográfica.
- d) Se trata de un sistema complicado con más de 3000 programas diferentes de educación media superior. El estudio se refiere a un sistema muy complejo, rígido y poco diferenciado.
- e) La atomización hace problemática cualquier tipo de gestión de conjunto, tanto en los programas del nivel medio superior como en su vinculación con los niveles superiores y con el mercado de trabajo.
- f) El sistema de la educación media superior es muy modesto en su extensión frente a los 50 millones de mexicanos que tienen menos de 25 años de edad.
- g) La calidad de la educación secundaria es muy desigual.

Ya en décadas anteriores diversos autores informaron sobre la urgente redefinición del nivel de educación media superior⁸. La Secretaría de Educación Pública (SEP) en su afán de coordinar debidamente la educación media superior del país convocó a un Congreso Nacional del Bachillerato, en marzo de 1982. El Congreso dirigido por autoridades de la SEP, puso en claro que la finalidad del

⁷ Cfr. R. Castañón y R. M. Seco, *op cit.* p. 17.

⁸ Cfr. Ángeles Gutiérrez O. (1991), Carranza Palacios J. A. (1974), Bazán J. (1988,1991), Castrejón Díez J. (1991), Cordera R. *et al* (1998), De Anda M (1994), Dirección General de Bachillerato (1992, 1997) y Durán y Alzaldo Campos (1993).

bachillerato “es generar en el joven una primera síntesis personal y social, que le permita el acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de la sociedad y su tiempo”.⁹

La demanda educativa atraviesa por un profundo cambio cualitativo en cuanto a la creciente necesidad de diversidad y personalización del aprendizaje. En consecuencia, la función tradicional del maestro como transmisor de conocimientos se debe abandonar para que asuma el nuevo papel de instructor cuyo objetivo principal es enseñar a los estudiantes a pensar. El nuevo paradigma educativo que sustituye el binomio aprendizaje-enseñanza por la acción de “aprender a aprender” dispone la apropiación del conocimiento como el elemento central del proceso educativo.¹⁰

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La educación media superior en el país tiene su origen en el México independiente, después de haberse decretado por primera ocasión la clausura de la Real y Pontificia Universidad de México se estableció la Dirección General de Instrucción Pública, reformándose así la enseñanza superior y estableciéndose de manera legal y formal los estudios preparatorios o preparatorianos.

Más tarde, en 1856, luego del triunfo del liberalismo, habiendo desaparecido los gremios, se creó la primera Escuela de Artes y Oficios, a partir de su modelo se organizaron las escuelas que impartieron educación técnica industrial o comercial. Once años después, en 1867, con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria, concebida por Gabino Barrera con ideas liberales y positivistas, se terminó la desorganización que imperaba en los planes de estudios de los Colegios. Desde esa época el bachillerato se consideraba como un ciclo en sí mismo que ejercía influencia definitiva en la formación del carácter de los jóvenes. De 1867 a 1938, se desarrolló únicamente en el medio universitario.

En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) con ello se estableció la estructura para integrar las funciones de los planteles y establecimientos que se encontraban dispersos, y para complementar los servicios

⁹ Enrique Espinosa Sueñer, *El bachillerato en México*, México, Dirección General Escuela Nacional Preparatoria, 1982, p. 214.

¹⁰ *ídem.*

educativos de los estados y territorios del país, es decir, su fundación tuvo como finalidad sistematizar y organizar la trascendente labor educativa de México del siglo XX. Un año después, se llevó a cabo el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la Republica Mexicana, acontecimiento en el cual se formuló un reglamento para el sistema mixto de reconocimientos y exámenes, se establecieron normas para la revalidación de estudios de las preparatorias estatales, se abordó el tema del aprendizaje de un oficio, y se sugirieron cambios para el plan de estudios del bachillerato en cuanto a las horas en clase. Ese mismo año, 1922 se establecieron y reorganizaron para la enseñanza técnica un número creciente de escuelas destinadas a la enseñanza industrial y de servicios, entre ellas, el Instituto Técnico Industrial (ITI), las escuelas para señoritas “Gabriela Mistral”, “Sor Juana Inés de la Cruz” y “Doctor Balmis”; el Centro Industrial para Obreros, la Escuela Técnica Industrial y Comercial (ETIC), en Tacubaya y las Escuelas Centrales Agrícolas, posteriormente, transformadas en Escuelas Regionales Campesinas. En ese mismo año, la proliferación de escuelas rurales provocó una mayor demanda de docentes, por lo que se procedió a la fundación de escuelas normales rurales; la primera de ellas fue la de Michoacán.

En 1935 se formó el Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica; ese mismo año se creó el plantel número 3 de la Escuela Nacional Preparatoria. Al año siguiente, se fundó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el cual absorbió a la mayor parte de las escuelas que constituían al Departamento de Enseñanza Técnica de la SEP. En sus orígenes, contaba con un nivel elemental (prevocacional), uno más avanzado (vocacional), uno de estudios técnicos superiores, y programas dedicados a trabajadores y mujeres.

En mayo de 1973, la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior) realizó el “Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior en el país y preposiciones para su solución”, donde se comentó que ese año se registraba un déficit de aproximadamente 1,700 plazas y se calculaba que para 1980 podría crecer hasta 8,3000 plazas, cifra equivalente a la que en esos momentos se estaba atendiendo; lo anterior implicaba una excesiva población estudiantil la mayor parte

correspondiente al nivel medio superior de la UNAM y el IPN, y la mayoría correspondería al nivel medio superior.¹¹

Como una manera de atender a este excedente estudiantil y contribuir al fortalecimiento de las instituciones existentes, la ANUIES recomendó al Ejecutivo:

La creación por el Estado de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución distinta e independiente de las ya existentes, que coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que la integran, vigilando y evaluando que la educación que en ellos se imparta corresponda a programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional; y que sus estudios sean equivalentes y tengan igual validez que los que imparte la UNAM el IPN y las demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios.¹²

3.2.2 COLEGIO DE BACHILLERES

Creado el 27 de septiembre de 1973, por decreto presidencial, el Colegio de Bachilleres fue concebido como una institución de educación pública descentralizada del gobierno federal, destinada a impartir e impulsar educación correspondiente al nivel bachillerato a los egresados de secundaria, mediante sus sistemas escolarizado y abierto.

En sus inicios, el Colegio de Bachilleres fue concebido como un organismo con posibilidad de establecer planteles en cualquier entidad del país, por lo que en 1973 se crearon los primeros tres en Chihuahua, y en 1974 cinco en el Distrito Federal. Posteriormente se desarrollaron las bases jurídicas que determinaron la creación de Colegios estatales como organismos descentralizados de su respectiva entidad federativa, de manera que actualmente esta opción educativa opera en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México y en 25 Estados de la República. En particular, el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México tuvo un crecimiento acelerado en sus primeros nueve años; de 1974 a 1985 el número de planteles aumentó de 5 a 20, mismos que actualmente atienden a una población de alrededor de 85 000 estudiantes en el sistema escolarizado y 6000 en el sistema de

¹¹ E. Espinosa Sueñer. *op cit.*, pp. 53-57.

¹² Colegio de Bachilleres, *Estatuto General del Colegio de Bachilleres*, México, 1973.

enseñanza abierta que, desde 1976, se ofrece en cinco planteles: 01 El Rosario”, 02 “Cien Metros”, 03 “Iztacalco”, 04 “Culhuacán” y 05 “Satélite”.¹³

El Colegio de Bachilleres posee la modalidad escolarizada como también la abierta que tiene como objetivo satisfacer las necesidades de sus estudiantes con base en su propio modelo educativo. En el sistema escolarizado se imparten las asignaturas en horario fijo en dos turnos, matutino y vespertino. El plan de estudios establece la organización de las asignaturas que deben cursarse semestralmente trabajando directamente con los profesores. En este sistema se debe concluir el bachillerato en seis semestres; sin embargo, si por causa de fuerza mayor, no se logra esto, el reglamento escolar otorga la posibilidad de cursarlo en nueve semestres como máximo.

En la modalidad de enseñanza abierta (SEA) se ofrece la posibilidad de estudiar en el horario que el estudiante decida, ya que cuenta con el apoyo de asesores que atienden de martes a sábado, en los diversos planteles, los certificados que se expiden en ambas modalidades tienen validez oficial en todo la Republica Mexicana.

En la actualidad es parte de las instituciones públicas de educación media superior:

Con carácter propedéutico y que ofrece estudios de bachillerato general a una población que se caracteriza por la búsqueda y afirmación de su individualidad y por la construcción de estrategias personales para su integración a la sociedad como ciudadanos responsable, lo que supone derechos y obligaciones familiares, económicos y políticos y sociales, los cuales pueden asumir mejor a partir de la integración de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados durante sus estudios de bachillerato.¹⁴

PROPÓSITO-MISIÓN

Los propósitos del Colegio con base en el artículo dos del Decreto de su creación, son:

¹³ Colegio de Bachilleres, *Programa de desarrollo institucional 2002-2006*, México, 2002. p. 5.

¹⁴ *Ibíd.*, p.8.

- I. Establecer, organizar, administrar y sostener planteles en los lugares de la Republica Mexicana que estime conveniente.
- II. Impartir educación del mismo ciclo a través de las modalidades escolar y extraescolar.
- III. Expedir certificados de estudios, otorgar diplomas y títulos académicos.
- IV. Otorgar o retirar reconocimientos de validez de estudios realizados en loa planteles particulares que impartan el mismo ciclo de enseñanza.
- V. Establecer y sostener planteles en coordinación con los gobiernos de los Estados, dentro de sus respectivas jurisdicciones
- VI. Auspiciar el establecimiento de planteles particulares en los que se imparta el mismo ciclo educativo
- VII. Promover y realizar actividades para la difusión de la cultura;
- VIII. Realizar estudios e investigaciones que permitan alcanzar los objetivos del Colegio; y
- IX. Ejercer las demás que sean afines con las anteriores.¹⁵

El Colegio de Bachilleres tiene como misión ofrecer educación de excelencia en la formación de bachilleres de la zona metropolitana de la Ciudad de México, en la modalidad escolar o abierta, que satisfaga las necesidades de sus estudiantes con base en su propio modelo educativo que incluya un plan de estudios a desarrollar en seis semestres y permita al egresado realizar estudios superiores, integrarse al trabajo, interactuar exitosamente en la vida y con ello contribuir al desarrollo nacional.

OBJETIVOS

El Colegio de Bachilleres impulsará la educación que le compete de acuerdo con los siguientes objetivos:

- I. Desarrollar la capacidad intelectual del alumno mediante la obtención y aplicación de conocimientos.
- II. Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje
- III. Crear en el alumno una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.
- IV. Proporcionar al alumno capacitación y adiestramiento en una técnica o especialidad determinada.¹⁶

¹⁵ Colegio de Bachilleres, *Estatuto General del Colegio de Bachilleres*, artículo núm. 2, México, 1973.

SERVICIOS

Los servicios¹⁷ que se brindan apoyan el proceso continuo de enseñanza y aprendizaje, mediante la realización de actividades, así como la dotación de materiales, equipos e infraestructura, a través de los cuales el estudiante podrá ejercitar sus habilidades cognitivas y sus estrategias de aprendizaje y mejorar su desempeño escolar.

a) Jefaturas de materia. Cada plantel cuenta con jefaturas de materia, de siete a diez, que coordinan el trabajo de los profesores y lo relacionado con cada materia del plan de estudios. A ellas pueden acudir todos los estudiantes que requieran apoyo didáctico para realizar algún trabajo extraclase o pedir asesoría si van a presentar exámenes de recuperación o de acreditación especial.

b) Orientación escolar. Este servicio se ofrece para ayudar a los estudiantes en su actividad académica a través de diversos programas que favorecen estrategias de estudio, orientación para la elaboración de trabajos de investigación y de material didáctico. Cuenta con profesores especializados que brindan apoyo en la búsqueda de solución a problemas personales, fortalecen actitudes e intereses para conservar la salud y ayudan a los estudiantes a su decisión vocacional.

c) Bibliotecas y laboratorios. Las bibliotecas son centros de acopio y divulgación del conocimiento científico y tecnológico, humanístico y artístico, así como de fomento del hábito de la lectura, en los que se pone a disposición de estudiantes, profesores, personal administrativo y funcionarios el material bibliográfico que éstos requieren para solucionar sus necesidades de información, consulta e investigación. Los laboratorios son espacios para las actividades experimentales que refuerzan o precisan los conocimientos de ciencias naturales (física, química y biología) y de la capacitación de Laboratorista químico.

¹⁶ *Ídem.*

¹⁷ *Cfr.* Fuente de información electrónica: www.cobach.edu.mx

d) Actividades paraescolares. El Colegio de Bachilleres ofrece la posibilidad de cursar talleres sin valor curricular, que permiten la formación integral de los estudiantes. Esta área de formación cultural, artística y deportiva promueve el desarrollo de las aptitudes, habilidades y sensibilidad para las artes a través de danza, teatro, artes plásticas y educación física.

PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios¹⁸ incluye los elementos conceptuales y metodológicos de los distintos campos del conocimiento humano, que le permiten al estudiante ingresar a cualquier carrera, sin cursar áreas de especialización.

El plan de estudios está conformado por tres áreas:

- a) Formación básica
- b) Formación específica
- c) Formación para el trabajo

Las áreas de formación básica y específica abarcan cinco campos de conocimiento:

- a) matemáticas
- b) ciencias naturales
- c) ciencias históricas-sociales
- d) metodología-filosofía
- e) lenguaje-comunicación

Las áreas de formación básica y específica representan el 80% de los créditos que cubren los estudiantes, mientras que el área de formación para el trabajo representa el 20% del plan de estudios y se imparte mediante capacitaciones como: Administración de recursos humanos, Contabilidad, Informática, Empresas turísticas, Laboratorista químico, Dibujo industrial, Dibujo arquitectónico y de construcción y Biblioteconomía.

¹⁸ Cfr. Fuente de información electrónica: www.cobach.edu.mx

Según el modelo educativo del Colegio de Bachilleres las áreas del plan de estudios distribuyen y dosifica los conocimientos de acuerdo con lo siguiente:

Área de formación básica.- Integra al conjunto de materias que representan los conocimientos considerados como indispensables para todo estudiante de nivel medio superior, por ser lo más relevante y representativos de los diversos campos del conocimiento humano.

Área de formación específica.- Fortalece la formación propedéutica general a través de materias optativas que dan flexibilidad a la institución y al estudiante. Flexibilidad para la institución, en tanto que ésta puede incluir materias que respondan a las necesidades sociales, y para el estudiante, dado que le brinda la posibilidad de ejercitar su capacidad de decidir, al estar organizada el área por un conjunto de materias abiertas a su elección, y participar así en el diseño de su trayectoria curricular, de acuerdo con sus intereses y aptitudes.

Área de formación para el trabajo.- Refuerza la formación propedéutica general a través de capacitaciones específicas. Al igual que las materias optativas, conforman un espacio de flexibilidad tanto para el Colegio como para el estudiante, dado que la institución puede incorporar capacitaciones que respondan a necesidades sociales, en tanto que el estudiante tiene la opción de elegir aquella que mejor responda a sus intereses y le permita, en caso de que lo requiera, incorporarse al campo laboral.

Área de formación cultural, artística y deportiva.- Contribuye a la formación integral del estudiante, en las modalidades escolarizada y abierta, mediante la realización de diversas actividades culturales-sociales, así como con el desarrollo de programas académico-artístico de artes plásticas, danza, música, teatro, y programas técnico-deportivos de atletismo, básquetbol, fútbol y voleibol. Al estudiante se le brinda la posibilidad de elegir libremente aquellas opciones que favorezcan sus intereses culturales, sociales, recreativos, artísticos o deportivos.

3.3 DESCRIPCIÓN DE LOS GRUPOS

3.3.1 GRUPO TESTIGO

- a) Constituido por 46 jóvenes estudiantes de tercer semestre en el Colegio de Bachilleres.
- b) El 79% habita en el municipio de Nezahualcóyotl; 11% habita en el municipio de Chimalhuacán; 8% habita en Ixtapaluca y los Reyes la paz.
- c) El porcentaje restante habita en la zona oriente de la Ciudad de México.
- d) Se les imparte el contenido del programa emitido por el Colegio de Bachilleres sin ninguna modificación.
- e) Principal Objetivo: El estudiante conocerá e identificará una narración literaria y al final será capaz de elaborar una reseña crítica.
- f) Objetivo: El alumno conocerá los textos narrativos para ampliar su acervo cultural.
- g) Énfasis en la lectura y la identificación de los elementos del texto narrativo.

3.3.2 GRUPO EXPERIMENTAL

- a) Integrado por 44 jóvenes estudiantes de tercer semestre en el Colegio de Bachilleres.
- b) El 75% habita en el municipio de Nezahualcóyotl; 17% habita en el municipio de Chimalhuacán; 7% habita en Ixtapaluca y los Reyes la paz.
- c) El porcentaje restante habita en la zona oriente de la Ciudad de México.
- d) Se imparte el plan de curso propuesto en este trabajo. Plan de curso que se basa en el modelo constructivista y funcional de la enseñanza de la lengua.
- e) Objetivo principal: El estudiante conocerá los elementos de una narración a través de la lectura y la práctica de la composición textual.
- f) Forma de trabajo: Taller.

- g) Objetivo: El estudiante desarrollará habilidades que proporciona la práctica de la narración. El desarrollo de estas habilidades lo apoyarán a componer prosas superiores en un futuro inmediato.
- h) Énfasis en la composición textual, la generación de ideas, la elaboración de esquema que organizan la información, la elaboración de borradores y la revisión de lo escrito.

3.4 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos¹⁹ que se emplearon en esta investigación fueron los siguientes:

- a) Prueba Examen-de Diagnóstico (narrar una historia anecdótica o ficticia) **Anexo I (muestras analizadas)**
- b) Fichas de datos generales (nombre completo, matrícula, semestre que cursan, domicilio, edad, sexo, escolaridad de padres, etc.) **Anexo III (ejemplos)**
- c) Fichas de observación general por grupo **Anexo IV (ejemplos)**
- d) Prueba Examen- Final (narrar una historia anecdótica o ficticia y un texto breve explicativo) **Anexo II (muestras analizadas)**

Estos instrumentos se elaboraron con el fin de obtener una información clara y precisa sobre diferentes aspectos: el examen de diagnóstico permitió al docente conocer el dominio que tenía el estudiante sobre los antecedentes necesarios para lograr los nuevos aprendizajes; el examen final facultó al profesor evaluar la eficiencia de la propuesta presentada en esta investigación; las fichas de datos ayudaron a conocer mejor a los jóvenes estudiantes y las fichas de observación permitieron al docente tomar decisiones y emitir juicios acerca de los ajustes que debía hacer en el curso, esto era posible, al analizar las reacciones, dudas o impresiones que surgían en clase producto de la solución de los ejercicios y que el docente apuntaba en las fichas. En el siguiente apartado se detallará el

¹⁹ En los anexos se proporciona un ejemplo de cada instrumento de recolección de datos, no presentan en su totalidad por ser un corpus extenso, además de ser innecesario para los fines de esta investigación.

concepto prueba- examen de diagnóstico, en qué consiste su elaboración y su evaluación.

EXAMEN DE DIAGNÓSTICO

¿Qué es un examen de diagnóstico?

Es una **exploración referida a los conocimientos, habilidades o aptitudes previos** definidos como necesarios para un desempeño exitoso al enfrentarse a nuevos contenidos de aprendizaje.

“Indagación, inspección, análisis, pruebas de conocimientos o de capacidades mediante preguntas o ejercicios” es como lo define Guido Gómez de Silva²⁰ Mientras que el *Diccionario Enciclopédico Océano*²¹ señala que el examen de diagnóstico es “la indagación que se hace acerca de las cualidades y circunstancias de una cosa o de un hecho, también es la prueba a que se somete el candidato a un grado o a un empleo”.

El propósito principal de todo examen de diagnóstico es obtener información sobre el nivel de manejo que los alumnos tienen de los **conocimientos previos** indispensables para adquirir los del siguiente nivel.

La información que se obtiene del examen de diagnóstico es capaz de regular el proceso de enseñanza y aprendizaje, para ajustarlo a una mayor eficiencia, así como determinar si los aprendizajes establecidos son los adecuados y pertinentes.

La información que se obtiene de una evaluación debe aportar los siguientes referentes:

- a) El dominio que tiene el estudiante sobre los antecedentes o requisitos necesarios para lograr los aprendizajes que plantea la asignatura; así como las concepciones o nociones que posee en relación con los contenidos abordar.
- b) La eficiencia de la metodología empleada en la enseñanza para, en su caso, hacer las correcciones de procedimientos que se juzguen pertinentes.

²⁰ Guido Gómez de Silva, *Diccionario Etimológico de la Lengua Española*, México, Fondo de Cultura Económica-Colegio de México, 1995.

²¹ *Diccionario Enciclopédico Océano*, José Luis Monreal coord., México, Océano, 1987.

¿Para que sirve aplicar un examen de diagnóstico?

- Para conocer el esquema referencial del que el alumno partirá para enfrentar la nueva situación de aprendizaje.
- Para desarrollar y ajustar la planeación de la intervención pedagógica.
- Para realimentar y motivar al estudiante mediante la exposición y el análisis de los resultados obtenidos.

La información que se obtiene de la evaluación diagnóstica permitirá al docente la emisión de juicios y la toma de decisiones con respecto a:

- a) La eficiencia de la estrategia didáctica utilizada para abordar los objetivos de la asignatura.
- a) Los ajustes que deberá hacer a dicha estrategia durante el curso.
- b) La planeación del curso.

En cuanto a los estudiantes, la información del examen de diagnóstico les permitirá:

- a) Prescribir opciones que resuelvan o aminoren las carencias detectadas.
- b) Mantiene conciente al alumno, sobre su nivel de aprendizaje, evitándose la reincidencia en los errores y su encadenamiento.

La evaluación es oportuna cuando proporciona la información requerida en el momento adecuado, para fundamentar la acción y tomar decisiones que realimenten el proceso.

La evaluación es pertinente cuando aplica criterios, medios e instrumentos acordes con el contenido, el tipo de conocimiento y el nivel de complejidad del aprendizaje que se quiere lograr en el estudiante, de acuerdo con lo establecido en el programa de estudio de una asignatura. Esto implica que, a fin de garantizar la objetividad de la información, sólo se deberá evaluar aquello que ha sido establecido en el programa y que las situaciones, los medios o los instrumentos de

evaluación deberán guardar una correspondencia directa con la manera en que ha sido conducido el proceso de enseñanza y de aprendizaje.²²

¿Cuándo se aplica la evaluación diagnóstica?

Al comienzo de una fase de aprendizaje en este caso específico se aplicará al inicio del curso en la segunda sesión.

¿Qué son los conocimientos previos?

Los constructivistas sostienen que cuando aprendemos algo no partimos de cero, sino que **construimos el nuevo conocimiento a partir de lo que ya sabemos**, a este concepto se le denomina *Conocimientos Previos*.

Los conocimientos previos son la base sobre la cual se construyen los conocimientos nuevos, mientras más relacionados estén los conocimientos previos con los nuevos contenidos, más significativo será el aprendizaje.

Según Teresa Mauri²³ no es fácil hablar de enseñanza sin considerar dos cuestiones importantes para que el alumno aprenda de manera significativa: que tenga conocimientos previos, conceptuales o procedimentales, organizados coherentemente y que el profesor considere al alumno el centro de su actividad de enseñanza. Por ello el alumno debe:

- a) Poseer conocimientos conceptuales previos, organizados, con los que le sea posible relacionar la nueva información.
- b) Tener conocimientos procedimentales, tales como: encontrar en la memoria lo más sobresaliente, cercano o relacionado con la nueva información; poder demostrar explícitamente lo que sabe y cómo lo sabe para que los demás también lo sepan; relacionar, colocar y conservar los nuevos conocimientos en estructuras mayores; controlar su propio proceso de aprendizaje, observando si se cumple los objetivos, revisando su trabajo, formulando otras formas posible para aprender, etc.

²² CEPAC/depto. De evaluación, "Orientaciones para la evaluación del aprendizaje" CB, México, 1997, pp.17-18.

²³ *Cit. pos*, Ana María Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, México, Limusa-UNAM, 2004, pp.74-75.

ELABORAR Y CALIFICAR LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN

¿Qué es una prueba de evaluación y cómo se elabora?

Las pruebas constituyen uno de los instrumentos evaluativos más populares en el sistema educativo. John Carroll²⁴ distingue entre pruebas de puntos específicos o indirectas: que evalúan elementos aislados y descontextualizados del sistema (ejercicios de respuesta única: por ejemplo, opción múltiple, rellenos de vacíos, construcción de oraciones, etc.) y pruebas integradoras o directas: que evalúan el uso de muchos elementos a la vez en una situación de uso (componer un texto)

En las pruebas directas el examinado produce uno o varios escritos completos, de manera que debe usar íntegramente, en un único contexto, todo tipo de elementos del sistema lingüístico. El examinador de la prueba opera directamente sobre las características del texto, analizándolo desde los distintos planos. Dicha propuesta se relaciona con los programas de estudio y los enfoques comunicativos de enseñanza de la lengua.

Mientras que las pruebas indirectas disfrutaron de mucha vigencia durante los años cincuenta y sesenta, actualmente sin duda se ha preferido la directa. La razón fundamental de esta elección radica en el grado de validez y de fiabilidad de la prueba directa.

¿Cómo se corrige una prueba de evaluación?

