



Universidad Nacional Autónoma de México

**Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Letras Hispánicas**

**La exposición y la argumentación en tres libros
de texto de español de 1er año de secundaria.
Estudio y análisis**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE: LICENCIADA EN
LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS
PRESENTA**

Sofía Lorena Sánchez Sánchez

Asesor: Lic. Hugo Alfonso Espinoza Rubio

México, Ciudad Universitaria, 2015





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

*Pama, Mapa, esta tesis es producto de estos 29 años
de esfuerzo ininterrumpido. Gracias por su
confianza, cariño y enseñanzas.*

*Quiero agradecer gustosamente a los que han
caminado conmigo: Chepe, Lolis, Mario, Yeyi,
Manu y compañeros.*

Todo tiene su truco.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
I. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Antecedentes	6
1.2 Descripción del problema	8
1.3 Justificación	10
1.4 Objetivos	14
II. EL MODELO DE EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS LLEGA A MÉXICO	15
2.1 Reforma Integral de la Educación Básica (rieb)	15
2.2 Propósitos de la enseñanza del español en la educación secundaria	20
2.3 Las competencias y la materia Español	21
2.3.1 Competencias específicas de la asignatura de Español	23
2.4 Estándares Curriculares en la asignatura de Español	27
III. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EXPRESIÓN ESCRITA	29
3.1 La enseñanza de la lengua escrita	29
3.2 Del estructuralismo al enfoque comunicativo	34
3.3 La competencia comunicativa	40
3.3.1 Modelos de competencia comunicativa	43
3.3.2 Competencia lingüística o gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva o textual y competencia estratégica	46
3.4 Las prácticas sociales del lenguaje y su interpretación en el Plan de Estudios	49
3.5 El trabajo por proyectos y las actividades permanentes	56
3.5.1 Evaluación, competencia y desempeño	61
IV. DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	66
4.1 La cultura escolar relativa a la escritura	66
4.2 El proceso de producción del texto y las pautas sugeridas por la sep	72
4.2.1 Propósito o intención del texto	74
4.2.2. Planeación del texto	74
4.2.3 Adecuación del texto	74
4.2.4 Coherencia del texto	74
4.2.5 Cohesión del texto	75
4.2.6 Corrección gramatical	75
4.2.7 Lectura, relectura y corrección del texto	76
V. ANÁLISIS DE LOS EJERCICIOS DE REDACCIÓN EN TRES LIBROS DE TEXTO	77
5.1 Metodología	77
5.1.1 Población estadística	77
5.1.2 Instrumentos de medición	78
5.1.3 El análisis	80
5.2 Resultados	82
5.2.1 Bloque 1	83
5.2.1.1 Bloque 1. Libro 1. Texto expositivo	83

5.2.1.2 Bloque 1. Libro 2. Texto expositivo	85
5.2.1.3 Bloque 1. Libro 3. Texto expositivo	87
5.2.2 Bloque 2	89
5.2.2.1 Bloque 2. Libro 1. Texto expositivo	89
5.2.2.2 Bloque 2. Libro 2. Texto expositivo	91
5.2.2.3 Bloque 2. Libro 3. Texto expositivo	93
5.2.3 Bloque 3	94
5.2.3.1 Bloque 3. Libro 1. Texto argumentativo	94
5.2.3.2 Bloque 3. Libro 2. Texto argumentativo	96
5.2.3.3 Bloque 3. Libro 3. Texto argumentativo	97
5.2.4 Bloque 4 proyecto 1	98
5.2.4.1 Bloque 4. Libro 1. Texto expositivo	98
5.2.4.2 Bloque 4. Libro 2. Texto expositivo	102
5.2.4.3 Bloque 4. Libro 3. Texto expositivo	103
5.2.5 Bloque 4 proyecto 2	105
5.2.5.1 Bloque 4. Libro 1. Texto argumentativo	105
5.2.5.2 Bloque 4. Libro 2. Texto argumentativo	106
5.2.5.3 Bloque 4. Libro 3. Texto argumentativo	108
5.2.6 Bloque 5	109
5.2.6.1 Bloque 5. Libro 1. Texto expositivo	109
5.2.6.2 Bloque 5. Libro 2. Texto expositivo	111
5.2.6.3 Bloque 5. Libro 3. Texto expositivo	112
5.3 Evaluación general por libro	115
5.3.1 Libro 1	115
5.3.2 Libro 2	116
5.3.3 Libro 3	117
5.4 Evaluación conjunta de los libros	118
5.5 Resultados en relación a los criterios de textualidad	120
5.5.1 Coherencia	120
5.5.2 Cohesión	122
5.5.3 Intencionalidad	124
5.5.4 Aceptabilidad	125
5.5.5 Informatividad	126
5.5.6 Intertextualidad	126
5.6 Resultados en relación a las estrategias de redacción de un texto	127
VI. CONSIDERACIONES FINALES	129
FUENTES	135
ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS	141
ANEXOS	
1. Anexo 1. Instrumento cuantitativo	142
2. Anexo 2. Instrumento cualitativo	143

PRESENTACIÓN

Esta investigación tiene objetivos muy acotados. Acaso es un intento por resolver la curiosidad personal de la que no me he podido desprender en estos años de experiencia docente y que ha marcado el rumbo de mi vida personal y profesional. Es común escuchar quejas de profesores de todos los niveles y todas las asignaturas sobre lo «mal que escriben» los alumnos, es frecuente también que los docentes se deslinden o nos deslindemos de ello, pues se considera que esta situación es responsabilidad exclusiva de los profesores de lengua y un aprendizaje que debieron adquirir en niveles escolares anteriores.

Aunque la competencia comunicativa está intrínsecamente ligado a la asignatura de español convendría reflexionar sobre la responsabilidad colectiva que tenemos los docentes y la institución escolar, indistintamente del nivel educativo, en su conjunto de desarrollar esta competencia.

Al finalizar esta tesis quisiera encontrar un halo de luz a la pregunta ¿estamos usando los materiales y metodologías adecuados para desarrollar eficazmente la capacidad de expresión escrita de nuestros alumnos? ¿Enseñamos basándonos en ejercicios que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas, habilidades y conocimientos que nos proponemos?

La práctica docente se vale de una amplia gama de materiales y recursos didácticos. Hoy en día el material de apoyo más común en la enseñanza de la lengua escrita sigue siendo el libro de texto. Al tener en mano los libros de texto uno se pregunta si los ejercicios favorecen el logro de las competencias planteadas en los programas y a su vez, al revisar estos últimos, surge la inevitable pregunta de si éstos fomentan el desarrollo de las competencias que tienen como meta. De estas dudas se desprenden nuevas interrogantes sobre el quehacer diario de la docencia y del cómo la ejercemos.

He decido comenzar esta empresa analizando tres libros de texto de español para primer grado de educación secundaria; lo he elegido por ser el primer nivel de los tres años de formación escolar básica en los que se fundamenta el desarrollo de estas habilidades.

Como primer acercamiento al problema expondré en qué consiste la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), luego referiré los propósitos de la enseñanza del Español en la educación secundaria y los estándares curriculares de la asignatura de

Español en primer año de educación secundaria. Una vez encontrado este primer cabo procederé a responder la pregunta: ¿Qué son las competencias? Un poco de historia de este modelo educativo nos permitirá entrar al contexto internacional del mismo.

Una vez que haya explicado de manera sucinta el modelo procederé a analizar las competencias correspondientes a la enseñanza de la lengua escrita: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica que han sido postuladas y estudiadas desde principios de 1980. Posteriormente revisaré algunos elementos de la didáctica de la lengua escrita, por último expondré los resultados de la investigación y estableceré relaciones entre las pautas recomendadas por la SEP que se estudiaron y las habilidades y procesos de la escritura.

El estudio de estos libros arrojará a detalle el grado de apego entre los ejercicios de los libros de texto y las pautas y objetivos establecidos por la SEP. Como resultado de este análisis responderé cuantitativa y cualitativamente la pregunta inicial de si ¿enseñamos basándonos en ejercicios que favorecen el desarrollo de las competencias comunicativas, habilidades y conocimientos que nos proponemos?

Espero que este estudio sea de utilidad para futuras investigaciones sobre el tema y sobre todo para los docentes y alumnos del país. Ha sido inspirado por el brillo de las miradas de los alumnos del Centro Educativo Nuevo Amanecer y es una muestra de sincero agradecimiento a sus docentes y directivos que me apoyaron en una de las más grandes empresas que uno pude iniciar.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 ANTECEDENTES

La preocupación por las reformas educativas y las modificaciones a planes de estudio han sido un elemento de interés constante entre los alumnos y egresados de la Facultad de Filosofía y Letras. A continuación se mencionan algunos de los trabajos que se han hecho en el tema:

- En 1997 Concepcion Chavarria hizo un estudio sobre el programa de primer grado de español en secundaria.
- En 1998 Elba Gutierrez hizo un análisis y seguimiento del programa de español para el primer año de secundaria.
- En 2008 Verónica Cobb revisó los ejercicios de lengua escrita en tres libros de texto gratuitos de español de 1993.
- En 2010 Zoé Navarro estudió el concepto de las categorías gramaticales en el libro de texto gratuito de español desde el enfoque constructivista de Piaget.
- En 2010 Judith Morales hizo una revisión sobre la enseñanza del español en el Plan de estudios 2009 para educación primaria, se enfocó en el libro de texto gratuito de 6° grado.
- En 2012 María Luisa Padilla revisó el programa de estudio 2006 de la RES en la asignatura español.

El estudio de Padilla es el más cercano al que abordamos en esta investigación. En él refiere que en el programa de 2006: se minimiza la gramática; los temas se presentan en orden inadecuado a las etapas de aprendizaje de los alumnos; la cantidad de contenidos y temas a reflexionar no pueden desarrollarse satisfactoriamente en los tiempos que se prevé en los programas; el nivel es excesivamente elevado para la enseñanza básica secundaria; errores de concordancia entre el objetivo y el producto del proyecto; no hay espacio para el cierre de las actividades; que el docente pierde presencia en este tipo de enseñanza, no porque así lo requiera el aprendizaje por competencias, sino porque de esta forma se entiende dicho método en el programa de español 2006; hay una gran falta de respeto en el tratamiento de lenguas indígenas, se les estudia como si fueran dialectos del español y no como sistemas lingüísticos complejos y autónomos; obstrucción en la adquisición de competencias por falta de información, se incluyen temas relevantes bajo el nombre de “temas de reflexión”, con ello pierden la importancia que tienen y quedan relegados a una

mera mención; mala estructura del programa. Algunos de estos problemas estructurales siguen estando presentes en el programa de 2011.

El estudio que propongo realizar en esta tesis retoma algunos elementos del trabajo que publicara en 2013 Nayereh Shahmohammadi (Shahmohammadi, 2013) en la revista *Procedia-Social and Behavioral Sciences* en el cual hace un análisis de los contenidos de los libros de texto para la asignatura de ciencias para 5° año de escuela elemental. En él investiga cuántos contenidos de los libros de ciencia fueron diseñados poniendo atención al constructo de la motivación para el logro de los contenidos, en este estudio se utilizó una metodología semejante para la valoración de los contenidos.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La escritura no es una habilidad innata del ser humano y no está presente en todas las comunidades lingüísticas; es el resultado de un proceso de instrucción, generalmente se adquiere en la escuela. Uno de los mayores retos de la educación en México es lograr un buen desarrollo de la habilidad de comunicación escrita durante la formación escolar básica.

El proceso de adquisición de la lengua escrita es largo y no se adquiere “de golpe” en los primeros años de la primaria. Los conocimientos, estrategias, actitudes y habilidades que se requieren para el desarrollo de ésta, se van formando poco a poco (González Robles, 2014).

Como Daniel Cassany señala, escribir adecuadamente en el contexto escolar es una destreza lingüística que pone en acción decenas de microhabilidades (Cassany, Luna y Sanz, 1994); en principio se requiere conocer elementos básicos como el conocimiento y trazado del alfabeto, normas básicas de acentuación, ortografía, puntuación y uso de la lengua. Por otro lado, se requiere adecuar el mensaje al contexto formal en el que se escribe, la organización de las ideas en secuencias descriptivas, narrativas o expositivas, así como en párrafos, y seguir las convenciones propias del género académico que se solicita: examen, trabajo monográfico, reseña, práctica de laboratorio, etcétera (González Robles, 2014).

La escritura juega un papel medular en la forma en la que construimos el conocimiento, a través de ella los estudiantes organizan, sintetizan, desarrollan ideas y conceptos, los revisan y transforman (Scardamalia y Bereiter, 1992; Cassany, 1999; Cassany, et al., 1994; Carlino, 2005, 2013; González Robles, 2014). Como González Robles señala, la escritura también es fundamental para la elaboración de trabajos de investigación y para responder exámenes escritos, sobra decir que los dos últimos son la forma más común de evaluación de la adquisición de contenidos y saberes en educación media superior y superior. Las actividades escolares de socialización de la información que tiene lugar en la escuela generan en el sujeto “una nueva forma de organizar el conocimiento y de manipular estrategias comunicativas” (Barriga Villanueva, 2002: 19) entre ellas las formas de escritura. El desarrollo de la habilidad de producción escrita es esencial para el desempeño académico y posteriormente para el ámbito profesional.

En años recientes se han realizado numerosas investigaciones en torno a la adquisición tardía del lenguaje de los 12 a los 20 años, las investigaciones más relevantes son de Nippold (1998), pionera en el campo, y Tolchinsky (2004). En el desarrollo tardío del lenguaje se presentan cambios significativos en los distintos ámbitos de la lengua: sintáctico, semántico, pragmático y discursivo (Nippold, 2000; Berman, 2004). Es por ello que en esta investigación estudiaremos los ejercicios destinados al desarrollo de comunicación escrita en primer año de formación secundaria.

Durante la educación secundaria se busca que los estudiantes produzcan textos argumentativos y expositivos, estos géneros discursivos implican tareas cognitivas y lingüísticamente más demandantes que otras formas de escritura como la narración, la descripción o las notas personales (Nippold, 2000).

Durante la adquisición tardía de la lengua escrita se observan cambios importantes en torno a la complejidad sintáctica, se producen oraciones más largas, con mayor subordinación y mayor uso de conectores lógicos. Se trata de “una continua reorganización de relaciones que redundan en la amplitud de aplicaciones y en la expansión de significados” (Barriga Villanueva, 2002: 7).

En el aspecto semántico, durante esta etapa se desarrolla gradualmente la comprensión del lenguaje figurado y de la variedad de funciones comunicativas que éste cumple. La conciencia de los valores culturales y de la ideología que forman el contexto de la emisión crece con la exposición a expresiones poco comunes o abstractas, también es notable que se hace mayor uso del contexto para reconstruir el significado (Godínez, 2014).

Como hemos visto, la habilidad de comunicación escrita es algo que se adquiere principalmente durante la vida escolar, su desarrollo es un largo proceso que va desde las etapas iniciales de adquisición en la escuela primaria hasta el nivel medio superior e incluso superior. La primera etapa de formación en la que se busca que el alumno desarrolle más su habilidad de escritura para cumplir fines específicos es en la escuela secundaria. Durante este periodo se sientan las bases para que logren las metas que para esta área se establecen en los planes educativos nacionales.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Ahora bien, hemos visto que la lectura y la escritura no son habilidades innatas del ser humano, son el resultado de un proceso de instrucción y a su vez, constituyen dos de los procesos básicos para la formación escolar; son necesarios para adquirir conocimientos en todas las disciplinas escolares.

Por otro lado, la escritura se ha convertido en el medio de comunicación por excelencia del mundo contemporáneo, desde entornos inmediatos como dejar una nota, enviar mensajes de texto, usar redes sociales, enviar un correo electrónico, hasta las comunicaciones internacionales. Por su parte, el desarrollo tecnológico demanda que los trabajadores puedan operar ordenadores, que sepan utilizar procesadores de texto, puedan comprender y producir manuales, entre otras actividades vinculadas a la lectura y escritura.

Una buena capacidad de comunicación escrita tiene un gran impacto en todos los aspectos de la vida humana. En el entorno laboral, una vez que los egresados se integran a sus actividades profesionales, el bajo grado de desarrollo de la habilidad de comunicación escrita se transfiere al contexto del trabajo. Tareas básicas como enviar un correo electrónico, redactar un oficio, un reporte o un informe frecuentemente se realizan con cualidades inferiores a las necesidades y expectativas institucionales.

Por otro lado, no hay que dejar de lado los aspectos individuales y colectivos de la escritura que se mencionaron en capítulos anteriores, pues ésta también sirve como vehículo para promover un cambio en las prácticas ciudadanas. Actividades como relatar una reunión vecinal, redactar una petición al delegado municipal, hacer un oficio para alguna entidad de gobierno para que se atienda a una necesidad de la comunidad, etcétera, ya no serían algo que sólo un grupo sabe y puede hacer. De acuerdo con H. Kureishi escribir tiene que ver con el modo de apropiarse del mundo y de sentirse “al mando” de la propia vida. El que los mexicanos veamos a la escritura como una práctica habitual permite vislumbrar una modificación de nuestra sociedad. La horizontalización de la escritura podría conllevar, en cierta medida, a que todos nos sintiéramos al mando de nuestras vidas. Una buena comprensión de lectura y una buena habilidad de comunicación escrita son fundamentales para el óptimo desempeño profesional de los ciudadanos, en independencia del grado de escolaridad.

Con base en lo anterior, la responsabilidad de formar estas habilidades recae en las instituciones de educación básica y media superior. En diciembre de 2014, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en el estudio “Examen de habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior” (EXHALING), determinó que la competencia en comunicación escrita de los jóvenes que ingresan a estas instituciones se encuentra muy por debajo de las expectativas: la media es de 49.56 puntos, donde el puntaje máximo es 100, un puntaje que indicara un desempeño suficiente oscilaría alrededor de los 70 puntos. Es evidente que tenemos un gran reto que lograr.

Si tomamos como referencia pruebas internacionales como la prueba PISA y pruebas nacionales como ENLACE y el EXHALING es más que evidente que tenemos un problema nacional de desarrollo de habilidades lingüísticas. Este contexto nos obliga como profesionales de la lengua a preguntarnos si estamos utilizando los materiales, programas, estrategias, técnicas, etc. óptimas para desarrollar esta competencia en nuestros educandos; también demanda mayores investigaciones en torno a los procesos de adquisición y desarrollo de habilidades comunicativas, particularmente en su forma escrita.

La presente investigación busca aportar elementos que permitan evaluar la conveniencia del uso de los tres libros de texto más utilizados a nivel nacional durante el ciclo escolar 2012-2013: *Conecta palabras 1, español secundaria* de Ediciones SM, *Español 1* de editorial Trillas y *Español 1. Comunico lo que pienso* de Fernández Educación¹. Durante el ciclo escolar 2012-2013, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (Conaliteg) distribuyó 1,841,696 libros de Español para Primer año de Secundaria (gráfica1), la suma de libros de los tres textos a estudiar fue de 1,013,970, lo cual representa el 55.06 por ciento del total de libros distribuidos a nivel nacional (gráfica 2).