Los criterios de corrección y valoración de pruebas directas suelen mantener un punto de vista más constructivo de la evaluación, puesto que no sólo se persiguen los errores del examinado, sino que también describe los usos acertados o correctos. Se suelen distinguir dos tipos de parámetros que aunque utilicen los mismos criterios, los organizan y utilizan de diferente modo: los sistemas sintéticos, que establecen varios grados o niveles de calidad de un escrito a partir de descripciones globales, que combinan varios criterios lingüísticos (contenidos, estructura, estilo, etc.) como la banda sintética que se presenta a continuación:

²⁴John Carroll, "Fundamental considerations in testing for English proficiency of foreign students" *cit. pos*, Daniel Cassany, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidòs, 2001, p. 247.

Ejemplo de Banda Sintética²⁵

PUNTOS	VALORACIÓN DEL CONTENIDO Y LA ESTRUCTURA
5	El escrito consigue el propósito que se pedía; expresa con claridad las opiniones del autor. Formula la tesis con transparencia y aporta varios argumentos que se presentan de manera independiente. La selección de información explícita e implícita es apropiada al lector; todas las presuposiciones son recuperables. El texto se organiza en párrafos monotemáticos, ordenados según criterios lógicos; su estructura sigue las convenciones del género.
4	El escrito consigue su propósito y expresa con claridad las opiniones del autor, pero presenta algunas limitaciones relevante en la selección y ordenación de la información o en su expresión. Hay redundancia no justificable, algún implícito no recuperable, alguna ambigüedad, algún párrafo mal segmentado o alguna violación de las convenciones del género.
3	El escrito consigue sólo en parte su propósito. Varios errores que afectan a la comprensión: confusiones, imprecisiones o ambigüedades en la selección y organización de los datos. El texto se aleja de las convenciones prototípicas del género.
2	El escrito presenta deficiencias notables que dificultan la comprensión. Los errores de selección y organización de los datos son variados y relevantes: hay incongruencias, lagunas semánticas, ideas subdesarrolladas. La forma del texto mantiene pocas convenciones de género.
1	<p>El escrito es tan deficiente que falla totalmente en la consecución de sus objetivos y no consigue transmitir ideas u opiniones claras. Los errores de selección y organización son graves y reiterados. El texto incumple algunas de las condiciones de la consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) No se ajusta al tema o propósito establecido. b) No contiene el número de argumentos requeridos. c) Tiene una extensión inferior, en más de un 10% a la requerida.

Y los sistemas analíticos que aíslan los criterios lingüísticos usados, que se sitúan en diferentes bandas y sub-bandas, con títulos y puntuaciones concretos. También suelen incorporar una cantidad mayor de criterios y un abanico más amplio de puntuaciones, a continuación se presenta un ejemplo.

²⁵ D. Cassany, *Construir la escritura*, Barcelona, Paidòs, 2001, pp. 246-260.

Ejemplo de Banda Analítica²⁶

VALORACIÓN DEL CONTENIDO Y LA ESTRUCTURA	P UNTOS
PROPÓSITO: - El escrito consigue el propósito u objetivo que pide la consigna. - El escrito expresa con claridad las opiniones del autor.	1 1 Pt s= 2
SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN: - La tesis se formula con claridad. - Aporta varios argumentos independientes. - Los datos implícitos son fácilmente recuperables. - No hay redundancia o repeticiones y , si las hay, están justificadas.	1 1 1 1 Pt s= 4
ESTRUCTURA: - El texto contiene varios párrafos. - Cada párrafo es monotemático. - La ordenación de párrafos sigue criterios lógicos. - El texto contiene las partes convencionales del género o tipo en cuestión.	1 1 1 1 Pt s= 4

¿Cómo valorar una prueba?

Para valorar una prueba se debe:

a) Adaptar la corrección: seleccionar los errores del escrito según el nivel del aprendiz, corregir sólo lo que éste pueda aprender, y corregir de acuerdo con los objetivos.

b) Responsabilizar al aprendiz: marcar los errores y dar pistas al aprendiz para que los corrija; fomentar la auto- revisión a partir de las pautas; Fomentar autonomía en la consulta de manuales de referencia.

c) Fomentar la reflexión, las estrategias de composición, la construcción de significados: individualización y personalización. Cada aprendiz realiza

²⁶ *Ídem.*

redacciones diferentes, con corrección particular; fomentar la tarea de conversación y comentario sobre el proceso de composición.

Banda Sintética utilizada para evaluar Prueba de Diagnóstico y Final para
texto narrativo

PUN- TOS	VALORACIÓN DEL CONTENIDO Y LA ESTRUCTURA
5	<p>El escrito está conformado por los elementos de un texto narrativo: tiene acción, personajes que interactúan en un espacio y tiempo determinado. Se observa con claridad la presencia de las secuencias narrativas de manera precisa y completa, aunque no necesariamente en orden. Se caracteriza a los personajes y se da en ellos una transformación.</p> <p>El texto es coherente en su composición y no existen errores que dificulten su comprensión.</p>
4	<p>El escrito está conformado por la mayoría de los elementos de un texto narrativo: tiene acción y personajes que interactúan en un espacio y tiempo determinado. Los personajes están caracterizados y muestran una débil transformación.</p> <p>Se observan las secuencias narrativas de manera completa y clara. Existen errores de composición: ambigüedades o ideas incompletas, pero éstas no afectan gravemente la comprensión del texto.</p>
3	<p>El escrito está conformado por los elementos esenciales de un texto narrativo: tiene acción y personajes que interactúan en un espacio y tiempo determinados. No hay caracterización de personajes o es ambigua. Falta alguna secuencia narrativa: situación inicial, transformación y situación final; lo que provoca la sensación de un texto incompleto. Existen errores evidentes en la composición del texto: ambigüedades, impresiones e ideas inconclusas. El lector necesita inferir mucha información, ya que el autor no la brinda explícitamente.</p>
2	<p>El escrito presenta deficiencias notables que dificultan la comprensión. Ofrece los mínimos elementos de un texto narrativo. Los personajes son ambiguos y el relato no tiene un orden coherente. El texto carece de espacio, tiempo o de ambos a la vez.</p> <p>Hay incongruencias en la composición y diversos errores de selección de información. Existen ideas incompletas o el autor divaga y no termina el relato.</p>
1	<p>El escrito es totalmente deficiente, no contiene elementos que lo caracterizan</p>

	<p>como una narración.</p> <p>Está plegado de errores de composición: ambigüedades, incoherencias, ideas incompletas, información escasa, etc.</p>
--	--

Banda Analítica utilizada para evaluar Prueba Final para texto explicativo

VALORACIÓN DEL CONTENIDO Y LA ESTRUCTURA	PUNTOS
PROPÓSITO: <ul style="list-style-type: none"> - El escrito responde coherentemente a la pregunta solicitada. - El texto explicativo se formula con claridad. - El texto es verosímil o demuestra que el autor tiene cierto conocimiento del tema. 	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>Puntos = 3</p>
SELECCIÓN DE LA INFORMACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> - Aporta varios esquemas explicativos o datos para fundamentarla. - El vocabulario que se emplea es formal propio de la prosa básica. - Los datos implícitos son fácilmente recuperables. - No hay redundancia o repeticiones y, si las hay, están justificadas. 	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>Puntos = 4</p>
ESTRUCTURA: <ul style="list-style-type: none"> - El texto contiene más de tres párrafos y cada párrafo es monotemático. - La ordenación de párrafos sigue criterios lógicos. - El texto contiene por lo menos, un objeto problemático y un objeto explicado. 	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>Puntos = 3</p>

Cuando se terminan de valorar las pruebas, la información que se obtiene permite al docente regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, de ello la importancia de aplicar un examen de diagnóstico al inicio del curso, ya que faculta determinar si los aprendizajes establecidos son los adecuados y pertinentes; y sobre todo sirve para ajustar la planificación del curso con base en las necesidades y habilidades de los alumnos.

3.5 DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES

Las actividades que se llevaron a cabo con los alumnos del *grupo experimental* estuvieron siempre enmarcadas en el enfoque constructivista-funcional de la enseñanza de la lengua, cuyos postulados han sido revisados en el capítulo primero, no obstante, hay que recordar que el constructivismo sostiene que el individuo construye su conocimiento como el resultado de la interacción de los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento humano.

Por ello, se planificaron todas las actividades para el grupo experimental, antes de iniciar el curso se estructuró con mucho cuidado cada uno de los contenidos, como cada una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Todas ellas debían conformarse dentro de contextos comunicativos reales, es decir, que el texto funcione como un producto social, además, cada una de las actividades tuvieron siempre una intención precisa, que los alumnos desarrollarán una clara conciencia de lo que implica componer un texto.

Para planificar todas las actividades de manera sistemática, se desarrolló un plan de curso y posteriormente planes de clase.

PLANIFICACIÓN DEL CURSO

¿Qué es planificar un curso?

Es un conjunto de acciones sistematizadas orientadas a **prever anticipadamente lo necesario para la instrucción** y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Es un **plan de trabajo previo a la actividad**, que incluye todos los aspectos que lo configuran, y que la sistematizan y ordenan. En el caso de una programación educativa hay que pensar en qué hay que aprender, quién lo tiene que aprender, quién lo tiene que enseñar, cómo, cuándo, dónde, con qué, etc.²⁷

Para poder planificar un curso se requiere considerar:

²⁷ Daniel Cassany y Martha Luna, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graós, 2002, p. 59.

- a) Lo que debe saber y saber hacer el alumno (examen de diagnóstico) como resultado de la instrucción.
- b) La población que se va a atender.
- c) Los contenidos y el nivel de profundidad para el logro de los aprendizajes.
- d) Los medios de evaluación para saber si se lograron los aprendizajes referidos.
- e) Los métodos, actividades y materiales de apoyo para alcanzar los niveles deseados de aprendizaje.
- f) La secuencia y el tiempo que se dedicará a cada una de las actividades de enseñanza y aprendizaje.
- g) Los recursos con los que se cuenta.

¿Para qué planificar un curso?

Es indispensable, para la organización de las actividades de manera lógica dentro del aula, entre los alumnos, los contenidos, las estrategias de trabajo y el docente. Y así mejorar la interacción con el objeto de estudio durante todo el proceso de construcción del conocimiento; además planificar es un instrumento que ayuda a decidir el grado de refinamiento y precisión del nivel de complejidad de los aprendizajes establecidos.

De igual manera, la planificación de un curso prevé las estrategias y métodos para la intervención pedagógica conciliándola con las intenciones educativas institucionales, la competencia de los alumnos y los contenidos.

PLANIFICACIÓN DEL CURSO: La enseñanza de la composición textual a través de la narración.

*OBJETIVO*²⁸

²⁸ El Programa Oficial del Colegio de Bachilleres de la materia de Literatura I tiene como objetivo: “El estudiante reconocerá al cuento como narración literaria, por medio del análisis de las estructuras que lo conforman y de sus funciones, a fin de adquirir elementos de juicio que le permitan valorar la obra en una reflexión recapitulación y conclusiva para que adquiera sentido en el contexto del lector.”

Que el estudiante desarrolle habilidades de lectura y composición textual por medio de la lectura y la composición de textos narrativos, con la intención de que al finalizar el curso el alumno haya adquirido y desarrollado habilidades que lo auxilien y le faciliten la composición de textos con prosas superiores. Los textos narrativos le permitirán acrecentar su acervo cultural y favorecer su proceso de formación.

LÍNEAS GENERALES

El discurso narrativo constituye una etapa importante en el aprendizaje de la escritura. Diversas investigaciones (Kieran Egan, Hunter Mc Ewan, Phillips Jackson, etc.) dejan a la vista un amplio espectro de capacidades narrativas en los niños y jóvenes, que obligan a la planificación docente considerarla de manera vital en sus programas y como instrumento de enseñanza.

Si el eje de un curso son los textos narrativos se debe iniciar con la identificación de dichos textos a través de la lectura, ya que ésta es una de las primeras habilidades que deben desarrollar los estudiantes. La lectura de textos narrativos se hizo de manera guiada para que los alumnos reconocieran a través de ella los elementos que las conforman y sus relaciones. De forma paralela a la lectura de textos narrativos bien estructurados se realizaron ejercicios de composición que propone Silvia Adela Kohan y María Teresa Serafini²⁹ estos ejercicios se leyeron en voz alta durante las sesiones con el fin de que los jóvenes reflexionarán sobre las ideas, dificultades, dudas, motivaciones y diversas resoluciones que surgen de sus compañeros durante el proceso de composición, de tal forma que se identificaran y apoyaran mutuamente, además de que este ejercicio nutre el pensamiento crítico, ayuda a formar lectores perspicaces.³⁰

A continuación se presenta la planificación del curso por fases:

²⁹ Silvia Adela Kohan, *Taller de escritura: el método un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*, Barcelona, Ediciones Alba, 2004; Silvia Adela Kohan. *Consignas para un joven escritor: introducción a la narración literaria*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 1997; María Teresa Serafini. *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*, México, Paidós, 2001.

³⁰ Cfr. S. A. Kohan, *op. cit.*, pp. 16-17.

FASES DEL CURSO

FASE	OBJETIVO	TIEMPO APROXIMADO
Primera	Que el estudiante identifique (reconozca) un texto narrativo, a partir de la lectura de diversos textos.	5 semanas Carga horaria: 15 hrs. totales 3 hrs. Semanales. ³¹
ACTIVIDADES		RESULTADOS A OBTENER
a) Lectura grupal ³² de diversos textos ³³ (poemas, obras dramáticas, cuentos.) b) Intuición de características basándose en conocimientos previos. c) Mediante lluvia de ideas, cuadros descriptivos, preguntas y guía del profesor. ³⁴ Reconocimiento de características y elementos de los textos narrativos.		Fomentar la lectura de diversos textos y reflexión sobre las características de un texto narrativo.

³¹ Carga horaria que se le otorga en el Colegio de Bachilleres a la materia de Literatura I.

³² Ya Piaget había apuntado la importancia que tiene la interacción en los procesos de aprendizaje. El trabajo grupal es la vía para garantizar que todos los alumnos pongan en práctica el desarrollo de las habilidades de lectura. Por lo anterior, se propone el trabajo grupal guiado por el profesor. *Cfr.* Magalys Ruiz Iglesias, *Didáctica del enfoque comunicativo*, México, Instituto Politécnico Nacional, 1999, p. 24.

³³ Ana María Maqueo menciona que es fundamental para quien empieza a ejercitar la lectura hacerlo con textos breves y variados pero completos, ya que en los fragmentos y las oraciones no se logrará proporcionar una situación comunicativa, la variedad de los textos se debe basar en la función comunicativa real que proporcionará. *Cfr.* A. M. Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, p.245.

Rafael Nuñez profesor e investigador, insiste en que el texto es la unidad mínima de interacción comunicativa. El funcionamiento de la lengua se manifiesta en la materialización de esa interacción, que se externaliza en diferentes tipos de texto. De ahí que el incluir un enfoque funcional supone enfatizar en la comunicación y por lo tanto en los textos. Por ello, se debe emplear textos funcionales para adentrar a los alumnos en el funcionamiento del lenguaje y la trasmisión de diferentes tipos de texto, para que pueda satisfacer sus necesidades como aprendices de la lengua. *Cfr.* M. Ruiz Iglesias, *op. cit.*, p. 99.

³⁴ Después de haber interactuado con los alumnos y de haber reconocido los conocimientos previos que poseen; el profesor debe concebir la escritura como un instrumento para desarrollar ideas, aclarar y ordenar la información que se obtiene de diversos consensos con el grupo. Dentro de este curso el alumno debe conocer diversos métodos para generar, jerarquizar y organizar ideas, ya que dentro del enfoque funcional se subraya la importancia de que el alumno desarrolle todo su potencial cognitivo: que se transforme de un elemento receptor y pasivo en un sujeto activo que aprenda a resolver problemas y adueñarse de conocimientos significativos.

FASE		OBJETIVO	TIEMPO APROXIMADO
Segunda		Que el estudiante establezca los elementos del texto narrativo, así como las relaciones que existen entre ellos, a partir de la lectura minuciosa del cuento	7 ½ semanas Carga horaria: 22 1/2 hrs. totales 3 hrs. semanales
ACTIVIDADES A REALIZAR		RESULTADOS A OBTENER	
<p>a) Lectura grupal, en equipo e individual de diversos cuentos cortos.</p> <p>b) Mediante discusiones dirigidas el profesor³⁵ y el grupo identificarán en los textos leídos los elementos que los constituyen.</p> <p>c) El profesor enfatizará la importancia de los elementos esenciales y las relaciones que existen entre ellos.</p> <p>d) Se realizarán ejercicios de composición textual de manera introductoria: ejercitar la creatividad e incrementar el deseo por escribir; enfocados principalmente a desmembrar los elementos de la narración.³⁶</p> <p>e) Los alumnos ejercitarán los conocimientos adquiridos por medio de la realización de ejercicios propuestos en: KOHAN, Silvia Adela, <i>Consigna para un joven escritor: introducción a la narración literaria</i>, Barcelona, Ediciones Octaedro, 1997. KOHAN, Silvia Adela, <i>Taller de escritura: el método</i>, Barcelona, Alba, 2004.</p>		<p>El alumno conocerá los elementos que constituyen el texto narrativo. Aprenderá técnicas de generación y organización de ideas e incrementará la conciencia sobre el proceso de composición.</p>	

³⁵ El profesor mediante diversas estrategias (interrogatorios, lluvia de ideas, cuadros o esquemas, etc.) debe generar un conflicto en los alumnos, es decir, confrontar sus conocimientos previos con los que exige la nueva tarea, de esta forma se activaran de forma constante los esquemas de pensamiento y mantener su interés por conocer.

El profesor nunca debe imponer más bien es un mediador en este proceso de aprendizaje. “Entendido como el agente que detracta o favorece alcanzar la meta resolutive de la situación desestabilizadora que produce al recibir el individuo información de los mundos físico y/o social...el mediador es la persona que media la situación, el agente que puede alternar el contenido sobre el que opera el individuo, tarea que podrá llevar a cabo directa o indirectamente a través de una variedad de recursos materiales, verbales, humanos o comunicativos”. César Coll, “los procesos de construcción del conocimiento y los mecanismos de influencia educativa” en *¿Qué es el constructivismo?* Argentina, Magisterio del Río de la Plata, 1997.

³⁶ Los tipos de ejercicios de un enfoque procesal se caracterizan por la generación de ideas y por la formulación de objetivos para escribir (de ahí la importancia de los campos asociativos, los mapas de redes conceptuales, etc.) En el salón de clase se pone énfasis en el escritor, se pretende enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar ideas, a pulir la estructura de la frase y el párrafo y a revisar una y otra vez el escrito. Daniel Cassany, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, p. 3. Del mismo autor, *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Païdos, 2002.

FASE	OBJETIVO	TIEMPO APROXIMADO
Tercera	Que el alumno sea capaz de redactar narraciones cortas elaboradas por ellos mismos.	7 ½ semanas Carga horaria: 22 1/2 hrs. totales 3 hrs. semanales
ACTIVIDADES A REALIZAR		RESULTADOS A OBTENER
<p>a) Mediante la guía del profesor el alumno elegirá los elementos pertinentes para elaborar una narración correctamente estructurada: el alumno elegirá el tema, los personajes y las características de estos. Redactará el asunto del que derivará las secuencias narrativas y elegirá el espacio, el tiempo, el ambiente y la intriga que desea emplear en su narración basándose en el efecto que quiere lograr.³⁷</p> <p>b) El alumno presentará su plan de redacción, cuando éste se apruebe y se le hagan las observaciones pertinentes, el estudiante podrá elaborar el borrador de su narración.</p> <p>c) El profesor promoverá la revisión y corrección del borrador por parte del alumno y por parte del grupo como un proceso reiterativo.³⁸</p>		<p>El alumno conocerá el proceso de composición textual. Aprenderá a contrastar puntos de vista sobre un texto y a cooperar para mejorarlo.</p> <p>Desarrollará habilidades para componer textos narrativos y creará actitudes positivas para la escritura y la lectura.</p>

PLAN DE CLASE³⁹

³⁷ El taller de expresión escrita no debe centrarse en enfoques gramaticales, aunque no los excluya totalmente, se puede presentar una aclaración o explicación si el proceso lo exige. El interés del curso deben ser los enfoques procesales y funcionales, pues su esencia es procedimental para desarrollar habilidades y actitudes positivas hacia la lengua escrita. Aquí el maestro, como asesor y moderador del aprendizaje, contribuye a guiar a los alumnos en los diversos procesos que conducen a la composición acertada de diferentes tipos de textos. Pero tomando como eje el narrativo. El curso exige pues, no la mediación en productos, sino la evaluación dinámica de los diferentes sucesos o cambios de estado que se van produciendo en los alumnos. Se fomentará conforme al enfoque funcional y procesal la reflexión personal, otras de compartir en grupo, momentos de debate, de análisis de casos, donde cada relato compuesto refleja las actividades de expresión artística. Cfr. M. Ruiz Iglesias, *op. cit.*, p. 104. Daniel Cassany, *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 2002.

³⁸ Cassany propone que dentro del perfil del buen escritor se encuentra aquel que mientras escribe y relee el texto, lo revisa e introduce modificaciones y mejoras, ya que el proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto, lo va modificando durante la redacción del escrito a medida a que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto. D. Cassany y M. Luna, *Enseñar lengua*, Barcelona, Grao, pp. 262-263.

Asignatura: Literatura

Nombre de la Unidad: El texto narrativo

IDENTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA
TEMA:1.1 Identificación del texto narrativo.
OBJETIVO DE TEMA Y/O SUBTEMA: Que el estudiante identifique un texto narrativo a través de la lectura de diversos tipos de textos.

APRENDIZAJE A LOGRAR	CONOCIMIENTOS PREVIOS
<ul style="list-style-type: none"> - Comparar y diferenciar las propiedades y características de los diversos tipos de textos. - Reconocer las características del texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las propiedades de un texto literario (géneros al que pertenece y sus características, subjetividad, lenguaje figurado, funciones predominantes de la lengua, intención del autor, etc.) - Diferencias y semejanzas de los textos científicos, periodísticos y literarios. - Distinguir las convenciones de un cuento.

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE CON SUS ELEMENTOS ESTRATÉGICOS	
FASE DE APERTURA	
SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS ⁴⁰ Presentar el orden del día y los aprendizajes a lograr. TIEMPO: 5'/ 5' MODO DE INSTRUCCIÓN: exposición.	
Orden del día	
1.	Actualización de los conocimientos previos. ⁴¹ a) lectura de diversos tipos de textos literarios. b) comparación de diversos tipos de texto.
2.	Reconocimiento de los textos narrativos.
ACTUALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PREVIO	
TIEMPO: 30'/ 35' MODO DE INSTRUCCIÓN: Interrogatorio dirigido y moderación de la discusión grupal. ORGANIZACIÓN: Grupal y en equipo. ⁴²	

³⁹ En este apartado sólo se presenta un plan de clase para ejemplificar en que consiste y mostrar sus elementos, no se presentaran los veinte planes de clase utilizados en el semestre, por considerarlo innecesario para los fines de este trabajo.

⁴⁰ Se refiere dar a conocer a los alumnos los aprendizajes, las actividades que se llevarán a cabo y cuál es el objetivo de ello, para que participe activamente en el proceso de enseñanza y reflexione sobre su propio aprendizaje.

⁴¹ Actualizar es traer a la mente los conocimientos adquiridos anteriormente para contrastarlos con los que requiere la nueva tarea. Lograr un aprendizaje implica trascender los saberes y esquemas de pensamientos previos e integrarlos en otros más complejos, mediante un proceso de construcción del conocimiento, durante el cual el alumno tiene una relación continua con el objeto de estudio. Una forma de iniciar o desencadenar este proceso es la actualización. CEPAC/depto. De evaluación, "Orientaciones para la evaluación del aprendizaje" CB, México, 1997.

⁴² El aprendizaje cooperativo no es una simple agrupación de estudiantes en equipo de cinco o seis; va más allá. En él se propone que en cada equipo se integren uno o dos de los alumnos más avanzados para que interactúen con los que menos saben. La colaboración de los primeros consiste en opinar, complementar y enriquecer el trabajo de sus compañeros a la vez que refuerzan el suyo propio. A medida que el grupo se vuelve más homogéneo es mayor el rendimiento del trabajo cooperativo, puesto que todos enseñan y aprenden de todos y las discusiones son más ricas y productivas debido a la igualdad que se va logrando. Maqueo, *Lengua, aprendizaje y enseñanza*, p. 300.

MATERIALES: Diferentes tipos de textos literarios (poema, obra dramática, cuento.)

FINALIDAD: Que los alumnos identifiquen las generalidades de los diversos textos literarios, para tener elementos de comparación y diferenciación con el texto narrativo y así poder enumerar sus características.

ACTIVIDADES:

- Con base en la lectura guiada por el profesor de diversos textos literarios (un poema, una obra dramática y un cuento) se indaga, con un cuestionario, si los alumnos reconocen sus características (géneros literarios).
- Se extrae junto con los alumnos, a partir de un interrogatorio dirigido los parámetros (forma y presentación discursiva, existencia de un narrador, lenguaje, etc.) con los cuales se pueden obtener las similitudes y diferencias entre los textos literarios.
- En equipo los alumnos estructuran un cuadro donde, con base en los parámetros extraerán las características de cada tipo de texto literario (géneros literarios).

PRODUCTO: Cuadro comparativo con las características de cada tipo de texto literario.

FASE DE DESARROLLO

TIEMPO: 20'/ 55' ORGANIZACIÓN : Grupal y en equipo MODO DE INSTRUCCIÓN: Exposición e interrogación grupal

FINALIDAD: Que el alumno reconozca un texto narrativo y lo diferencie de otros textos literarios, a fin de que identifique sus características.

ACTIVIDADES:

- Con base en el cuadro comparativo de cada tipo de texto se establecerá una discusión grupal, en donde el profesor moderará e interrogará, para localizar las características de los textos que se leyeron en la fase de apertura.
- Se enfocará la discusión en las convenciones que ellos conocen de los textos narrativos ¿Han leído cuentos? ¿Cómo inicia un cuento? ¿Cómo reconozco un cuento?
- En equipo conversarán y enlistarán las características que tiene un texto narrativo.

PRODUCTO: Una lista de elementos, propiedades y características de los textos narrativos.

FASE DE CIERRE

RECAPITULACIÓN

TIEMPO: 5'/ 60' MODO DE INSTRUCCIÓN: exposición

FINALIDAD: Integrar y concluir el tema de la clase con base en las actividades realizadas por los alumnos.

ACTIVIDADES:

- Comentario por parte de los alumnos sobre: ¿Qué aprendieron en esta clase?, ¿Qué desean concluir sobre el tema?

TAREA: Se dan instrucciones para que cada alumno de forma individual realicen un comentario acerca del tema visto en clase, se les otorga las siguientes preguntas con las que se guiarán para realizar su comentario:

¿Qué tema aprendimos en clase?, ¿Cómo inicio la clase?, ¿Qué tono de voz utilizó la profesora y qué efecto te produjo?, ¿Qué estabas pensando cuando se daban las instrucciones para realizar las actividades?, ¿Cómo se trabajó en tu equipo?, ¿Todos colaboraron?, ¿Hubo desacuerdos en el trabajo de equipo?, ¿Quién participó más?, ¿Qué dudas te surgieron?, ¿Qué recordaste de tus clases de español de semestres pasados? ¿Cómo termino la clase? y ¿Cuáles son tus impresiones?

Para que la planeación del curso sea de manera organizada, el plan de clase es una propuesta de trabajo en la que debe existir cierta flexibilidad en su uso, misma que depende del proceso de aprendizaje y las características de los alumnos, así como de la experiencia docente.

3.6 PROCEDIMIENTO

- a) Después de planear las actividades del curso para el grupo experimental (plan de curso y planes de clase) se procedió a elegir al azar los grupos experimental y testigo, dentro de los grupos materia de tercer semestre asignados por el Colegio de Bachilleres a la profesora sustentante para impartir la materia de Literatura I. El grupo 309 fue elegido para ser grupo experimental y el grupo 312 para ser el grupo testigo. El primero contó con 44 alumnos inscritos y el segundo por su parte con 46.
- b) Posteriormente, el primer día de clase la profesora se presentó ante los alumnos del grupo testigo e indicó el horario y el salón asignado, de igual manera, se les dio a conocer el nombre de la materia, las asignaturas que la anteceden y con las que está ligada en el semestre en curso; también el alumno conoció el objetivo de la materia. Luego, se les enteró del contenido del programa, la importancia de los principales temas y los objetivos generales y específicos de cada unidad, todo esto, con el fin de contextualizar al estudiante. Finalmente, los alumnos conocieron las actividades de evaluación, las reglas del curso y las formas de trabajo en clase.

- c) Paralelamente para el grupo experimental, el primer día de clase, la profesora se presentó y les indicó el horario y el salón designado, también se enteraron del nombre de la materia y las asignaturas que la anteceden y con las que tiene relación estrecha en el semestre en curso. Luego, el alumno conoció de forma concisa el enfoque funcional de la enseñanza de la lengua, utilizado para planificar el curso, conoció además los objetivos generales y específicos del plan de curso. En todo esto, se hizo hincapié en el papel activo del alumno como constructor de su propio conocimiento y la importancia de la escritura en esta sociedad alfabetizada, así como el concepto del proceso continuo y arduo de la composición textual. Más adelante, el alumno se percató de la forma de trabajo en el aula: el taller. Para ello, se enfatizó la importancia de expresar sus dudas, se motivó al joven estudiante a crear un ambiente lúdico, creativo en clase. Finalmente, se les dio a conocer las actividades de evaluación (destacando que las evaluaciones formativas tienen mayor peso que las sumativas por el carácter del taller) y las reglas del curso.
- d) En la segunda sesión del semestre tanto al grupo experimental como al testigo se les aplicó un examen de diagnóstico⁴³ que consistió en componer un breve texto narrativo, donde se relate una historia ficticia, para ello el alumno se vio obligado a remitirse a sus conocimientos previos, por ejemplo ¿Qué entiende por texto narrativo?, ¿Cómo se debe redactar un texto narrativo? El alumno debió narrar de manera secuencial acontecimientos reales o imaginarios organizados lógicamente.
- e) Al momento se analizaron los exámenes de diagnósticos de los dos grupos con el fin de conocer al máximo, información sobre las aptitudes, dificultades, habilidades y conocimientos previos que tiene el alumno sobre los textos narrativos. El instrumento que se empleó para el análisis de las pruebas fueron las bandas sintética y analítica, expuestas anteriormente⁴⁴ en este mismo capítulo.

⁴³ Cfr. 7. Instrumentos de recolección de datos. Capítulo III. Metodología.

⁴⁴ Cfr. Capítulo III. Metodología. ¿Cómo valorar una prueba?

f) Durante todo el semestre al grupo testigo se le impartió sin variación alguna, es decir, fielmente el contenido del programa emitido por la Secretaría académica, Dirección de planeación académica y Coordinación del sistema de enseñanza abierta del Colegio de Bachilleres en marzo del 1994 con la clave 313 **Anexo V (temario⁴⁵)**. El programa de Literatura I consta de dos unidades, la primera unidad lleva por nombre: *Análisis del texto narrativo. Cuento contemporáneo*. Cuenta con un objetivo general,⁴⁶ su propósito final es que el alumno identifique las principales características del texto literario (funciones de la lengua, subjetividad, autor, lector, contexto), establezca los elementos del cuento, así como su estructura y función. Como se puede observar esta primera unidad se basa en la identificación y reconocimiento de los conceptos y elementos del cuento por parte del alumno.

La segunda unidad lleva por título: *Diferentes tipos de textos narrativos*. Cuenta con un objetivo general⁴⁷ para lograrlo el alumno debe obtener los siguientes objetivos específicos: establecer las características de cada subgénero narrativo, conocer las estructuras de cada uno, así como identificar los elementos que los constituyen y los diferencian entre sí. Para la selección de las lecturas utilizadas a lo largo del curso, el programa recomienda al docente que tome en cuenta los diferentes momentos de la Literatura Universal, de tal manera que las obras elegidas estén sometidas por un eje cronológico, no obstante se subraya la importancia de elegir obras de autores mexicanos como Juan Rulfo, José Emilio Pacheco, Carlos Fuentes, etc.

⁴⁵ En el anexo se presenta un esquema del temario que sintetiza lo más relevante de éste y deja fuera las sugerencias y especificaciones que se consideraron innecesarios para los fines de esa investigación.

⁴⁶ Su objetivo general es que el estudiante reconozca al cuento como narración literaria, por medio del análisis de las estructuras que lo conforman y de sus funciones, a fin de adquirir elementos de juicio que le permitan valorar la obra en una reflexión recapitulativa y conclusiva, para que adquiera sentido en el contexto del lector.

⁴⁷ El objetivo que persigue es que el estudiante identifique mediante la aplicación del método de análisis estructural e interpretativo, las características de los diferentes tipos de textos narrativos (cuento, fábula, leyenda, mitos, novela corta y epopeya) para que adquiera un conocimiento de los diversos textos en relación al contexto del cual surge la obra y así poder valorarlos.

A lo largo del curso los alumnos elaboraron diversos productos en clase, en su gran mayoría: falsos y verdaderos, resúmenes, ejercicios de complementación, relación de columnas, incisos y cuestionarios; cuyo objetivo es lograr que los estudiantes identifiquen los elementos que conforman el texto narrativo. Finalmente, como producto final se les pidió a los alumnos realizar un análisis intratextual⁴⁸ de una obra narrativa. Este análisis consistió en la lectura de un texto narrativo y posteriormente, se redactó un documento donde se menciona las características del autor y la corriente literaria a la cual pertenece el texto, después la enumeración e identificación de los elementos del texto narrativo revisados a lo largo del semestre y por último una opinión personal.

- g) Paralelamente a lo largo de todo el semestre, se impartió al grupo experimental el plan del curso, cuya primera fase consistió en lograr que el estudiante identificará los textos narrativos, a partir de la lectura de diversos textos. La lectura se concibió como un proceso a través del cual el lector (alumno) elabora el significado interactuando con el texto.⁴⁹ Este proceso depende de reconocer la estructura del texto narrativo y los elementos que lo conforman; y relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado en su mente.

Las habilidades⁵⁰ que se practicaron para entender el texto fueron las siguientes:

Habilidades de vocabulario.- Se les enseñó cómo se realiza y posteriormente ejercitaron las claves contextuales, es decir, cuando el lector recurre a las palabras que conoce en una frase o párrafo para determinar el significado de alguna otra que desconoce.

⁴⁸ Esta actividad se sugiere en el programa como la actividad final de carácter evaluativo.

⁴⁹ J. David Cooper, *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Aprendizaje Visor, p. 120.

⁵⁰ Del. lat *habilitas*, *atis* f. Capacidad y disposición para algo, cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza. Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, p.1182. Aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad. Destrezas que son esenciales para poder hacer algo. En específico, para la comprensión de una materia en particular por ejemplo: el conocimiento de la propiedad asociativa y distributiva de los elementos. J. David Cooper. *op. cit*, p. 118.

Habilidad de identificar la información relevante de un texto narrativo.-

Después de cada lectura en voz alta de un cuento corto se localizaba y se le mostraba al alumno la importancia de los elementos como: las secuencias, personajes y sus características, escenarios, tiempo, perspectiva del narrador, transformación de los personajes, etc.

Habilidad de identificar la relación entre los hechos de una narración.-

Después de cada lectura en voz alta de un texto breve se localizaban y se indicaba al alumno en donde estaban las relaciones causa y efecto y la concatenación de las acciones por orden lógico.

El taller fue un espacio donde el estudiante fue un sujeto activo porque conjugó el trabajo, la creación y el intercambio de ideas; un espacio fecundo donde pudo plasmar sus emociones, creencias, temores, pasiones y deseos por escribir; un espacio donde aprendió a redactar textos útiles para su vida cotidiana; un espacio para adquirir herramientas de sobrevivencia a la vida académica. Al inicio del curso el objetivo fue desinhibir a los alumnos ante la escritura; hacer conciencia en ellos de la importancia de componer textos comunicativos de manera exitosa a lo largo de su vida y no sólo de su vida académica; interesarlos por el proceso de composición, de cada uno de los pasos que se deben realizar a conciencia para lograr un documento; motivarlos a renunciar a la antigua concepción de copiar, imitar o mal construir un texto con el fin sólo de acreditar la materia.

En el taller se creó un ambiente propicio, relajado y en donde los alumnos se sintieron seguros e interesados en discutir, cuestionar, proponer ideas que contribuyeron al proceso de composición de sus trabajos y el de sus compañeros. También se incitó a la ayuda entre iguales, por ello se propusieron trabajos en equipo donde se reunieron alumnos con diferentes personalidades: extrovertidos, con iniciativa, con liderazgo, conciliadores, tímidos e introvertidos, para que así tuvieran la oportunidad de llegar a conclusiones interactuando primero entre ellos, de modo tal que descubrieran por sí mismos el asunto a tratar. La selección de

lecturas se justificó en los elementos que contenían los textos y que dieron pie a la práctica de las habilidades⁵¹ de lectura, también se procuró elegir textos breves, ya que las horas efectivas a la semana de clases no permitieron emplear textos muy extensos. Con respecto a los ejercicios **Anexo VI (ejemplos⁵²)**, se seleccionaron los propuestos por Silvia Adela

⁵¹ Las habilidades que se practicaron, además de las ya mencionadas en la página 101, fueron las siguientes: Habilidades de predicción. Se les enseñó que los lectores experimentados tienden a leer con un propósito que dirige su lectura a una meta y centra su atención en ella. Una de las estrategias para establecer propósitos es formular predicciones. La curiosidad y la predicción van de la mano, son el soporte principal de las instrucciones de pre-lectura. “Mientras más predigan los estudiantes cuando leen, leerán con más certeza y confianza; mientras mayor sea su curiosidad, mayor será su motivación para leer, y es desde sus predicciones, como muchos maestros han señalado, que surgen muchos de los propósitos más afectivos para leer; los estudiantes leen para aprender qué tan certera son sus predicciones.” Thomas Devine, *Enseñando la comprensión de la lectura*, traducción de Luz Elena Díaz de León, México, AMPLL, 2000, p. 149.

Las predicciones en la lectura sirven para una función de aprendizaje productivo, puede aumentar la sensibilidad de los lectores para aprender y alertarlos tanto de la naturaleza de la tarea como de la relevancia que ésta tiene. Las discusiones en clase, previas a la lectura, ya sean formalizadas como revisiones estructuradas o estimuladas informalmente con imágenes o anécdotas y relatos compartidos, pueden conducir a preguntas afectivas del estudiante, de tal manera que cuando las lean, los estudiantes pueden verificar si el texto responde a sus preguntas. Al igual, la lluvia de ideas previa a la lectura activa los conocimientos previos de los alumnos y los hace relacionar sus propias experiencias con el nuevo conocimiento a asimilar.

Habilidades de observación.- Se les enseñó a observar, es decir, fijar la atención en un objeto identificando características. Sean estas concretas o abstractas. Para conocer acerca del mundo que nos rodea, para identificar lo que se encuentra en el medio ambiente, es la base de todas las habilidades que se tienen o se pueden desarrollar.

Habilidad de identificar la información relevante de un texto narrativo.- Es reconocer la información por sus características, distinguiendo la que es esencial de la irrelevante en cada situación de la que dependen. Aquí se trata de distinguir, discriminar la variable que hacen diferentes a los objetos en un contexto determinado y señalar esas diferencias. Los criterios para diferenciar pueden ser: función, origen, orden, jerarquización, efecto, uso, forma, tamaño, etc. Diferenciar es un proceso que permite discriminar entre las características observadas. Al ejercitar la diferencia se consolida la observación de los objetos y la identificación de las características y se inicia con un proceso básico que es la etapa esencial para la comparación. Establecer diferencias entre los objetos o conceptos permite que la descripción sea más precisa cada vez (Es definido en relación al objetivo y/o a la función de los objetos)

Habilidad de síntesis.- Del Lat. *Síntesis* f. Composición de un todo por la reunión de sus partes. Es el proceso que permite integrar elementos, relaciones, propiedades o partes para formar entidades o totalidades nuevas y significativas. Para definir conceptos mediante el estudio analítico-sintético de sus características. Organizar las partes de un todo una vez realizado su análisis, obteniendo su interpretación. Se tiene que realizar varios procesos intermedios de análisis y síntesis, además de alternarlos. Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Pág. 1406.

Esta habilidad la desarrollaron cuando tenían que redactar el asunto de las narraciones. La definición que se utilizará de *asunto* “se podría decir es un resumen de la fábula. Este resumen prescinde no sólo de las dislocaciones lógicas y temporales propias de la trama, sino también de todas las acciones que pueden ser consideradas instrumentales respecto a la acción base”. Cesare Segre, *Principios de análisis del texto literario*, p. 342. *cit. pos*, Lilián Camacho Morfin, *Prosas textuales básicas, capítulo I: la narración*.

Esta habilidades fueron extraídas de Thomas Devine, *Enseñando la comprensión de la lectura*, traducción de Luz Elena Díaz de León, México, AMPLL, 2000, pp. 149-150.

⁵² En los anexos se presentan ejemplos de los ejercicios seleccionados, no se presentan en su totalidad por ser un corpus extenso, además de ser innecesario para los fines de este estudio.

Kohan⁵³ por estar elaborados conforme a los postulados del enfoque constructivista-funcional de la enseñanza de la lengua; además de estar ideados en el sistema de trabajo de un taller y de estar propuestos para jóvenes estudiantes.

- h) Al finalizar el curso, se aplicó a los alumnos del grupo experimental y testigo una última prueba de dos partes. La primera consistió en realizar, nuevamente, un texto narrativo breve en donde relate una historia ficticia, en la segunda parte se le solicitó un texto explicativo donde respondiera la siguiente pregunta ¿Qué tipo de influencia (positiva o negativa) ejerce la televisión en los niños mexicanos?, ¿por qué?

Esta prueba se realizó con la finalidad de comparar las habilidades y conocimientos de los alumnos sobre el texto narrativo, después del curso impartido. La comparación se efectuó en tres niveles: la primera se dio entre las pruebas diagnósticas de ambos grupos: testigo y experimental; la segunda comparación se dio entre las pruebas diagnósticas y finales del grupo testigo y por separado las pruebas diagnósticas y finales del grupo experimental; y finalmente, la tercera se llevo a cabo entre las pruebas finales del grupo testigo y experimental. Los instrumentos que se emplearon para valorar cada una de las pruebas fueron las bandas sintética y analítica. Los resultados se presentarán a continuación en el siguiente capítulo.

⁵³ Silvia Adela Kohan. *Consignas para un joven escritor: introducción a la narración literaria*, Barcelona, Octaedro, 1997. Del mismo autor. *Taller de escritura: el método: un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*, Barcelona, Alba, 2004.

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

“Un maestro que es progresivo avanza constantemente en su profesión; cuando conciente de que vive en un mundo cambiante, él mismo cambia y evoluciona; es aquel que año tras año revisa su programa para mejorarlo y perfeccionarlo, que constantemente examina sus métodos de trabajo para descubrir sus fallas; que avanza día a día su acervo cultural y profesional, y está atento a los avances del mundo para aprovechar en su labor aquellas conquistas que se le dan y se relacionan con ella, permaneciendo alerta a las aspiraciones sociales, las capta y procura trabajar para darles cumplida satisfacción; es aquel que no está satisfecho con lo que sabe y hace, sino que procura saber más cada día, y hacer su trabajo cada vez mejor.”¹

La práctica educativa es un proceso social importante, continuo, sistematizado, flexible y debe realizarse, siempre, con verdadera conciencia. La sociedad demanda para cada época, sujetos preparados con habilidades y actitudes específicas acordes a los cambios; el trabajo del docente deberá entonces, ser preciso para seleccionar y ampliar los métodos y actividades más efectivas para que la educación de calidad se convierta en una realidad.

El objetivo principal de este trabajo es buscar que las instituciones educativas del nivel medio superior elaboren sus programas de estudio con base en la enseñanza de la composición textual. Es innegable que todos los estudiantes, en todo tipo de escuela son con frecuencia evaluados en función de la calidad de sus escritos, un buen trabajo merecedor de una calificación alta es aquel que está bien redactado. Entonces, si a los estudiantes se les exige componer textos y a estos está sujeta su calificación, por qué aún la enseñanza de la redacción “no tiene una tradición didáctica propia”.² Por qué siguen los estudiantes enfrentándose a la redacción de sus textos sin ninguna capacitación o trabajo preparatorio.

¹ Víctor Manuel Alvarado Gómez, *Las diferentes formas de expresión útiles para la narración y descripción*, tesis para recibir el título de licenciado en pedagogía, Universidad Nacional Pedagógica, Octubre 1991, p. 57.

² María Teresa Sarafini, *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. México, Paidós, 2º Edición, 2001, p. 25.

Este trabajo preocupado por dicho fenómeno, propone una alternativa didáctica donde se considera el papel protagónico-inicial del estudio de la narración como eje de la enseñanza de la composición textual y así, los jóvenes estudiantes adquirirán y desarrollarán habilidades para la futura composición de prosas superiores.

Para demostrar que esta alternativa didáctica es viable se llevó a cabo un estudio comparativo cuyos resultados se presentan a continuación desglosados para su análisis, se utilizó como herramienta el programa Excel para el diseño de tablas de porcentajes y representaciones gráficas. Es necesario precisar que además de presentar las tablas de porcentajes y las representaciones gráficas, se seleccionaron entre 44 pruebas del grupo testigo y 46 del grupo experimental, tres pruebas escritas de cada uno como muestra para su análisis y comentario. Se eligieron estas seis muestras por considerarlas representativas de cada grupo, en primer lugar porque se encontraban dentro de los porcentajes sobresalientes de cada tabla de resultados y en segunda, porque contenían los fenómenos lingüísticos más frecuentes en cada grupo.

4.1 RESULTADOS PRUEBAS DIAGNÓSTICAS

En la segunda sesión del semestre 2006-B al grupo seleccionado como testigo³ se le aplicó un examen de diagnóstico, el cual consistía en redactar un breve texto narrativo: un cuento. Al escuchar por parte de la profesora la palabra examen, la mayoría de los alumnos se intimidaron. Para evitar un estrés excesivo se les aclaró a los estudiantes que esta prueba no tenía valor sumativo en su calificación y que su función era obtener solamente información sobre las aptitudes, habilidades, estrategias, conocimientos y dificultades que poseen respecto al texto narrativo al comienzo del curso. El tiempo con el que se contó para contestar dicha prueba fue de una hora.

Dentro de las principales observaciones, que se llevaron a cabo durante la aplicación de la prueba, la primera fue que la mayoría de los alumnos se tomó

³ Ver criterios de selección de los sujetos para el grupo testigo capítulo III.

entre dos a cuatro minutos para reflexionar antes de escribir, ya sea, para traer a la mente elementos relacionados al cuento o recordar los cuentos que han leído o escuchado, todo con el fin posiblemente de pensar con claridad lo que iban a escribir.

También se observó ansiedad y nerviosismo característico en un examen, reflejado en el continuo juego con los lápices o plumas, las mordiditas de labios o los continuos movimientos oculares. Pero después de esto tuvo a lugar un largo periodo de “fluidez” donde se puede observar que los alumnos escribían con interés y aparente facilidad.

A continuación se presenta los resultados desglosados en porcentaje de la evaluación de las pruebas diagnósticas.

4.1.1 PORCENTAJE PRUEBA DIAGNÓSTICA BANDA SINTÉTICA GRUPO TESTIGO

Puntuación	Número de Alumnos	Porcentaje
5	0	0 %
4	2	4.4 %
3	24	52.1 %
2	14	30.4 %
1	6	13.1 %

En esta tabla de porcentaje se puede observar que más de la mitad para ser preciso el 52.1 % de las pruebas diagnósticas obtuvieron tres puntos de la banda sintética, que está conformada por cinco puntos, siendo precisamente los cinco puntos la calificación más alta para el texto mejor elaborado y que no presenta errores que dificulten su comprensión.

Las pruebas que obtuvieron tres puntos evidencian errores significativos, es decir, son pruebas que en su mayoría están conformadas por los elementos

esenciales, mínimos de un texto narrativo. Así se pudo constatar que en todos los textos estaban presentes una o varias secuencias de hechos, pero muchas de ellas no tienen un orden lógico, no existe una organización, ya que los alumnos transcribieron tal como surgían las ideas de su mente; lo que ocasionó que algunas de estas secuencias estuvieran incompletas, desorganizadas, mal redactadas, confusas o contradictorias, lo que afecta, sin lugar a dudas, la coherencias del escrito. Los alumnos también utilizaron personajes que interactuaban pero estos eran deslucidos, sin características específicas y coherentes con sus acciones (estas características les dan una complejidad que los hace verosímiles dentro del mundo creado). En la misma línea, muchos de los escritos no trabajaron ni el espacio o el tiempo.

4.1.2 PORCENTAJE PRUEBA DIAGNÓSTICA BANDA SINTÉTICA GRUPO EXPERIMENTAL

Puntuación	Número de Alumnos	Porcentaje
5	0	0%
4	1	2.0 %
3	19	43.1 %
2	18	40.9 %
1	6	14.0 %

Se puede observar que se mantiene el promedio visto en el grupo anterior. En esta tabla, un 43.1% de las pruebas obtuvieron tres puntos de la banda sintética utilizada para evaluar.

Lo que reveló el análisis de las pruebas es que los alumnos tienen carencias en el proceso de composición, no solamente, no poseen lo necesario

del código escrito como lo llama Cassany⁴ sino que tampoco emplean ningún tipo de estrategia⁵ para afrontar la producción de un texto. Estos presentaban insuficiencias en la coherencia, es decir, tuvieron dificultades para seleccionar la información pertinente (relevante/irrelevante) y organizar la estructura de una

⁴ “El código escrito es el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro. El proceso de composición está formado por el conjunto de estrategia que utilizamos para producir un texto escrito.” “El código significa conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlace, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes), la variedad y el registro adecuado (la diversidad sociolingüística de la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco...). Cuando un individuo ha adquirido todos estos conocimientos decimos que ha adquirido satisfactoriamente el código escrito. Por otro lado, para componer un texto comunicativo el autor debe dominar un variado conjunto de estrategia, que le permitan aplicar los conocimientos del código, generales y abstractos, en cada situación concreta. Primeramente, tiene que ser conciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto: tiene que pensar cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde, qué saben del tema en cuestión, etc. Luego, debe ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto. Además, para alcanzar la versión definitiva del escrito deberá redactar varios borradores y los tendrá que revisar y corregir más de una vez. Para hacer esto tiene que estar acostumbrado a releer y a repasar cada fragmento que escribe.” Cfr. Daniel Cassany, *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 27-49.

⁵ Del. lat *strategia* f. Arte, traza para dirigir un asunto, en un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, p.1002.