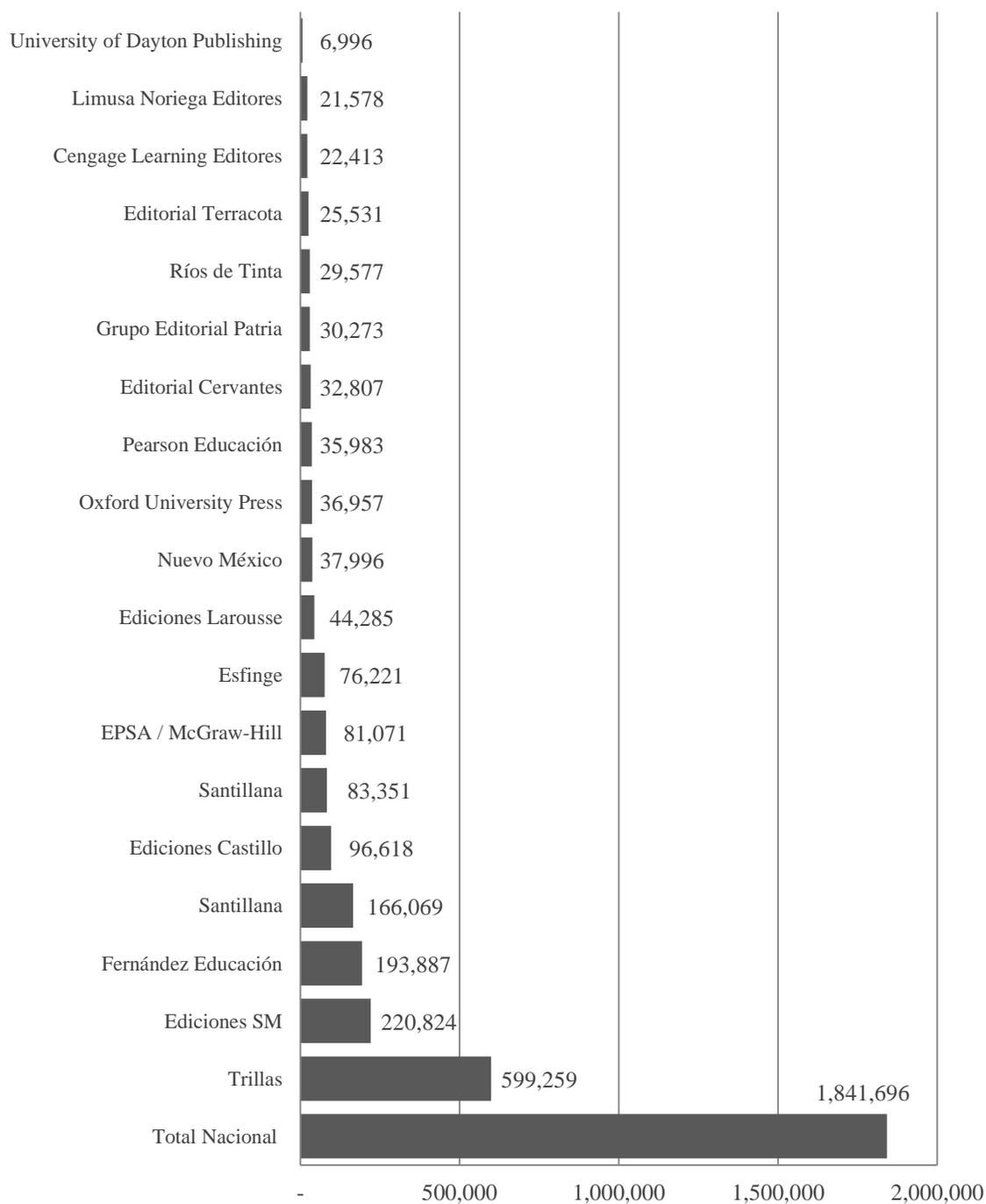
La SEP reportó que para este mismo ciclo escolar se matricularon 2,319,762 estudiantes en primer año de secundaria a nivel nacional², de los cuales 162,695 en escuelas de sostenimiento federal, 1,975,159 estatal, 689 autónomo y 181,219 privado (gráfica 3).

¹ Información obtenida a través de la solicitud con folio 0001100409113 al IFAI.

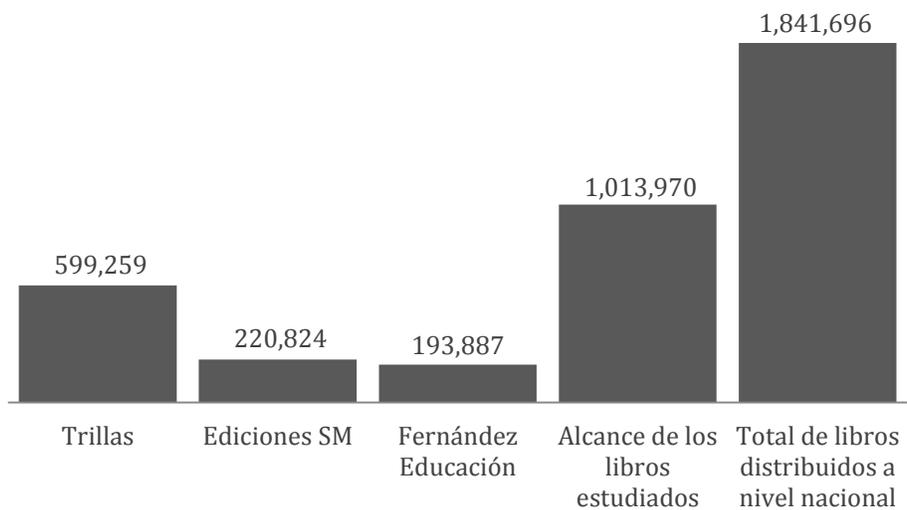
² Los datos estadísticos que se citan a continuación proviene de la información estadística e indicadores educativos que publica la Dirección General de Planeación y Estadística Educativa de la SEP.

Con este estudio tendremos un panorama de las características de los libros de texto que utilizó, al menos, el 43.71 por ciento de alumnos matriculados a nivel nacional en primer año de secundaria para el ciclo escolar en cuestión.

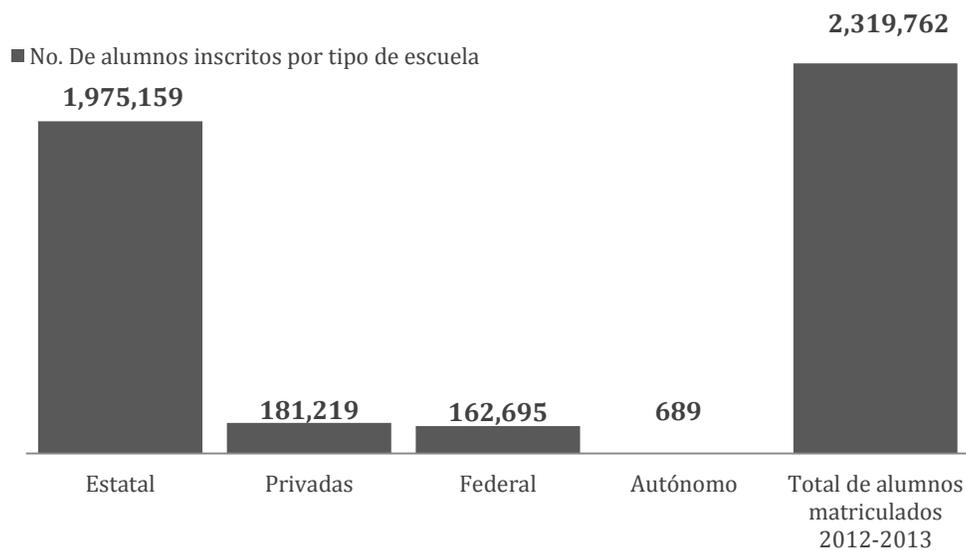
Gráfica 1. Libros distribuidos por editorial a nivel nacional



Gráfica 2. Representatividad de los libros de Español para primer año de secundaria estudiados



Gráfica 3. Alumnos inscritos por tipo de sostenimiento de la escuela



1.4 OBJETIVOS

El objetivo general de este proyecto de investigación es valorar la correspondencia entre el tipo de instrucciones y ejercicios, que se utilizan en los libros de texto antes mencionados, para producción de textos argumentativos y expositivos con relación a las pautas para la elaboración de textos que recomienda la SEP a través de sus planes y programas. La investigación se centrará en el estudio de las pautas para la elaboración de textos que se favorecen en cada libro. En el aspecto cualitativo, se revisarán la claridad de las instrucciones, si los ejemplos de tipología textual son congruentes con el tema y la pertinencia de la información teórica y gramatical que se proporciona para la elaboración de cada proyecto. Como resultado se tendrá una valoración cualitativa y cuantitativa de las habilidades que permite desarrollar cada libro en torno a la producción de textos escritos argumentativos y expositivos. Las preguntas a responder son

- ¿Hay correspondencia entre el tipo de instrucciones utilizadas en los ejercicios con las pautas de la SEP para la elaboración de textos?
- ¿Qué pautas para la elaboración de textos argumentativos y expositivos se favorece en cada libro?
- ¿Las instrucciones son claras?
- ¿Los ejemplos de tipología textual son congruentes con el tema?
- ¿La información teórica y gramatical que se proporciona para la elaboración de cada proyecto es pertinente y correcta?
- ¿Cuál libro permite desarrollar mejores habilidades para la producción de textos escritos argumentativos y expositivos?

II. EL MODELO DE EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS LLEGA A MÉXICO

2.1 LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)

A finales de los años ochenta del siglo pasado ocurrieron fuertes cambios en la configuración mundial, la globalización trajo consigo transformaciones en distintos aspectos de la vida social, económica, cultural y política de las poblaciones. El libre comercio, el libre tránsito de capitales y de información (Zorrilla, 2008) obligan a todos los países a garantizar la calidad de la enseñanza y la formación de capital humano que pueda desarrollarse y cumplir con los requerimientos del nuevo orden mundial, sobre todo en lo tocante al conocimiento necesario para desarrollar adecuadamente los procesos de producción. En consonancia con estos cambios apareció un nuevo discurso político sobre la educación, en el cual los temas de calidad y equidad figuran como ejes rectores.

Fue entonces cuando el modelo de aprendizaje por competencias entró en la escena mundial, y en 1993 se integró a los lineamientos de la Secretaría de Educación Pública. En ese mismo año se publicó la reforma al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en la que se declara obligatoria la Escuela Secundaria, meses después se publicó la Nueva Ley General de Educación.

Con las reformas citadas anteriormente y en lo que se refiere a la enseñanza del español, que es el tema de la presente investigación, se adoptó el “Enfoque Comunicativo y Funcional de la Enseñanza de la Lengua” (Padilla, 2012:33) que tenía como objetivo profundizar y ejercitar la competencia del español oral y escrito.

Los cuatro ejes sobre los cuales se centraba el programa de Español son los siguientes: Lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua. Aún cuando se pretendía que la reforma adoptara el modelo de enseñanza por competencias, los ejercicios que se planteaban tendían más a ajustarse al modelo educativo anterior: el conductismo.

Ahora bien, el modelo de enseñanza por competencias sólo se reflejaba en los programas de educación secundaria. En el año 2004 se realizaron reformas en la educación preescolar y en 2006 en la educación secundaria, con éstas se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida. Quedaban

pendientes las reformas a la educación media superior y superior, las cuales se plantean en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND).

El PND 2007-2012 fue anunciado por el entonces presidente de la República Mexicana Felipe Calderón Hinojosa, en él se establecen, como su nombre lo indica, los planes que se preveían necesarios para lograr el desarrollo esperado a nivel nacional.

El tercer eje del PND denominado “Igualdad de Oportunidades” (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 [PND], 2007: 9) se centra en la necesidad de brindar una formación de calidad:

Una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores. De esta manera, los niños y los jóvenes tendrán una formación y una fortaleza personal que les permita enfrentar y no caer en los problemas de fenómenos como las drogas, las adicciones y la cultura de la violencia. Se trata de formar ciudadanos perseverantes, éticos y con capacidades suficientes para integrarse al mercado de trabajo y para participar libre y responsablemente en nuestra democracia mediante el cultivo de valores como la libertad, la justicia y la capacidad de diálogo (PND, 2007: 9).

En la sección “3.3 Transformación educativa” del Plan Nacional de Desarrollo se establecen los objetivos nueve al catorce de dicho plan, cada uno con sus correspondientes estrategias para lograr la metas del PND que se esperan a nivel nacional (PND, 2007: 9).

El objetivo nueve busca elevar la calidad educativa. Se explica que “Una educación de calidad [...] significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo” (PND, 2007: 72).

En consonancia con este objetivo, la estrategia 9.3 plantea “Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica” (PND, 2007: 73).

En el marco de esta iniciativa gubernamental, la Secretaría de Educación pública estableció como uno de sus objetivos dentro del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu) el de “Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (Programa Sectorial de Educación [PROSEDU], 2007). A su vez el Prosedu plantea seis objetivos:

1. Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo.
2. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.
3. Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento.
4. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.
5. Ofrecer servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral.
6. Fomentar una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos, y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas.

La principal estrategia utilizada para cumplir con dichos objetivos es la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) “Cuyos propósitos se centran en atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación”³.

El objetivo de la RIEB es “Ofrecer a las niñas, niños y adolescentes de nuestro país un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente de acuerdo con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano.”⁴ Para esto, plantea articular los niveles que conforman la educación

³ En <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>>.

⁴ En <<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=rieb>>.

básica, lograr la continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria y hacer énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y en la formación para la vida; es decir, la educación basada en el modelo de enseñanza por competencias.

Como podemos observar los objetivos que hemos señalado anteriormente tanto del PND, del Prosedu y de la RIEB buscan satisfacer los planteamientos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que a su vez centra sus políticas en la economía internacional, en el mercado, en la oferta y la demanda y en la formación de capital humano. El eje rector de la evaluación educativa es medir la formación de capital humano capaz de integrarse al mercado de trabajo bajo los estándares de calidad internacionales, que posibiliten el intercambio de éste entre naciones ayudando a reducir costos y mejorar la productividad de las distintas industrias a nivel mundial.

Antonio Viñao (2003) señala que el mundo educativo ha experimentado durante los dos últimos siglos importantes transformaciones. El requerimiento de capital humano capaz de adaptarse a las necesidades internacionales de producción es un proceso mundial y de larga duración; al cual responden las diferentes reformas para la generalización de la enseñanza secundaria. Los nuevos modelos de escolarización se rigen por documentos elaborados por la UNESCO y la OCDE como el Deseco (Definición y Selección de Competencias)⁵.

Las reformas educativas han sido una constante en el mundo y nuestro país no es ajeno a ellas 1974, 1989, 2006, 2011; en cada cambio gubernamental se han hecho reformas basadas en aspectos ideológicos, políticos, institucionales, financieros o legales. A nivel mundial se justifican señalando el fracaso de las reformas anteriores y que las hacen necesarias, basándose en:

El fracaso o a la disparidad entre lo pretendido y lo realizado [...]. La explicación de estas disparidades se achacaba normalmente: a la falta de recursos financieros o medios materiales, a los cambios sociales y políticos, a las resistencias u obstáculos encontrados, a la falta de apoyo o de un clima social favorable, a los intereses corporativos opuestos al cambio, o a la timidez, debilidad o contradicciones de la reforma emprendida[...] Al descenso de la calidad de la enseñanza –también en los años precedentes–, al fracaso de las reformas anteriores y, en las reformas emprendidas en los dos últimos decenios[...], a la necesidad de adecuar el sistema educativo a las exigencias de la llamada sociedad del conocimiento y de la información y a la necesidad de adecuar dicho sistema a las demandas del mundo laboral y productivo (Viñao, 2006: 68).

⁵ La primera versión se publicó en el año 2000 y la versión definitiva en 2003.

Antes de continuar con el siguiente apartado me parece importante señalar que la educación basada en competencias es una propuesta incluyente que se articula en torno a la sociedad de la información, retoma “las necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales para que el alumno llegue a manejar con maestría las destrezas señaladas por la industria” (Argudín, 2004:3). Recordemos que el enfoque basado en competencias surge para responder a las necesidades de producción capitalista, que a su vez se rige por las leyes del mercado y por ende está sujeto a las necesidades de la industria en sus muy diversos ámbitos. Sin embargo, es necesario señalar que el desarrollo de competencias en el marco de la educación conlleva ciertas especificidades y aunque habrá de fomentar habilidades y destrezas para el desempeño adecuado de las futuras tareas laborales, también está estrechamente relacionado con la formación de competencia para la vida. En ese sentido comparto con Yolanda Argudín la visión de que “una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea (Argudín, 2004: 3).

Entendemos entonces que estos cambios en los modelos educativos afectan a casi todas las naciones, especialmente a las treinta y cuatro que se sujetan a las recomendaciones de la OCDE. Esto implica que las formas de enseñanza y aprendizaje cambien y con ello la vida escolar de millones de jóvenes y de docentes.

Ahora que hemos visto cuál es el origen y hacia dónde se dirigen las reformas en la educación básica basadas en el enfoque de las competencias, podemos comenzar a buscar algunas respuestas a la pregunta inicial de esta tesis.

Es necesario asentar que esta investigación busca encontrar algunas de las posibles causas, desde la perspectiva del diseño de materiales didácticos, de un problema tan complejo como es lograr un buen desarrollo de la competencia en expresión escrita en los estudiantes de educación básica.

2.2 PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En el programa de estudios de Español publicado en 2011 por la Secretaría de Educación Pública se establecen los siguientes propósitos de la enseñanza del Español.

Se espera que los alumnos:

- Utilicen eficientemente el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso; analicen y resuelvan problemas de la vida cotidiana; accedan y participen en las distintas expresiones culturales.
- Logren desempeñarse con eficacia en diversas prácticas sociales del lenguaje y participen en la vida escolar y extraescolar.
- Sean capaces de leer, comprender, emplear, reflexionar e interesarse en diversos tipos de texto, con el fin de ampliar sus conocimientos y lograr sus objetivos personales.
- Reconozcan la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento y de los valores culturales, y desarrollen una actitud analítica y responsable ante los problemas que afectan al mundo (SEP, 2011: 20).

Para la educación secundaria se espera que los alumnos:

- Amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en diversos contextos.
- Amplíen su conocimiento de las características del lenguaje oral y escrito en sus aspectos sintácticos, semánticos y gráficos, y lo utilicen para comprender y producir textos.
- Interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos.
- Valoren la riqueza lingüística y cultural de México, y se reconozcan como parte de una comunidad cultural diversa y dinámica.
- Expresen y defiendan sus opiniones y creencias de manera razonada, respeten los puntos de vista de otros desde una perspectiva crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma privilegiada para resolver conflictos, y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos razonables.
- Analicen, comparen y valoren la información que generan los diferentes medios de comunicación masiva, y tengan una opinión personal sobre los mensajes que éstos difunden.
- Conozcan, analicen y aprecien el lenguaje literario de diferentes géneros, autores, épocas y culturas, con el fin de que valoren su papel en la representación del mundo; comprendan los patrones que lo organizan y las circunstancias discursivas e históricas que le han dado origen.
- Utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear textos literarios.
- Utilicen los acervos impresos y los medios electrónicos a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos (SEP, 2011: 20).

En esta propuesta curricular se incorpora a las prácticas sociales del lenguaje como vehículo en torno al cual se organizan los temas, se busca que los conocimientos y habilidades se incorporen a contextos significativos para los alumnos; a su vez estas prácticas sociales de lenguaje se materializan en los proyectos didácticos.

2.3 LAS COMPETENCIAS Y LA MATERIA ESPAÑOL

Uno de los principios pedagógicos que sustentan el plan de estudios de 2011 es el énfasis en el desarrollo de competencias, así como el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados. En él se expresa que una competencia “es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes)” (SEP, 2011b:29). También se plantea que de manera conjunta “las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos” (SEP, 2011b:29).

El Plan de estudios de Educación Básica presenta cinco competencias para la vida, las cuales señala habrán de desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida:

1. *Competencias para el aprendizaje permanente.* Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
2. *Competencias para el manejo de la información.* Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

3. *Competencias para el manejo de situaciones.* Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
4. *Competencias para la convivencia.* Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
5. *Competencias para la vida en sociedad.* Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

2.3.1 Competencias específicas de la asignatura de Español

Se espera que al término de la Educación secundaria el alumno desarrolle competencias comunicativas las cuales “son concebidas como la capacidad de una persona para comunicarse eficientemente, lo que incluye tanto el conocimiento del lenguaje (competencias lingüísticas) como la habilidad para emplearlo (competencias sociales para el uso del lenguaje)” (SEP, 2011b:22).

Las siguientes competencias específicas de la asignatura contribuyen al desarrollo de las competencias para la vida y al logro del perfil de egreso de la Educación Básica:

1. *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.* Se busca que los alumnos empleen el lenguaje para interpretar, comprender y transformar el mundo, obteniendo nuevos conocimientos que les facilitará seguir aprendiendo durante toda la vida. También para que logren una comunicación eficaz y afectiva en diferentes contextos y situaciones, lo que favorecerá que expresen con claridad sus sentimientos, ideas y opiniones de manera informada y apoyándose en argumentos, y sean capaces de discutir con otros respetando sus puntos de vista.
2. *Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas.* Comprende el conocimiento de las características y el significado de los textos, atendiendo su tipo, contexto en el que se emplean y destinatario. Se refiere también al empleo de las diferentes modalidades de lectura, en función del propósito del texto, las características de éste y las particularidades del lector para lograr una construcción de significado, así como a la producción de textos escritos que consideren el contexto, el destinatario y los propósitos que busca empleando estrategias de producción diversas.
3. *Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones.* Se busca que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y juicio crítico de la información, proveniente de diferentes fuentes, para tomar decisiones de manera informada, razonada y referida a los intereses colectivos y las normas en

distintos contextos, lo que debe sustentarse en diferentes fuentes de información, escritas y orales.

4. *Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.* Se pretende que los alumnos reconozcan y valoren la riqueza lingüística e intercultural de México y sus variedades, así como de otras lenguas, como formas de identidad. Asimismo, se pretende que empleen el lenguaje oral y escrito para interpretar y explicar diversos procesos sociales, económicos, culturales y políticos como parte de la cultura democrática y del ejercicio ciudadano.

El programa de Español indica que estas competencias comunicativas constituyen un referente específico de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que los alumnos habrán de desarrollar a lo largo de la Educación Básica, mediante el logro de los aprendizajes esperados.

Las competencias mencionadas anteriormente se articulan en torno a **Las prácticas sociales del lenguaje** y son éstas el vehículo de aprendizaje de la lengua, es decir, dichas prácticas sociales son el eje rector del programa ya que se considera:

- Recuperan la lengua (oral y escrita) muy próxima a como se desarrolla y emplea en la vida cotidiana, lo que supone darle un sentido más concreto y práctico a su enseñanza.
- Incrementan el conocimiento y uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales.
- Permiten descubrir las convenciones propias de la lengua escrita a partir de situaciones comunicativas.
- Enriquecen la manera de aprender en la escuela.
- Las prácticas sociales del lenguaje que plantea el programa presentan procesos de relación ya sea interpersonal o entre personas y textos y se articulan en torno al lenguaje mismo y se caracterizan porque:
 - Implican un propósito comunicativo: el cual determinan los intereses, las necesidades y los compromisos individuales y colectivos.
 - Están vinculadas con el contexto social de comunicación: determinado por el lugar, el momento y las circunstancias en que se da un evento comunicativo, según su formalidad o informalidad (escuela, oficina, casa, calle o cualquier otro espacio).

- Consideran un destinatario o unos destinatarios concretos: se escribe y habla de manera diferente, de acuerdo con los intereses y las expectativas de las personas que leerán o escucharán. Así, se considera la edad, la familiaridad, los intereses y los conocimientos del destinatario, incluso cuando éste es uno mismo.
- Consideran el tipo de texto involucrado: se ajusta el formato, el tipo de lenguaje, la organización, el grado de formalidad y otros elementos según el tipo de texto que se produce.

A su vez, las prácticas sociales del lenguaje se agrupan en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social. Las que pertenecen al *Ámbito de estudio* son las de mayor trascendencia para esta investigación ya que están orientadas a lograr que el alumno tenga un buen desempeño en lengua oral y escrita, se hace énfasis en el uso de un lenguaje formal y académico. Varias de estas prácticas están dirigidas a la producción de textos propios de las asignaturas que integran el campo de formación⁶ “Exploración y comprensión del mundo natural y social”. El programa plantea que en torno a estas prácticas los estudiantes habrán de planear su escritura, prepararán información y la expondrán de acuerdo con los requerimientos de cada disciplina. Estas actividades posibilitarán que los alumnos expresen ideas con claridad, de acuerdo con un esquema elegido y que organicen de manera coherente el texto; a su vez serán capaces de delimitar temas y subtemas, definiciones, comentarios y explicaciones. También facilitará que empleen un vocabulario especializado y definiciones técnicas, que citen adecuadamente las fuentes de consulta, y puedan relacionar sus opiniones con las de distintos autores. En este ámbito es donde se propone un mayor trabajo con contenidos referentes a la estructura sintáctica y semántica de los textos, ortografía y puntuación y su organización gráfica.

Ámbito de Literatura

En este ámbito las prácticas se organizan alrededor de la lectura compartida de textos literarios; mediante la comparación de las interpretaciones y el examen de las diferencias los alumnos aprenden a transitar de una construcción personal y subjetiva del significado a

⁶ El siguiente capítulo trata específicamente el tema de los campos de formación.

una más social o intersubjetiva; amplían sus horizontes socioculturales, y aprendan a valorar las distintas creencias y formas de expresión.

Ámbito de Participación social

En este ámbito se busca ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él. Se plantean prácticas relacionadas con la lectura y el uso de documentos administrativos y legales; también hay prácticas que implican la expresión y defensa de la opinión personal y la propuesta de soluciones a los problemas que analizan. En este apartado se ha asignado un espacio a la investigación y reflexión sobre la diversidad lingüística.

El trabajo por proyectos didácticos en la asignatura

El trabajo por proyectos es una propuesta de enseñanza basada en que el alumno aprenda al tener la experiencia directa en el aprendizaje que se busca. En el caso de la asignatura de español los proyectos didácticos consideran acciones y reflexiones para alcanzar los aprendizajes esperados y favorecer el desarrollo de competencias comunicativas. Se busca que los alumnos se acerquen gradualmente al mundo de los usos sociales de la lengua, que utilicen conocimientos previos y aprendan otros; lo anterior se plantea en torno a situaciones cercanas a la cotidianidad escolar, de tal forma que aprenden a hacer haciendo.

El trabajo por proyectos en la asignatura de Español se fundamenta en:

Lograr que la lectura y la escritura en la escuela se analicen y desarrollen tal como se presentan en la sociedad.

Propiciar que los alumnos enfrenten situaciones comunicativas que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los textos.

Generar productos a partir de situaciones reales que los acerquen a la lectura, producción y revisión de textos con una intención comunicativa, dirigidos a interlocutores reales (SEP, 2011b:27).

2.4 ESTÁNDARES CURRICULARES EN LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL

El plan de estudios para la Educación Básica publicado en 2011 considera a los Estándares Curriculares como descriptores de logro académico, en ellos se establece aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser. En los Estándares curriculares se sintetizan los aprendizajes esperados en cada asignatura; se indica también que éstos son equiparables con estándares internacionales y por lo mismo, en conjunto con los aprendizajes esperados, se les considera como referentes para evaluaciones nacionales e internacionales.

Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares, cada periodo está conformado por tres grados escolares cada uno. El primer año de Educación Secundaria se encuentra en el cuarto bloque, el rango de edad de los alumnos va de los once a los catorce años. Los estándares curriculares toman en consideración la edad de los educandos y proporcionan un referente para el diseño de los instrumentos con los que se evaluará a los alumnos.

Los Estándares Curriculares de Español se agrupan en cinco componentes, cada uno de ellos refiere y refleja aspectos centrales de los programas de estudio:

1. Procesos de lectura e interpretación de textos.
2. Producción de textos escritos.
3. Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
4. Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
5. Actitudes hacia el lenguaje.

Los aprendizajes esperados guardan estrecha relación con los Estándares Curriculares y a su vez giran en torno a los **campos formativos**. Estos últimos, regulan y articulan los espacios curriculares, establecen concordancia con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso.

Los campos de formación para la Educación Básica son: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia.

A la presente investigación le atañe, principalmente, el campo formativo: Lenguaje y comunicación. La finalidad de este campo de formación es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje.

En el Plan de estudios se indica que:

Este campo aspira, además, a que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos (SEP, 2011a:44).

La habilidad lectora es considerada como la base del aprendizaje permanente, se hace énfasis en lo vital que resulta para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. Ésta es considerada como la llave que da “acceso a ámbitos especializados que garantizan el aprendizaje permanente y la inserción en las nuevas economías” (SEP, 2011a:44).

La SEP considera que los Estándares Curriculares “establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo” (SEP, 2011a: 42).

III. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y EXPRESIÓN ESCRITA

3.1 LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

El lenguaje es fundamental para las sociedades humanas, éste es el instrumento con el cual se estructura, soporta y transmite la cultura; a su vez, cumple dos funciones: la individual y la social. Es a través de éste que los seres humanos compartimos con otros nuestras experiencias, expresamos nuestras necesidades, deseos, sentimientos y emociones; así mismo, es la herramienta con la que transformamos y reproducimos nuestro conocimiento del mundo. En la obra *Competencia en comunicación lingüística. Educación secundaria* del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (DEUIGV) se señala que la lengua “está estrechamente implicada en la vida afectiva y cognitiva de las personas” y que “constituye el regulador de los sentimientos y el medio por excelencia de todo aprendizaje, tanto vital como académico” (DEUIGV, 2009: 3).

Si dominamos el lenguaje tendremos mejores herramientas para acercarnos a nuestro interior, para aprender, para relacionarnos con los otros, para trabajar colectivamente, para tener una mejor realización como seres sociales. El lenguaje y por ende la competencia comunicativa abarcan los modos oral y escrito, entonces formar seres humanos competentes en comunicación escrita es de vital importancia para nuestra sociedad. Más aún en la actual sociedad de la información, en la cual “la información aplicada a las esferas de la producción, de la distribución y de la gestión está revolucionando las condiciones de la economía, el comercio, las bases de la política, la comunicación cultural mundial y la forma de vida y de consumo de las personas” (Argudín, 2004: 1). Es decir, en la actualidad es cada vez más necesario ser hábil en el manejo de información: en la lectura, en la composición, en la sistematización de datos; vemos que los ambientes laborales se basan en la autocapacitación, en la formación a distancia, etcétera; por ende ser un buen lector y un buen escritor se ha convertido en un requisito del sistema de producción. Organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO han puesto el dedo en el renglón para garantizar la producción de capital humano *ad hoc* a las necesidades del sistema de producción capitalista.

Un buen desarrollo de habilidades de comunicación escrita es muy importante en la vida del ser humano, en el ámbito académico universitario y preuniversitario posibilita un buen desempeño de las tareas del estudio, es una herramienta que se utiliza para medir el aprendizaje de los estudiantes (Carlino, 2004) y para la capacitación para el trabajo. Es imprescindible tener siempre presente que el uso de la lengua escrita es una actividad social, con ella producimos y reproducir textos de circulación social, registramos y conservamos la memoria, nos comunicamos a distancia, etcétera. En la cotidianeidad llenamos formularios, escribimos cartas, dejamos notas, escribimos recetas, instrucciones, mandamos correos electrónicos, y nos comunicamos a través de redes sociales basándonos en interacción con lengua escrita. La escritura ha tomado un impulso notable con las nuevas tecnologías y se han acuñado verbos referentes al uso de la escritura en lo cotidiano como “mensajear”, “textear”, “whatsappear”, etc.

Históricamente el uso de la lengua escrita ha sido excluyente, en cambio el uso generalizado de la misma permite la horizontalización de un saber que nos compete a todos los seres humanos. De acuerdo con H. Kureishi escribir tiene que ver con el modo de apropiarse del mundo y de sentirse “al mando” de la propia vida. El que los jóvenes educandos y futuros ciudadanos incluyan a la escritura dentro de una de sus prácticas habituales y el que lo hagan con adecuación permite vislumbrar una modificación del futuro de nuestro país.

La lectura y la escritura van de la mano, una buena capacidad de comunicación escrita, de organización de ideas, de estructuración de información es siempre apreciable y a su vez sirve como vehículo para promover un cambio en las prácticas ciudadanas: relatar una reunión vecinal, redactar una petición al delegado municipal, hacer un oficio para alguna entidad de gobierno para que se atienda a una necesidad de la comunidad, etcétera, ya no habrían de ser algo ajeno a nuestras capacidades, algo que sólo un grupo sabe y puede hacer. Esta horizontalización de la escritura podría conllevar, en cierta medida, a que todos nos sintiéramos al mando de nuestras vidas.

La comunicación escrita es, probablemente, la destreza más difícil de desarrollar en el proceso de aprendizaje de una lengua (Saorín, 2013:110), esta dificultad “radica principalmente en su propia naturaleza artificial y aprendida, así como en la forma en que el lenguaje escrito ha evolucionado [...] para abordar tareas sociales e intelectuales complejas”

(Saorín, 2013:110). Delia Lerner señala que la versión escolar de la lectura y la escritura no deben apartarse de la versión social no escolar, es decir, en las clases de lengua y literatura deberíamos fomentar el uso de formas comunicativas más allá del resumen y del informe. Las tareas de lectura y escritura habrían de mantener correlación directa con las prácticas sociales de la lengua para de este modo evitar que “las tareas escolares se desvinculen de la realización ‘real’” y por consiguiente evitar que “cuando el estudiante se enfrente a los usos externos carezca de elementos suficientes pues se les ha entendido como universos distintos y no como parte de un conjunto” (Finocchio,2009: 54)

Los profesores de Español se enfrentan en su labor a dos grupos de dificultades: las intrínsecas a la asignatura como son los contenidos programáticos, entre ellos la gramática de la lengua; y las extrínsecas: la actitud del alumnado hacia la escritura, circundado por los prejuicios sociales que se han construido en torno a esta habilidad comunicativa.

Como menciona Ana María Finocchio, es frecuente escuchar inconformidades entre los docentes de distintas áreas, se señala que los estudiantes no dominan los géneros necesarios: el resumen, el informe, que tengan dificultades para extraer información de un texto, que no cuenten con léxico apropiado, etcétera, es culpa de los alumnos y de sus respectivos maestros. Se asume que son conocimientos no adquiridos en nivel escolar anterior, y con ello se desdibuja la responsabilidad propia. Como bien dice Danien Pennac “al escuchar el zumbido de nuestra colmena pedagógica, en cuanto nos desalentamos, nuestra pasión nos impulsa primero a buscar culpables” y concluye con énfasis que “el sistema educativo parece, por otra parte, estructurado para que cada cual pueda designar cómodamente el suyo” (Pennac, 2008).

Por las características propias de la lengua escrita, su adquisición se da casi en exclusiva en el ámbito escolar y por consiguiente es una de las responsabilidades básicas de la institución escolar en su conjunto.

Es el área de Lengua y Literatura la que conlleva mayor responsabilidad, es en ella en la que se da una intervención más sistemática para desarrollar esta habilidad. Sobra decir que en todas las áreas se lee y se escribe y que con mucha frecuencia se pide a los alumnos que comuniquen lo aprendido de manera escrita, por consiguiente “sería erróneo creer que el profesorado que imparte áreas no lingüísticas no tiene ninguna responsabilidad en la enseñanza de la escritura” (Jimeno, 2004:9).

Escribir bien es una tarea compleja y difícil mas no imposible, a escribir bien se aprende y como señala Jimeno “conviene, entonces, saber el máximo posible sobre la cuestión para plantear las actividades de enseñanza más provechosas” (Jimeno, 2004:15), para que valiéndonos de las investigaciones más recientes sobre el proceso de adquisición de lengua escrita podamos afrontar los planteamientos metodológicos en su enseñanza y hacer propuestas plausibles para su concreción.

Ahora bien, revisemos entonces las pautas que en el marco institucional ha determinado la SEP para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Como mencionábamos anteriormente, la competencia discursiva implica crear productores competentes de textos orales y escritos. En lo referente a la escritura, la SEP busca que los alumnos empleen la lengua escrita para satisfacer sus necesidades, transmitan por escrito sus ideas y logren los efectos deseados en el lector.

En los *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español* se señala que en la labor de la enseñanza de la lengua se debe cuidar una serie de aspectos que resultan medulares para la concreción de dicha competencia. A continuación enlisto algunos de los elementos que habrán de observarse en el proceso de enseñanza:

- Cuidar el proceso mismo de la escritura de un texto; es decir, la planeación, realización y evaluación de lo escrito.
- La coherencia y cohesión en la manera de abordar el tema central del texto.
- La organización del texto recurriendo a la puntuación y la selección de las diferentes oraciones, frases, palabras y elaboración de párrafos. También se consideran importantes la presentación y la ortografía. Secciones ordenadas del texto, paginación, ilustración, uso de recuadros y otros recursos.
- Los aspectos formales del texto: el acomodo del contenido en la página, el empleo de recursos tipográficos e ilustraciones y la ortografía, entre otros (SEP, 2011b:35).

Dada la complejidad de la producción de textos es importante respetar el proceso mismo de aprendizaje que éste implica, pues está vinculado con elementos como la toma de decisiones, afrontar problemas y cómo evaluar y cómo corregir lo escrito.

La SEP propone que desde los primeros grados de educación primaria deben presentarse, regular y frecuentemente, las siguientes actividades y reflexiones que conforman el proceso de escritura:

- Planear los textos antes de comenzar a escribirlos. Establecer para qué se escribe, a quién se dirige, qué se quiere decir y qué forma tendrá (organización). La lectura y el análisis de textos semejantes al que se tiene en mente constituyen una fuente importante de información para planear un texto y tomar decisiones.
- Escribir una primera versión, atendiendo, en la medida de lo posible, la planeación.
- Releer el texto producido para verificar que cumpla con los propósitos establecidos y tenga suficiente claridad. En esta actividad tal vez sea necesario repetir este paso varias veces, por lo que los alumnos se pueden apoyar en algún compañero que evalúe su borrador.
- Corregir el texto atendiendo los diferentes niveles textuales: el nivel del significado (¿cumple con lo que quiere decirse?, ¿es claro?, ¿la secuencia de ideas es adecuada?, ¿es coherente?), y el de las oraciones y las palabras empleadas (¿las oraciones están completas?, ¿la relación entre las oraciones y párrafos es lógica?), la ortografía, el formato, la caligrafía o legibilidad de la tipografía empleada.
- Compartir el texto con el o los destinatarios y comprobar si tuvo el efecto deseado (SEP, 2011b:36).

3.2 DEL ESTRUCTURALISMO AL ENFOQUE COMUNICATIVO

Durante el último siglo ha habido tres grandes corrientes de pensamiento que han modificado la forma en la que se enseña lengua, éstos generaron a su vez tres modelos educativos: el estructuralismo, el generativismo y el funcionalismo, posteriormente los estudios lingüísticos aportaron nuevos criterios para estudiar la lengua lo cual impactó directamente en los modelos de enseñanza utilizados en las escuelas.

El estructuralismo concebía el hecho lingüístico desde tres niveles de análisis que responden a criterios formales: los paradigmáticos y los sintagmáticos. En los años sesenta se retomaron elementos de este modelo teórico y se integran a los libros de texto. Con este corte teórico las actividades que se realizaban en el salón de clase para la enseñanza de lengua se caracterizaron por promover la memorización de reglas y excepciones gramaticales, las actividades se basan en la práctica mecánica de forma conductista y el estudio de la lengua como sistema se basa en el análisis teórico de frases y oraciones. Las actividades bajo este modelo, hoy en día, siguen siendo comunes en el salón de clases y por sus características no favorecen el desarrollo de las destrezas expresivas y comprensivas del alumno.

La transposición didáctica que se hizo del estructuralismo, o como bien señalan Otañi y Gaspar (2001) la lectura que se hace de sus aportes teóricos se convirtieron en una cadena de simplificaciones o reducciones, primero se circunscribió la enseñanza de la lengua a la gramática y de los cuatro niveles de análisis sólo se enfocó en la sintaxis y con ello las clases de lengua se centraron en el análisis sintáctico, este reduccionismo tuvo un fuerte impacto en la didáctica escolar, y no precisamente benéfico. Otra de las características de la adopción del modelo estructuralista es que se dejó de lado la producción oral ya que se centra en el estudio de la lengua en tanto sistema y no es su uso social.

La relación entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la escritura se ha modificado siguiendo los cambios de las distintas corrientes teóricas sobre la lengua de forma tal que como señala A. M. Finocchio “las investigaciones en el campo de la lingüística se tradujeron en modas didácticas, constituyen un corpus de contenidos específicos de gramática oracional o de la gramática textual o la combinación de ambos”

(Finocchio,2009:82), en algunos casos se dio un proceso de sustitución de los contenidos de los enfoques para la enseñanza de la escritura sin cuestionarlos y sin establecer relaciones con la práctica docente previa, Finocchio proporciona un claro ejemplo del calco de la teoría al libro de texto “Escribí un texto explicativo incluyendo tres recursos de cohesión diferentes y luego identificarlos” (Finocchio, 2009: 82); Bronckart (2007) hace un estudio sobre el proceso de desincretización de los contenidos teóricos en los cursos de lengua.

A finales de los años cincuenta surge la gramática generativa que trae consigo un cambio trascendental en el estudio de la lengua, sus aportes también tuvieron un gran impacto en los modelos de enseñanza de lengua. Dado que el generativismo considera a la lengua como una capacidad innata de la especie humana, el individuo toma gran importancia pues se le atribuyen características de creatividad y productividad lingüística basada en la capacidad innata para descubrir la gramática universal.

El generativismo dejaba de lado la actuación del individuo, el funcionalismo incorpora este elemento a la base de su teoría y se fundamenta en que la comprensión de la lengua no puede darse si se excluyen las funciones de la lengua, sus fines y sus usos. En el capítulo subsecuente haremos una revisión de la evolución de las propuestas generativas chomskianas al actual concepto de competencia comunicativa, por el momento sólo consideraremos el aporte en tanto a la idea de productividad lingüística.

Desde esta nueva perspectiva, el funcionalismo, el estudio de la lengua se centra en su realización, es decir, en la interacción comunicativa y con ello las funciones de la lengua, sintácticas y semánticas, se vuelven el objeto de estudio. Puede parecer que el cambio es ligero, sin embargo al incorporar la producción de lengua al sistema de estudio el enunciado gramatical ya no es el único elemento estudiado, sigue siendo parte fundamental, pero ya no es el eje rector del estudio lingüístico.

Durante un largo periodo la psicología científica se adhirió a los paradigmas teóricos cognitivistas y conductistas. En las últimas décadas, aproximadamente 1973 con Bruner, han sido retomados los estudios constructivistas de Piaget y los interaccionistas de Vygotsky.