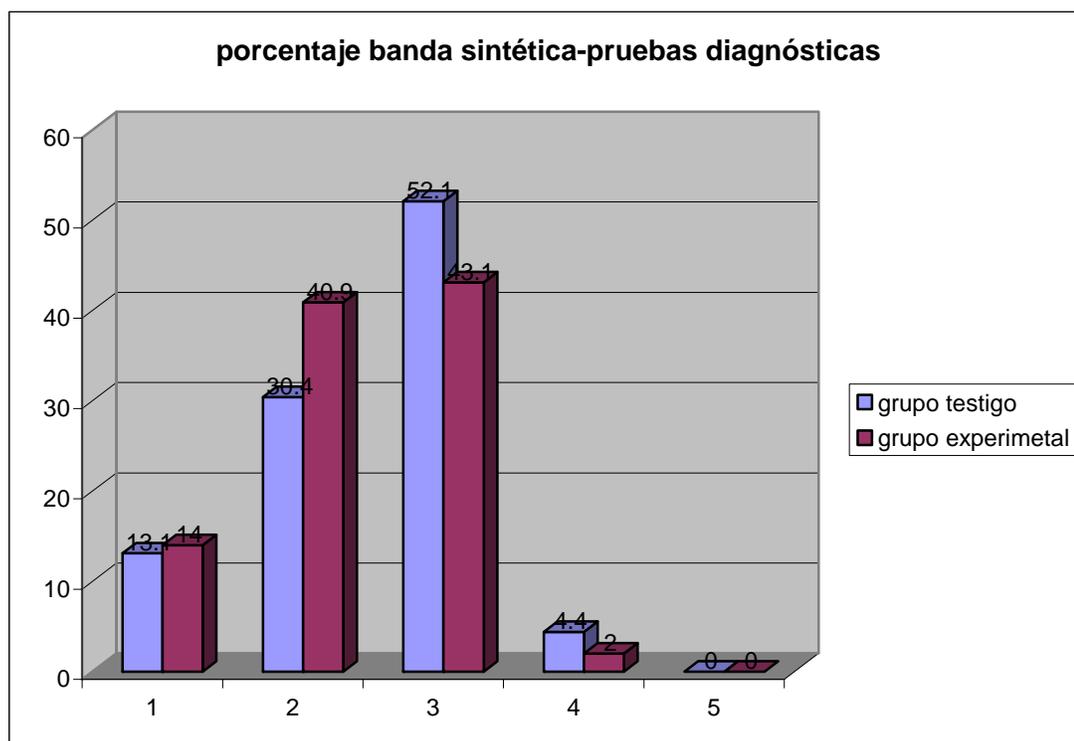
La enseñanza consiste esencialmente en proporcionar una ayuda adecuada y precisa a la actividad constructiva del alumno para ello se han promovido dentro de la investigación psicoinstruccional: las estrategias. Éstas son procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes; en otras palabras las estrategias son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica pertinente.

Las “ayudas” que se intentan promover o inducir en los alumnos se hacen con el propósito de que se las apropien y las utilicen posteriormente de manera autorregulada. Es decir, se supone que el aprendiz, una vez que haya internalizado dichas ayudas, tomará decisiones reflexivas y volitivas sobre cuándo, por qué y para qué aplicarlas. Para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza se debe tomar en cuenta los siguientes cinco puntos:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etc.)
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) Frida Díaz-Barriga Arceo y G. Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Mc Graw- Hill, 2002, pp. 70-76.

manera determinada (situación inicial, transformación y situación final), también tenían dificultades con la cohesión, ya que no lograban conectar las diferentes frases entre sí y tampoco aseguraron la comprensión del significado global. Las pruebas muestran ideas originales y no hay contrariedades en la generación de éstas, sin embargo las pruebas exponen fallas generales en los dos grupos en la práctica de la composición, los alumnos se limitan a transcribir el flujo de sus pensamientos lo que trae como resultado ideas incompletas, secuencias desorganizadas o sin relación causal o lógica, ideas repetidas y fragmentadas. Suelen con insistencia repetir patrones orales, pues desconocen las convenciones de la escritura, no utilizan párrafos para organizar el texto, los textos están invadidos por muletillas, omiten letras, principalmente las vocales al final de la palabra, etc.

4.1.3 GRÁFICA PRUEBA DIAGNÓSTICA



En la prueba diagnóstica los dos grupos mostraron la misma tendencia, lo que demuestra que los estudiantes conocen las convenciones generales y

esenciales de un cuento. Y lo conocen porque anteriormente, ya sea en sus casas, en la escuela o en los medios de comunicación masivos han escuchado relatar una historia.

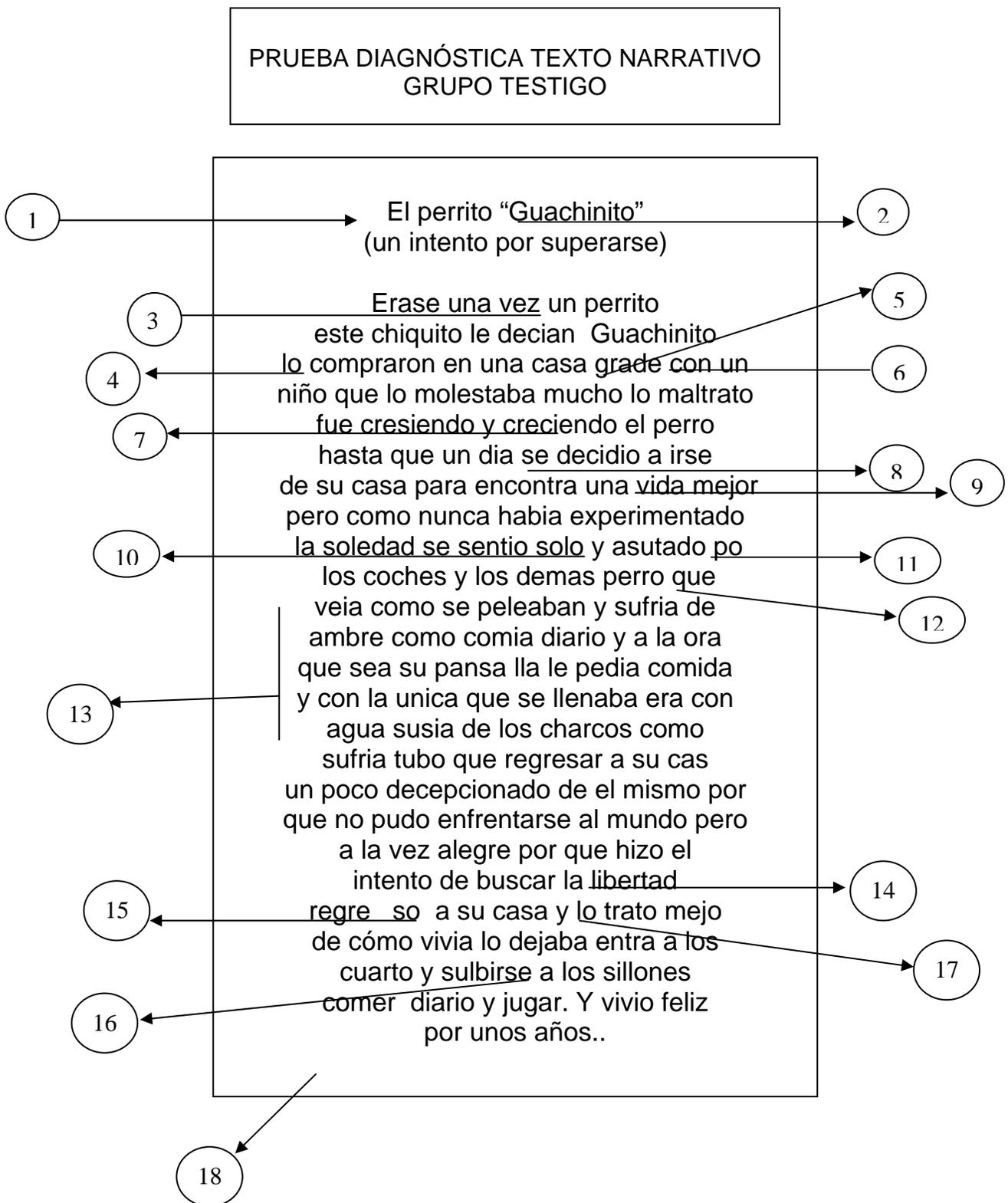
No hay duda que los sujetos saben relatar, sin embargo, no lo saben hacer de la manera que lo solicita su nivel escolar, tomando en cuenta que han pasado por diversos cursos de lengua. No emplean la narración de la forma en que ésta pueda proporcionarles herramientas que los lleven a niveles superiores. “Si se aprende a escribir bien un resumen o la narración, cosas indispensables en la carrera escolar y más tarde en la vida profesional, se aprende a componer trabajos escritos más complejos”.⁶

Sólo un 4.4 % (testigo) y 2.0% (experimental) de las pruebas tuvieron una calidad aceptable. Después de analizar las pruebas diagnósticas se conoce con precisión las carencias y dificultades, pero también los conocimientos y habilidades que poseen. Por ejemplo, reconocen al cuento como un encadenamiento de sucesos cronológicos, construyen su mundo ficticio y no existió ningún texto en el cual no interviniera por lo menos un personaje que realizara alguna acción o interactuara con otro.

Los dos grupos muestran las propiedades y circunstancias necesarias para aplicar la propuesta de este trabajo y así proponer alternativas de enseñanza para mejorar y subsanar los contenidos de aprendizaje.

⁶ M. T. Sarafini, *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*, p. 16.

4.1.4 PRUEBA DIAGNÓSTICA ESCRITA



4.1.5 ANÁLISIS DE PRUEBA ESCRITA

Este cuento está estructurado como una sucesión de acciones ligadas entre ellas, por eso se puede afirmar que el alumno reconoce el cuento como un encademaniento de sucesos cronológicos, donde el elemento fundamental es la acción.

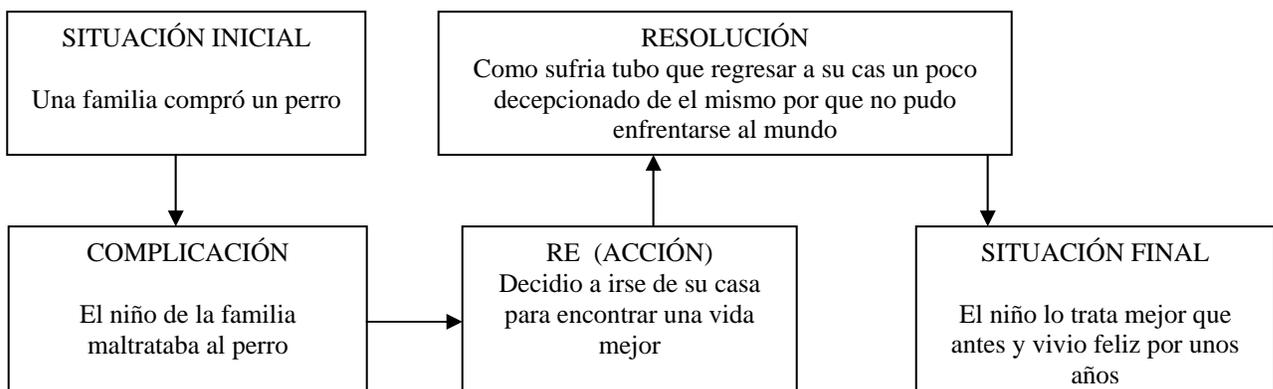
- a) Una familia compró un perro
- b) el niño maltrataba al perro
- c) cuando fue lo suficientemente adulto decidió escapar
- d) la vida en la calle lo asustó
- e) regresa a su casa decepcionado de si mismo
- f) el niño lo trata mejor que antes
- g) vive feliz por unos años

Caracteriza a su personaje aunque con los elementos mínimos:

- a) un perrito este chiquito le decían Guachinito
- b) Guachinito era molestado y maltratado por su amo

El adjetivo *chiquito* no es adecuado, pues proporciona información imprecisa, al igual que *maltratado* o *molestado* que son términos muy generales, el autor no concreta las ideas que son necesarias para comprender el mensaje en su totalidad.

En lo que se refiere a las secuencias narrativas: está bien estructurada la situación inicial, donde se encuentra el personaje caracterizado y el conflicto para desatar la siguiente secuencia:



A partir del modificador temporal *un día* se desata una acción que modificará la situación inicial *hasta que un día se decidió a irse de su casa para encontrar una vida mejor*, sin embargo el personaje regresa a su casa por temor a los peligros de la calle *como sufría tubo que regresar a su cas un poco decepcionado de el mismo por que no pudo enfrentarse al mundo*.

El personaje no sufre transformación alguna, ni física, ni psicológica; pues su aventura no modifica su comportamiento, él que se transforma al final es el dueño, que al regreso de Guachinito no lo maltrató como antes, pero este personaje no es el que lleva la acción principal.

Esta claro que la situación final es resultado de la transformación del dueño-niño y no de Guachinito. La relación causa- consecuencia que se desata para llegar a la resolución del conflicto la tiene que inferir el lector, después de un análisis minucioso, ya que el autor no la proporciona explícitamente. El conflicto planteado es el maltrato al perro, en seguida se desata la segunda acción como consecuencia, que es la huida del perro que no lo lleva a una transformación verdadera, sin embargo la acción si modifica al dueño-niño que reflexiona sobre su conducta y la corrige al sentir la pérdida de su mascota.

La acción del personaje principal tiene influencia directa en la reacción del dueño-niño y ésta a su vez repercute en la calidad de vida del protagonista y por lo tanto, en la resolución del conflicto.

El autor finaliza la narración con una frase convencional del cuento *Y vivio feliz* tal y como lo hizo al inicio con *Erased una vez*, hasta aquí se puede pensar que ha terminado el texto, sin embargo agrega *Y vivio feliz por unos años* lo que hace pensar al lector que la transformación de la conducta del dueño fue superficial o que el perro muere tempranamente, en fin que el autor eligió un final abierto.

El texto está conformado por ideas originales, pero los errores en la estructura y redacción le restan calidad y éxito comunicativo. La deficiencia principal radica en la caracterización de los personajes, ya que el autor no los construye, es decir, no les da rasgos físicos, psicológico ni sociales que los hagan

entrañables y por lo tanto, no tienen posibilidades de expresar un conflicto psicológico o emocional que los lleve a una transformación.

La organización y jerarquización de las ideas es otro gran problema, pues el autor las transcribe tal y como vienen a su mente, como resultado, mucha información resulta ambigua o contradictoria. Otro elemento que crea ambigüedad es el empleo excesivo de expresiones generales como *molestaba* y *maltrataba* que restan detalles vitales para la comprensión total del cuento, pues no especifica al lector, que tipo de maltrato o molestia se infringía al protagonista.

1. Al titular el texto el alumno demuestra conocer las convenciones, sabe que un título le dará a su lector información sobre lo que encontrara en él. También escribe un subtítulo, al parecer el primero se le hizo demasiado general, así que con el subtítulo pretende ser más específico. Este informa al lector del móvil del personaje principal.

2. El nombre del perro no brinda características específicas sobre su personalidad, por lo tanto la información es irrelevante, se entiende, entonces, que el alumno no sabe elegir la información pertinente para su texto.

3. El alumno conoce el comienzo tradicional de los cuentos, que a la vez es la entrada a un mundo ficticio. Esto evidencia que el alumno tiene conocimiento previo de lo qué es un cuento, pues ya ha tenido contacto con ellos.

4. La información que proporciona es ambigua e incompleta, el lector no sabe ¿quién compró al perro?, ¿Si lo compraron unas personas que tenían una casa grande? o ¿Lo vendieron unas personas que tenían una casa grande?

5. Omisión de grafía. Este error demuestra que el alumno transcribió sus pensamientos de manera rápida y fluida sin realizar un trabajo de planeación o de revisión, si lo hubiera hecho era menos posible que un error tan simple se le hubiera escapado.

6. Inadecuado empleo de nexo “lo compraron en una casa grande en donde habitaba un niño”.

7. El autor utiliza sin distinción la s/c en la ortografía de la palabra, lo que indica que tiene fallas en la adquisición del código escrito y/o dudas.

8. Duplica el reflexivo se sugiere *decidió irse* en lugar de *se decidió a irse*. Se confirma problemas con el código escrito.

9. La expresión *vida mejor* es muy general, no se le especifica al lector en que consiste ese cambio.

10. En esta expresión el alumno no utiliza sinónimos por lo tanto, caer en una frase redundante, posiblemente porque tiene un vocabulario restringido; sin embargo esta carencia se podría subsanar si en el momento de la revisión, el alumno se da cuenta del efecto que produce su frase y busca posibles soluciones como: *nunca había experimentado la soledad por eso se sintió desprotegido*.

11. Otra omisión de grafía, al apresurarse por escribir las ideas que se agolpan en su mente antes de que desaparezcan, no pone la debida atención a otros elementos como la omisión de letras. Este fenómeno no sería un problema si en el momento de la revisión, corrige los errores cometidos en el borrador; sin embargo si es un problema si se cometen en la versión final.

12. Imprecisión en el empleo de nexos.

13. Existen problemas de claridad en este fragmento y se da porque el mensaje está aglomerado, es decir, el autor deja una oración incompleta e inmediatamente comienza con la otra, produciendo la sensación de que en la misma oración hay más de una idea por desarrollar: *sufría de hambre como comía diario*. Se sugiere redactar el párrafo de la siguiente manera: *nunca había experimentado la soledad por eso se sintió desprotegido, le asustaban los otros perros por que veía lo agresivos que eran y como al pelearse se lastimaban; también sufría de hambre, pues en su casa estaba acostumbrado a comer a diario, ahora en la calle su panza le pedía a toda hora de comer y al no encontrar nada con lo único que la llenaba era con agua sucia de los charcos*.

14. Término impreciso, el personaje no estaba motivado por encontrar la libertad, sino por evitar el maltrato.

15 y 16. Errores ortográficos. El alumno tiene deficiencias graves en el conocimiento del código escrito, estas convenciones sociales son imprescindibles para asegurar el éxito del escrito por eso, en la revisión no deben dejarse de lado.

17. Información imprecisa que el lector debe inferir porque no está explícita en el texto.

18. El autor no utiliza ningún signo de puntuación y al no emplearlos contribuye a la ambigüedad y que el lector le de diversas interpretaciones a una misma secuencia de acciones. El alumno no está conciente de que la puntuación le ayuda a separar, organizar las ideas y a definir las oraciones que soportan la estructura sintáctica del texto.

4.1.6 PRUEBA DIAGNÓSTICA ESCRITA

PRUEBA DIAGNÓSTICA TEXTO
NARRATIVO
GRUPO EXPERIMENTAL

LA COQUETA Y EL FIRULAIS

Hace muchos años en la ciudad de Nezahualcoyotl exactamente en la calle palomita vivía una muchacha muy atractiva que se llamaba Juana ella era muy presumida le gustaba coquetear con los hombres, jugar con ellos. Undia camino al pan pasó un muchacho llamado Eli Nahum, el se quedo plasmado cuando vio a Juana ella no se dio cuenta de queera observada hasta que el se animo a hablarle: Eli le pregunto su nombre y ella solamente volteo con una mirada muy seductora y con una sonrisa no le contesto y siguió su camino. Como una semana después a Juana la mandaron a la Carpintería por unos marcos de madera que mandaron hacer para sus fotografias, pero oh sorpresa cuando entro al lugar estaba Eli ella como que quizo hacerse la interesante y ni siquiera lo volteo a ver. En ese momento, Juana vio a su perro el firulais que se salió y estaba en plena avenida entonces corrió para agarrarlo y no se dio centa de que venia un camión de sabritas muy serca ella pensó que si alcanzaria a pasar pero no, Eli se dio cuanta de que la iban a atropellar y corrio para salvarla Eli cayo sobre ella y sobre el perro. Entonces el pregunto te encuentras bien y ella algo temerosa constesto que si. Juana se dio cuenta de que Eli era su super heroe por que la habia salvado a ella y a su perro cuando se levanto ella le agradeccio con un beso y firulasi con un movimiento de cola muy sexi. Desde ese Juana es novia de Eli y ya hasta estan pensando en casarse, por otra parte firulais tambien se enamoro de moñitos la mascota de Eli.

4.1.7 ANÁLISIS DE LA PRUEBA ESCRITA

El autor de esta prueba tuvo que echar mano de sus conocimientos previos para conformarla, particularmente de su noción sobre el texto narrativo por excelencia: el cuento (su estructura y elementos).

Sin hacer un análisis profundo se puede afirmar que el alumno parte del elemento esencial: la acción. El texto está estructurado por acciones encadenadas entre sí y organizadas de manera cronológica:

- 1) En Nezahualcóyotl vivía Juana una muchacha muy atractiva
- 2) Elí se quedó plasmado cuando vio a Juana
- 3) Eli le preguntó su nombre y ella siguió su camino
- 4) Juana y Elí se encontraron en la carpintería
- 5) En ese momento Juana vio a su perro el firulais que se salió y estaba en plena avenida
- 6) Juana corrió para agarrarlo y no se dio cuenta de que venía un camión
- 7) Juana es novia de Elí y está pensando en casarse

De igual manera, el autor reconoce que debe construir personajes que interactúen entre ellos y por lo tanto lleven a cabo las principales acciones. En la prueba se presentan cuatro personajes:

a) Juana está caracterizada con las siguientes frases y adjetivos: *una muchacha muy atractiva...era muy presumida le gustaba coquetear con los hombres, jugar con ellos...con una mirada muy seductora...quizo hacerse la interesante...temerosa.*

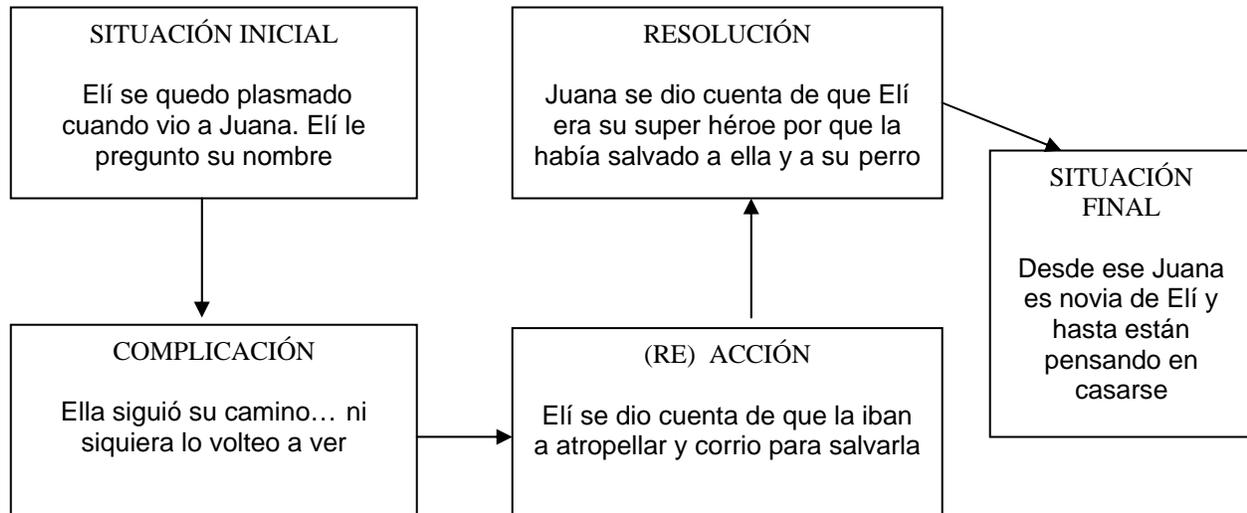
Atractiva, presumida, temerosa son adjetivos imprecisos que no contribuyen a construir al personaje de manera sólida, mientras que las frases, *jugar con ellos* y *quizo hacerse la interesante* son ambiguas y sólo ocasionan confusión al tratar de interpretar en texto en su globalidad.

b) Eli Nahum es el siguiente personaje, el cual está débilmente caracterizado, son mínimos los rasgos que nos proporciona el autor acerca de su personaje y las pocas frases que delinear la figura de este sujeto son confusas: *se quedo plasmado*. En la frase anterior se siguen presentando los adjetivos imprecisos:

plasmado. El lector se pregunta ¿qué debo entender por *plasmado*? Es acaso que el Elí quedo impresionado con Juana o se enamoro, que idea es la más precisa.

c) El tercer personaje es Firulais el perro de Juana, que interviene en las principales acciones del relato, y el último personaje es moñitos que no realiza ninguna acción.

En cuanto a las secuencias narrativas aparentemente están presentes:



Situación inicial: *Elí se quedo plasmado cuando vio a Juana. Elí le pregunto su nombre*. Esta acción es considerada la situación inicial porque abre dos posibilidades y desencadena una reacción por parte de Juana, *que ni siquiera lo volteo a ver*. Además de situar al lector en el relato y darle a conocer el conflicto: Elí está interesado en Juana pero al parecer ésta no.

La siguiente secuencia narrativa se presenta al parecer de manera fortuita y guarda cierta relación con la situación inicial: *Elí se dio cuenta de que la iban a atropellar y corrio para salvarla*. El personaje de Elí al estar interesado por Juana, observa lo sucedido en la carpintería y se da cuenta del peligro que corre Juana y su mascota. Como consecuencia directa de la supuesta transformación viene la resolución del conflicto porque *Juana se dio cuenta de que Elí era su super héroe por que la había salvado a ella y a su perro...* la resolución se da con el cambio de actitud de Juana y lleva al lector de la mano a la situación final: *Desde ese Juana es novia de Elí y hasta están pensando en casarse*.

Como se pudo observar el alumno emplea relaciones causa-consecuencia para formar la estructura del relato, los errores al estructurar la narración se encuentran en la información proporcionada por el autor, que tiende a contradecirse y a ser ambigua, lo que provoca confusión en el momento de interpretar el sentido global del texto.