El modelo constructivista se fundamenta en las aportaciones de sus dos teóricos más representativos Jean Piaget y Lev Vygotsky⁷, sus aportaciones traen consigo un cambio trascendental en la historia de la educación:

La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a los alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices [...] de un consenso asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los <otros> significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal (Coll, 2000:15).

Para Vygotsky, el conocimiento es producto de la interacción social y la cultura; los procesos psicológicos superiores como el lenguaje, el razonamiento, la comunicación se adquieren interactuando con los demás. Desde esta perspectiva teórica el sujeto aprende basado en su nivel de desarrollo; el resultado puede variar dependiendo de la orientación que reciba, por ejemplo, guía de un adulto o si realiza trabajo en conjunto con sus compañeros (Maqueo: 2003).

Este modelo educativo considera al sujeto cognosciente como un elemento activo en el proceso de adquisición de conocimiento, por ende, el proceso de aprendizaje es dinámico, activo y constructivo. Los estudios que siguen el trabajo de Piaget desean responder interrogantes como: ¿Cómo construimos el conocimiento?, ¿Cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimiento inferior (o de menor validez) a otro de orden superior (o de mayor validez)? Las respuestas a estas interrogantes se buscaron con un enfoque científico y valiéndose de las distintas disciplinas, así se integraron la lingüística con la pedagogía, la psicología, la sociología, etc. En sus estudios se plantea que los individuos construyen su conocimiento a partir de la interacción con otros objetos, este nuevo acontecimiento se relaciona con la experiencia previa que tiene el sujeto, se acomoda e integra con los

⁷ Sus estudios también se clasifican como *Intereccionismo social* u otras corrientes dependiendo del periodo en el que se desarrolló la investigación a la que se haga referencia.

elemento preexistente, no se trata de un proceso acumulativo sino de un proceso dinámico (Ausubel) de asimilación y reacomodo.

Como mencionábamos anteriormente, el enfoque constructivista considera la interdisciplina como un elemento medular, cada una de ellas aporta elementos valiosos para la conformación de esta teoría. Ahora bien, la clasificación de estas aproximaciones teóricas ha sido diversa: dado que Piaget pone el acento en los mecanismos lógicos generales su constructivismo puede ser también llamado *interaccionismo lógico* (Bronckart, 2007: 32). Por otro lado, el trabajo de Vygotsky asigna gran importancia a los determinismos históricos, sociales y culturales y sus propuestas también han sido calificadas como *interaccionismo social* (Bronckart, 2007: 32).

Indistintamente de la nomenclatura que se utilice para referirse a estos estudios podemos observar que en el constructivismo:

La construcción de conocimientos [...] es posible gracias a la actividad que éstos desarrollan para atribuir significado a los contenidos escolares que se presentan. El alumnado se muestra activo si [...] se esfuerza en seleccionar información relevante, organizada coherentemente e integrarla con otros conocimientos que posee y que le son familiares (Mauri, 2000:73).

En este sentido, el constructivismo hace una distinción importante en la concepción del individuo, pues le asigna gran importancia al proceso cotidiano de construcción propia que hace de sí el sujeto, no los considera resultado del medio ambiente o de factores externos, como lo observaron los conductistas. El aprendizaje es producto de una construcción personal del objeto o elemento de la realidad, se da a partir de las experiencias y conocimientos previos del sujeto.

Desde una perspectiva constructivista este aprendizaje, o reacomodo de las estructuras, sólo será posible si tiene como base los conocimientos previos del individuo y si la nueva información puede vincularse a la anterior, el aprendizaje se considera más significativo en tanto tenga más relaciones con los conocimientos previos (Miras, 2007). Estos conocimientos se conciben como esquemas de conocimiento y se definen como “la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (Miras, 2007:52). La existencia de dichos conocimientos previos

aunados a una práctica docente en la que el alumno sea el centro de la enseñanza representan los requisitos básicos para que el aprendizaje pueda ser significativo.

Otro de los aportes significativos de este enfoque es el papel que desempeñan tanto el profesor como el alumno, ambos se conciben como elementos activos e importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor deja de ser un reproductor de conocimientos y se convierte en un “facilitador” de las situaciones de aprendizaje de los alumnos; por su parte, el alumno deja de lado la pasividad de ser receptor, se promueve que tome responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades para aprender a aprender, ambos juegan un rol activo dentro del salón de clases.

Los cambios constantes en la metodología de enseñanza trajeron consigo dos grandes fenómenos: La modalidad incidental [se enseña a los alumnos el sentido de un modo o un tiempo verbal, por ejemplo, según si es necesario aclarar alguna duda sobre su uso en un texto] y la modalidad que lo sitúa durante la revisión del escrito [se enseña la concordancia de sujeto y verbo, por ejemplo, cuando los alumnos revisan sus producciones] (Finocchio,2009:87).

A.M Finocchio señala que ambas formas resultaron poco exitosas pues situaban el sistema de lengua en el lugar de la reflexión ocasional que asumía que los alumnos deberían tener conocimiento previo formal, el cual ya no se impartía, y en consecuencia las revisiones que se hacían eran ejercicios aislados y con poco fundamento.

En la actualidad hay un sincretismo de las distintas tradiciones escolares, algunas prácticas se encuentran muy arraigadas y responden a la orientación de cada institución o docente, uno de los efectos de las nuevas metodologías basadas en el enfoque comunicativo permite vislumbrar la integración de la enseñanza de la lengua con la enseñanza de la escritura. Este sincretismo es definido por Finocchio de la siguiente manera:

Se trata de un modo que suma el enfoque estructuralista, que implica la enseñanza de las categorías y estructuras del sistema de lengua, los aportes del enfoque comunicativo con relación a pensar las producciones situadas en contextos históricos y culturales particulares y organizadas en discursos articulados con la múltiples formas que adquiere la actividad humanas. Además, se reemplaza la metodología deductiva que acompañaba la enseñanza orientada desde el estructuralismo por la metodología inductiva: esto significa que los

alumnos pasan del procedimiento que los hacía recorrer ejemplos y reglas para transpolar lo aprendido a los “ejercicios de aplicación” (Finocchio,2009: 89).

Jean-Paul Bronckart diseñó un “proceso didáctico ideal” en el que sugiere:

Dar unos primeros pasos proponiendo a los alumnos actividades de lectura y escritura, para seguir con actividades de inferencia sobre los procedimientos que se ponen en juego durante la textualización y cerrar el recorrido con la codificación de las regularidades observadas en un corpus específico de textos (Finocchio, 2009: 92).

Propone concebir el lenguaje “en su carácter de activadas social y discursiva, en la dimensión dinámica histórica del desarrollo de las personas y la sociedad” (Bronckart, 2007: 3) y para cuestiones escolares que se enseñe de forma paralela una didáctica del sistema de lengua y una didáctica del funcionamiento textual; sin embargo, reconoce que dado el arraigo de las culturas escolares este método es de muy difícil aplicación.

El enfoque comunicativo es el más reciente de los modelos de enseñanza-aprendizaje, toma como punto de partida los usos de la lengua. En la segunda mitad del siglo XX Wittgenstein, Austin y Searle plantaron el estudio de la lengua entendida como una forma de acción o de actividad que se realiza con una finalidad concreta: *hablar es hacer cosas con las palabras*.

Austin formuló la teoría general de los actos lingüísticos los cuales están conformados por el conjunto de “actos de habla” que se realizan en determinada lengua, Searle desarrolló con mayor profundidad este enfoque.

Wittgenstein concebía que el lenguaje se ordena a partir de las reglas de uso público, por ende, el significado de las palabras reside en su uso cultural, en consecuencia es la cultura la que confiere significado a los enunciados.

Estos enfoques han generado cambios trascendentes en la forma en la que actualmente se concibe la enseñanza de la lengua, se precisa la distinción entre el conocimiento de la lengua y el uso de la misma; en la actualidad el uso y la comunicación son los objetivos del aprendizaje.

La enseñanza de lengua durante el último siglo se ha visto influida por los estudios teóricos al respecto, sin embargo sería un error considerar que el impacto en las aulas y por ende en los alumnos ha sido responsabilidad de las distintas disciplinas involucradas: lingüística, pedagogía, sociología, etc. o de los investigadores; considero importante señalar

que parte del problema radica en lo que bien señala Serrano Gutiérrez “Las autoridades académicas continuamente buscan fórmulas mágicas, homogéneas, que solucionen a corto plazo el deterioro de varias décadas de la enseñanza [...]” (Serrano, 2009:1).

3.3 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

El término *competencia* es uno de los conceptos más polémicos en la lingüística aplicada (Bagarić, 2007: 95) su inserción en esta área de estudio se asocia a Chomsky quien lo introdujo en la obra *Aspects of the Theory of Syntax* en 1965. En esta obra esbozó lo que ahora se considera una distinción establecida entre competencia y actuación; se considera que esta distinción inicial propuesta por Chomsky se basa en la distinción Saussureana entre *langue* y *parole*. Se entiende que “la competencia lingüística es el conocimiento que el hablante-oyente [nativo] tiene de la lengua, y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas, la puesta en práctica de dicho conocimiento” (Pilleux, 2001).

Posteriormente, en 1980 Chomsky refirió que además de la competencia lingüística existía la competencia pragmática y ésta implica el conocimiento de las condiciones y modo de uso apropiado de la lengua conforme a varios fines (Chomsky, 1980: 224).

Poco después de que Chomsky propuso los conceptos de competencia y actuación aparecieron las primeras críticas, Saviñon (1972) no estaba de acuerdo en utilizar el concepto de competencia su sentido más abstracto, entendida únicamente de forma lingüística, como base teórica de la metodología de aprendizaje, enseñanza y evaluación de las lenguas.

Varios estudiosos de la lengua retomaron el concepto de competencia (Gumpez y Hymes), sin embargo no comparten las acotaciones de Chomsky pues consideran que:

El conjunto de habilidades comunicativas que se requieren para comportarse de una manera adecuada en diversos contextos del intercambio comunicativo difiere del hecho de estar capacitados biológicamente para la expresión y comprensión de oraciones. El conocer el código de la lengua no garantiza una conducta comunicativa adecuada de los diferentes contextos y situaciones de la comunicación (Lomas, 1996: 26).

Investigadores como John Lyons, Campbell R., Wales R y D. H. Hymes, entre otros, hicieron notar las limitaciones pedagógicas de esta esquematización. Actualmente se entiende la competencia comunicativa como una macro-competencia. Hymes considera el análisis de la lengua desde una perspectiva sociocultural y no meramente lingüística, Ana María Maqueo señala que “La competencia comunicativa le da un peso mucho mayor a la persona que al sistema comunicativo. Su interés primordial radica en describir los conocimientos y habilidades que posee un individuo para comunicarse eficiente y adecuadamente” (Maqueo, 2003: 150).

En *On Communicative Competence* Hymes (1972) amplió la perspectiva y definió el término *competencia comunicativa*, la entendía no solo como competencia gramatical inherente sino también como la capacidad de utilizar la competencia gramatical en una variedad de situaciones de comunicación.

Durante la década de los años 1970 muchos lingüistas hicieron estudios al respecto, la mayoría de ellos estaban relacionados con teorías de adquisición del lenguaje. En 1983 Widdowson propuso hacer la distinción entre competencia y capacidad, sus planteamientos retomaron elementos del análisis del discurso y de la pragmática. Definió la competencia comunicativa como el conocimiento de las convenciones lingüísticas y sociolingüísticas; y la capacidad como la habilidad de utilizar el conocimiento como medio para la creación de sentido. Para Widdowson la capacidad no es un componente de la competencia pero ésta es concebida como “an active force for continuing creativity”; como señala Bagarić, se considera que sus reflexiones sobre competencia y actuación fueron las primeras que centraron su atención a la actuación entendida como el uso real de la lengua.

En el artículo “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing” publicado en 1980 por Canale y Swain “the term ‘communicative competence’ [...] refer to the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and socio-linguistic competence, or knowledge of the rules of language use” (Canale y Swain,1980:7). Entienden la competencia comunicativa como la relación e interacción entre la competencia gramatical y la competencia sociolingüística. Para ellos la competencia comunicativa implica el conocimiento consciente o inconsciente de un individuo sobre el lenguaje y el uso del lenguaje (Bagarić, 2007).

Bagarić (2007) señala que para Canale y Swain hay tres tipos de conocimiento: el conocimiento de los principios gramaticales subyacentes, el conocimiento de cómo utilizar el lenguaje en un contexto social con el fin de llenar las funciones comunicativas y el conocimiento de cómo combinar expresiones y funciones comunicativas con respeto a los principios del discurso. Su concepto de habilidad se refiere a cómo un individuo puede utilizar el conocimiento en la comunicación real.

Sandra Savignon le dio mayor peso al concepto de capacidad “the ability to function in a truly communicative setting – that is, in a dynamic exchange in which linguistic competence must adapt itself to the total informational input, both linguistic and paralinguistic, of one or more interlocutors” (Savignon,1972:8). Tanto para ella como para otros autores como Canale, Swain, Widdowson, Skehan, Bachman y Palmer la naturaleza de la competencia comunicativa no es estática sino dinámica.

A finales de los años noventa Taylor (1988) propuso sustituir el término de *competencia comunicativa* por *proficiencia comunicativa* (communicative proficiency). En el mismo periodo Bachman (1990) propuso el uso del término *communicative language ability* pues éste combina el significado de competencia comunicativa y proficiencia lingüística. Define la *communicative language ability* como un concepto compuesto de conocimiento o competencia y capacidad para el uso adecuado de los conocimientos en un contexto comunicativo de uso del lenguaje (Bagarić, 2007: 96).

3.3.1 Modelos de competencia comunicativa

Con base en las propuestas teóricas que revisamos anteriormente se han generado dos modelos de competencias: el de Canale y Swain, el de Bachman y Palmer; posteriormente se formuló un tercer modelo que se rige por las publicaciones de CEFER Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación por su nombre en inglés. Sobre estos tres modelos se han desarrollado los trabajos de investigación contemporáneos, cada investigador ha adoptado ya sea el que considera más adecuado o el que resulte más práctico de alinear con sus objetivos.

El modelo teórico de Canale y Swain tiene cuatro componentes: competencia gramatical, sociolingüística y estratégica y competencia discursiva.

La competencia gramatical está relacionada con el dominio del código lingüístico, esto incluye los códigos verbales, los no verbales, la fonética, el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la semántica y las reglas ortográficas (Bagarić, 2007:97).

La competencia sociolingüística y estratégica considera el conocimiento de las reglas y convenciones que subyacen a la comprensión adecuada y uso de la lengua en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales.

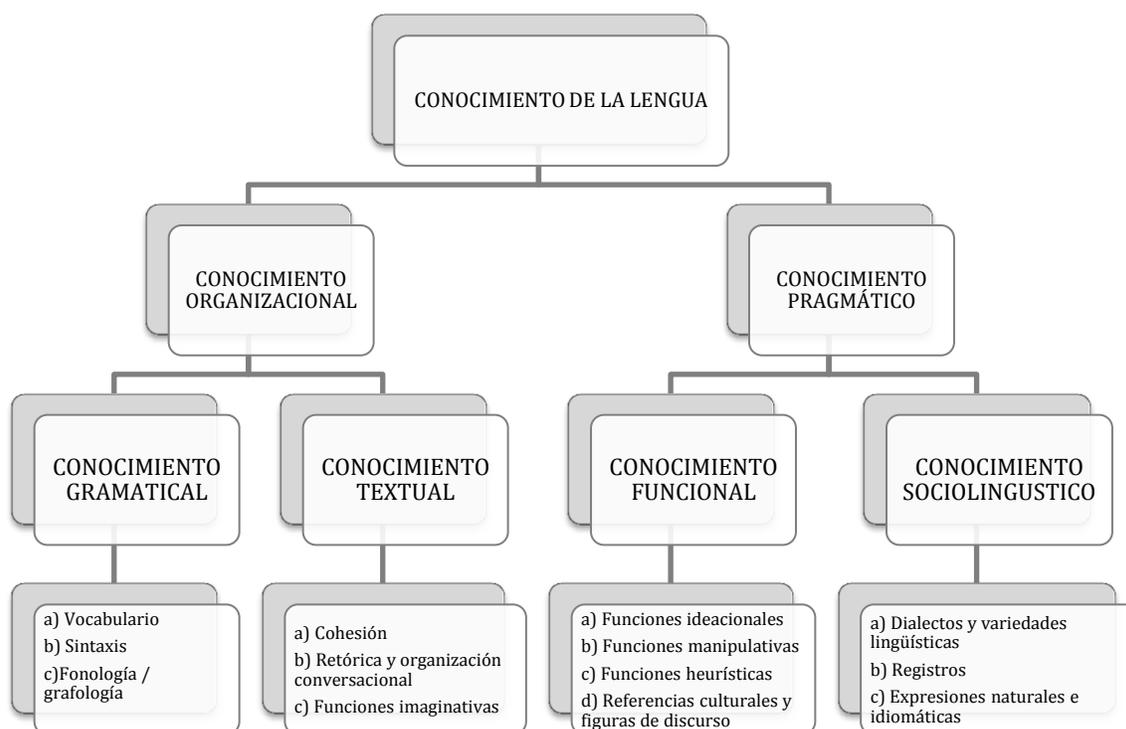
La competencia discursiva se entiende como el dominio de las reglas que determinan las formas en las que se combinan las formas y significados para lograr unidad significativa de textos orales y escritos.

La competencia estratégica implica el conocimiento de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que se utilizan para compensar las interrupciones en la comunicación. Algunas de las estrategias son: parafrasear, circunloquios, la repetición, evitar ciertas palabras, las estructuras, adivinanzas, los cambios de registro y el estilo, modificaciones de mensajes, etc. Esta competencia también se puede utilizar para mejorar la eficacia de la comunicación.

Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) propusieron un modelo mucho más amplio de la competencia comunicativa. Bajo este esquema el conocimiento de la lengua consta de dos componentes principales: la organización del conocimiento y el conocimiento pragmático que se complementan entre sí para alcanzar el del uso eficaz comunicativo de la

lengua (Bagarić: 2007). Los subcomponentes de estas dos áreas se subdividen de la siguiente manera (Bagarić, 2007: 101)⁸.

Esquema 1.



En este modelo hay habilidades que participan en un control sobre las estructuras formales del lenguaje, es decir, de gramatical y el conocimiento textual. El conocimiento pragmático se refiere a las habilidades para la creación e interpretación del discurso. El conocimiento estratégico se concibe en el modelo como un conjunto de componentes metacognitivos que permiten la participación de los usuarios para fijarse objetivos, para la evaluación de las fuentes de comunicación y para la planificación (Bagarić:2007).

El tercer modelo que revisaremos es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER). Vesca Bagarić (2007) los describe de la siguiente manera. Primeramente señala que bajo este esquema la competencia comunicativa sólo se concibe en términos de conocimiento. Incluye tres

⁸ Fuente original (Bachman y Palmer, 1996:68). La traducción es mía.

componentes básicos: las competencias lingüísticas, las competencias sociolingüística y pragmática. Cada componente de este modelo se define como el conocimiento de su contenido y la capacidad para aplicarlo. Por ejemplo, la competencia lingüística hace alusión a los conocimientos y habilidad para usar los recursos lingüísticos para formar mensajes bien estructurados.

Los subcomponentes de las competencias lingüísticas son: léxicos, gramaticales, semánticos, fonológico, ortográfico y competencias ortoépicas. La competencia sociolingüística se refiere a la posesión de conocimientos y habilidades para el uso del lenguaje adecuado en un contexto social. Se destacan los siguientes aspectos de esta competencia: elementos del lenguaje que marcan las relaciones sociales, normas de comportamiento adecuado, y expresiones de la sabiduría de los pueblos, las diferencias de registro y dialectos y el acento.

El último componente de este modelo es la competencia pragmática que a su vez se subdivide en dos componentes: competencia discursiva y competencia funcional.

En este modelo la atención se pone en el uso de todos los tipos de estrategias de comunicación; el uso de estas estrategias puede ser comparado con la aplicación de principios metacognitivos como: planificación, realización, control y corrección, esto aplicado a las diferentes etapas de actividad del lenguaje: recepción, la interacción, la producción y la meditación.

Es importante señalar que el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas no hace ninguna mención al componente estratégico en los procesos de uso de la lengua, ni en los de su enseñanza, aprendizaje o evaluación.