Si Juana era una muchacha que le gustaba coquetear con los hombres por qué se niega a contestarle a Elí, en el relato no hay información que nos garantice que a Juana le desagradaba el muchacho. O será que está *jugando con él*, es decir, que el personaje actúa de una forma pero esta motivada a obtener una reacción particular del otro personaje. Si fuera el caso entonces no existe una verdadera transformación, porque desde el inicio se predice el final sin importar que eventos o acciones estén como intermedias.

Entonces no hay un cambio (transformación) en la actitud del personaje de Juana, desde el inicio *jugaba con Elí* y la consecuencia directa de ese *juego* era atraerlo hacia ella.

El texto presenta errores de coherencia y sobre todo de la selección de información, pues el autor elige elementos irrelevantes para detallarnos el texto, emplea términos imprecisos y la mayoría de los adjetivos y las frases son tan generales que causan confusión y diversas interpretaciones del texto.

PUNTOS DE ANÁLISIS

1. Al igual que el autor de la prueba anterior, el alumno concibe al cuento con un título.
2. Utiliza como el autor anterior una frase convencional para iniciar el relato y darle a conocer al lector la entrada a un mundo ficticio.
3. Ubica al lector en detalle en el espacio donde se desarrolla la historia, sin embargo es información innecesaria porque no juega un papel importante en el desarrollo.
4. La frase *Jugar con ellos* es ambigua y causa confusión pues es sumamente general.

5. El nombre no proporciona ningún rasgo característico en este personaje, el autor no conoce la función del nombre en los personajes.
6. Adjetivo impreciso.
7. Esta frase se presta para confundir al lector por la omisión de signos:
 - a) volteo con una sonrisa, no le contesto
 - b) volteo, con una sonrisa no le contesto.
8. El autor tiende a desviarse constantemente del tema. La visita a la carpintería es un pretexto para el encuentro de los personajes, sin embargo, el autor quiere justificar la visita de Juana a la carpintería y nos da a conocer a qué va y para qué utilizara los marcos de madera, queda claro, que esta información es irrelevante porque no ayuda a la trama de la historia.
9. Error ortográfico. Los más graves errores se encuentra en la puntuación y la acentuación que ayuda a darle organización al texto.
10. La aparición de Firulais a la mitad del relato es inquietante tomando en cuenta que ha sido anunciada su aparición desde el título del cuento.
11. ¿De dónde sale Firulais? El lector debe inferir de donde proviene la mascota de Juana y esta falla sólo demuestra que el autor utiliza mucha información implícita para construir el cuento.
12. De nuevo el autor proporciona información no relevante, para qué precisa que el camión es de Sabritas, este dato no contribuye a la solución del conflicto ni es importante para el desarrollo del relato.
13. Término impreciso. El verbo de acción empleado no es el adecuado, ya que no designa un movimiento de traslación y en la secuencia es necesario quitar a los personajes: Juana y Firulais de la ruta del camión. *Cayó sobre ella y sobre el perro* da al lector la sensación de inmovilidad sólo existe un “aplastamiento” pero no se evita la coalición del camión.
14. Omisión de palabra. Al apresurarse por escribir las ideas que se agolpan en su mente antes de que desaparezcan, no pone la debida atención a otros elementos como la omisión de palabras. Este fenómeno no sería un problema si en el momento de la revisión, se corrige los errores cometidos

en el borrador, sin embargo sí es un problema si se cometen en la versión final.

15. El detalle del romance entre los perros refuerza el concepto de final feliz y hace sospechar que el relato es en realidad un acontecimiento y no una historia.

4.2 RESULTADOS PRUEBAS FINALES (texto narrativo)

En la penúltima clase se aplicó tanto al grupo testigo como al experimental la prueba final, se eligió que fuera la penúltima clase para asegurar que todos los estudiantes estuvieran presentes. La prueba consistió en redactar un breve texto narrativo y contestar una pregunta donde expusieran su opinión sobre un tema específico.

A los alumnos se les recordó la prueba diagnóstica y se comentó que la finalidad de esta última prueba era comparar resultados y así analizar el progreso de cada uno de ellos. El objetivo era aplicar la misma prueba utilizando las mismas bandas sintéticas para evaluarlas y así poder hacer un análisis comparativo más preciso y menos manipulado.

En lo que respecta al grupo testigo mostró desinterés, se distraían fácilmente, tardaron aproximadamente entre 4 a 10 minutos para empezar a escribir, en ese tiempo revisaron sus apuntes, miraban distraídos a la ventana y otros reflexionaban posiblemente, en los textos leídos en clase. Algunos alumnos preguntaron si podían escribir un cuento conocido modificándole diversos elementos, para darles cierta sensación de autoría. La profesora les repitió la instrucción y les pidió que el texto narrativo fuera de su autoría e inédito. El tiempo que emplearon los alumnos del grupo testigo para elaborar su prueba final (texto narrativo) fue de 30 minutos.

A diferencia, el grupo experimental mostró más interés en la actividad, los alumnos de inmediato comenzaron su labor de composición estructurando sus planes. En el taller se procuró desinhibir a los jóvenes ante la escritura, en todo el curso se trabajó con ejercicios⁷ para familiarizarlos con la composición, paralelamente al inicio se les enseñó y se practicaron estrategias para generar ideas, relacionarlas y organizarlas de manera lógica. El trabajo previo, aproximadamente duró 50 minutos, en ellos los alumnos se dedicaron a elaborar

⁷ Silvia Adela Kohan, *Consignas para un joven escritor: introducción a la narración literaria*, Barcelona, Octaedro, 1997. Del mismo autor, *Taller de escritura: el método*, Barcelona, Alba, 2004. Maria Teresa Serafini, *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*, México, Ed. Paidós, 2001.

sus borradores y planificar tal y como se trabajo en el taller una breve narración, entre 15 a 20 minutos del tiempo lo dedicaron a redactar la versión final.

4.2.1 PORCENTAJE PRUEBA FINAL BANDA SINÉTICA GRUPO TESTIGO

Puntuación	Número de Alumnos	Porcentaje
5	0	0%
4	6	13.0 %
3	30	65.2 %
2	8	17.4 %
1	2	4.4 %

El análisis de las pruebas finales del grupo testigo evidencia el relativo avance. En un inicio se obtuvo un 52.1% de las pruebas evaluadas con tres puntos, esto significó que éstas tenían errores evidentes en su composición y no eran del todo satisfactorias, pues los textos narrativos cumplieron apenas con los requisitos mínimos, descuidaron el sentido global, algunos contenían ideas incompletas y otros personajes y situaciones que no sufrían cambio alguno. Al finalizar el curso, el progreso que demuestra el grupo testigo se considera relativo porque sólo aumentó este porcentaje a un 65.2%.

Los alumnos permanecieron en el mismo nivel, salvo que aumentaron en número, pero no se logró que mejoraran la calidad de sus composiciones, es más, ninguna prueba alcanzó los cinco puntos.

Es claro que estos resultados no contribuyen a la mejora del aprendizaje, eso sí, lograron nivelar al grupo pero no a subsanar las carencias de sus textos. El trabajo que se realizó con estos alumnos se basó en la identificación de los elementos, estructura y funciones del texto narrativo a través de la lectura.

El trabajo no se limitó a la identificación a través de la lectura y a los ejercicios de verificación, el programa emitido por la secretaría académica del Colegio de Bachilleres en marzo del 1994 con la clave 313 contempla el análisis del texto narrativo por medio del método estructural. Lo que no contravino los elementos enseñados anteriormente, sino que fue una complementación perfecta.

Al finalizar los alumnos identificaron los elementos y estructuras de textos narrativos “bien hechos”: *El llano en llamas* de Juan Rulfo, *Narraciones extraordinarias* de Edgar Allan Poe, *Obras completas* de Augusto Monterroso. Pero no aprendieron a producir sus propios textos. Se quedaron en el nivel de identificación, es decir, identificar textos perfectos, en su versión final. Se les preparo para ser “buenos” lectores, para apreciar un texto narrativo y valorarlo pero no se les enseñó nunca a producirlos.

No se les dio la oportunidad de trabajar en la composición textual, siguieron viendo los textos como algo ajeno y abstracto, como una obra de arte que sólo los “elegidos” pueden crear. Entre el nivel de identificación, localización, apreciación y el de producción de un texto narrativo hay una larga brecha. Esta etapa intermedia es la que aún no tiene cabida en el proceso educativo de las instituciones públicas, en ella el docente no interviene, el alumno la desconoce y sin embargo, debe pasar por ella a ciegas para cumplir con los requisitos de evaluación.

Las instituciones de educación media superior están capacitando lectores y eso no tiene nada de malo sólo hay que recordar que la enseñanza de la lengua es un proceso integral y en cada oportunidad que se presenta se debe relacionar la lectura con la audición, el habla y la escritura.

4.2.2 PORCENTAJE PRUEBA FINAL BANDA SINTÉTICA GRUPO EXPERIMENTAL

Puntuación	Número de Alumnos	Porcentaje
5	8	18.1 %
4	20	45.5 %
3	16	36.4 %
2	0	0 %
1	0	0 %

Los resultados de la gráfica anterior exponen un avance significativo en el grupo experimental. Al inicio del curso, las pruebas diagnósticas demostraron que los alumnos tenían notables deficiencias en sus escritos. Un 43.1 % fueron evaluadas con tres puntos y un 40.9% con dos puntos de los cinco que conforman la bada sintética. Estas deficiencias afectan los dos componentes de lo que habla Cassany⁸ el código escrito y el proceso de composición.

Los estudiantes no dominaron ninguno de los dos componentes, tuvieron lagunas en los conocimientos del código: por ejemplo, no respetaron las reglas de adecuación, ya que elaboraron textos escritos como si fueran textos orales, porque los generaron espontáneamente, ya que transcribieron sus ideas sin corregirlas ni rehacerlas cuando no eran las precisas para que el texto fuera exitoso. Tampoco respetaron las reglas de coherencia, pues la información que seleccionaron no era la adecuada, se presentaron datos irrelevantes e innecesarios, en conclusión los textos no respondieron a un esquema previamente planificado. Lo que dificultó la comprensión de los textos o pruebas diagnósticas.

En lo que se refiere al proceso de composición, definitivamente los alumnos no emplearon ningún tipo de estrategia que los apoyara en este proceso. No

⁸ Daniel Cassany, *op. cit.*, pp. 27-49.

planificaron antes de redactar, las ideas que generaron no las relacionaron ni las organizaron; no releieron lo que escribían para detectar errores, por lo tanto tampoco realizaron correcciones con el fin de retocar sus textos para mejorar el contenido o la estructura, como resultado se obtuvieron textos pobres.

La exploración desempeñada por las pruebas diagnósticas permitió valorar el nivel de conocimientos y habilidades en el que se encontraba el grupo control, que estuvo mínimamente en desventaja con el grupo testigo como lo demostró la gráfica de la prueba diagnóstica, con ello el docente fue capaz de regular el proceso de enseñanza-aprendizaje e intervenir en la planeación para rectificar en lo posible las carencias detectadas.

Como ya se mencionó anteriormente, el grupo experimental trabajó durante el semestre con el plan propuesto en esta tesis, que consistió, en primer momento, en desinhibir a los alumnos ante la escritura y hacer conciencia en ellos de la importancia que tiene en su vida diaria y por lo tanto la necesidad de producir textos de manera exitosa, y cuando se menciona texto se refiere a todo tipo de escrito: una carta, correo electrónico, demanda, informe, recado, opinión, cuento o texto argumentativo. Lo importante es adquirir la costumbre de escribir regularmente y con la práctica mejorar.

“Sólo después de varios intentos, con ejercicios, buena voluntad y tiempo...se logra realizar los movimientos con naturalidad”.⁹

Uno de los objetivos del plan era que los alumnos se interesaran por el proceso de composición, por cada uno de sus pasos y lo practicaran en cada oportunidad que se les presentara. Desde este momento renunciaron a la antigua concepción de imitar, copiar o mal construir un texto con el objetivo único de acreditar la materia.

La forma de trabajo fue el taller, ya que éste favoreció la interacción de los escritores e incitó a la ayuda entre iguales. Se procuró porque el ambiente fuese el propicio, es decir, relajado, en donde los jóvenes se sintieran seguros e interesados en discutir y externar sus dudas. Al igual que el grupo testigo, el grupo experimental también trabajó la lectura de textos narrativos breves, pero a

⁹ María Teresa Serafini, *op. cit.*, p. 27.

diferencia del primero este grupo los trabajos durante todo el semestre y de manera exhaustiva.¹⁰

Paralelamente al trabajo de lectura se practicó la composición textual, enfocada principalmente a construir los elementos de la narración y con el apoyo de los ejercicios propuestos por Kohan. También se les enseñó en el curso a los estudiantes a planificar un texto, tanto en contenido como en estructura; hacer borradores; a releer los textos escritos junto con sus compañeros y tomar en cuenta la crítica y las propuestas de ellos (ser conscientes de la audiencia, pensar en las impresiones que esperan provocar, la información que necesitan saber sus lectores, cual es la manera adecuada para dirigirse a ellos, etc.) y por consecuencia a corregir los textos las veces que sean necesarias y oportunas.

En el transcurso de este trabajo cuando surgió una duda sobre el código escrito¹¹ el docente motivó al alumno para encontrar la solución, al inicio por cuenta suya (guiándolo a consultar materia bibliográfico y asesorándolo en la lectura) posteriormente, el profesor explicó la regla y daba ejemplos. Sin embargo, nunca se dieron en clases interminables explicaciones de gramática u ortografía sin motivo alguno, ni sacado de su contexto, pues la información poco empleada, abstracta, aprendida de manera inconexa, repetitiva o aprendida sólo memorísticamente, sin aplicarla en situaciones de la vida cotidiana es vulnerable al olvido. Sólo los contenidos aprendidos significativamente serán más estables, menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido.

¹⁰ La lectura se concibió como un proceso a través del cual el lector (alumno) elabora el significado interactuando con el texto. J. David Cooper. *Cómo mejorar la comprensión lectora*, Aprendizaje Visor, p. 120. Este proceso depende de: Reconocer la estructura del texto narrativo y los elementos que lo conforman. Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado en su mente.

Para interpretar y comprender el texto se practicaron diversas habilidades (véase pp. 102-103)

- habilidades de vocabulario
- habilidad de identificar la información relevante de un texto narrativo
- habilidades de predicción
- habilidades de observación
- habilidad de identificar la relación entre los hechos de una narración
- habilidad de síntesis

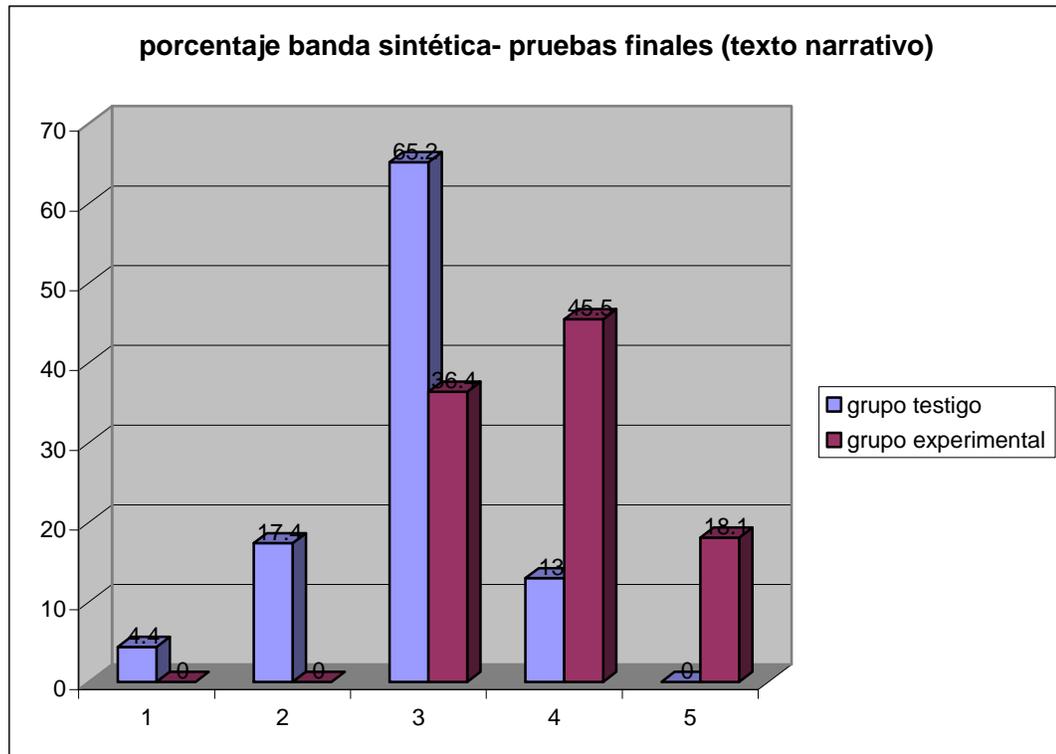
Después de que los alumnos aprenden a utilizar estas habilidades en los textos, se debe confirmar si tales procesos han sido bien asimilados, para ello se verifica a través de los siguientes instrumentos: resúmenes, cuestionarios, ejercicios de complementación y relación de columnas.

¹¹ “La corrección es positiva y ayuda al alumnado a adquirir el código escrito, cuando se realiza durante el proceso de redacción del texto, por ejemplo cuando se corrigen los borradores”. Daniel Cassany, *Describir el escribir*, p. 54.

Durante la resolución de la prueba final, los alumnos llevaron a cabo las estrategias del proceso de composición. Después de valorar los textos se puede demostrar que la calidad de los escritos ha mejorado. A diferencia del grupo testigo los escritos están elaborados con menos pretensión, la sencillez caracterizó a la mayoría de los textos; frases sencillas pero bien elaboradas, tramas no tan complejas pero organizadas y bien redactadas, personajes no tan rebuscados pero bien caracterizados, coherentes con sus acciones.

El 45.5 % de las pruebas están conformadas por todos los elementos de un texto narrativo, las secuencias están presentes de una manera clara y bien estructurada. No hay problemas que afecten la comprensión de los textos y un 18.1 % de ellos obtuvieron una calificación plenamente satisfactoria.

4.2.3 GRÁFICAS PRUEBA FINAL



Se puede observar en esta gráfica que el grupo testigo sólo tuvo un avance relativo pues, aumentó el porcentaje en el mismo nivel en el que se encontraba. Aún se presentaron pruebas deficientes con 17.4 % en dos puntos y el 4.4 % en un punto. Esto evidencia, escritos totalmente deficientes y atiborrados de errores de ambigüedad, incoherencia e ideas incompletas.

Mientras que el grupo experimental ya no registró pruebas evaluadas con uno y dos puntos, también disminuyó su porcentaje que se localizaba en tres puntos en un 36.4 % (a diferencia del 43.1 % con el que inicio) y se obtuvieron calificaciones con cuatro puntos en un 45.5 % y con cinco puntos en un 18.1 %.

4.2.4 PRUEBA FINAL ESCRITA

PRUEBA FINAL TEXTO NARRATIVO
GRUPO TESTIGO

La leyenda de Mathány

En un lugar no muy lejano de las costas de Austria, Se encontraba una tribu cuyas creencias y tradiciones habian quedado en el pasado.

1

Según la leyenda de Matány el mas antiguo Patriarca que en los tiempos de gloria gobierno el pequeño imperio con dureza y tirania.

2

3

habia escondido un cofre donde habia ¿? Que deslumbraria y llenaria de dicha a quien lo tuviera, pero tenia que pasar por tres pruebas par probar que el merecia el cofre

4

la Primera: el laberinto de la Perdicion una prueba cuyo desafio necesitaba valor e inteligencia de quien desisia entrar

la Segunda: el comedor del rey midas cuyos cubiertos, sillas, comida, incluso el comedor era de oro y Si a el le ganara la ambicion y el hambre de riqueza jamas podria salir y seria deborado por cuya bestia se encontraba dormida al pie del comedor y solo dspertaba al oler la ambicion de la envidia, pero la tercera y mas peligrosa de las pruebas no se comparaba con las otras 2.

6

7

5

La tercera: la montaña de los 4 elementos En la cual se encontraba los genios del destino que al unirse cada uno con la piedra de su elemento Provocaban la odisea por el cofre que solo posia tener un guerrero de corazon puro, si resolvia resolvía el acertijo supremo.

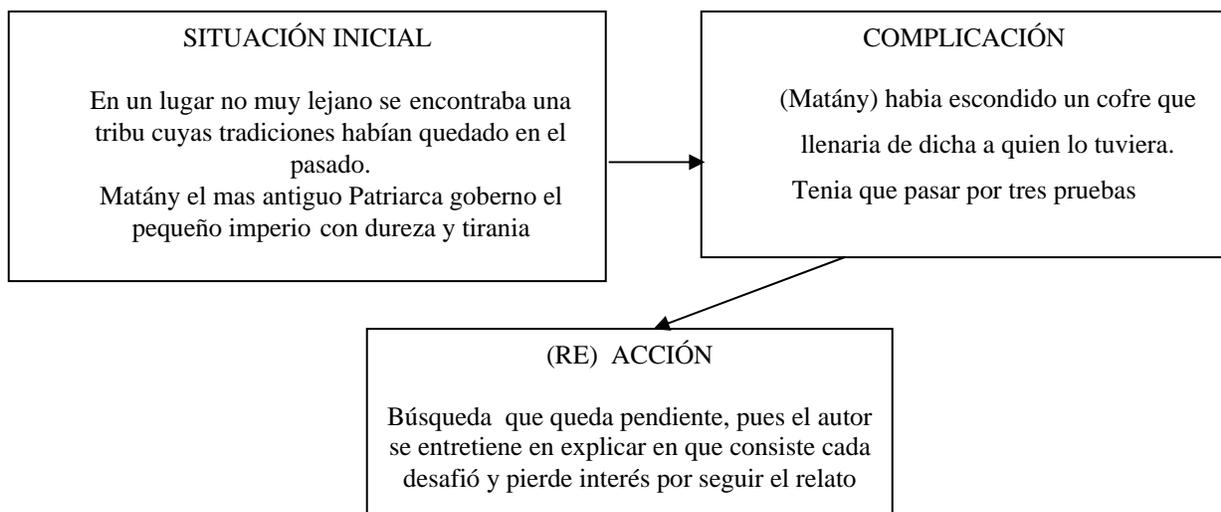
8

4.2.5 ANÁLISIS DE LA PRUEBA ESCRITA

La prueba anterior, al igual que las pruebas diagnósticas, está constituida por sucesos encadenados entre si y sus principales acciones se enumeran a continuación:

- 1) En un lugar no muy lejano se encontraba una tribu cuyas tradiciones habían quedado en el pasado.
- 2) Matány el mas antiguo Patriarca gobierno el pequeño imperio con dureza y tirania.
- 3) (Matány) habia escondido un cofre que llenaria de dicha a quien lo tuviera.
- 4) (aquel) tenia que pasar por tres pruebas.
- 5) El laberinto de laPerdición desafío (que) necesitaba valor e inteligencia.
- 6) El comedor del rey midas (Que tentaba a los ambiciosos de corazón y los llevaba a las fauces de una bestia).
- 7) La montaña de los 4 elementos que provocaba la odisea por el cofre.

De inmediato, el lector se da cuenta que el relato está inconcluso, no existe una resolución a la historia de Matány ni a la del guerrero de corazón puro que irá en busca del tan mencionado cofre. Dado esto es seguro que las secuencias narrativas indispensables para la estructura del cuento estén incompletas:



En la situación inicial se sitúa al lector en un espacio determinado *En un lugar no muy lejano de las costas de Austria*, además se presenta al personaje principal con sus características *Matány el mas antiguo Patriarca que en los tiempos de gloria gobierno*, la siguiente acción provoca una situación desencadenante *(Matány) habia escondido un cofre que llenaria de dicha a quien lo tuviera*. Esta frase es desencadenante porque el lector infiere que se desatará una búsqueda sobre el objeto mágico *un cofre donde habia ¿?*. Y que más adelante el autor aclarara el misterio de los signos de interrogación que a colocado a propósito para contribuir en la trama del relato. Sin embargo esto no sucede, después de la frase *habia escondido un cofre que llenaria de dicha a quien lo tuviera* coloca un adversativo *pero* y de inmediato se exponen las condiciones para que el personaje busque el cofre y la dicha. A partir de este momento, en el relato se le dará a conocer al lector en que consiste cada uno de los desafíos impuestos por Matány:

La Primera: el laberinto de laPerdicion una prueba cuyo desafio necesitaba valor e inteligencia de quien desisia entrar. No se proporciona la suficiente información para conocer en que consiste este desafío, sólo se detalla que se trata de un laberinto, pero ningún sujeto entra en acción.

La Segunda: el comedor del rey midas cuyos cubiertos, sillas, comida, incluso el comedor era de oror y Si a el le ganara la ambicion y el hambre de riqueza jamas podria salir y seria deborado por cuya bestia se encontraba dormida al pie del comedor... Este segundo desafío esta descrito con mayor detenimiento, pero lleva al lector a la duda de *¿a quién se refiere con el si a el le ganara?* es acaso el guerrero de corazón puro que nunca forma parte del relato pero que se anuncia de forma velada todo el tiempo.

La tercera: la montaña de los 4 elementos en la cual se encontraba los genios del destino que al unirse cada uno con la piedra de su elemento Provocaban la odisea por el cofre... De nuevo el autor omite información esencial (como la caracterización e intervención del guerrero de corazón puro, es evidente que no hay otro personaje que pueda realizar los desafíos, sin embargo deja desdibujado a este personaje y nunca lo incorpora a la narración) no sería un

problema si fuera una omisión planeada (los signos de interrogación que designa el misterio del contenido del cofre) y que más adelante el alumno revelará en su totalidad para la resolución del conflicto, pero no lo hace.

La búsqueda del objeto mágico queda pendiente, el autor se entretiene en explicar en que consiste cada desafío y pierde interés por seguir el relato. Así que, ningún personaje desarrolla acción alguna que lo lleve a una transformación. El personaje de Matány era sólo el antecedente de la historia, es aquél que esconde en cofre y desaparece, el personaje que debería haber llevado la acción de la búsqueda y por tanto sufrido una caracterización y una transformación es el guerrero al que tanto nos remite el autor, pero que nunca llega del todo a construirlo. El relato sólo contiene la situación inicial, se intuye que la historia puede ser estructurada y desatarse una transformación y una situación que cierre la narración pero éstas no existen.

El principal y más grave problema del relato es que la historia es pretenciosa en cuanto a la extensión y el detalle de los sucesos, lo que ocasiona que al alumno simplemente se le vaya de las manos y ante las distintas direcciones que puede tomar el texto, el autor se desorienta y no sabe como continuar con la composición y la deja inconclusa.

La lectura de textos *escritos modelos* ayudó a los estudiantes del grupo testigo a utilizar con más libertad su imaginación, a identificar las historias más complejas o elementos que le dan al relato una originalidad como la perspectiva del narrador o el manejo del tiempo. Los alumnos saben que existen estos elementos y como se van trabajando a lo largo de un texto terminado, pero a la hora de componer sus propios cuentos los alumnos no conocen las estrategias para aplicar sus conocimientos y llevar a cabo un exitoso proceso de composición. Los alumnos sólo conocen las versiones finales de un escrito, no están conscientes que ese escrito es el resultado de un proceso de trabajo constante y arduo.

PUNTOS DE ANÁLISIS

1. En primer lugar sitúa al lector en un espacio determinado.
2. La utilización de párrafos para organizar el texto es un avance significativo de forma.
3. El alumno en este breve párrafo trata de explicar cada elemento que expone, sin embargo este patrón lo abandona a mitad del relato, donde empieza a omitir información indispensable para la interpretación general del cuento.
4. Emplea términos más precisos, ya que elige adjetivos específicos del campo semántico y los organiza por grado de relevancia: *dureza* y *tiranía*.
5. Una omisión de grafía, al apresurarse por escribir las ideas que se agolpan en su mente antes de que desaparezcan, no pone la debida atención a otros elementos como la omisión de letras. Este fenómeno no sería un problema si en el momento de la revisión, se corrige los errores cometidos en el borrador, sin embargo si es un problema sí se cometen en la versión final.
6. Esta frase abre la posibilidad de construir un personaje que irá a la búsqueda del objeto mágico, el cofre. El propio relato exige que en su construcción este personaje sea caracterizado y realice las principales acciones, pero el autor por falta de interés o por concebir que el relato estaba completo deja el mismo inconcluso.
7. Emplea párrafos monotemáticos y están organizados en enumeración con el fin de guía en lo más posible al lector.
8. Referencia a la ambición. Según el mito griego el rey Midas en recompensa por un favor que había hecho al dios Baco, solicitó que todo lo que tocara se trocara en oro puro. Se satisfizo su extraño deseo, durante varias horas, el monarca se divirtió convirtiendo todo lo que tenía en su palacio en oro macizo. Pero al sentarse a la mesa, el poder que le había parecido un don maravilloso se tornó de pronto una maldición. El rey no podía comer ni beber, porque todo lo que tocaban sus labios se convertía en duro oro.

9. Pérdida de referente. El lector necesita inferir esta información a través de la interpretación global del texto, este *él* se refiere al “guerrero no puro de corazón” que irá en busca, junto con otros, del objeto mágico (el cofre) está claro, que no es el elegido porque no cumple con el requisito del “corazón puro” y al llegar al segundo desafío *le gana la ambición y el hambre de riqueza*.
10. Se surgiere la siguiente redacción: sería devorado por una bestia, que se encontraba dormida al pie del comedor.
11. Frase ambigua.
12. Termino repetido. Confirma que de nuevo el alumno no planeo, releyó, corrigió ni construyo su texto desde el inicio.
13. Lo que espera el lector es que el relato conteste las mismas preguntas que origina su lectura y se describan todas las acciones de los personajes que intervienen en la odisea o la búsqueda del objeto mágico y así se resuelva el acertijo.
14. La palabra fin no concluye verdaderamente el relato porque éste no cumplió con su propósito comunicativo, no se concluyó el mensaje, la historia debe estructurarse de manera completa y se debe resolver el conflicto planteado desde el inicio, los sujetos deben encaminarse a una transformación y sólo esto producirá en los lectores la percepción del término del relato y no una palabra convencional como “fin”.

4.2.6 PRUEBA FINAL ESCRITA

PRUEBA FINAL TEXTO NARRATIVO GRUPO EXPERIMENTAL
--

ELIZA

1 ← Había una vez una princesa muy bella pero toda su belleza era opacada por la tristeza, ¿la razón? Que su papá el rey quería que se casara con el príncipe del palacio del otro pueblo. → 2

4 ← Un día ella decidió escapar del palacio junto con su hermana, todo estaba listo para escapar, pero el día de la huida su padre enfermo y ella tuvo que quedarse junto con su hermana a cuidar de su padre. → 5

6 ← Como toda adolescente la princesita tenía un diario en el que escribía día con día, pero en una ocasión lo perdió de vista y no lo guardó, su padre lo encontró por casualidad y como no podía salir del palacio, ni ejercitarse, ni ir de caza, como suelen ir los reyes, considero que la lectura de un libro le sería provechoso (no sabía que el libro que había tomado era el diario de la princesita). → 7

9 ← Así que el padre leyó el diario, ahí la princesita contaba todas sus tristezas y lo que pasaba en su vida, el rey, su padre se dio cuenta que su hija no era feliz y se llenó de remordimiento y pena, entonces decidió hablar con su hija la princesita "Eliza" → 8

10 ← El rey llamo a Eliza y le dijo- he leído tu diario_ ella por supuesto se sorprendió y después enojada le dijo- padre, te amo pero no tienes derecho a leer mi diario, ya que es muy íntimo. El padre agachó la cabeza y le dijo- Sé que es una falta de respeto, mi intención no era hacerlo pero gracias a ese diario me di cuenta de que mis decisiones te hacían muy infeliz- Eliza se alegró al escuchar a su padre, pero más se alegró cuando dijo- te doy la libertad de casarte con quien tu quieras, sólo fíjate muy bien que sea un hombre que te ame tanto como tu padre- Eliza sonrió y le dijo- gracias, nunca tendrás una queja de mí y sobre mí, porque ahora he encontrado la felicidad y ella es todo en el mundo-

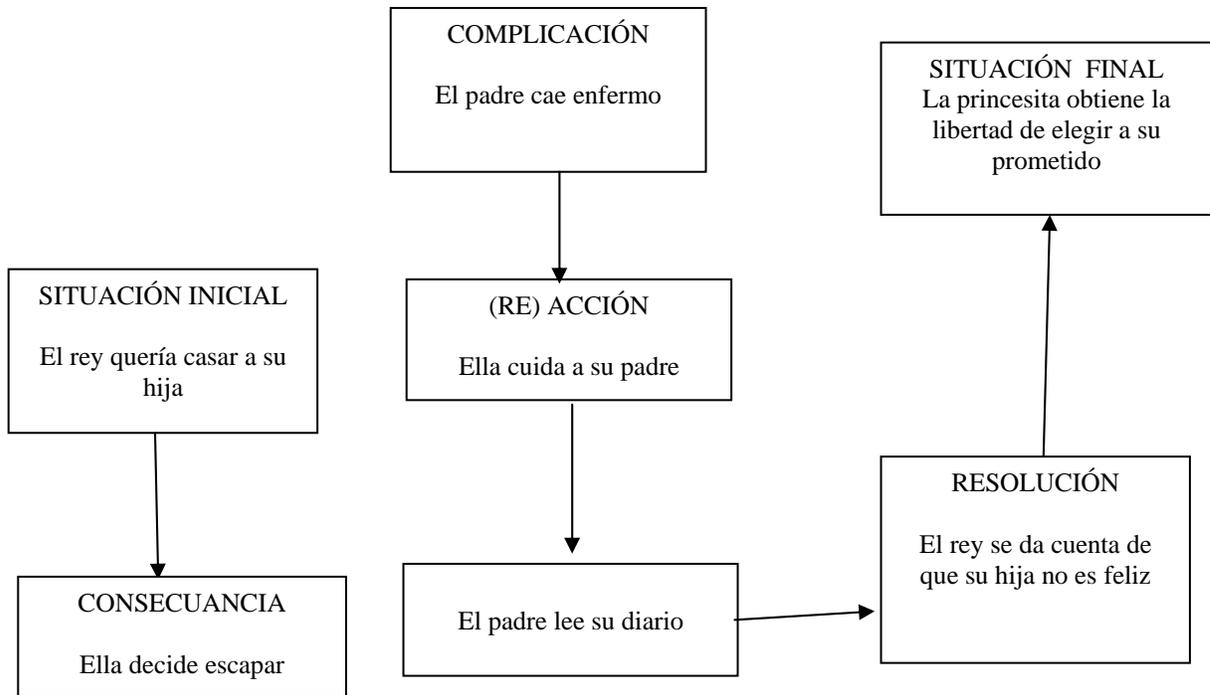
4.2.7 ANÁLISIS DE LA PRUEBA ESCRITA

En este relato se puede identificar sin dificultades la concurrencia de sucesos; estos tienen como eje la acción encaminada a la transformación de los personajes, lo anterior quiere decir, que este texto está estructurado como una narración y para valorarla de manera completa hay que desentrañar cada elemento y analizar las relaciones que estos establecen con otros.

Como inicio, se puede sintetizar el relato enumerando las siguientes acciones principales:

- a) Había una vez una princesa bella pero opacada por su tristeza
- b) El rey (su padre) quería que se casara (con el príncipe que ella no amaba)
- c) Ella decidió escapar
- d) El día de la huida su padre se enferma
- e) Ella tuvo que quedarse...a cuidar a su padre (el rey)
- f) El padre lee por accidente el diario de la princesa
- g) El padre se da cuenta que su hija no es feliz
- h) El padre le da la libertad de casarse con quien ella decida
- i) La princesa encuentra la felicidad

Todas estas acciones se encadenan entre sí y se organizan de manera cronológica, no obstante sólo tres de ellas pueden considerarse núcleos, estos ayudan a determinar las construcciones regidas por el esquema causa/efecto y que corresponden a las acciones principales que realizan los sujetos.



Dentro de las funciones de la situación inicial está la de dar a conocer a los personajes principales, sus motivos y la situación que origina el conflicto: *el rey quería casar a su hija*. La situación inicial es un núcleo porque abre dos posibilidades:

- a) la princesa acepta el matrimonio.
- b) la princesa rechaza el compromiso matrimonial.

Y es precisamente, la segunda opción la que elige el autor y como muestra de su negativa la princesa decide escapar, a continuación se presenta una situación desencadenante: *el día de la huida su padre cae enfermo*. Esta acción también se considera un núcleo por la apertura de opciones:

- a) a la princesa no le interesa la enfermedad de su padre y continua con el plan de fuga.
- b) la princesa se preocupa y se queda a cuidar al rey; de nuevo es la segunda opción la que elige el autor.

Como consecuencia directa de los cuidados del rey, éste no puede salir del palacio ni ejercitarse o realizar sus actividades diarias (ir de caza, como suelen ir los reyes) entonces se dedica a la lectura (segunda consecuencia) y sin saberlo lee el diario de la princesa, lo que lleva al personaje del rey a la resolución: *se da*

cuenta que su hija no era feliz y se lleno de remordimiento y pena. El efecto final es la decisión del rey de darle la libertad para que la princesa se case con quien ella decida.

El esquema demuestra con claridad la presencia de las tres secuencias narrativas y las relaciones que se establecen dentro de todo el relato y sobre todo la transformación del personaje principal como consecuencia directa de su acción (la lectura del diario y la reflexión de la situación) y de la acción de otro personaje (expresar en el diario sus sentimientos). El relato es el entramado en donde se llevo a cabo el proceso de transformación de los dos personajes, desde el inicio las acciones se encaminaron a lograr el cambio y al final se puede determinar con claridad: la princesa opacada por la tristeza al finalizar el relato ha encontrado la felicidad y el rey cambia de decisión, al inicio la elección del pretendiente de su hija era solamente suya al final deja la elección en manos de la princesa.

Los personajes están caracterizados mínimamente, sin embargo, no caen en la ambigüedad ni en la contradicción, el autor apostó más a definir a sus sujetos por sus actos que por una lista interminable de adjetivos que no expresan los atributos idóneos para los personajes.

En el primer párrafo se caracteriza al personaje de la princesita: *es bella pero su belleza era opacada por la tristeza.* Más adelante por sus acciones se conoce que ella (personaje) no está de acuerdo con la elección del padre y que ello la obliga a huir, además se caracteriza por una hija amorosa que se preocupa cuando su padre cae enfermo.

Del rey se conoce que es un monarca como los otros y como tal toma decisiones para el bienestar de su reino: *como...los reyes.* A mitad del relato el rey se convierte en un padre amoroso e ignorante del sufrimiento que causa a su hija su decisión: *el rey, su padre se dio cuenta que su hija no era feliz.* El rey orgulloso se caracteriza como el padre arrepentido y avergonzado de sus acciones: *el padre agacho la cabeza...sé que es una falta;* pero también amoroso: *sólo fíjate muy bien que sea un hombre que te ame tanto como tu padre.*

Con respecto a su composición el texto está escrito de manera clara, utiliza términos propios del género (había una vez, princesa, el príncipe del palacio, etc.)

el autor prescinde de frase populares o términos ambiguos. En cuanto a la coherencia, el relato contiene la información necesaria, en el taller se trabajo mucho para corregir la tendencia que mostraron los alumnos en la prueba diagnóstica: la divagación y la aglomeración de las ideas en una oración. Además cada núcleo y acción tiene justificación en el relato porque se establecen relaciones de causalidad.

El texto posee los mecanismos de cohesión más usuales: la puntuación, las conjunciones, por ejemplo: la enumeración de elementos (ni ejercitarse, ni ir de caza, como suelen ir los reyes); las conjunciones de coordinación (y, pero) y de subordinación (ya que, pues). La mayoría de las pruebas finales muestra una mejoría al disminuir notablemente los errores de omisión de grafía, errores ortográficos, la separación inadecuada de las sílabas, la separación injustificada o unión de partículas como proposiciones, pronombres o artículos.

PUNTOS DE ANÁLISIS

1. Emplea la frase tradicional con la que se envuelve al lector en un ambiente de fantasía y lo prepara a escuchar un cuento.
2. El personaje es caracterizado de manera muy general, pero inmediatamente especifica más características del personaje.
3. El autor le da una caracteriza al personaje que abre la posibilidad de plantear el conflicto, el alumno trabaja en su cuento como una unidad, sabe que debe relacionar y articular los elementos para que todo lleve a un fin y así cada palabra y acción tenga una función precisa.
4. Los alumnos aprendieron a emplear marcadores de tiempo para desatar una acción, en comparación con las pruebas diagnosticas es evidente el avance en la utilización de esta herramienta en los textos de los alumnos.
5. La práctica de la escritura ayudó a que los alumnos resolvieran dudas gramaticales, como los casos de la separación injustificada de partículas como reflexivos, sufijos o prefijos, ya que en el momento de la revisión se les hacía la observación y se les motivaba a encontrar la solución.

6. En el taller se les explicaba que toda la acción debe tener una lógica y que la caracterización del personaje ayudará a justificar muchas de las acciones del mismo. Por ello, el alumno detalla la edad para justificar la acción de que éste escriba un diario.
7. De nuevo justifica las acciones de los personajes en este caso el interés del rey por el diario de su hija.
8. Las pruebas diagnósticas demostraron que los alumnos no pensaban en sus lectores en el momento de redactar un cuento, el trabajo en el aula consistió en hacer conscientes a los estudiantes de la función comunicativa de los textos, el empleo del paréntesis evidencia que el autor piensa en su lector y lo sitúa en el contexto, aclarándole cualquier elemento que considere ambiguo.
9. Aquí se encuentra una secuencia lógica: el rey lee el diario de su hija, como consecuencia el padre se entera de su sufrimiento y desdicha, este descubrimiento lo lleva al remordimiento y la pena, por ello, toma la decisión de hablar con su hija y posteriormente, darle la libertad de casarse con quien ella decida.
10. La situación final y en lo que se desembocan todas las acciones del relato es la conciliación del rey con la princesita.

4.3 RESULTADOS PRUEBAS FINALES (texto explicativo)

La prueba final estuvo conformada por dos partes: la primera consistió en realizar nuevamente, el texto narrativo breve y en la segunda parte se les solicitó a los alumnos que desarrollaran un texto explicativo en el que respondieran la siguiente pregunta ¿Qué tipo de influencia (positiva o negativa) ejerce la televisión en los niños mexicanos?, ¿Por qué?

La hipótesis de este trabajo afirma que la narración debe tomar un papel protagónico-inicial dentro de la enseñanza de la composición textual, ya que aprendida, practicada de manera sistemática y enmarcada siempre en una situación comunicativa con un enfoque funcional- constructivista, los estudiantes adquirirán y desarrollarán habilidades que les facilitaran la composición de prosas

superiores. Para comprobar esta hipótesis los alumnos que han estudiado, practicado la lectura y la composición de textos narrativos deben componer de igual manera, un escrito de una prosa superior a la narración, esa es precisamente, la explicación. Que se puede definir como una prosa que presenta y explica ideas, sujetos, argumentos, aclara los fines y muestra la organización; saber explicar es saber presentar datos de tipo complejo, pueden ser sobre sucesos, ideas o procedimientos.¹²

4.3.1 PORCENTAJE PRUEBA FINAL BANDA ANÁLITICA GRUPO TESTIGO

	Puntuación	Número de Alumnos	Porcentaje
PRÓPOSITO	1	15	32.6 %
	2	23	50 %
	3	8	17.4 %
SELECCIÓN DE INFORMACIÓN	1	7	15.2 %
	2	32	69.5 %
	3	5	10.9 %
	4	2	4.4 %
ESTRUCTUR A	1	34	73.9 %
	2	7	15.2 %
	3	5	10.9 %

¹² Cfr. Maria Teresa Serafini, *op, cit*, p. 212.

Como se esperaba los resultados del grupo testigo muestran dificultades graves conforme al puntaje obtenido (banda analítica) en la composición de los textos explicativos. Se puede observar en la tabla anterior, que en el rubro de propósito un 50 % obtuvo dos puntos, esto fue el resultado de las carencias en la claridad global del texto, pues los alumnos no supieron equilibrar la generalización en sus composiciones, es decir, abusaron de las expresiones generales como “es un medio masivo que difunde valores en la población” y nunca concretizaban. De igual manera, los textos expusieron la ausencia de conocimientos sobre el tema a tratar lo que ocasionó que ante las distintas direcciones que puede tomar el tema, los alumnos se desorientaron y no supieron elegir una línea temática u optaron por digresiones y comentarios que los apartaban del tema.

En selección de información la mayoría de las pruebas se localizaron en los dos puntos con un 69.5 % las mayores deficiencias se presentaron en la exposición de las ideas, pues éstas no estaban organizadas ni tenían relación causal entre ellos, estos hechos se manifestaron en ideas mezcladas en un mismo párrafo u oración, en la ausencia total de ideas intermedias y en la omisión de nexos apropiados. Estos errores dificultaron que el escrito respondiera coherentemente y con éxito a la tarea impuesta.

Un 73.9 % de las pruebas fue evaluada con un punto en lo que respecta al rubro de la estructura. Los textos como al inicio en las pruebas diagnósticas se conformaron por un único párrafo que no contenía en sí ningún signo de puntuación. Tampoco existieron rastros de una introducción o conclusiones, lo que transgredió las convenciones de la prosa básica en cuestión.

4.3.2 PORCENTAJE PRUEBA FINAL BANDA ANÁLITICA GRUPO EXPERIMENTAL

	Puntuación	Número de Alumnos	Porcentaje
PRÓPOSITO	1	6	13.6 %
	2	18	40.9 %
	3	20	45.5 %
SELECCIÓN DE INFORMACIÓN	1	0	0 %
	2	9	20.4 %
	3	30	68.2 %
	4	5	11.4 %
A ESTRUCTUR	1	17	38.6 %
	2	19	43.2 %
	3	8	18.2 %

Es significativo el avance demostrado por el grupo experimental, la calidad de los textos, su claridad, la organización, la jerarquización, son rubros en donde las pruebas finales evidenciaron su ventaja en comparación con el grupo testigo. El 45.5 % de la pruebas consiguieron responder de manera coherente a la pregunta solicitada (¿Cómo influye la televisión en los niños mexicanos?). Las ideas fueron expuestas con mayor claridad, pues las oraciones se estructuraron de manera sencilla pero lógica y completa, lo que proporcionó mayor claridad a la expresión escrita. Además de que esta vez las ideas estaban jerarquizadas y relacionadas entre sí.

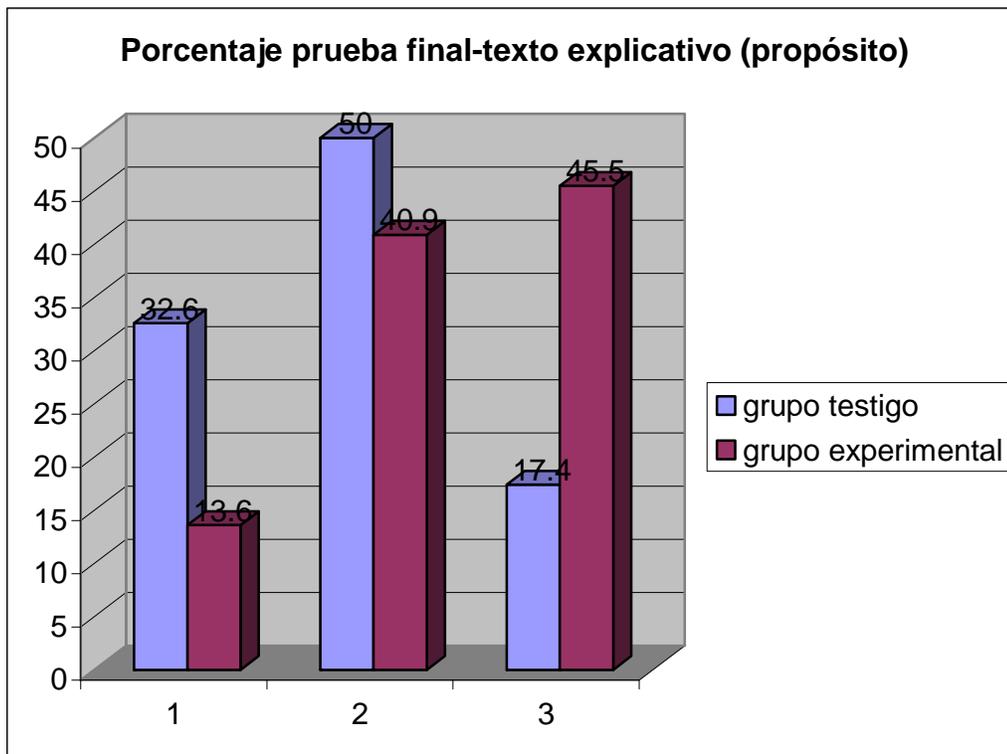
El 68.2 % redactó una introducción, al igual que desarrolló por lo menos tres ideas y al finalizar expresó sus conclusiones de manera precisa. Lo que le dio al lector, la sensación de una estructura mucho más organizada y completa a diferencia de las pruebas del grupo testigo. Otro elemento que aportó a la organización y claridad del texto fue que los alumnos fueron capaces de seleccionar información relevante y descartar los detalles superficiales, los datos imprecisos y las descripciones engorrosas.

Otro rubro que distinguió la calidad entre las pruebas del grupo testigo y las del experimental fue el respeto a las reglas ortográficas (acentos, distinción entre s/c, uso correcto de la h, etc.); el orden sintáctico (concordancia, orden de las palabras, etc.). Es cierto, que no fue del todo perfecto este parámetro, pero se quiere señalar que sí existió un avance.

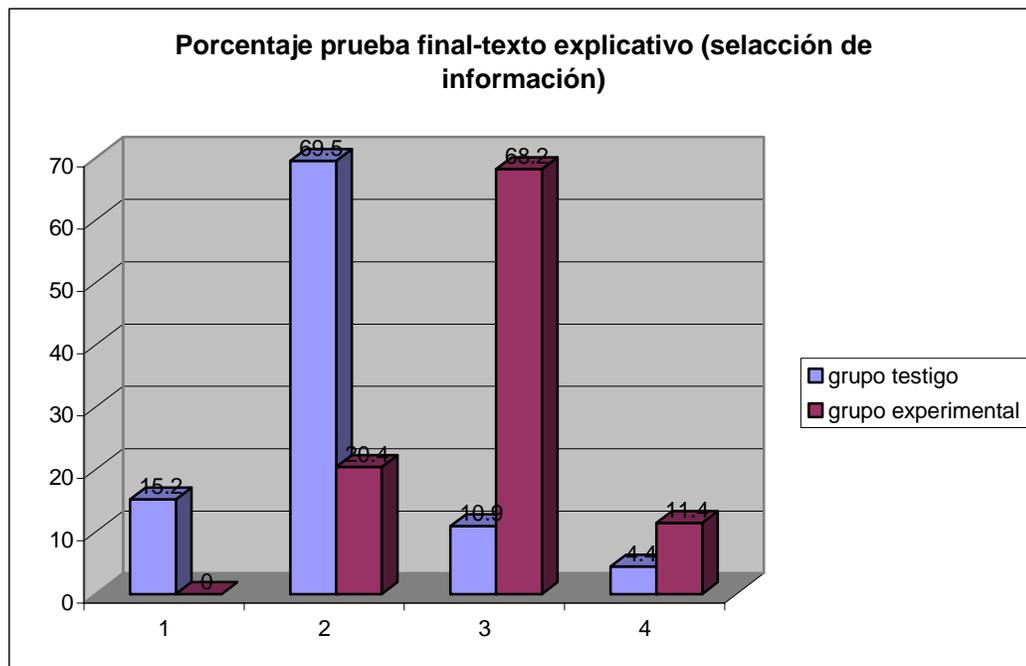
Aunque los textos mostraron su organización en la formación de párrafos monotemáticos, los alumnos aún desconocen la estructura general de una secuencia expositiva (objeto complejo-objeto problemático-objeto explicado), lo que perjudicó el rubro de estructura en la evaluación, ya que un 43.2% de las pruebas totales del grupo experimental se localizaron en los dos puntos, cuando la prueba en este parámetro está conformada por tres.