3.3.2 Competencia lingüística o gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva o textual y competencia estratégica

A continuación se presentan las características generales con las que se vinculan las principales competencias, éstas incluyen aspectos de los modelos de Canale y Swain y del de Bachman y Palmer:

- a. Competencia lingüística o gramatical: entendida a la vez como capacidad innata para adquirir y hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua: comprende el léxico; las reglas de la morfología, la sintaxis y la semántica de la oración gramatical y la fonología. El término «competencia lingüística» fue utilizado por Savignon, 1983 para referirse a la «competencia gramatical» propuesta por Canale y Swain, por ello, en las nomenclaturas actuales, alternan sus nombres.
- b. Competencia sociolingüística: referida al conocimiento de las normas sociolingüísticas y culturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. Está intrínsecamente relacionada con la adecuación de las producciones al contexto, incluye las normas socioculturales que rigen el uso y las reglas del discurso, lo cual permite la correcta interpretación del significado social de los enunciados.
- c. Competencia discursiva o textual: relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diferentes tipos de discurso con cohesión y coherencia.
- d. Competencia estratégica: se refiere al dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver las dificultades en el intercambio comunicativo asegurando así la eficacia comunicativa de la interacción. Guarda relación con el dominio de estrategias de comunicación verbal y no verbal para lograr una comunicación efectiva. Para Bachman la competencia estratégica es “una habilidad general, que permite a un individuo hacer el uso más efectivo de las habilidades disponibles al llevar a cabo una tarea

determinada, tanto si esa tarea está relacionada con el uso comunicativo de la lengua como si lo está con tareas no verbales” (Diccionario de términos clave de ELE)⁹.

Carlos Lomas señala que en el ámbito de la didáctica de las lenguas se han agregado otras sobcompetencias, entre las más relevantes destacan:

- a. Competencia Literaria: Entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria.
- b. Competencia semiológica y mediática: Entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas iconoverbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de internet (Lomas, 1996: 27).

Con el transcurso de los años y de las investigaciones se han incluido varias subcompetencias (Berruto,1974). A continuación se presentan acompañadas de una breve explicación:

- a. Competencia lingüística: Es el conocimiento que el hablante-oyente tiene de la lengua, y la actuación es el uso real de la lengua en situaciones concretas, la puesta en práctica de dicho conocimiento (Chomsky, 1965).
- b. Competencia paralingüística: es el uso adecuado que un hablante hace de los signos no lingüísticos, éstos le permiten expresar emotividad, añaden significado e intención a los signos verbales. En lengua oral se manifiesta en el empleo de tono de la voz, cadencia, énfasis en la pronunciación, risas y exclamaciones; expresan una actitud en relación con su interlocutor y con lo enunciado.
- c. Competencia kinésica: es decir la capacidad de efectuar comunicación mediante ademanes y gestos corporales.
- d. Competencia proxémica: la capacidad de manejar y controlar tanto las actitudes espaciales como las distancias personales durante el acto del habla.
- e. Competencia ejecutiva es la capacidad de actuar y usar los actos ya sean lingüísticos o no lingüísticos para lograr la intención de la comunicación.

⁹ En <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciaestrategica.htm>.

- f. Competencia pragmática: conocimiento de los principios y reglas que rigen la adecuación del comportamiento lingüístico a la finalidad comunicativa y que permiten determinar los significados inferenciales de los enunciados.
- g. Competencia sociocultural: permite reconocer las situaciones y las relaciones sociales que aparecen durante el acto comunicativo, facilita la atribución de significados y elementos distintivos de determinadas formas culturales, presentes durante la comunicación. Abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales (Diccionario de términos clave de ELE)¹⁰.

La competencia comunicativa no cuenta con una definición unitaria y tampoco con una subdivisión única. Como señalábamos anteriormente algunos autores y organizaciones internacionales como el Consejo de Europa no incluyen algunas de las subcompetencias en la tipología de sus propuestas.

Si la competencia “es el uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos y superar retos” (Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, 2010) entonces la competencia comunicativa involucra el uso consciente de:

- Conocimientos lingüísticos: Conocimiento reflexivo sobre el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso.
- Capacidades: Convivir y resolver conflictos, comprender y saber comunicar, capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas.
- Habilidades: es decir saber hacer, saber aplicar. Puede tratarse de comunicar, conversar, buscar, recopilar y procesar información.
- Destrezas: en comunicación oral se pueden señalar hablar y entender; su correlato en comunicación escrita son escribir y leer.

¹⁰ En <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm>.

- Actitudes: implica saber ser y saber estar, puede referirse a la autoestima, a la confianza en sí mismo.
- Comportamientos: Expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, dialogar, generar ideas, estructurar el conocimiento formarse un juicio crítico y ético (Instituto de Evaluación, 2009).

3.4 LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE Y SU INTERPRETACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS

Antes de continuar con las prácticas sociales del lenguaje y su interpretación en el Plan de Estudios considero importante retomemos el concepto de competencia, para así poder situarlo desde la perspectiva propia de la propuesta educativa de la Secretaría de Educación Pública y que podamos seguir la lógica de las prácticas sociales del lenguaje.

El concepto de competencia es muy amplio, la definición de ésta que se utiliza en México se fundamenta en la que reconoce el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación “Un sistema complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales” (INEE, 2005:16); podemos decir que implica, en términos generales, un “saber ser” y se manifiesta en “saber hacer” (DEUIGV,2009:17).

Como podemos observar en la definición arriba citada, el concepto de competencia es muy extenso, por las características misma de las competencias algunas se desarrollan con mayor naturalidad en determinado campo de estudio, me gustaría hacer una acotación y señalar que esto no significa que deban ser restringidas a una asignatura en específico. Las competencias implican habilidades y de destrezas globales y habrían de desarrollarse en todas las asignaturas, por ejemplo, las cinco competencias para la vida que se buscan desarrollar en la Educación básica: “Competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad”

(SEP, 2011a:39) deben considerarse en todos los cursos, son responsabilidad de todo el profesorado y de la institución escolar en su conjunto (Lerner, 2001), (DEUIGV, 2009) ya que lenguaje es el medio por excelencia de la comunicación e interacción humanas; éste habrá de estar presente como mediador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por ende la responsabilidad del desarrollo de la competencia comunicativa involucra entonces a todas las asignaturas escolares. Por supuesto hay competencias específicas que se favorecen en determinadas asignaturas mas no implica que los docentes se (o nos) deslindemos de la atención de estas.

El espacio de realización de las competencias son los diferentes contextos sociales, si tomamos como punto de partida esta definición podremos reconocer, casi de manera evidente, que el espacio en que se debe considerar la competencia comunicativa es en *su realización social*. Es decir, la comunicación y por ende el estudio y la enseñanza de la lengua habrán de estar enmarcados en los usos sociales de la lengua. El desarrollo del lenguaje se da cada vez que realizamos acciones de comunicación por cualquiera de sus medios: oralidad, canal gesto-viso-espacial (lengua de señas), lectura y escritura, estas interacciones de comunicación tienden lazos con nuestro interlocutor y permiten la transmisión de información. Para la SEP, el campo de formación Lenguaje y comunicación:

Es el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje, en la Educación Básica se busca que los alumnos: aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchen e interactúen con los otros, identifiquen problemas y soluciones, comprendan, interpreten y produzcan diversos tipos de textos, los transformen y creen nuevos géneros y formatos; es decir, reflexionen individualmente y en colectivo acerca de ideas y textos (SEP, 2011b:135).

La organización interna del plan de estudios para la Educación Secundaria toma como eje rector las prácticas sociales del lenguaje, éstas están constituidas por:

Los diferentes usos del lenguaje que permiten la comunicación oral y escrita: recibir, transmitir y utilizar información; la representación, interpretación y comprensión de la realidad; la construcción y el intercambio de los conocimientos; la organización y la autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta; entre otros (SEP, 2011b: 135).

A su vez, las prácticas sociales de lenguaje se agrupan en tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social. La SEP señala que esta organización surge de las finalidades que las prácticas tienen en la vida social; y que aunque no suelen estar estrictamente delimitadas se han distribuido de esta manera con fines didácticos.

A continuación se presentan las nociones que de cada uno de estos ámbitos de estudio proporciona la SEP:

Ámbito de Estudio

La perspectiva de este ámbito está orientada a que los alumnos lean y escriban para aprender y compartir el conocimiento de las ciencias, las humanidades y el conjunto de disciplinas, así como a apropiarse del tipo de discurso en el que se expresan.

En este ámbito se promueve que los alumnos planeen su escritura, preparen la información y la expongan conforme el discurso que cada disciplina requiere, ya que el discurso académico utiliza una organización rigurosa y está sometido a múltiples convenciones. Es en éste (ámbito) donde se propone un mayor trabajo con contenidos referentes a la estructura sintáctica y semántica de los textos, ortografía y puntuación. [...] (SEP, 2011b:136).

Ámbito de Literatura

En este ámbito se trata de destacar la intención creativa e imaginativa del lenguaje a través de la lectura de diferentes tipos de textos, géneros y estilos literarios, y proporcionar las herramientas suficientes para formar lectores competentes que logren una acertada interpretación y sentido de lo que leen.

Con el propósito de que los alumnos se acerquen a la diversidad cultural y lingüística, se propone leer obras de diferentes periodos históricos de la literatura española e hispanoamericana. [...] Igualmente, se pretende desarrollar habilidades para producir textos creativos y de interés del propio alumno, en los cuales exprese lo que siente y piensa, además de construir fantasías y realidades a partir de modelos literarios (SEP, 2011b: 135).

Ámbito de Participación social

En este ámbito las prácticas sociales del lenguaje tienen como propósito ampliar los espacios de incidencia de los alumnos y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él. Por eso se han integrado diversas prácticas relacionadas con la lectura y el uso de documentos administrativos y legales, así como otras que implican la expresión y defensa de la opinión personal y la propuesta de soluciones a los problemas que analizan. La participación social también comprende el desarrollo de una actitud crítica ante la información que se recibe de los medios de comunicación, por lo que la escuela no puede ignorar el impacto que ejercen. La televisión, la radio, la Internet y el periódico forman parte del contexto histórico de los alumnos, y constituyen una vía crucial en la comprensión del mundo y la formación de identidades socioculturales (SEP, 2011b:137).

Ahora bien, los aprendizajes esperados se organizan, a partir de sus características, en los ámbitos mencionados anteriormente y funcionan como “indicadores del logro (de los alumnos) [...], definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; [...] constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula” (SEP, 2011a:29). Es decir, los aprendizajes esperados representan los distintos saberes que se espera desarrollen los alumnos, y por ende son los elementos a evaluar.

Las prácticas sociales del lenguaje y a su vez los aprendizajes esperados están organizados en dos grandes grupos de trabajo los *Proyectos didácticos* y *Las actividades permanentes*. Los primeros representan “la principal estrategia didáctica” (SEP, 2011b:141) propuesta en los planes y programas de Español para la Educación Secundaria y por ello ocupan la mayor parte del tiempo escolar. De hecho, la organización de los aprendizajes esperados gira entorno a los proyectos didácticos. Por su parte, las actividades permanentes son “elementos complementarios que el docente emplea cuando lo considera necesario” (SEP, 2011b:29) y teóricamente habrían de desarrollarse en distintos momentos antes, durante y después de los proyectos didácticos. Como vemos, el eje vertebral del programa de Español son los proyectos didácticos.

El concepto de competencia está estrechamente ligado al desarrollo de habilidades y destrezas las cuales se hacen evidente en el desempeño, este último “debe presentarse de

acuerdo con los términos o criterios de las exigencias de calidad que previamente se habrán acordado” (Argudín, 2004: 4) luego, estos criterios se expresan en los aprendizajes esperados de cada proyecto. Dentro del programa se da una muestra de los tipos de indicadores que se pueden utilizar para evaluar los logros dentro de cada etapa de los proyectos: ¿El tema elegido está bien delimitado, es decir, es lo suficientemente claro y específico? ¿Participan los alumnos con propuestas de temas? ¿Al proponer algunos temas argumentan las razones? ¿Saben cómo localizar información usando los índices, los títulos y subtítulos y otros elementos de las fuentes? ¿Toman nota usando la cita textual, el resumen y la paráfrasis? ¿Identifican el esquema de una monografía? ¿Usan frases temáticas y nexos adecuados en la redacción de los párrafos? Entre otras.

Uno de los objetivos principales del programa de español es lograr que en los ambientes de aprendizaje los alumnos utilicen el lenguaje de manera semejante a como lo emplean en la vida extraescolar, promoviendo contextos de interacción y usos del lenguaje que permitan a los estudiantes adquirir el conocimiento necesario para emplear textos orales y escritos. Uno de los principales retos, que señala la SEP, que enfrentan las prácticas sociales del lenguaje es “superar las prácticas escolares basadas en la transmisión de nociones y repetición de definiciones” (SEP, 2011b:135) y sustituirlas por prácticas que: “Permitan al estudiante expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones; dialogar y resolver los conflictos; formar un juicio crítico; generar ideas y estructurar el conocimiento; dar coherencia y cohesión al discurso; disfrutar del uso estético del lenguaje; y desarrollar la autoestima y la confianza en sí mismo” (SEP, 2011b:135).

A continuación enlisto por ámbito las prácticas sociales del lenguaje que favorecerán lo arriba citado:

Estudio

- a. Elaborar fichas de trabajo para analizar información sobre un tema.
- b. Integrar información en una monografía para su consulta.
- c. Exponer los resultados de una investigación.
- d. Escribir un informe de investigación científica para estudiar.

Literatura

- a. Investigar sobre mitos y leyendas de la literatura universal.
- b. Escribir un cuento de ciencia ficción para compartir.
- c. Leer y escribir poemas tomando como referente los movimientos de vanguardia.
- d. Conocer la lírica tradicional mexicana.
- e. Adaptar una obra de teatro clásica al contexto actual.

Participación social

- a. Elaborar un reglamento interno del salón.
- b. Debatir posturas sobre una noticia difundida en diferentes medios de comunicación.
- c. Escribir cartas formales que contribuyan a solucionar un problema de la comunidad
- d. Analizar el contenido de programas televisivos.
- e. Difundir información sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español.

Las prácticas sociales del lenguaje que enliste anteriormente se convierten a su vez en un proyectos didácticos que se considera están diseñados para proponer actividades socialmente relevantes para los alumnos y para desarrollar las competencias comunicativas y lectoras que se desean.

La comunicación es un acto social, por ende el desarrollo de la competencia comunicativa se centra en el uso social de la lengua y plantea su desarrollo mediante el uso y la reflexión sobre el mismo. En el texto *Competencia comunicativa. Educación Secundaria Obligatoria* se señala que “La observación y análisis del lenguaje en situaciones de uso es imprescindible para afianzar el dominio de este instrumento, y conlleva la reflexión sobre todos los elementos implicados en el uso de la lengua” (DEUIN, 2009:5). Siguiendo esta lógica del modelo de educación por competencias, la realización de los proyectos de cada bloque está vinculada a las prácticas sociales de lenguaje, la reflexión sobre el uso de la lengua y el proceso del proyecto mismo se revisan durante su elaboración.

El programa retoma el planteamiento de Delia Lerner de que “los contenidos fundamentales de la enseñanza son los quehaceres del lector, los quehaceres del escritor”

(SEP, 2011b:135), como veíamos anteriormente las prácticas sociales de la lengua son el eje rector de la asignatura y se exhorta a los docentes a reconocer que los contenidos (propuesto) son los procedimientos, las actividades, las acciones que se realizan con el lenguaje y en torno a él.

3.5 EL TRABAJO POR PROYECTOS Y LAS ACTIVIDADES PERMANENTES

Las prácticas sociales del lenguaje que enliste en la sección previa se convierten a su vez en un proyectos didácticos; en cada uno de los cinco bloques de estudio, que corresponde a los cinco bimestres del ciclo escolar, se deben desarrollar tres proyectos didácticos, uno para cada ámbito: estudio, literatura y participación social.

Como mencionaba anteriormente, la principal forma de trabajo didáctico establecida para los nuevos planes de estudio es el desarrollo de actividades por medio de proyectos didácticos.

Un proyecto didáctico es una secuencia de actividades, que se han planificado previamente, y que conllevan a la realización de un producto de lenguaje que deberá ser utilizado con fines comunicativos, es decir, debe tener un uso social similar a lo que tiene en el contexto extraescolar; por ejemplo, un cartel, un libro, un programa de radio, una noticia, etcétera (SEP, 2011b)

Los proyectos didácticos que se proponen en la asignatura de español difieren de los de otras asignaturas pues éstos se enfocan a las prácticas sociales del lenguaje; ésta a su vez son entendidas como: “Las formas en que las personas se relacionan entre sí mediante el lenguaje: estas maneras de comunicarse, según su complejidad, implican la realización de una serie de actividades encaminadas a elaborar un producto de lenguaje que generalmente tiene un uso social” (SEP, 2011b:141).

Desde esta propuesta los proyectos didácticos deben conservar las finalidades de las prácticas sociales del lenguaje y contener un propósito didáctico. Se busca que los alumnos conozcan y reflexionen acerca de distintos aspectos del lenguaje.

La SEP enumera cuatro ventajas de trabajar con proyectos didácticos, los cito a continuación:

1. La participación de los alumnos es mayor. Dado que en algunos casos, son ellos quienes pueden proponer el tema a investigar o proponer las secciones de un periódico o programa de radio; se asume que si sus sugerencias son tomadas en cuenta es probable que los estudiantes se comprometan más con sus acciones y se logre una participación más entusiasta.
2. El trabajo adquiere sentido para los alumnos. Al estar estrechamente vinculadas con una práctica social concreta y al permitir la creación de productos específicos que

pueden tener utilidad inmediata dentro de la escuela o la comunidad, las actividades realizadas tendrán sentido para los alumnos, pues no serán ajenas a las actividades de su vida familiar o social.

3. Se propicia el trabajo colaborativo. Cuando lo que se plantea en un proyecto tiene una meta común o implica diversas actividades, los alumnos necesitan distribuir las acciones para lograrlo mejor. En la realización de un proyecto los alumnos pueden participar aportando diferentes ideas y compartiendo lo que cada uno sabe hacer mejor.
4. La escuela se vincula con la comunidad. En el trabajo con proyectos, se espera que los productos finales elaborados en el salón de clases tengan un uso en la escuela o la comunidad; es decir, se espera que los folletos, periódicos, obras de teatro u otros materiales elaborados por los alumnos puedan ser presentados, mostrados o utilizados por los jóvenes de otros grupos de la misma escuela o por estudiantes de otras escuelas; o que sean compartidos o presentados ante los padres de familia u otros miembros de la comunidad (SEP, 2011a:144).

En los planes y programas se establece que los propósitos comunicativos se aseguran de que las actividades que se realizan dentro del salón de clases tengan sentido para los alumnos, ya que se enfoca a una acción práctica cuyo resultado puede tener aplicación o empleo inmediatos y por lo tanto tiene una evidente utilidad para los alumnos. El planteamiento de que el diseño de los proyectos tenga claros los propósitos didácticos pretende asegurar que los alumnos adquieran aprendizajes sobre diversos aspectos del lenguaje establecidos en los programas de estudio (SEP, 2011a:143).

Los propósitos didácticos son el conjunto de intenciones didácticas, es decir, lo que se espera que los alumnos aprendan en el desarrollo del proyecto; a su vez, los propósitos didácticos de un proyecto se obtienen del análisis de los aprendizajes esperados que se indican en los programas de estudio.

La SEP sugiere que durante la realización de los mismos no se descuide ninguno de los dos propósitos de los proyectos, que si la atención se focaliza en los propósitos comunicativos es probable que no se asegure el logro de los aprendizajes; mientras que si la preocupación está centrada en lo que han de aprender los estudiantes es probable que la actividad pierda sentido para ellos y que además el producto final esperado no se logre de la mejor manera. Se señala que “al diseñar proyectos didácticos los docentes no deben perder de vista ninguno de estos propósitos; es deseable incluso que los planteen de manera explícita en la planificación” (SEP, 2011a:144); sin embargo, el programa está diseñado y

estructurado de forma que el docente ya no realiza el diseño de los proyectos, estos están dados desde el plan de estudio y se sugiere no modificarlos:

A diferencia de otras formas del trabajo por proyectos, donde los alumnos pueden proponer la temática o las actividades a realizar, en los Programas de Estudio de Español ya están establecidos los proyectos didácticos a desarrollar y una guía para el diseño de la secuencia didáctica que está indicada en las producciones para el desarrollo del proyecto (SEP, 2011a: 162).

Para la realización de los proyectos didácticos se sugiere hacer a los alumnos partícipes tanto de las metas que se persiguen como de las estrategias que se pueden poner en práctica para lograrlas, las cuales en algunos casos pueden ser propuestas por los estudiantes. Otro aspecto importante a considerar durante la contextualización del proyecto, es asegurarse de que los alumnos conozcan de manera física el producto final que van a elaborar y que lo analicen de manera puntual.