Estos resultados no fueron del todo sorprendentes, ya que a los alumnos nunca se les enseñó ni se practicó en clase el esquema de la secuencia explicativa, aún así los textos que presentan son superiores a los del grupo testigo.

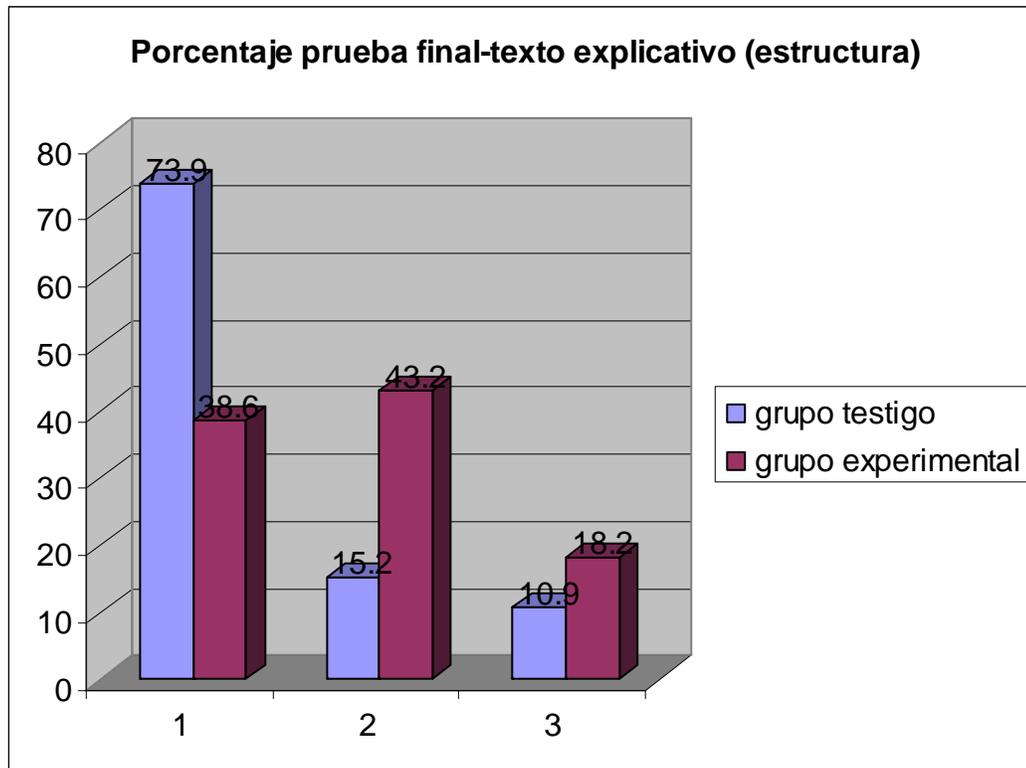
4.3.3 GRÁFICAS PRUEBA FINAL



El 45.5 % de las pruebas del grupo experimental obtuvo tres puntos porque los textos fueron compuestos de manera exitosa y pudieron contestar con coherencia, claridad, precisión y de manera adecuada las pregunta hecha. Aunque el aprovechamiento no fue absoluto y quedó aún un 18.2 % de las pruebas en el nivel más bajo con carencia graves en el proceso de composición; si existe una diferencia importante con las composiciones del grupo testigo, que se localizaron con un 50 % de las pruebas con dos puntos y un 32.6 % con la puntuación más baja.



El análisis de las pruebas finales demuestra que los alumnos del grupo experimental dedicaron más tiempo a la planeación de la información que iban a utilizar en sus composiciones, supieron identificar entre toda la que había generado, cual era la revelante y cual debían desechar. Evitaron las digresiones y organizaron de manera lógica su información. Las elecciones que tomaron los alumnos del grupo experimental repercutieron en la calidad de sus textos. Así es como un 60.2 % logró una puntuación de tres y ninguna prueba del este grupo obtuvo la mínima calificación, el uno.



En este rubro se evaluó sobretodo la presencia de la estructura general de una secuencia explicativa (objeto complejo-objeto problemático-objeto explicado). A ninguno de los dos grupos se les enseñó en clase esta estructura, sin embargo el grupo experimental logro estructurar el texto con lógica y relaciones causales lo que les dio una mayor claridad en la exposición de su tema. La secuencia explicativa es una secuencia lógica-causal así que los alumnos del grupo experimental se acercaron más a ella que los del grupo testigo.

4.3.4 PRUEBA FINAL ESCRITA

PRUEBA FINAL TEXTO EXPLICATIVO
GRUPO TESTIGO

A mí en lo personal, la televisión me parece que les hace daño a todos los niños, por pasar programas que no deja nada bueno. Al contrario perjudica la mente de todos los niños por tanta violencia o por algunas películas que siempre se amenazan y por lo regular todas o casi todas las películas terminan en muerte.

Pero no todo es violencia también hay programas que tal vez sin querer dicen chistes que son groseros y eso también es malo,
Por que desde chiquitos los enseñan a defenderse con groserias y la lengua de los niños es más y más grosera conforme vá pasando el tiempo.

También hay mucho sobre la delincuencia, por ejemplo, en el canal trece hay muchos programas que son como casos que pasan en el mundo, pero existe violencia, asaltos, y hasta drogadicción y eso es muy malo.

Por que, tal ves un niño de once o doce años le gustaria probar para ver que paso o al igual que las cosas para olvidarse de los problemas que tienen y no solamente en ellos influyen las drogas si no que también en nosotros los jovenes.

Hay otros programas que entre comillas es diversión para ellos, son los causantesde muchas tragedias, por ejemplo al intentar hacer unas maniobras al darse una vuelta de carretilla, los niños desean hacerlo también y pueden perder hasta la vida.

Las noticias, en algunas veces son buenas pero, es otra forma de cómo influye negativamente la televisión a los niños por que pasan los reporteros dando entrevistas y existe la violencia, o reportan sobre las guerras, los secuestros, los asaltos y venganzas de unos a otros.

También hay enojos en algunas personas y todo esto influye en el carácter de todos los niños y los hace más rebeldes y violentos.

4.3.5 ANÁLISIS DE LA PRUEBA ESCRITA

El anterior texto fue elaborado por un alumno del grupo testigo, con este grupo no se trabajó la composición textual, tampoco se les enseñó la estructura y los elementos esenciales del texto explicativo.

Las instrucciones que se les dieron a los alumnos para que elaboraran estas pruebas fue que contestarán la pregunta que se les hacía y mostrarán además una postura ante la misma. Se esperaba que las pruebas del grupo testigo tuvieran diversas carencias porque no se le dio a conocer los elementos que se evaluarían en la prueba escrita, por ello, al analizar los textos no fue sorpresa hallar errores similares de los que se cometieron en las pruebas diagnósticas, y esto se debe a que el curso ayudó a identificar la estructura y los elementos del texto narrativo pero no a mejorar su proceso de composición, el trabajo que se realizó durante todo un semestre, no garantizó la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas, esenciales para conocer de manera completa y adecuada la lengua.

El texto anterior no cumple con su propósito comunicativo aunque el autor toma una postura ante la pregunta que se le hace y afirma que para él la televisión ejerce una influencia negativa sobre los niños, es decir, la televisión perjudica la mente y la conducta del niño que la mira, no obstante de mostrar una postura la explicación que proporciona para fundamentar sus afirmaciones es confusa, ambigua e incompleta lo que obstaculiza de forma importante el sentido del texto y por lo tanto, éste no logra su propósito comunicativo.

Los elementos que el autor empleó y que perjudican el sentido del texto son principalmente el empleo de los términos generales como *también hay muchos sobre la delincuencia* esta frase resulta imprecisa por su alto nivel de generalización, no se sabe a que alude concretamente el autor cuando habla de *delincuencia*, en otra frase se afirma *hay otros programas que entre comillas es diversión para ellos* el alumno que redactó la frase no especifica porque está *diversión* es sólo para algunos y no para él, es necesario que el alumno aprenda a

concretar estas afirmaciones tan generales, con el objetivo de que el mensaje que produzca sea totalmente comprensible y tenga éxito en la comunicación.

Otros factores que deterioran el sentido del texto es la utilización de términos de manera excesiva, en este caso dos adjetivos vacíos *bueno y malo*; frases incompletas como *También hay mucho sobre la delincuencia, por ejemplo, en el canal trece hay muchos programas que son como casos que pasan en el mundo, pero existe violencia, asaltos, y hasta drogadicción y eso es muy malo* el autor pretende proporcionar un ejemplo para detallar su afirmación; sin embargo no termina de exponer el ejemplo, es más, vuelve a emplear términos generales como *casos*; tampoco aporta la información necesaria ¿cuáles son esos programas?, ¿Cómo estos programas perjudican a los niños?

La prueba está plagada de frases ambiguas que no proporcionan la suficiente información para comprender de manera total y precisa el mensaje elaborado por el autor, por ejemplo: *por que, tal ves un niño de once o doce años le gustaría probar para ver que paso o al igual que las cosas para olvidarse de los problemas que tienen y no solamente en ellos influyen las drogas si no que también en nosotros los jóvenes*, el autor no especifica cuales son los *problemas* que afectan a la niñez y a la juventud, que los hace vulnerables al uso de drogas y cómo es que la televisión los influye.

Las carencias enumeradas anteriormente logran constituir un mensaje confuso, el autor al producir un texto debe asegurarse de que el lector entienda exactamente lo mismo que pensaba el escritor en el momento de formular su texto, por ello el alumno fracasa en su propósito comunicativo.

4.3.6 PRUEBA FINAL ESCRITA

<p style="text-align: center;">PRUEBA FINAL TEXTO EXPLICATIVO GRUPO EXPERIMENTAL</p>
--

¿Cómo influye la televisión en los niños mexicanos?

Desde el comienzo de la era moderna, hasta nuestros días la tecnología se ha incrementado sorprendentemente, a tal grado que el 98% aproximadamente de los hogares mexicanos cuentan con un radio y televisión, medios de comunicación indispensables, pues además de que entretienen, informan de lo que acontece en México y en el mundo.

Prender, controlar y manipular una televisión se ha vuelto tan sencillo y común que los niños pueden acceder a ella sin supervisión alguna. En ella, pueden encontrar desde programas educativos que les proporcionaran herramientas para incrementar su cultura general, hasta programas que en realidad no sirven para nada, al contrario difunden la violencia como un modo de vida.

Para comenzar esta exposición trataremos primero dos aspectos positivos y después dos negativos de la televisión que influyen en los niños mexicanos:

- a) En la televisión se puede encontrar programas educativos como los que proporciona: Edusat, T.v UNAM, IPN o National Geographic "entre otros". Estos programas difunden aspectos diversos de la cultura, por ejemplo: dan a conocer los paisajes y fenómenos naturales de lugares a los que difícilmente los niños de clase media podrían llegar (desiertos de África, el amazonas, los glaciales en el polo norte, etc.) también nos exponen temas de salud e higiene o del funcionamiento del cuerpo humano o como atacar y prevenir las enfermedades. Hay programas de historia de México y Universal, esta información forja en los niños un criterio más amplio y abierto para que lleguen a la edad adulta mucho más concientes del mundo que los rodea.
- b) La televisión informa de los sucesos actuales más importantes alrededor del mundo. Además de conocer lo que nos rodea, nos podemos preparar mejor para afrontar las calamidades naturales o sociales: huracanes, epidemias, inundaciones, guerras o conflictos políticos.

- c) Un elemento negativo que ya mencionamos son los programas que incitan a la violencia y a otras actitudes negativas como: la rebeldía, miedo, confusión, etc. El antagonismo en algunas caricaturas puede causar crisis de identidad, por ejemplo la caricatura llamada: "Dragon ball" en ella se generan situaciones en las que los personajes con base en la violencia pretenden proteger el mundo de seres malignos provenientes del inframundo, universos paralelos y Galaxias lejanas los cuales pretenden someter a la humanidad a la esclavitud, también se perciben escenas de fetichismo, homosexualidad y otras perversiones que hacen que los niños se confundan y en casos extremos, tendencia a imitar ciertas situaciones. Otra caricatura llamada "Los chicos del barrio" que incita a los niños a rebelarse contra la gente adulta, incluso contra sus padres, a perder el respeto y trata de hacer ver a los niños que las reglas impuestas por los papás se pueden romper sin llegar a ninguna consecuencia y esto genera pérdida de criterio (que los niños obtienen con la orientación de sus padres a hacer cosas correctas) Y así se podrían enumerar un sin fin de caricaturas que perjudican la salud mental de los pequeños.
- d) Otro aspecto negativo de la televisión son los efectos que produce verla por mucho tiempo al día (más de ocho horas) por ejemplo, la falta de actividad física: los niños prefieren estar sentados viendo la televisión que salir a jugar (correr, saltar o brincar). Todos los niños necesitan actividad física, ya que están en pleno crecimiento y es importante que ejerciten sus músculos y gasten energía, sino lo hacen, el sedentarismo puede acarrear problemas de salud como la obesidad y ésta la diabetes o la hipertensión. Si los niños ven muchas horas al día televisión pierden tiempo que pueden dedicar al estudio, a hacer su tarea, o a leer un libro. Entre menos tiempo le dediquen a la escuela, menor será su rendimiento.

Para concluir es importante que los padres de familia hagan conciencia y supervisen que programas ven sus hijos, la televisión no debe sustituir el papel de los padres aunque estos trabajen. Desde muy pequeños se les debe orientar a los niños para que aprendan a seleccionar material que les sirva en el futuro.

4.3.7 ANÁLISIS DE LA PRUEBA ESCRITA

Los alumnos del grupo experimental dedicaron más tiempo a la planeación de su texto lo que repercutió en la calidad de estos, en comparación con los textos de la prueba diagnóstica.

Esta prueba final muestra una mejoría en la organización del texto, el estudiante aprendió a estructurar un párrafo monotemático, es decir, jerarquizó las ideas, le dio prioridad a las ideas centrales y posteriormente, desarrolló las subordinadas. En cuanto a la organización general del texto, los estudiantes en el taller aprendieron que todo discurso debe tener partes que lo conforman, en el caso del cuento, las secuencias narrativas son indispensables y en los textos académico, la introducción, el desarrollo del tema y las conclusiones no pueden omitirse.

En el trabajo del taller se hizo conciencia acerca de la importancia de pensar en el lector, pues constantemente los estudiantes tenían que leer o dejar que sus compañeros leyeran sus textos y los comentaran. Así aprendieron que debían pensar en su receptor y en lo que necesitaba para comprender en forma total el texto.

Las pruebas explicativas demostraron ser específicas en lo que se refiere a los detalles, los alumnos raramente perdían los referentes y se dieron pocos errores de ambigüedad.

Otra habilidad que adquirieron fue distinguir el tipo de información que empleaban, es decir, saber si lo que están proporcionando es relevante o es meramente superficial y sin interés. Los alumnos aprendieron hacer borradores en los cuales se podía percibir si la información que se proporcionaba era una idea repetida o que tenía que ver poco con el tema y era precisamente, en la revisión del borrador que el autor del texto podía eliminar estas frases o ideas irrelevantes. Algunos borradores muestran ideas o frases eliminadas por los alumnos al considerarlas repetidas o irrelevantes.

La mejoría en los textos se basó sobre todo en este aspecto de la organización lógica de las ideas, al estar organizado el texto la claridad mejoraba y

la coherencia se hacia más evidente. El 67% de las pruebas no presentaron errores de discurso aglomerado o de oraciones incompletas. En cada prueba se refleja el interés del alumno por llevar de la mano a su lector mostrándole con ejemplos y explicaciones las razones de su postura.

Definitivamente, las estructuras explicativas no son de la calidad deseada tomando en cuenta que no se les enseñó en ningún momento cómo se debía exponer de manera adecuada un tema, sin embargo los textos muestran que los alumnos mejoraron su calidad de composición en comparación con los textos elaborados por el grupo testigo.

Muestras analizadas de pruebas de examen de diagnóstico

El perrito "Guachinito"
(un intento por superarse)

Érase una vez un perrito
este chiquito le decían Guachinito.
Lo compraron en una casa grande con un
niño que lo molestaba mucho lo maltrataba.
Fue creciendo y creciendo el perro
hasta que un día se decidió a irse
de su casa para encontrar una vida mejor
pero como nunca había experimentado
la salud se sentía solo y asustado por
los coches y los demás perros que
veía como se peleaban y sufrían de
ambos como come diario y a la vez
que sea su pens. No le pedía comida
y tenía unica que se llenaba era con
agua sucia de las charcas, como
sufría tuvo que regresar a su casa
un poco desahogado de al mismo por
que no pudo enfrentarse al mundo pero
a la vez alegre por que hizo el
intento de buscar la libertad
regresó a su casa y lo trata mejor
de como vivía lo dejaba entrar a las
calle y salir a los sillones
comer diario y jugar. Y vivió feliz
por unos años.

LA COQUETA Y EL FIRULAIS

Hace muchos años en la ciudad de Nezahualcoyotl exactamente en la calle palomita vivía una muchacha muy atractiva que se llamaba Juana ella era muy presumida le gustaba coquetear con los hombres, jugar con ellos. Un día camino al por pasó un muchacho llamado Eli Nahum, él se quedó plomado cuando vio a Juana ella no se dio cuenta de que era observada hasta que él se animó a hablarle. Eli le preguntó su nombre y ella solamente volteó con una mirada muy seductora y con una sonrisa no le contestó y siguió su camino. Como una semana después a Juana la mandaron a la carpintería por unos metros de madera que mandaron hacer para sus fotografías, pero oh sorpresa cuando entró al lugar estaba Eli ella como que quiso hacerse la interesante y ni siquiera lo volteó a ver. En ese momento, Juana vio a su perro el firulais que se salió y estaba en plena avenida entonces corrió para agarrarlo y no se dio cuenta de que venía un camión de sabritas muy cerca ella pensó que si alcanzaría a pasar pero no, Eli se dio cuenta de que le iban a atropellar y corrió para salvarla. Eli cayó sobre ella y sobre el perro. Entonces él le preguntó te encuentras bien y ella algo temerosa contestó que sí. Juana se dio cuenta de que Eli era su Super héroe por que la había salvado a ella y a su perro cuando se le venía ella le agradeció con un beso y firulais con un movimiento de cola muy sexy. Desde ese Juana es novia de Eli y va hasta estar pensando en casarse, por otra parte firulais también se enamoró de moñitos la mascota de Eli.

Mendoza Campos Jose Luis

Grupo: 312.

La leyenda de Mathány

En un lugar no muy lejano de las costas de Austria se encontraba una tribu cuyas creencias y tradiciones habían quedado en el pasado.

Según la leyenda de Mathány el más antiguo Patriarca que en los tiempos de gloria gobernó el pequeño imperio con dureza y tiranía.

había escondido un cofre donde había d^2 que deslumbraría y llenaría de dicha a quien lo tuviera, pero tenía \sim pasar por tres pruebas para probar que él merecía el cofre.

la primera: el laberinto del laberinto una prueba cuyo desafío necesitaba Valor e inteligencia de quien deseara entrar.

la segunda: el comedor del rey midas cuyos cubiertos, si platos, comida, incluso el comedor era de oro y si a él le ganara la ambición y la hambre de riqueza jamás podría salir y sería devorado por cuya bestia se encontraba dormida al pie del comedor.

y solo despertaba al oír la ambición y la envidia, pero la tercera y más peligrosa de las pruebas no se comparaba con las otras.

la tercera: la montaña de los 4 elementos En la cual se encontraban los genios del destino que al unirse cada uno con la Piedra de su elemento provocaban la odisea Por el cofre que solo se podía tener un guerrero de corazón puro, si resolvía resolvía el acertijo supremo.

ELIZA

Había una vez una princesa muy bella pero toda su belleza era opacada por la tristeza, ¿la razón? Que su papá el rey quería que se casara con el príncipe del palacio del otro pueblo.

Un día ella decidió escapar del palacio junto con su hermana, todo estaba listo para escapar, pero el día de la huida su padre enfermó y ella tuvo que quedarse junto con su hermana a cuidar de su padre.

Como toda adolescente la princesita tenía un diario en el que escribía día con día, pero en una ocasión lo perdió de vista y no lo guardó, su padre lo encontró por casualidad y como no podía salir del palacio, ni ejercitarse, ni ir de caza, como suelen ir los reyes, consideró que la lectura de un libro le sería provechosa (no sabía que el libro que había tomado era el diario de la princesita).

Así que el padre leyó el diario, ahí la princesita contaba todas sus tristezas y lo que pasaba en su vida, el rey, su padre se dio cuenta que su hija no era feliz y se llenó de remordimiento y pena, entonces decidió hablar con su hija la princesita "Eliza"

El rey llamó a Eliza y le dijo - he leído tu diario - ella por supuesto se sorprendió y después enojada le dijo - padre, te amo pero no tienes derecho a leer mi diario, ya que es muy íntimo.

El padre agachó la cabeza y le dijo - Sé que es una falta de respeto, mi intención no era hacerte pero gracias a ese diario me di cuenta que mis decisiones te hacían muy infeliz.

Eliza se alegró al escuchar a su padre, pero más se alegró cuando dijo - te doy la libertad de casarte con quien te quieras, solo fijate muy bien que sea un hombre que te ame tanto como tu padre - Eliza sonrió y le dijo - gracias, nunca tendrás una queja de mí y sobre mí, porque ahora te encontré la felicidad y ella es todo en el mundo.

González Ciel Gabriela

Grupo : 312

¿Cómo influye la tv en los niños mexicanos positiva o negativamente?

A mí en lo personal, la televisión me parece que les hace daño a todos los niños, por pasar programas que no deja nada bueno. Al contrario perjudica la mente de todos los niños por tanta violencia o por algunas películas que siempre se amenazan y por lo regular todas o casi todas las películas terminan en muerte.

Pero no todo es violencia también hay programas que tal vez sin querer dicen chistes que son groseros y eso también es malo. Por que desde chiquitos los enseñan a defenderse con groserías y la lengua de los niños es más y más grosera conforme va pasando el tiempo.

También hay mucho sobre la delincuencia, por ejemplo, en el canal trece hay muchos programas que son como casos que pasan en el mundo, pero existe violencia, asaltos, y hasta drogadicción y eso es muy malo.

Por que tal vez un niño de once o doce años le gustaría probar para ver que pasa o al igual que los casos para olvidarse de los problemas que tienen y no solamente, en ellos influyen las drogas si no que también en nosotros los jóvenes.

Hay otros programas que entre comillas es diversión para ellos, con los concursos de muchas tragedias, por ejemplo al intentar hacer una maniobra al dar una vuelta de carretilla, los niños desean hacerlo también y pueden perder hasta la vida.

Las noticias, en algunas veces son buenas pero, es otra forma de como influye negativamente la televisión a los niños por que pasan los reporteros dando entrevistas y existe la violencia, o reportan sobre las guerras, los secuestros, los asaltos y venganzas de uno a otros.

También hay errores en algunas personas y todo esto influye en el carácter de todos los niños y los hace más rebeldes y violentos.

Díaz Jiménez Francisco Gpo. 309

PRUEBA FINAL TEXTO
EXPOSITIVO GRUPO
EXPERIMENTAL

¿CÓMO INFLUYE LA TELEVISIÓN EN LOS NIÑOS MEXICANOS?

Desde el comienzo de la era moderna, hasta nuestros días la tecnología se ha incrementado sorprendentemente, a tal grado que el 98% aproximadamente de los hogares mexicanos cuentan con un radio y televisión, medios de comunicación indispensables, pues además de que entretienen, informan de lo que acontece en México y en el mundo.

Prender, controlar y manipular una televisión se ha vuelto tan sencillo y común que los niños pueden acceder a ella sin supervisión alguna. En ella, pueden encontrar desde programas educativos que les proporcionan herramientas para incrementar su cultura general, hasta programas que en realidad no sirven para nada, al contrario difunden la violencia como un medio de vida.