Uno de los elementos más importantes es informar a los alumnos sobre el propósito y las acciones del proyecto, el propósito comunicativo de lo que producirán el tiempo con que se cuenta para realizarlo y en la medida de lo posible, tratar de incorporar sus recomendaciones para el desarrollo de las actividades.

Por otro lado, los fundadores del grupo Minerva¹¹ consideran que cuando plantearon el trabajo por proyectos lo veían “como un camino que va de la información al conocimiento, el proyecto de trabajo representa un formato abierto para la indagación, entendido desde una perspectiva multicultural y contextual” (Hernandez, 2004: 78) y nunca visto como un modelo:

Por eso, nosotros —y aquí incluyo a las colegas del grupo Minerva y a diferentes colectivos de profesores con los que trabajamos— nunca hemos hablado de los proyectos de trabajo como una técnica didáctica en la que se aplica una secuencia de pasos a partir de lo que se dice que son los intereses de los niños y las niñas o los adolescentes. Nada más alejado de nuestro propósito y de nuestra forma de plantear y abordar los proyectos de trabajo (Hernández, 2004: 79).

¹¹ El Grupo Minerva está formado por Ita Alabat, Mercè de Febrer, Adela Ferrer, Fernando Hernández, Montse Jover, Maite Mases, María José de Molina y Montse Ventura.

Actualmente el libro *La organización del currículum por proyectos de trabajo* (Hernández y Ventura, 1992) ha sido utilizado para en el diseño de planes de estudio. Hernández recuerda la verdadera concepción educativa de esta propuesta, para evitar que se convierta en una simple receta de aula disfrazada de innovación progresista. A mediados de la década de 1980, comenzaron a esbozar la necesidad de organizar el currículo: aquello que es importante aprender en la escuela para dar sentido a las diferentes “realidades” en las que vivimos de una manera alternativa a la organización por materias, que se basan en las disciplinas académicas. Esto los llevó a plantear un currículo centrado en problemas o temas de estudio, que conectara con los intereses de los alumnos entendiendo esto como que fueran interesantes, puesto que les ayudaban a dar sentido al mundo en el que viven los alumnos.

Una de las dificultades del modelo de trabajo por proyectos es que se convierte en un receta, todo el currículo se diseña a partir de la elaboración de proyectos lo cual se torna monótono y limita la libertad del docente; como Hernandez señala: “los proyectos de trabajo no son un método, ni una pedagogía o una fórmula didáctica basada en una serie de pasos: planteamiento del tema, preguntas sobre lo que saben los alumnos y lo que quieren saber, elaboración del índice, recogida de diferentes fuentes de información y copia de lo referido a los puntos del índice” (Hernandez, 2004 :79).

Desde la perspectiva del trabajo por proyectos propuesta por el grupo Minerva estos deberían concebirse de la siguiente manera:

- Un proyecto de trabajo supone una concepción del aprender que tiene en cuenta voces distintas.
- Un proyecto de trabajo podría ser considerado como un formato abierto para la indagación, esto significa que la cultura escolar ha de abrir nuevas puertas al conocimiento.
- Con los proyectos de trabajo se pretende recorrer el camino que va de la información al conocimiento.
- En los proyectos de trabajo asumimos una perspectiva multiculturalista: Reconocer la diversidad, frente a la tendencia de mostrar un solo punto de vista, rescatar las voces excluidas del conocimiento oficial y del currículo. Tener siempre presente que nuestros valores culturales no son los únicos, que otros individuos en nuestra sociedad, y en otras, tienen otros valores culturales que también les ayudan a dar sentido a su “realidad”.
- No importa la circunstancia que inicia el proyecto, sino que siempre es un proseguir que se vincula a otras historias presentes o silenciadas.
- Implica una visión política vinculada a la noción de democracia radical, que implica

que los ciudadanos tengan un papel activo en las decisiones sobre lo que concierne a sus vidas. En este sentido, una de las finalidades de los proyectos de trabajo es aprender a tomar decisiones y asumir responsabilidades (en primer lugar, de las consecuencias de los actos) y a no dejar que la propia voz sea silenciada por quienes más gritan o proyectan formas de exclusión (Hernandez, 2004 :81).

Los proyectos de trabajo están agrupados dentro de distintas prácticas sociales del lenguaje. Uno de los fundamentos teóricos de los programas de la SEP es que “el lenguaje se aprende y es expresión de la interacción social y del contexto cultural e histórico” (SEP, 2011a:134), se define a las prácticas sociales y culturales del lenguaje como las formas de interacción entre los seres humanos y los productos de la comunicación entre estos. En el contexto escolar están constituidas por “los diferentes usos del lenguaje que permiten a los niños y jóvenes la comunicación oral y escrita: recibir, transmitir y utilizar información; la representación, interpretación y comprensión de la realidad; la construcción y el intercambio de los conocimientos; la organización y la autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta; entre otros” (SEP, 2011a:134).

Las prácticas sociales del lenguaje son la referencia principal para determinar y articular los contenidos curriculares del campo de formación Lenguaje y Comunicación. A través de ellas se busca el desarrollo en el alumno de las siguientes capacidades: el uso estético del lenguaje y desarrollar la autoestima y la confianza en sí mismo.

Todas las actividades que se realicen deben estar enfocadas a una interacción comunicativa que se logrará mediante un producto específico; es por ello que los textos que los alumnos elaboren deben ser publicados, compartidos o utilizados con fines de expresión o comunicación.

La mayor parte de las actividades tendrán que ser realizadas por los alumnos, el papel del docente es auxiliar a los alumnos en su proceso: creando ambientes y situaciones de aprendizaje con y sin uso de TIC, proporcionándoles los materiales más adecuados, incluidos los digitales, creando situaciones que les permitan usar los textos de manera apropiada, planteando preguntas retadoras, haciendo cuestionamientos y en algunos brindando información, o bien promoviendo que los alumnos la recaben, seleccionen, procesen, analicen, evalúen y comuniquen sus hallazgos, mediante las herramientas de comunicación y colaboración disponibles en el portal federal de HDT o de aula Explora.

Dentro de estas actividades debe haber espacio para la reflexión sobre el lenguaje; tratando de que tales consideraciones se enfoquen a mejorar los procesos de producción o interpretación de los textos, sin abordarlos como temas aislados.

Se espera también que el trabajo se realice a través de diversas modalidades de trabajo en grupo: binas, equipos pequeños, equipos grandes, plenarias, sin descartar en algunas ocasiones el trabajo individual. Estas modalidades dependerán de las características del grupo y de las necesidades específicas de cada proyecto (SEP, 2011a:163).

El segundo elemento fundamental en el desarrollo del curricular de la asignatura de español son las actividades permanentes que, como su nombre lo indica, éstas deben realizarse durante todo el ciclo escolar, no limitarlas a una actividad única durante el curso. Se busca entonces, que se desarrollen antes, durante y después de los proyectos didácticos. Estas actividades son elementos complementarios para fortalecer el desarrollo de habilidades y de conocimientos del grupo.

Su propósito es impulsar el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos dirigidas a fortalecer sus prácticas de lectura y escritura; algunas actividades relacionadas con la interpretación y producción de textos orales y escritos: organizar un cineclub en la escuela, comentar diversas noticias de su interés, dedicar un espacio a la lectura de textos seleccionados por los propios alumnos (SEP, 2011a:142).

3.5.1 Evaluación, competencia y desempeño

Un currículo por competencias demanda un cambio sustancial en las concepciones y prácticas de evaluación del aprendizaje por parte del profesorado.

Una parte inherente a los modelos de enseñanza dentro de los sistemas escolares actuales es la evaluación. Tiburcio Moreno indica que todo modelo de evaluación debe prever al menos los siguientes elementos: qué, cómo, cuándo, quién, para qué, por qué y qué hacer con los resultados.

Moreno también apunta que la propuesta evaluadora debe superar el afán excesivo de medir los productos de aprendizaje descuidando los procesos, Stiggins y Moreno señalan que es necesario pasar de la evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje buscando mantener un equilibrio, porque ambos tipos son importantes. Añade que

regularmente se da prioridad a los contenidos cosnocitivos centrados en el profesor como protagonista del proceso enseñanza-aprendizaje y que por ello suele emplear escasos instrumentos de evaluación (pruebas escritas). Este tipo de instrumentos son de corte homogeneizador pues no toman en cuenta los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Este tipo de evaluación “es contraproducente para una formación por competencias, ya que el desarrollo y la adquisición de éstas demandan una participación activa y comprometida del alumno con su propio aprendizaje” (Moreno, 2012: 8).

Para que el modelo de evaluación sea consonante con la educación basada en competencias y contribuya a la formación del alumnado es necesario que considere la complejidad del aprendizaje y contemple tanto los procesos como los productos. Moreno enlista los siguientes instrumentos de evaluación: proyectos, resolución de problemas, estudio de casos, ensayos, reportes de investigación, presentaciones orales, portafolio de evidencias, rúbricas, exámenes, entre otros, así como diversas modalidades de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Propone que se realice una evaluación continua, integral y humana, que reconozca y confíe en la capacidad del alumno para aprender.

Otro de los elementos a considerar es la saturación de los contenidos curriculares o aprendizajes esperados pues:

Dado que las competencias requieren tiempo para experimentarse y ejercitarse hasta que se consigue un nivel de desarrollo satisfactorio que ha sido ya establecido [...] Un currículo saturado de contenidos [...] no casa bien con el enfoque de competencias; éste demanda un cambio significativo en la cultura escolar si en realidad se espera una auténtica transformación educativa (Moreno, 2012: 18).

Yolanda Argudín refiere que las competencias se centran en el desempeño. Ser competente o mostrar competencia en algo implica una convergencia de los conocimientos, las habilidades, los valores y no la suma de éstos. La convergencia de estos elementos es lo que da sentido, límites y alcances a la competencia. Ahora bien, el desempeño en la educación está determinado por una manifestación externa que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y de los valores del alumno. El resultado “es un fin planificado que también requiere se planifique el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas específicas, que se habrán elegido de acuerdo con el objetivo deseado” (Argudín, 2004). Este desempeño habrá de observarse mediante indicadores, para

la SEP los indicadores fungen como orientaciones didáctica o recomendaciones para el docente.

Sin embargo, a cuatro años de la publicación de los planes y programas a un no se ha emitido un manual detallado por cada proyecto que sirva de guía para el docente. Es decir, tanto la realización de los proyectos, como su evaluación quedan sujetos a la interpretación del docente, esto es parte de un problema sistémico, como señala Moreno:

El enfoque de competencias promovido desde instancias oficiales ha sido poco consistente, a partir del momento en que se pone en marcha un ambicioso proyecto de reforma sin tener un sólido programa de formación continua para maestros en servicio de acuerdo con el nuevo enfoque. También ha habido retraso en el diseño y la oportuna difusión de materiales didácticos que apoyen el trabajo de los docentes en el aula, según el cambio operado en los planes y programas de estudio de educación básica (Moreno, 2012: 3).

La carencia de materiales didácticos, de programas de formación docente, la sobrecarga de actividades extracurriculares y curriculares obligatorias, la carencia de instrumentos de valuación claros traen como consecuencia que el modelo de educación basado en competencias se trabaje de forma inconsistente. Como indica Carlos Lomas, el trabajo en torno a competencias pone el acento en la distinción entre enseñanza transmisiva y aprendizaje activo, aunque en la realidad de la práctica educativa actual ésta sigue estando basada, en gran medida, en la transmisión de conocimientos.

Si tomamos como referencia los Estándares Curriculares de Español asignados a la sección dos, Producción de textos escritos, nuestros indicadores generales para la evaluación de la competencia en comunicación escrita serán

1. Produce textos para expresarse.
2. Produce textos en los que analiza información.
3. Escribe textos originales de diversos tipos y formatos.
4. Produce textos adecuados y coherentes con el tipo de información que desea difundir.
5. Produce un texto con lógica y cohesión.
6. Emplea signos de puntuación de acuerdo con la intención que desea expresar.
7. Comprende la importancia de la corrección de textos para hacerlos claros a los lectores y mantener el propósito comunicativo.

8. Usa oraciones subordinadas, compuestas y coordinadas al producir textos que lo requieran.
9. Corrige textos empleando manuales de redacción y ortografía para resolver dudas.
10. Emplea los tiempos y modos verbales de manera coherente.
11. Usa en la escritura los recursos lingüísticos para expresar temporalidad, causalidad y simultaneidad.

Tomando como referencia las pautas de corrección del texto de Lomas, Casanny, Tusón (Carlos Lomas, Amparo Tusón, Valls Andrés Osoro, 1992) entre otros, cabría añadir mayor especificidad a los indicadores. Las propuestas de estos investigadores se retoman en el documento para la producción de textos escritos para la educación secundaria obligatoria del gobierno vasco. Basándonos en su propuesta, cabría entonces añadir los siguientes indicadores:

Para atender a la situación de la comunicación:

- Tiene en cuenta los intereses y conocimientos del receptor
- Escoge el género textual adecuado en relación con la finalidad
- Selecciona el registro adecuado
- Selecciona procedimientos explicativos para hacer comprensible la información

Para la planeación del texto:

- Busca información en diversas fuentes y soportes
- Selecciona la información relevante y adecuada para el objetivo perseguido
- Utiliza técnicas de obtención de información
- Planifica y estructura el contenido

Para la expresión adecuada:

- Respetar las características del género textual
- Utilizar estrategias para mejorar la eficacia comunicativa del texto
- Utilizar recursos lingüísticos variados: sintácticos, léxicos...
- Se interesa por revisar el texto
- Evitar el uso de expresiones discriminatorias
- Presentar el texto de manera adecuada y correcta

Para el control y la autoevaluación en la realización de textos escritos:

- Utilizar estrategias de autoevaluación
- Muestra iniciativa en la toma de decisiones
- Reconoce y soluciona las dificultades en el proceso de producción del texto.

IV. DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

4.1 LA CULTURA ESCOLAR RELATIVA A LA ESCRITURA

Escribir es un acto complejo en el que se involucran diversos factores como el contexto social, el medio, es una actividad generativa y por ende requiere una motivación, durante su realización se involucran procesos cognitivos y de memoria (Hayes,1996); por ello la escritura no se adquiere como parte de la experiencia, sino precisa de un trabajo formal y sistemático. La escritura y con ello la producción de textos y de los modelos textuales presuponen que los sujetos deben desarrollar una determinada competencia (Lacon, 2008). El aprendizaje de la escritura se da principalmente en el ámbito escolar y por ende la responsabilidad de que los alumnos desarrollen esta competencia recae directamente sobre la institución escolar.

Cuando hablamos de la enseñanza de la lengua escrita debemos tener presentes tanto la cultura escolar relativa a la escritura como las características de la comunicación escrita pues éstas van a determinar que se logren los objetivos.

Una de las características principales del lenguaje escrito es que los lectores no comparten ni el tiempo ni el lugar del contexto de la producción, de ahí que el lenguaje utilizado debe ser explícito para lograr una comunicación exitosa. La literatura: Flower y Hayes, 1980, 1981, 1996; Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1993, 1997; Castelló, 2002; Hayes, 1996, van Dijk y Kintsch, 1983, da cuenta de los procesos que realiza la mente al producir un texto, estos autores estudian cómo la incidencia de la situación comunicativa, la motivación, las creencias y predisposiciones del escritor se evidencian en el texto escrito (Lacon, 2008).

Entre los aportes más destacables de estos estudios es que ponen gran atención a la motivación dentro del proceso de escritura y la han señalado como uno de los aspectos más importantes en torno a la escritura. Este nuevo enfoque plantea grandes retos para acción pedagógica y precisa la modificación de las prácticas más enraizadas dentro de la cultura escolar, pues se vuelve un imperativo modificar nuestras prácticas docentes para dar la justa importancia a la motivación dentro del proceso de escritura.

En este apartado vamos a revisar algunas de las características de la actual cultura escolar y los retos que plantea una modificación consonante a las nuevas propuestas pedagógicas.

En este sentido, Martínez-Otero define la cultura escolar como el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa. La cultura escolar es observable en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas de una comunidad educativa; a su vez la cultura escolar está integrada por las normas, escritas o no; los mitos; los símbolos, la forma de vestir, el diseño del mobiliario; el lenguaje y el estilo de comunicación; los valores. Son ideas implícitas o creencias subyacentes sobre las personas y la organización (Martínez-Otero, 2003).

Uno de los primeros aspectos que salen a la luz cuando pensamos en la cultura escolar relativa a la escritura es la forma en que se enseña, es necesario reconocer que por años ha primado una enseñanza exclusiva de lo gramatical convirtiéndola en un fin en sí mismo y con ello se buscaba que los alumnos adquirieran la competencia comunicativa. En estos momentos tendríamos que plantearnos la enseñanza y aprendizaje de la gramática como un medio para cumplir el objetivo de la lengua y la literatura “servir para aprender a comunicarse, a utilizar la lengua para adquirir nuevos conocimientos y aprender, a través del lenguaje, a expresar ideas y sentimientos propios” (Bringas de la Peña, 2007: 10). La modificación de las prácticas escolares habrá de incluir cambios de objetivos, de contenidos y de los criterios de evaluación, cambios en la práctica diaria de los docentes y en el tipo de actividades que se desarrollan al interior del salón de clases.

Es necesario que la enseñanza de la escritura y de la producción de textos esté vinculada a situaciones comunicativas auténticas y que puedan figurar como una motivación para el alumno, conforme aumenta la distancia entre las actividades dirigidas a la escritura y los usos sociales que ésta tiene, menor es el sentido que las actividades tienen para los alumnos y con ello la motivación disminuye pues las motivaciones de los “nuevos escritores” o “aprendices” están relacionadas con la función que le atribuyan al texto en una situación comunicativa determinada (Lacon, 2008).

Lacon (2008) explica que Joaquín Dolz (1994) tipifica tres situaciones de comunicación que originan actividades de escritura en la escuela, estas son

- Auténticas, es decir, contextos extraescolares verdaderos, por ejemplo, cartas, cartas al lector, solicitudes, anuncios, afiches, folletos, encuestas, etc.
- Discursos del ámbito escolar, esto es, situaciones auténticas dentro del ámbito escolar, tales como diario o revista escolar, murales, folletos, afiches, etc.
- Ficcionalización, es decir, contextos inventados que mantienen similitud con la realidad, por ejemplo, simulaciones (simular ser un ecologista y escribir a favor de... o un abogado y argumentar a favor o en contra de.....), juegos de rol, etcétera.

Las prácticas sociales del lenguaje del programa de Español de la SEP para secundaria siguen estas pautas de agrupación de las prácticas sociales del lenguaje por ámbitos. Uno de los retos más grandes en el diseño curricular y para la práctica docente es escolarizar las prácticas sociales; ya que éstas son totalidades indisociables y por lo tanto difícilmente secuenciales, porque tienen muchos componentes implícitos que no se pueden transmitir oralmente y sólo pueden comunicarse ejercitándolas (Lerner, 2001 : 95). Otro de los aspectos que señala la autora es la preservación del sentido del saber o de las prácticas que se están enseñando, pues en el diseño curricular precisa preservar el objeto de enseñanza ya sea de la lectura o de la escritura, resulta entonces particularmente difícil hacer una propuesta didáctica que sea capaz de contribuir a concretar en la escuela condiciones generadoras de una cierta fidelidad a la forma en que funcionan socialmente fuera de la escuela los objetos que serán enseñados y aprendidos “Por estas razones la lectura y la escritura deben estar presentes en los planteamientos curriculares y ser concebidas como un objeto de enseñanza y no como la consecuencia de una serie de tareas determinadas” (Lerner, 2001: 81).

Otra de las dificultades curriculares es la organización de las secuencias de aprendizaje con base en su dificultad o complejidad; lo cual se vuelve altamente intrincado pues la enseñanza orientada a competencias, como señala Bringas de la Peña, supone partir de situaciones y problemas reales cuyas características principales son la globalidad y la complejidad de los mismos.

Durante el proceso de selección de contenidos y el diseño de las tareas se corre el riesgo de que haya un alejamiento o incluso, como Delia Lerner señala, una deformación

del objeto de enseñanza y un gran distanciamiento con el objeto social de referencia. Cuando hablamos de la motivación del alumno a la hora de escribir es necesario que tengamos presente que es necesario fomentar actividades que no se limiten a la lectura de un texto semejante y éste se convierta en la única motivación para solicitar determinada actividad, es importante que las tareas destinadas a la escritura tengan un sentido ulterior. Al diseñar las actividades también conviene preguntarnos si la actividad que proponemos se ajusta al nivel lingüístico y cultural de los alumnos y si están realmente preparados para escribir lo que les pedimos. Pastor Cesteros señala que Alonso Martínez indica que conviene:

Poner a disposición del alumno los medios que le permitan realizar adecuadamente las actividades escritas y en ese sentido tiene especial relevancia la presentación de modelos discursivos que sirvan de pauta y ejemplo. En efecto, la planificación de textos con ayuda de modelos demuestra que las producciones mejoran en cuanto a cohesión y coherencia textuales, frente a aquellas actividades programadas sin la ayuda de los mismos (Pastor, 1994).

Rust señala que la forma en que los docentes desarrollamos las prácticas evaluativas incide decisivamente en lo que aprenden los alumnos. La evaluación no es la última parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no debería estar confinada a realizarse solamente después de la fase de instrucción. Carlino señala que la evaluación integra la enseñanza, en el sentido de que es parte del mensaje que damos a los estudiantes acerca de qué esperamos de su paso por nuestras materias (Carlino, 2004:9).

Por ende, otro aspecto sobre el que es necesario reflexionar de nuestras prácticas actuales es la poca gratificación que recibe el alumno tras la corrección de sus escritos, si esta actividad no se desarrolla de manera objetiva y planeada se convierte en un elemento poco motivador, como señala Daniel Cassany también es importante señalar los aciertos:

Deberíamos hacer un esfuerzo para dar un tono más constructivo a la corrección. Valorando lo positivo al lado de los errores, adoptamos un punto de vista más neutro, somos más imparciales y le ofrecemos una valoración más justa al alumno. Se aprende tanto de los errores como de los aciertos. Y para el autor del texto es muy gratificante saber qué es lo que se ha hecho bien (Cassany, 2006:37)

Así pues, lo que habrá de corregirse no son únicamente los aspectos léxicos o gramaticales, Susana Pastor (1994) sugiere que también habrán de observarse el proceso de

composición, las estrategias se utilizan durante la escritura, el escrito evaluado desde tres puntos de vista: su coherencia, es decir, su adecuación a la situación comunicativa en que se presenta, su eficacia, es decir, la consecución de su propósito comunicativo; y, por último, la corrección gramatical y el uso apropiado de los enlaces.

De este modo, si explicamos con antelación a los alumnos específicamente lo que se espera de sus producciones y les proporcionamos modelos adecuados tendremos mejores posibilidades de llevar con éxito nuestra tarea, Paula Carlino señala que:

Los alumnos que al comienzo reciben modelos escalados y pautas detalladas sobre qué se espera de su escritura, disponen de una guía que maximiza tanto sus posibilidades redaccionales como de elaboración del contenido estudiado. Y obtendrán más todavía, si pueden revisar y volver a escribir las primeras versiones de sus textos, a partir de la retroalimentación proporcionada por el docente, o por compañeros entrenados para hacerlo (Carlino, 2004:11).

La evaluación debe concebirse como un elemento para el aprendizaje y no solo como el momento de evaluación de lo aprendido.

Por otro lado, una de las prácticas más comunes es considerar que la escritura es solamente un medio para transmitir lo pensado y se dejan de lado características fundamentales de la escritura, Carlino apunta que:

Lo que no se enseña es a usar la escritura como herramienta para pensar los temas de cada materia. No se enseña a estructurar las ideas por escrito según las particularidades de análisis y organización propias de un determinado dominio disciplinar. No se enseña a planificar ni a revisar los borradores, a anticipar el punto de vista del destinatario, a reescribir el texto con ojos de lector crítico (Carlino, 2004:10).

Otro de los aspectos que ha sido una constante en la enseñanza es considerar que todos los alumnos son iguales, que llegan a cada grado escolar con los mismos conocimientos previos, intereses y aptitudes semejantes. Dentro de la cultura escolar precisa modificarse la idea de la homogeneidad, Delia Lerner señala habría que sustituirlo por la aceptación de la diversidad cultural e individual de los alumnos (Lerner, 2001: 65).

Es imposible presentar una metodología única que sirva para todos los contextos, más bien es necesario tomar lo que resulte más útil de las distintas metodologías y

adaptarlo a las necesidades específicas del grupo con el que se trabaja, como bien subraya Delia Lerner:

El conocimiento didáctico no puede deducirse simplemente de los aportes de la psicología o de la ciencia que estudia el objeto que intentamos enseñar. Ha sido necesario –y continúa siéndolo- realizar investigaciones didácticas que permitan estudiar y validar las situaciones de aprendizaje que proponemos, afinar las intervenciones de enseñanza, plantear problemas nuevos que sólo se hacen presentes en el aula” (Lerner, 2001: 67).

Es necesario asentar que aunque las instituciones tengan características que continúan a lo largo del tiempo también se transforman, no son estables ni inmutables, la cultura escolar es algo que cambia constantemente, de forma dinámica y a su propio ritmo, se modifica dependiendo de las fuerzas internas de tal manera que como indica Viñao es posible hablar cambios sin reformas; y por supuesto de su contraparte las reformas sin cambios. Estando conscientes de que la cultura escolar es algo que transformamos en la práctica podemos superar la falsa dicotomía de “gramática sí, gramática no” y tomar los elementos que se adecúen a las necesidades de cada centro escolar.

4.2 EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DEL TEXTO Y LAS PAUTAS SUGERIDAS POR LA SEP

En la guía para el maestro de Español se reconoce que escribir es un proceso complejo y amplio que requiere de un esfuerzo intelectual, se señala que los avances en la producción de textos escritos estarán significativamente relacionados con las actividades didácticas que los docentes propongan a sus alumnos. Se hace una revisión de las prácticas escolares que no se recomiendan pues carecen de un propósito comunicativo: el dictado, la copia, el centrarse en los aspectos ortográficos. Otra de las prácticas en las se hace hincapié es necesario superar es la desatención de las producciones de los alumnos. Se invita no dejar sin revisar las composiciones de los alumnos ni evaluarla sólo atendiendo aspectos periféricos (linealidad, caligrafía, limpieza) y ortográficos de la escritura.

Se sugiere que se evalué y tomen en consideración otros aspectos importantes para la evaluación de la producción escrita:

- El proceso mismo de la escritura de un texto; es decir, la planeación, realización y evaluación de lo escrito.
- La coherencia y cohesión en la manera de abordar el tema central del texto.
- La organización del texto recurriendo a la puntuación y la selección de las diferentes oraciones, frases, palabras y elaboración de párrafos.
- Secciones ordenadas del texto, paginación, ilustración, uso de recuadros y otros recursos.
- Los aspectos formales del texto: el acomodo del contenido en la página, el empleo de recursos tipográficos e ilustraciones y la ortografía, entre otros.

Se advierte que el docente debe tener presentes las características de la comunicación escrita, pues estas permitirán una mejor comprensión del proceso de escritura y con ello una mejora en la orientación de los estudiantes. Se subraya que en la comunicación escrita la persona que escribe quizá no esté en contacto directo con sus interlocutores, lo cual requiere que el escritor tome decisiones sobre la manera más adecuada de expresarse, considerando los contextos de sus potenciales lectores. También se hace alusión a la necesidad de revisión y planificación de los textos, pues se evidencia que

es inusual que un escrito resulte satisfactorio de inmediato. Se sugiere que antes de elaborarlo, el escritor reflexione acerca de lo que quiere comunicar y cómo hacerlo; después escriba una primera versión, que al releer podrá corregir hasta que logre el texto deseado (SEP, 2011b).

Durante la Educación Básica se espera que los alumnos aprendan a producir textos, se explicita que esto supone la revisión y elaboración de diversas versiones mientras no se considere que la producción satisface los fines para los que se realizó. Se establece que la producción de un texto constituye un aprendizaje complejo que debe respetarse, porque implica tomar decisiones, afrontar problemas, evaluar y corregir.

El objetivo específico de lengua escrita es que los alumnos sean productores competentes de textos escritos; es decir, que empleen la lengua escrita para satisfacer sus necesidades, transmitan por escrito sus ideas y logren los efectos deseados en el lector.

A continuación se desglosan los criterios, actividades y reflexiones que desde los primeros grados de educación primaria deben presentarse regular y frecuentemente en el proceso de escritura:

- Escribir una primera versión, atendiendo, en la medida de lo posible, la planeación.
- Releer el texto producido para verificar que cumpla con los propósitos establecidos y tenga suficiente claridad. En esta actividad tal vez sea necesario repetir este paso varias veces, por lo que los alumnos se pueden apoyar en algún compañero que evalúe su borrador.
- Corregir el texto atendiendo los diferentes niveles textuales: el nivel del significado ¿cumple con lo que quiere decirse?, ¿es claro?, ¿la secuencia de ideas es adecuada?, ¿es coherente?; y el de las oraciones y las palabras empleadas ¿las oraciones están completas?, ¿la relación entre las oraciones y párrafos es lógica?; la ortografía, el formato, la caligrafía o legibilidad de la tipografía empleada.
- Compartir el texto con el o los destinatarios y comprobar si tuvo el efecto deseado (sep,2011b:36).

En los siguientes apartados se ofrece una breve descripción de los elementos de corrección, las pautas enlistadas anteriormente se organizaron tomando como referencia los distintos momentos del proceso de producción.

4.2.1 Propósito o intención del texto

El propósito del texto está determinado por la intención comunicativa que lo motiva, una carta, un recado, una petición, una queja, etc. La intención y el receptor son dos elementos estrechamente vinculados y que habrán de tenerse presente en todo momento. Conviene establecer desde el principio qué es lo que se busca comunicar con la composición y a quien se va dirigir.

4.2.2. Planeación del texto

Una vez que se ha determinado cuál es el propósito del texto y se ha establecido el o los destinatarios es necesario hacer una planeación del texto. Establecer qué es lo que se quiere decir y cuál es el orden más adecuado para este fin. Se establece entonces el orden de presentación del texto y si se van a incluir elementos de apoyo para la presentación u organización de la información, gráficas, incisos, cuadros, mapas, entre otros.

4.2.3 Adecuación del texto

La adecuación implica que el autor tome en consideración al destinatario, receptor o receptores, la intención comunicativa del texto y por ende el tipo de texto, el formato más adecuado, la estructura, el tratamiento del tema, el léxico y el tono.

Esta propiedad del texto está relacionada con el destinatario y el fin comunicativo, por tanto se espera que el escritor tenga en cuenta una serie de requisitos que en caso de no cumplirse pueden derivar en una comunicación fallida, habrá de cuidarse que el tono y el léxico sean adecuados para el contexto comunicativo.

4.2.4 Coherencia del texto

La coherencia es una de las propiedades de los textos y a través de ella los textos toman sentido. Dado que los textos tienen un fin comunicativo éstos tienen un sentido, cuando

éstos son coherentes el lector puede reconocer el sentido de las partes y del texto como unidad sin grandes dificultades. Uno de los elementos claves en este aspecto es la disposición de las ideas.

La coherencia es una de las partes esenciales de todo texto, Manuel Casado Velarde la define como la conexión de las partes en un todo, como mencionábamos anteriormente esta característica textual implica la unidad del mismo. Eugenio Coseriu la define como un caso particular de lo que denomina *congruencia* o conformidad de la actividad lingüística con las normas universales del hablar (Casado:17). Por su parte, Bagaric (2007) señala que para Canale los medios para lograr la coherencia de un texto, pueden ser la repetición, la progresión, relevancia de las ideas, etc.: estos elementos permiten la organización de significado, es decir, establecer una a relación lógica entre los grupos de los enunciados.

4.2.5 Cohesión del texto

El que escribe también debe de considerar una serie de pautas sintácticas supra oracionales que permiten que el lector siga el curso del texto de forma fluida y no pierda el referente.

La unidad de un texto está habilitada de cohesión en la forma y coherencia en el significado. Ésta se logra mediante el uso de dispositivos como por ejemplo, los pronombres, conjunciones, sinónimos, estructuras paralelas, etc. que ayudan a enlazar frases y expresiones individuales a un todo estructural (Canale, 1984).

Beugrande y Dresler señalan que la cohesión está constituida por el conjunto de todas aquellas funciones lingüísticas que indican relaciones entre los elementos de un texto. Esta característica permite enlazar los elementos que constituyen un texto, sin embargo, como indica Casado, no garantiza que el texto sea coherente.

4.2.6 Corrección gramatical

Es la parte de la producción textual que históricamente ha tenido mayor peso dentro de la cultura escolar, si bien no es el elemento más importante de un texto es sin duda uno de los elementos de un texto bien escrito, para esto en la composición habrán de seguirse las

reglas ortográficas, las reglas de la construcción sintáctica, el adecuado uso léxico atendiendo el significado y el sentido de las palabras.

4.2.7 Lectura, relectura y corrección del texto

Ya se ha mencionado en varias ocasiones que la escritura difiere de la oralidad tanto en la inmediatez como en el proceso. Daniel Cassany señala que durante la producción de textos el autor debe reflexionar sobre la situación de la comunicación, apuntar ideas, hacer esquemas, redactar borradores, repasar pruebas. Y cada tanto relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. Desde esta perspectiva corregir o revisar un texto es un subproceso más al lado de otros, como buscar ideas, organizarlas o redactar (Cassany, 2006); por ende este proceso es constante durante la producción del texto. Pastor señala que es un proceso activo durante y después de la escritura, tras la consiguiente relectura, qué debemos corregir o reescribir.

Siguiendo las pautas antes mencionadas podemos decir que un texto es aceptable cuando sea coherente, esté bien cohesionado, responda a las reglas socio comunicativas y esté escrito siguiendo las normas ortográficas y de puntuación. Es decir, la competencia discursiva escrita precisa una escritura adecuada para un contexto y una situación comunicativa y no sólo responde a la escritura correcta desde el punto de vista gramatical (Pastor, 1994). Además de los aspectos mencionados anteriormente, durante la elaboración de un texto hay otros factores que entran en juego como la competencia idiomática del hablante y lo que dependiendo de los autores o de la escuela que se adscriba se denomina “competencia expresiva” y “saber elocucional” para Eugenio Coseriu, “competencia pragmática para Chomsky y “competencia comunicativa” para Haymes (Casado, 2006).

V. ANÁLISIS DE LOS EJERCICIOS DE REDACCIÓN EN TRES LIBROS DE TEXTO

5.1 METODOLOGÍA

5.1.1 Población estadística

La población estadística de la investigación incluye tres libros de texto para Español, primer año de secundaria distribuidos durante el año escolar 2012-2013. Los tres libros fueron analizados en la calidad de los contenidos y en la mención o no de las pautas para la elaboración y corrección de textos que sugiere la SEP deben practicar los alumnos.

Para el estudio de los ejercicios de redacción de textos argumentativos y expositivos se siguió el orden de los libros de texto. Los libros están organizados en cinco bloques que corresponden a los bimestres del ciclo escolar, a su vez, en cada uno de estos bloques se elaboran tres proyectos, uno del ámbito de estudio, uno de literatura y otro del ámbito de la participación social. En el programa de Español para primer grado de secundaria se prevé el desarrollo de catorce proyectos durante el ciclo escolar, de los cuales cinco están orientados a textos expositivos, tres a textos argumentativos, tres a textos descriptivos, dos a narrativos y uno a texto dramático.

De los ocho proyectos relacionados con textos argumentativos y expositivos se seleccionaron los seis que se enfocan en tareas de redacción, los otros dos tienen un corte predominantemente oral.

Los proyectos (ítems) de los cuales se hizo una revisión en los tres libros de texto antes mencionados son los siguientes:

Bloque 1. Texto expositivo

Elaborar fichas de trabajo para analizar información sobre un tema.

Bloque 2. Texto expositivo

Integrar información en una monografía para su consulta.

Bloque 3. Texto argumentativo

Escribir cartas formales que contribuyan a solucionar un problema de la comunidad

Bloque 4. Texto expositivo

Escribir un informe de investigación científica para estudiar .

Bloque 4. Texto argumentativo

Analizar el contenido de programas televisivos.

Bloque 5. Texto expositivo

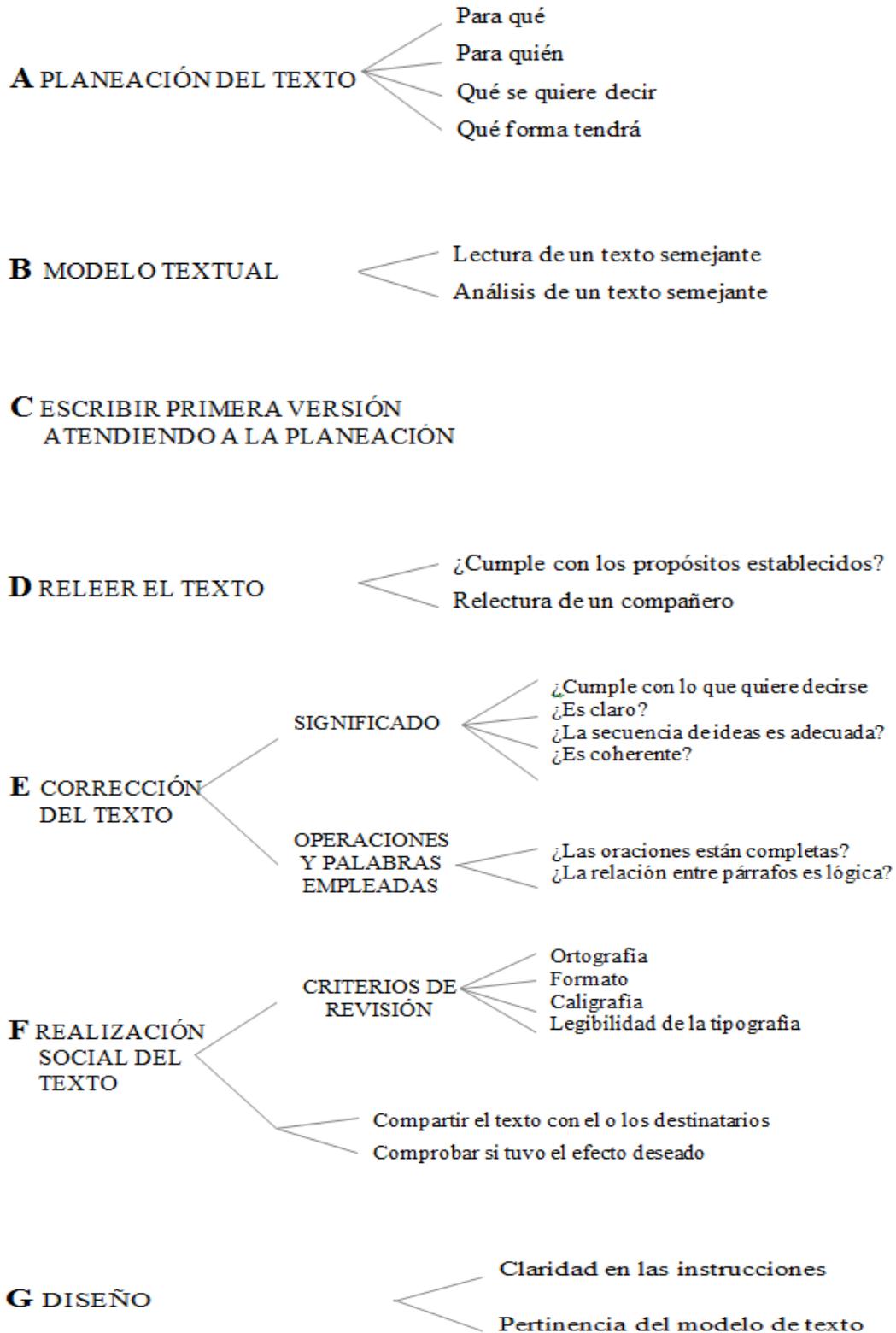
Difundir información sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español.

5.1.2 Instrumentos de medición

Para realizar el análisis de los ejercicios se diseñaron dos instrumentos. El primero cuantitativo (CT), para el análisis cuantitativo es una cédula en la que se incorporaron los distintos elementos que refiere la SEP como medulares para el desarrollo de las habilidades de escritura (SEP, 2011b, 2011b). Se agruparon en siete componentes y 22 subcomponentes. Además de los elementos (factores) del proceso de escritura se asignaron dos criterios independientes: la claridad de las instrucciones y la pertinencia del texto que se ofrece como modelo, a estos dos elementos también se les asignó una rúbrica positiva o negativa según correspondiera. El total de factores evaluados en cada proyecto es de 23. La estructura se muestra en el esquema 2. Los datos registrados se pueden consultar en el anexo 1.

Para la evaluación cualitativa se revisó la correspondencia entre los contenidos del libro de texto y los planeados en el programa para primer grado de secundaria, el registro se realizó en el instrumento CL, con los aprendizajes esperados, los temas a reflexionar y las producciones para el desarrollo del proyecto de cada proyecto.

Esquema 2. Estructura de la cédula de rúbrica



5.1.3 El análisis

Para el análisis cuantitativo primeramente se registró en la cédula la literal *S* que equivale a “Sí” cuando en el proyecto se hacía referencia al factor, cuando no la había se anotó *N* que corresponde a “No”. Los resultados de la cédula son conocidos como variables de escala nominal¹². Se estudia la cantidad de ocurrencias en las que se refiere cada factor (*how often*), no se evalúa que tanto (*how much*) ocurren.