Para comenzar esta exposición trataremos primero 2 aspectos positivos y después 2 negativos de la televisión que influyen en los niños mexicanos:

- a) En la televisión se pueden encontrar programas educativos como los que proporciona: "Edusat, T.V, UNAM, IPN, Nacional Geographic entre otros". Estos programas difunden diversos aspectos de la cultura, por ejemplo: dan a conocer los paisajes y fenómenos naturales, de lugares a los que difícilmente los niños de clase media podrían llegar (desiertos de África, el Amazonas, los glaciares en el polo norte etc.) también nos exponen temas de salud, higiene, o del funcionamiento del cuerpo humano o como prevenir y atacar las enfermedades. Hay programas de historia de México y Universal, esta información forja en los niños un criterio más amplio

y abierto para que lleguen a la edad adulta mucho más conscientes del mundo que los rodza.

b) La televisión informa de los sucesos actuales más importantes alrededor del mundo. Además de conocer lo que nos rodea, nos podemos preparar mejor para afrontar las calamidades naturales o sociales: huracanes, epidemias, inundaciones, guerras o conflictos políticos.

c) Un elemento negativo que ya mencionamos son los programas que incitan a la violencia y a otras actitudes negativas como: rebeldía, miedo, confusión, etc. El antagonismo en algunas caricaturas puede causar crisis de identidad, por ejemplo la caricatura llamada "Dragon ball", en ella se generan situaciones en las que los personajes con base en la violencia pretenden proteger el mundo de seres malignos provenientes del inframundo, universos paralelos y galaxias lejanas los cuales pretenden someter a la humanidad a la esclavitud, también se perciben escenas de fetichismo, homosexualidad y otras perversiones que hacen que los niños se confundan y en casos extremos, tendencia a imitar ciertas situaciones. Otra criatura llamada los chicos del barrio que invita a los niños a rebelarse contra la gente adulta, incluso contra sus padres, a perder el respeto y trata de hacer ver a los niños que las reglas impuestas por los papás se pueden romper sin llegar a ninguna consecuencia y esto genera pérdida de género y criterio (que los niños niñas obtienen con la orientación de sus padres a hacer cosas correctas). Y así se podría enumerar un sin fin de caricaturas que perjudican la salud mental de los pequeños.

d) Otro aspecto negativo de la televisión son los efectos que produce al verla por mucho tiempo al día (más de 8 horas) por ejemplo, la falta de actividad física: los niños prefieren estar

Sentadas viendo la televisión que salir a jugar (correr, saltar o brincar). Todos los niños necesitan actividad física, ya que están en pleno crecimiento y es importante que ejerciten sus músculos y gasten energía, sino lo hacen, el sedentarismo puede acarrear problemas de salud como la obesidad y esta la diabetes o la hipertensión. Si los niños ven muchas horas al día televisión pierden tiempo que pueden ocupar en el estudio, a hacer su tarea o a leer un libro. Entre menos tiempo se dediquen a la escuela, menor será su rendimiento.

Para concluir es importante que los padres de familia hagan conciencia y supervisen qué programas ven sus hijos, la televisión no debe sustituir el papel de los padres aunque estos trabajen. Desde muy pequeños se les debe orientar a los niños para que aprendan a seleccionar material que les sirva en el futuro.

ANEXO II

Muestras analizadas de examen final

Nombre: Castillo Camba Jessica C.

Domicilio: Cda. Iturbide N.15 Col. Tecamachalco. Municipio: La Paz.

Edad: 16

Matricula: 20687529 E

Semestre: Tercero

Escolaridad de Padres: Secundaria ambos

Trabajas en que? No

Ocupación de Padres: *Empleado de Coca-Cola
* Ama de casa

Nombre: PEREZ GORZPE JERRY

Escolaridad de Padres: Universidad y Preparatoria

Domicilio: CALLE 22 # 111 col El Sol Cd. Nezahualcoyotl

Edad: 16 años.

Trabajas o no? En que? No

Matricula: 20697693B

Ocupación de Padres

Semestre: Tercero

Dentista y Tecnico Dental.

Nombre: Jose Herrera Loera

Domicilio: Cda. Niños heroes #17 mza. B. Lote 7, Ciudad Nezahualcoyotl

Edad: 17 años

Matricula: 20687940D

semestre: tercero

Escolaridad de padres: Mama paso la secundaria y Prepa padre: prepa y carrera tecnica

ocupación de padres

ocupación de casa

padre: tecnico en computadoras de animacion

Realizas alguna actividad laboral?

juego Fronton y estos en la computadora

ANEXO III

Muestra de fichas de datos generales

Nombre: Sosa Franco David Ezequiel
 Domicilio: Avenida México No 276 Col. Las Fuentes
 2^a Sección.
 Edad: 16 años
 Matricula: 20688630E
 Semestre: Tercero
 Escolaridad de padres: terminaron la preparatoria.
 ¿Trabajas o no? ¿En qué?: No trabajo
 Ocupación de padres: mi papa es mecánico y mi
 mamá es modista

Nombre: Salazar Altamirano Jessica Cristel.
 Domicilio: C. Puerto Escondido Mz 3B1 Lt. 14 Col. Sn Agustín (Neza o Chimalhuacán).
 Edad: 16 años
 Matricula: 20688647C
 Semestre: Tercera.
 Escolaridad de padres:
 Mi mamá la secundaria y mi papá tercer semestre de licenciatura.
 ¿Trabajas o no? ¿En qué?:
 No trabajo.
 Ocupación de padres
 Mi mamá es ama de casa y mi papá es herrero.

Muestra de ejercicios seleccionados

Consigna 18

Inventar los siguientes personajes:

El que busca

Vincent caminaba por las calles de forma triste sin encontrar la razón de su depresión, por todas las veces que conliviendo de manera agradable, sus caras reflejaban la sonrisa que, de algún modo él no había podido conseguir ese día, repasaba en su mente todo lo que había ocurrido esa semana, el desayuno en la casa de su suegra, la charla con Javier en el trabajo ¿Cuándo comenzó a sentirse decepcionado? ¿Qué idea desconcentraba su imaginación? A caso fue el ver a Diana su antigua novia, la idea de permanecer preso de su trabajo

El que se oculta

A Ernestina nunca le gusto ese vestido azul, desde el momento en que su madre se lo compro seguro cambiarlo por la faldita gris que le había visto a Paula y además no pensaba encontrarse a Rosalva en la reunión, ya se imaginaba su hipócrita cara de satisfacción al estrecharle su nuevo ascenso a presidente ejecutiva. Además podía ir José su hermano en representación de la familia pensaba; Yo tengo cosas más importantes que hacer que ir a hablar con un montón de gente petulante. Pasadas las cinco sono el teléfono, "Seguro es mamá"...

Muestra de ejercicios seleccionados

El que huye

Carlos odiaba las reglas. "Y es que existen ciertas cosas que uno no puede soportar" decía. En la mañana tomó el pan y leche que su tío le dejó en la mesa, pero en su morral guardó: queso, pan, un trozo de chorizo y su cantinflora. Esta vez no tomó el mismo camino hacia la escuela, salió dejando una nota a su tío:

Querido tío te agradezco por estos últimos meses a tu cuidado, comprendo tu precaria situación pero no deseo permanecer en un internado u orfanato, prefiero salir adelante solo.

El que viaja

En la mañana siguiente Docky observó como todos comenzarán a volar con dirección opuesta al sol aleteo con todas sus fuerzas y logró elevarse por unos instantes, repentinamente cayó al lago, sin embargo el miedo de quedarse ahí solo fue más fuerte y en menos de 5 minutos logró estar al lado de los demás, llegarán a un valle lleno de vacas pasarán por 2 grandes lagos y serpentearán entre edificios, por las tardes descansaban en la sombra y en las noches reanudaban su vuelo.

Muestra de ejercicios seleccionados

El que espía

Mao ya los había visto llegar en la tarde envueltos en una vieja caja de zapatos, el olor era penetrante y escuchó como se había abierto ~~la~~ la puerta del baño. Por la noche sigilosamente bajó las escaleras y se ocultó bajo una silla, observó como Pablo les daba su alimento mientras hablaba con ellos. Pasada una hora Mao sintió demasiado frío...

ANEXO VII

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ALUMNO:

Para redactar un texto: desde vencer el miedo a la hoja en blanco, generar ideas, organizar la información, redactar borradores, hasta redactar la versión final:

CASSANY, Daniel. *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 2004.

CERVERA, Ángel. *Guía para la redacción y el comentario de texto*, Madrid, Espasa Calpe, 2005.

SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*, México, Paidós, 2001.

Para introducirse al maravilloso mundo de la redacción de textos narrativos:

KOHAN, Silvia Adela. *Cómo contar cuentos*, Barcelona, Alba, 2003

MATO, Daniel. *Cómo contar cuentos*, Caracas, Monte Ávila Latinoamérica, 1994.

FRANK, Thaisa. *Cultiva tu talento literario*, Barcelona, Ediciones Urano, 1996.

FREIXAS, Laura. *Taller de narrativa*, Madrid, Ed. Anaya, 1999.

PROFESOR:

Para conocer los planteamientos teóricos del enfoque comunicativo:

DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, G. *Estrategias elocuentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Mc Graw-Hill, 2002.

LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*, México, Limusa: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

OVEJERO BERVERAL, Anastacio. *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza*, Barcelona, Promociones y publicaciones universitarias, 1991.

RUIZ IGLESIAS, Magalys. *Didáctica del enfoque comunicativo*, México, Instituto Politécnico Nacional, 1999.

Para conocer actividades que se apliquen en el salón de clase

ÁLVAREZ, Miriam. *Tipos de escrito I: narración y descripción*, Madrid, Arcos libres, 1993.

CASSANY, Daniel y LUNA, Martha. *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graós, 2002.

----- *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999.

KOHAN, Silvia Adela. *Taller de escritura: el método un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*, Barcelona, Ediciones Alba, 2004.

FUENTES DE INFORMACIÓN CITADAS

- ADAM, Jean-Michel y LORDA, Clara. *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel, 1999.
- ALVARADO MENTADO, María Bertha. *Método y técnicas de redacción de textos para alumnos de primer grado de secundaria*, tesis para recibir el título de licenciado en lenguas y literaturas hispánicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.
- ALVARADO GÓMEZ, Víctor Manuel. *Las diferentes formas de expresión útiles para la narración y descripción*, tesis para recibir el título de licenciado en pedagogía, Universidad Nacional Pedagógica, Octubre 1991.
- ÁLVAREZ, Miriam. *Tipos de escrito I: narración y descripción*, Madrid, Arcos libres, 1993.
- AUSUBEL, David. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*, Barcelona, Paidós, 2002.
- BARTHES, Roland. *Análisis estructural del relato*, Barcelona, Ediciones Buenos Aires, 1982.
- BASSOLS, Margarida y TORRENT, Ana M. *Modelos textuales: teoría y práctica*, Barcelona, Eumo-Octaedro, 1997.
- CALLOW, John y BEEKMAN, John. *Translating the word of god with scripture and topical indexes*, Michigan, Zondervan, 1974.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena. "Estructura y funciones de la narración" en *Textos: la narración de la didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Barcelona, Graó, 2000.
- CAMACHO MORFIN, Lilián. *Prosas textuales básicas* (capítulo 1. Narración)
- CASSANY, Daniel y LUNA, Martha. *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graós, 2002.
- *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999.
- *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Ed. Paidós, 11ª edición, 2002.
- *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 2004.
- CASTAÑÓN, Roberto y SECO, Rosa María. *La educación Media Superior en México*, México, Noriega, 2000.

- CEPAC/ DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN. "Orientaciones para la evaluación del aprendizaje" México, Colegio de Bachilleres, 1997.
- CESARE, Segre. *Las estructuras y el tiempo*, Barcelona, Planeta, 2000.
- CHÁVEZ PÉREZ, Fidel. *Redacción avanzada: un enfoque lingüística*, México, Addison Wesley logman, 1993.
- COLEGIO DE BACHILLERES, *Estatuto General del Colegio de Bachilleres*, México, 1973.
- *Programa de desarrollo institucional 1996-2002*, México, Octubre 2002.
- COLL, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós Educador, 1997.
- COOPER, David J. *Cómo mejorar la comprensión lectora*, traducción: Jaime Collyer, Madrid, Aprendizaje- Visor, 1990.
- DEVINE, Thomas. *Enseñando la Comprensión de la lectura*, México, Ed. AMPLL, 2000.
- DIAZ BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ ROJAS, G. *Estrategias elocuentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*, México, Mc Graw-Hill, 2002.
- DIJK, Teun Adrianus Van. *Some Aspects of text Grammars*, La Haya, Mouton, 1972.
- *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.
- DUBOIS, Jean. *Diccionario de lingüística*, Madrid, Alianza, 1994.
- EGAN, K. y MC EWAN, H. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995.
- EGAN, Kieran. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*, Madrid, Morata, 1991.
- ESPINOSA SUEÑER, Enrique. *El bachillerato en México*, México, Dirección General Escuela Nacional Preparatoria, 1982.
- GARCIA LANDA, José Ángel. *Acción, relato, discurso*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1998.
- GÓMEZ DE SILVA, Guido. *Diccionario Etimológico de la Lengua Española*, México, Fondo de Cultura Económica-Colegio de México, 1995.
- GRAVES, Donald. *Didáctica de la escritura*, Madrid, Ministerio de educación y ciencia-Morata, 1991.

- GREIMAS, Algirdas Julián. *Semántica estructural: investigación metodológica*, Traducción Alfredo de la Fuente, Madrid, Gredos, 1987.
- KOHAN, Silvia Adela. *Cómo contar cuentos*, Barcelona, Alba, 2003.
- *Consignas para un joven escritor: introducción a la narración literaria*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 1997.
- *Taller de escritura: el método un sistema de trabajo para escribir y hacer escribir*, Barcelona, Ediciones Alba, 2004.
- LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- LÉVI- STRAUSS, Claude. *Antropología estructural*, Traducción de Eliseo Verón, Buenos Aires, Ed. Universitaria, 1969.
- MAILLO, Adolfo (director). *Enciclopedia de didáctica aplicada*, Tomo II, Barcelona, Labor, 1974.
- MAQUEO, Ana María. *Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo de la teoría a la práctica*, México, Limusa: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.
- METZELTIN, Miguel y THIR, Margarit. *El arte de contar: una iniciación*, Murcia, Universidad d Murcia, 2002.
- MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*, Tomo I, 2da edición, Madrid, Gredos, 2002.
- MONREAL, José Luis (Coordinador). *Diccionario Enciclopédico Océano*, México, Océano, 1987
- OVEJERO BERVERAL, Anastacio. *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza*, Barcelona, Promociones y publicaciones universitarias, 1991.
- PEINADO ALTABLE, José. *Psicología: Psicología infantil*, México, Porrúa, 1979.
- PIAGET, Jean. *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, traducción de Mercedes Riani, Buenos Aires, Ed. Guadalupe, 1972.
- PIMENTEL, Luz Aurora. *El relato en perspectiva: un estudio de teoría narrativa*, México, Siglo XIX- UNAM, 2ª edición, 2002.
- PLATT, John y RICHARDS. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de la lenguas*, Barcelona, Ariel, 1997.

- PRINCE, Gerald. *The form and functioning of narrative*, La Haya, Mouton, 1982.
- PROPP, Vladimir. *Morfología del cuento*, traducción española basada en la versión francesa de Marguerite Derrida, Madrid, Fundamentos, 1992.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*, 22^o edición, Madrid, 2001.
- REYES TRIGOS, Claudia. *Narrar a los seis años*, tesis para obtener el grado de Doctor en lingüística, Colegio de México, 1996.
- RUIZ IGLESIAS, Magalys. *Didáctica del enfoque comunicativo*, México, Instituto Politécnico Nacional, 1999.
- SERAFINI, María Teresa. *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*, México, Paidós, 2001.
- SERRANO, Sebastián. *La lingüística: su historia y su desarrollo*, Barcelona, Montesinos, 1992.
- SERRATO GONZÁLEZ, José Manuel et al. *Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un método de aprendizaje cooperativo-individualizado para la enseñanza de las matemáticas*, Murcia, Servicios de publicaciones, Universidad, 1997.
- SOLÉ, Isabel y HUGUET, Teresa. *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Graós, 1998.
- TOOLAN, Michael. *Narrative: A critical linguistic introduction*, Londres, Routledge, 1988.
- TOUGH, Joan. *Lenguaje, conversación y educación*, Madrid, Aprendizaje Visor, 1989.
- VIGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica- Grupo editorial Grijalbo. 1988.
- www.ceneval.edu.mx
- www.cobach.edu.mx

FUENTES DE INFORMACIÓN CONSULTADAS

- ÁLVAREZ CORAL, Juan. *Taller de lectura y redacción I*, México, Edamex, 1998.
- ANDERSON, Jonathan. *Redacción de tesis y trabajos escolares*, México, Diana, 1972.
- ÁNGELES GUTIERREZ, O. "Una alternativa para la orientación educativa del futuro", En *Revista de la Educación Superior*, núm. 77, enero-marzo 1991.
- BARTHES, Roland. *El grado cero de la escritura*, Argentina, Siglo XIX, 1973.

- BAUTISTA, Lorena. *¿Es posible mejorar la lecto-escritura con el apoyo de la música y la gimnasia cerebral?*, Tesis para obtener el título de licenciado en pedagogía, México, UNAM, 2004. XP 2004 BAC.
- BAZÁN, J. “Un bachillerato de habilidades básicas”, En *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, núm. 65, 1988.
- . “Acerca de algunos conceptos fundamentales para la definición del bachillerato universitario”, En *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, núm. 77, 1991.
- BEAUGRANDE, Robert y DRESSLER, Alain de. *Introducción a la lingüística del texto*, vers. Española de Sebastián Bonilla, Barcelona, Ariel, 1997.
- BEUAGRANDE, Robert. *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, 1997.
- CALATRAVA VALLES, José. *Introducción histórica a las teorías de la narrativa*, Almería, Universidad de Almería, 1994.
- CALERO HERAS, José. *De la letra al texto: Talleres de escritura*, Barcelona, Octaedro, 1995.
- CAMARENA CASTELLANOS, María del Carmen. *La estrategia de la lectura y su aplicación en el taller de lectura y redacción en el Colegio de Bachilleres*, tesis para recibir el título de licenciado en lenguas y literaturas hispánicas. XLH1995CAM.
- CARRANZA PALACIOS, J. “La educación media en México”, En *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, núm. 9, primer trimestre, 1974.
- CARVERA BORRÁS, Juan. *La creación literaria para niños*, Burgos, Ediciones Mensajero, 1997.
- CASTREJÓN DÍEZ, J “Congreso Nacional de Bachillerato”, En *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, Núm. 77, primer trimestre, 1991.
- *Ensayos sobre política educativa*, México, Instituto Nacional para la Administración Pública, 1986.
- CEREZO, Manuel. *Guía del redactor*, Madrid, Cuaderno mirador, 1992.
- CERVERA, Ángel. *Guía para la redacción y el comentario de texto*, Madrid, Espasa Calpe, 2005.

- CHAVARRÍA PAREDES, Elia. "Una panorámica de los avances en la didáctica de la lectura en la última mitad del siglo XX" en *Didáctica*, México, 3 agosto de 2000.
- COHEN ALVAREZ, Karen. *La enseñanza de la redacción a través de la creación literaria*, tesis para recibir el título de licenciado en lengua y literaturas hispánicas. XLH1998COH.
- COHEN, Sandro. *Redacción sin dolor*, México, Planeta, 1995.
- COLEGIO DE BACHILLERES, *Seguimiento de Egresados del Colegio de Bachilleres en la UAM (1997-2001)* México, Coordinación de Administración escolar y del sistema abierto, 2003.
- COLL, César. "Constructivismo e intervención educativa" en *El constructivismo en la práctica*, Barcelona, Graós, 2000.
- "los procesos de construcción del conocimiento y los mecanismos de influencia educativa" en *¿Qué es el constructivismo?* Argentina, Magisterio del Río de la Plata, 1997.
- CONSEJO ACADÉMICO DEL BACHILLERATO. *Núcleo de Conocimientos y formación básica que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM*, México, NCFB, 2001.
- CORDERA, R. et al. *México joven, políticas y propuestas par ala discusión*, Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.
- DE ANDA, M. *El perfil del bachiller hacia el nuevo milenio y la educación basada en competencia*, Secretaria de Educación Pública, Gobierno de Chiapas, 1994.
- DIAZ PLAJA, Guillermo. *El oficio de escribir*. Madrid, Alianza, 1969.
- DÍEZ VEGAS, Cristina. *La interacción en el inicio de la lecto-escritura*, Madrid, MEC, 1999.
- DIJK, Teun Adrianus Van y KINTSCH, Walter. *Strategies of discourse comprehension*, Orlando, Academix, 1983.
- DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO. "Síntesis informativa del telebachillerato" México, SEP, 1992.
- "Educación Media Superior a Distancia", México, Secretaria de Educación Pública, 1997.
- DOMINGUEZ, Luís Adolfo. *Descripción y relato*, México, Ed. Trillas, 1985.

- DURÁN, E. y ANZALDO CAMPOS. "Propuesta de un Modelo de asignación y distribución de recursos financieros para las universidades públicas", en *Revista de la Educación Superior*, México, ANUIES, núm. 87, tercer trimestre, 1993.
- DUTHURBURU DEL BUSTO, José Antonio. *La tesis universitaria*, México, Ed. Studium, 1973.
- FRANK, Thaisa. *Cultiva tu talento literario*, Barcelona, Ediciones Urano, 1996.
- FREIXAS, Laura. *Taller de narrativa*, Madrid, Ed. Anaya, 1999.
- GARCÍA JIMÉNEZ, Jesús. *La imagen narrativa*, Madrid, Ed. Paraninfo, 1995.
- GÓMEZ PALACIO, Margarita. *Nueva perspectiva sobre los procesos de lectura y escritura*, México, 1982.
- GRACIDA JUÁREZ, Isabel. *Comprensión y producción de textos: un acto comunicativo*, México, Ed. Edere, 8ª edición, 2003.
- GRACIDA JUÁREZ, Isabel et al, *La argumentación: acto de persuasión, convencimiento o demostración*, México, Edere, 1999.
- HERNÁNDEZ, Guillermo y RELLÁN, Clara. *Aprendo a escribir 1*, Madrid, Sociedad General Española de Librerías, 1998.
- LO CASCIO, Vincenzo. *Gramática de la Argumentación: estrategias y estructuras*, versión española de David Casacuberta, Madrid, Alianza, 1998.
- LÓPEZ RUIZ, Miguel. *Normas técnicas y de estilo para el trabajo académico*, México, UNAM, 1997.
- LOZANO, Jorge. *Análisis del discurso: hacía una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra, 1982.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *Diccionario de pedagogía*, 3ª edición, Buenos Aire, Lozada, 2001.
- MALAJOVICH, Ana (compiladora). *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós, 2000.
- MARTÍNEZ, María Cristina (Coordinadora) *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Cali, Colombia, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Departamento de Lingüística, 2001.
- MATO, Daniel. *Cómo contar cuentos*, Caracas, Monte Ávila Latinoamérica, 1994.
- MEDINA CABALLO, Manuel. *Taller de lectura y redacción*, México, Trillas, 1992.

- MESANZA LÓPEZ, Jesús. *Diccionario de las ciencias de la educación*, México, Santillana, 1995.
- MOLINA MACIA, Patricia. *Propuesta didáctica de ejercicios de redacción para el proceso en enseñanza*. Tesis para recibir el título de licenciado en lenguas y literaturas hispánicas. XP1993MOL.
- NEIMEYER, Grez. *Definición de los límites de la evaluación constructivista*, Barcelona, Ed. Paidós, 1993.
- NIETO GIL, Jesús María. *Cómo enseñar a pensar: los programas de desarrollo de las capacidades intelectuales*, Madrid, Escuela Española, 1997.
- NOVAR, Joseph. *Una aportación a la mejora de la calidad de la docencia universitaria*, Navarra, Universidad pública de Navarra, 2000.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*, México, 2000.
- ORTIZ, Estrella. *Contar con los cuentos*, Guadalajara-España, Ediciones Ñaque, 2002.
- PÉREZ GALLEGOS, Cándido. *Polémica Leví-Strauss e Vladimir Propp*, Madrid, Editorial Fundamentos, 1982.
- PORLÁN, Rafael. *Constructivismo y enseñanza de la ciencia*, Sevilla, Ed. Díada, 2000.
- PRINCE, Gerald, *The form and functioning of narrative*, La Haya, Mouton, 1982.
- RACIONERO, Luis. *El arte de escribir: emoción y placer del acto creador*, Madrid, Ed. Ensayo, 1995.
- RANCEL HINOJOSA, Mónica, *El debate y la argumentación: teoría, técnica y estrategias*, México, Trillas, 1997.
- RICOEUR, Paul. *Tiempo y narración*, México, Siglo XIX, 1995.
- ROJAS, Manuel. *Apuntes sobre la expresión escrita*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1959.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio. *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, 1996.
- SANCHEZ GONZALEZ, Arnulfo. *Los elementos literarios de la obra narrativa*, México, UNAM, 1989.

- SERRATO GONZÁLEZ, José Manuel et al. *Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un método de aprendizaje cooperativo-individualizado para la enseñanza de las matemáticas*, Murcia, Servicios de publicaciones, Universidad, 1997.
- SMITH, Frank. *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas, 1989.
- TORRES PUENTE, Juan Carlos. *Aprender a pensar y pensar para aprender: estrategias de aprendizaje*, Madrid, Ministerio de educación y ciencia, Ed. Narcea, 1992.
- VARGAS, Julie. *Redacción de objetivos conductuales*, México, Trillas, 1975.
- VIGNAUX, Georges. *La argumentación: ensayo de lógica discursiva*, Buenos Aires, Hachette, 1983.
- WESTON, Anthony. *Las claves de la Argumentación*, Barcelona, Ed. Ariel, 7ª edición, 2002.
- WILLIAMS, Phillip. *Diccionario enciclopédico de educación especial*, México, Trillas, 2001.
- ZAVALA RUIZ, Roberto. *El libro y sus orillas*, México, UNAM- Dirección general de publicaciones y fomento editorial, 2005.