Posteriormente, se obtuvo la frecuencia nominal¹³ de “Sí” para cada factor; después se calculó el porcentaje positivo con respecto al número de ítems, éste valor se tomó como el indicador para determinar el favorecimiento o des-favorecimiento de la práctica de cada factor involucrado. Considerando la escala de 0 a 100 se estableció que los valores superiores a 60 favorecerán que se practique este factor, por consiguiente, los valores 59 o inferiores se considera reflejan poco favorecimiento. Este procedimiento se aplicó a cada libro considerando los seis proyectos y posteriormente se realizó para cada bloque en cada libro.

En una cuarta etapa se obtuvo la calificación del libro. Durante el proceso de composición no todos los factores involucrados tienen el mismo grado de influencia e importancia; por ello, para obtener la valoración general del libro, que podemos denominar calificación, se obtuvo el promedio ponderado de los 23 elementos considerando los seis proyectos de cada libro. En el cuadro 1 se muestra la asignación de los pesos. Para obtener la calificación se estableció una escala del 0-100, los valores inferiores a 60 (0-59) indican que el libro no incorpora favorablemente las prácticas sugeridas por la SEP, el rango entre 60-70 indica suficiencia, 71-80 refiere un buen incorporamiento, 81-90 muy bueno y 91-100 excelente incorporación de las pautas de la SEP al material didáctico.

¹² A nominal variable, as the name implies, names an attribute or category and classifies the data according to presence or absence of the attribute. While you can use a yes-no notation in recording this information, it is customary (but not required) to assign an arbitrary number to each possibility instead, [...] the numbers are codes to represent levels of the nominal variable and have no arithmetic value (Hatch, 1991: 55).

¹³ *Frequency*: the number of times a particular event or outcome occurs (Tavakoli, 2013: 2035). *Frequency data* show how often a variable is present in the data. The data are noncontinuous and describe nominal (discrete, categorical) variables (Hatch, 1991: 62).

CUADRO 1

<i>Peso</i>	<i>Factor</i>
4	Claridad en las instrucciones
6	Pertinencia del modelo de texto
4	Para qué
4	Para quién
4	Qué se quiere decir
4	Qué forma tendrá
6	Lectura
6	Análisis
10	Escribir primera versión atendiendo a la planeación
5	¿Cumple con los propósitos establecidos?
5	Relectura de un compañero
4	¿Cumple con lo que quiere decirse?
4	¿Es claro?
6	¿La secuencia de ideas es adecuada?
6	¿Es coherente?
4	¿Las oraciones están completas?
6	¿La relación entre párrafos es lógica?
2	Compartir el texto con el o los destinatarios
2	Comprobar si tuvo el efecto deseado
2	Ortografía
2	Formato
2	Caligrafía
2	Legibilidad de la tipografía
100	

En la quinta etapa se calculó la medida de favorecimiento de la práctica de cada factor por los tres libros. Para ello se realizó una suma ponderada considerando los valores del indicador de favorecimiento de cada libro. Los pesos se asignaron tomando como base la proporción de ejemplares distribuidos de cada libro evaluado. Los pesos se observan en el cuadro 2.

CUADRO 2

<i>Núm. de libro</i>	<i>Núm. de libros</i>	<i>Peso</i>
Libro 1	599,259	59.10026924
Libro 2	220,824	21.77815912
Libro 3	193,887	19.12157164
		100

En la sexta etapa se estableció la correlación de la medida de favorecimiento de la práctica de cada factor por los tres libros con relación a la proporción de ejemplares distribuidos a nivel nacional.

La evaluación cualitativa, séptima etapa, se realizó mediante el registro en un cuadro con los contenidos del programa (anexo 2); a cada uno de los aprendizajes esperados, de los temas a reflexionar y a las producciones para el desarrollo del proyecto de cada proyecto se le asignaron tres valores *S* para indicar que el tratamiento en el libro se hace con suficiencia, *P* para indicar que sí es mencionado en el libro pero la forma en que es presentado precisa observaciones y *N* que corresponde a no abordado. A la par de esta revisión se hicieron anotaciones para cada aspecto que lo requirió. Estas observaciones se presentan en la evaluación cualitativa de cada bloque.

5.2 RESULTADOS

A continuación se presente los resultados de este estudio, la nomenclatura que se utilizara es la siguiente. A cada libro se le asignó un número para identificarlo: para la edición de Trillas se utilizará *libro 1*, para el libro de Ediciones SM se utilizará *libro 2* y para la de Fernández Editorial *libro 3*. Se mostrará la información correspondiente de los tres libros por bloque, tanto la cualitativa como la cuantitativa. Los cuadros del instrumento CL se pueden consultar en el anexo 2. En el primer bloque se presenta una gráfica de barras que

permite observar la conjunción de los tres productos que conforma el proyecto. En los bloques subsecuentes se presenta un cuadro con los factores y la calificación ponderada del bloque, se marca con (*) cuando el factor se considera en el libro y (-) cuando no.

5.2.1 Bloque 1

Tipo de texto: Texto expositivo.

Ámbito: Estudio

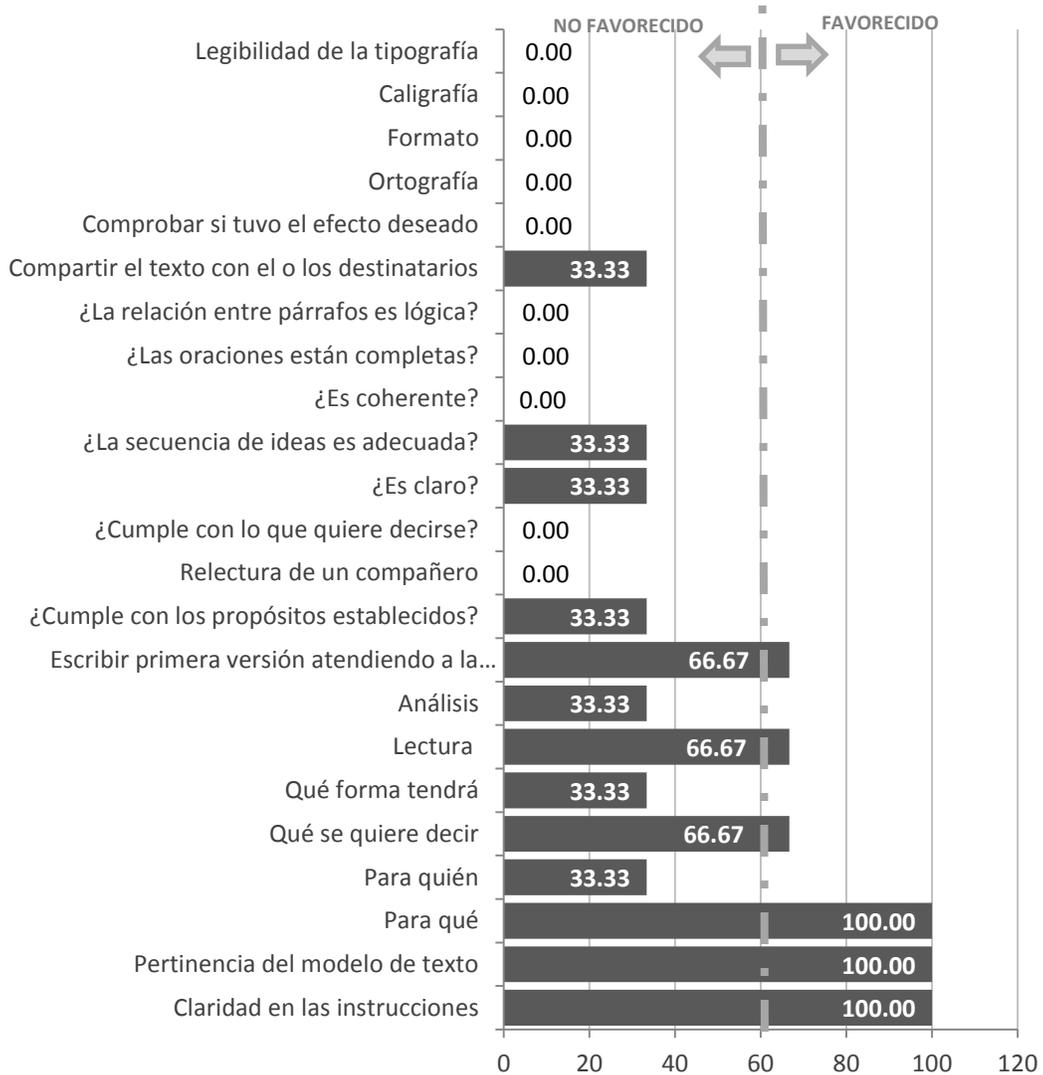
Proyecto: Elaborar fichas de trabajo para analizar información sobre un tema.

En el primer proyecto se abordan tres actividades de escritura: fichas de trabajo para analizar información sobre un tema, para ello se plantea elaborar un esquema para organizar la información y resúmenes. Las gráficas que se muestran a continuación reflejan la información correspondiente a las tres actividades que conforman el proyecto.

5.2.1.1 Bloque 1. Libro 1. Texto expositivo

Los factores que se ven favorecidos son los siguientes: claridad en las instrucciones, pertinencia del modelo de texto, para qué se escribe el texto, para quién se escribe el texto, qué se quiere decir, qué forma tendrá, lectura y análisis de un texto semejante y escribir primera versión atendiendo a la planeación. Los resultados de los 23 rubros se muestran la gráfica 4. De los 23 factores, 6 se favorecen; la calificación ponderada del proyecto es de 37.66 puntos.

Gráfica 4. Bloque 1, Libro 1



Entre los aprendizajes esperados se pide elabore fichas de trabajo utilizando paráfrasis y recursos gráficos. No se ahonda en ejercitar la paráfrasis ni se especifica se usen elementos gráficos, tampoco se proporcionan elementos para esto.

En los productos para desarrollar el proyecto se solicita elaboren una lista de preguntas para orientar la búsqueda sobre un tema seleccionado. Sin embargo, no hay orientación sobre cómo elaborar las preguntas, qué, cuándo, dónde, cómo. Las preguntas muestran aparecen enunciadas de forma repentina y son complejas, de ninguna manera serían las inherentes al inicio de una investigación. La definición y ejemplos de fichas de trabajo se hacen hasta el final del proyecto.

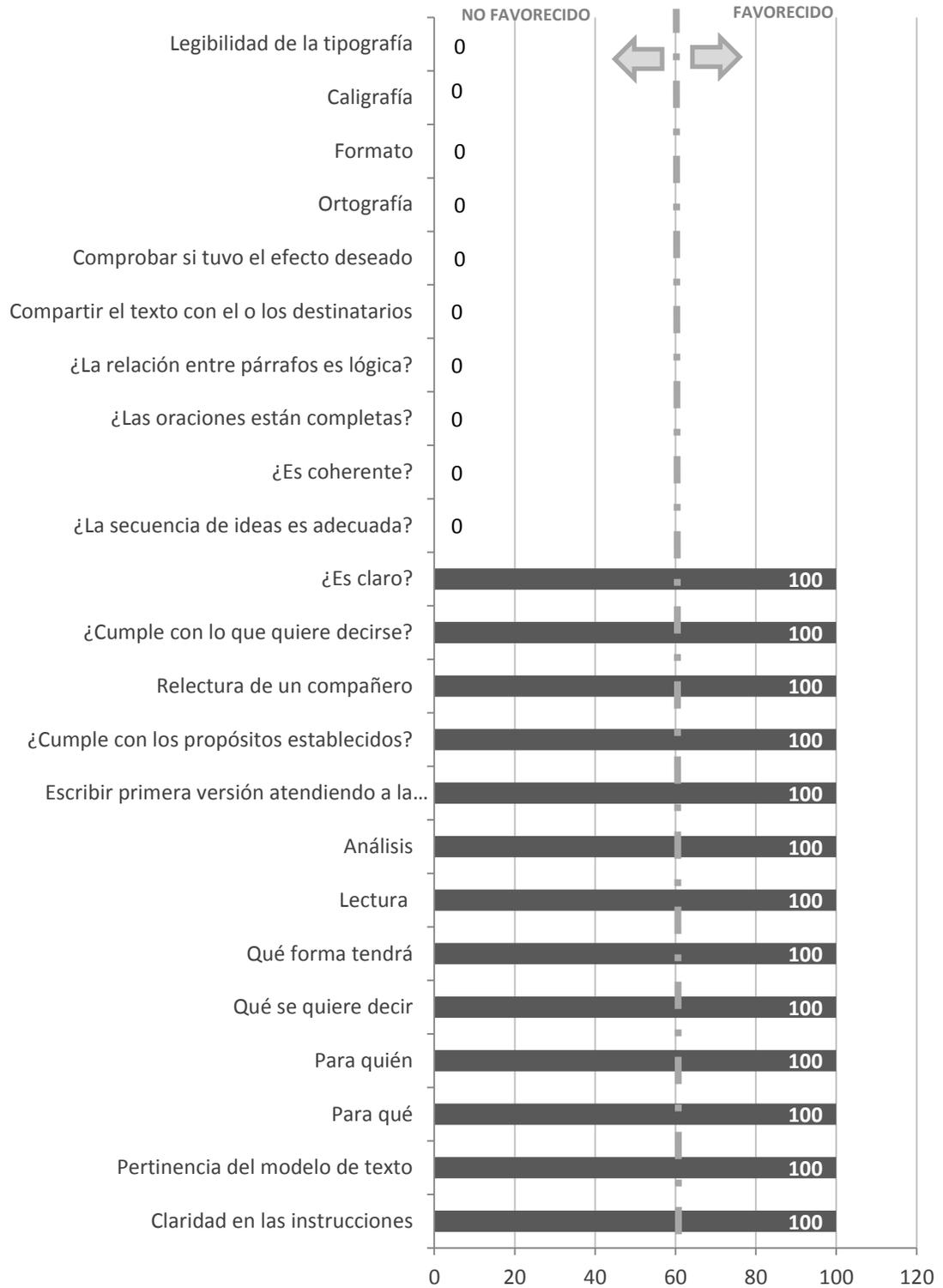
Se hace mención a la paráfrasis, se pide que establezcan diferencias entre ésta y el resumen. No se ahonda sobre el resumen, lo cual tiene un gran impacto a largo plazo pues éste es el único momento en la formación secundaria en el que el resumen es parte de los aprendizajes esperados; es el momento oportuno para que se explique en qué consiste, cómo hacerlo y se practique, posteriormente, en segundo y tercer año, se pide que lo utilicen, pero, si en primer año no se sientan las bases para esto difícilmente se habrá de lograr, es probable que el alumno termine la secundaria sin saber hacer un resumen.

5.2.1.2 Bloque 1. Libro 2. Texto expositivo

Los factores que se ven favorecidos son los siguientes: claridad en las instrucciones, pertinencia del modelo de texto, para qué, para quién, qué se quiere decir, qué forma tendrá, lectura y análisis de un texto semejante, escribir la primera versión atendiendo a la planeación, ¿Cumple con los propósitos establecidos?, relectura de un compañero, ¿Cumple con lo que quiere decirse? y ¿Es claro? Los resultados de los 23 rubros se muestran en la gráfica 5. De los 23 factores 13 se favorecen; calificación ponderada del proyecto es de 66 puntos.

Para la elaboración del proyecto se estiman 12 sesiones lo cual, considerando la cantidad de trabajo que se demanda es poco viable. En las producciones para el desarrollo del proyecto se pide realizar una lista de preguntas para orientar la búsqueda sobre un tema seleccionado. Este libro proporciona un buen ejemplo pues ilustra las posibles preguntas para cinco temas distintos. En lo referente a la reflexión sobre maneras de organizar la información en un texto se observa un desarrollado del tema, con ejemplos claros y diferencias de color en el texto ejemplo, es un método visualmente muy claro. Los siguientes aspectos no son abordados en el libro: suficiencia de la información, secuencia lógica de la información recabada de diversas fuentes y expresiones para jerarquizar información.

Gráfica 5. Bloque 1. Libro 2



5.2.1.3 Bloque 1. Libro 3. Texto expositivo

Los factores que se ven favorecidos son los siguientes: claridad en las instrucciones, pertinencia del modelo de texto, para qué se escribe el texto, a quién va dirigido el texto, qué se quiere decir, qué forma tendrá, lectura de un texto semejante, análisis de un texto semejante, escribir primera versión atendiendo a la planeación, revisar si cumple con los propósitos establecidos, relectura de un compañero, verificar si cumple con lo que quiere decirse, confirmar si el texto es claro, observar si la secuencia de ideas es adecuada, revisar si el texto es coherente, verificar que las oraciones estén completas, cuidar que la relación entre párrafos sea lógica, compartir el texto con el o los destinatarios. De los 23 factores 14 se favorecen; calificación ponderada del proyecto es de 63.66 puntos. En la gráfica 6 se muestran los datos.

En lo referente al análisis cualitativo, en los temas de reflexión se espera que se empleen nexos y se haga uso de analogías y comparaciones, sin embargo la definición de nexo es muy somera y los únicos ejemplos son *pero* e *y*, mientras que para del uso de analogías y comparaciones sólo se explica su función y se da un ejemplo, no hay énfasis, ni espacio ni actividad designada para fortalecer esa práctica. Por otro lado, en las producciones para el desarrollo del proyecto se pide que se utilicen nexos para introducir ideas, se usen expresiones para jerarquizar información y analogías y comparaciones cuando no se sentaron las bases para ello. El uso de los resúmenes para elaborar las fichas queda fuera de escena.

Gráfica 6. Bloque 1. Libro 3



5.2.2 Bloque 2

Tipo de texto: Texto expositivo.

Ámbito: Estudio

Proyecto: Integrar información en una monografía para su consulta.

5.2.2.1 Bloque 2. Libro 1. Texto expositivo

De los 23 factores 17 se favorecen; calificación ponderada del proyecto es de 82 puntos. En el cuadro 7 se muestran los factores favorecidos:

Cuadro 3

<i>Bloque 2</i> <i>Factores Libro 1</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	*
Relectura de un compañero	*
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	*
Que el texto sea claro	*
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	*
Que el texto sea coherente	-
Que las oraciones estén completas	-

Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	*
Compartir el texto con el o los destinatarios	*
Comprobar si tuvo el efecto deseado	-
Ortografía	-
Formato	*
Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	-
Calificación ponderada	82

En cuanto al análisis cualitativo, el tiempo sugerido para el desarrollo de este proyecto es de 8 sesiones. En los aprendizajes esperados se espera que el alumno emplee la tercera persona, el impersonal y la voz pasiva en la descripción de los objetos o fenómenos. Aunque en el libro sí se hace referencia a ello en la sección para reflexionar, se introducen de forma aislada, muy teórica y sin contexto: ¿Encuentras verbos en voz pasiva en la información que recopilaste? ¿Qué uso se le da? No hay explicaciones gramaticales claras, es probable que los alumnos no cuenten con un conocimiento previo de gramática ya que en los nuevos programas se le asigna un rol colateral y por ello no se desarrolla en los libros y muy probablemente tampoco en el interior del salón de clases. En los tres libros observados es frecuente encontrar definiciones muy teóricas de algunos elementos gramaticales que lo hacen inaccesible para un alumno de primero de secundaria. En los temas a reflexionar no se dan pautas para la Interpretación de la información contenida en las fuentes consultadas. No hay ejemplos ni se mencionan las referencias bibliográficas incluidas en el cuerpo del texto. La explicación del presente atemporal y su uso para las definiciones de objetos es poco desarrollada y es presentada como algo totalmente al margen, no hay vínculo entre lo reflexionado y la escritura de la monografía: lo mismo sucede con la información que se da para el empleo del verbo ser y de otros verbos copulativos para establecer comparaciones o analogías al describir.

5.2.2.2 Bloque 2. Libro 2. Texto expositivo

De los 23 factores, se favorecen 22; la calificación ponderada del proyecto es de 96 puntos.

En el cuadro 4 se muestran los factores favorecidos:

Cuadro 4

<i>Bloque 2 Factores Libro 2</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	*
Relectura de un compañero	*
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	*
Que el texto sea claro	*
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	*
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	*
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	*
Compartir el texto con el o los destinatarios	-
Comprobar si tuvo el efecto deseado	*
Ortografía	*
Formato	*
Caligrafía	*
Legibilidad de la tipografía	*
<i>Calificación ponderada</i>	96

En esta edición se sugiere dedicar doce sesiones para desarrollar el proyecto, lo cual es mucho más plausible que lograrlo en ocho, como lo sugiere el *libro 1*. En los aprendizajes esperados se espera que el alumno emplee la tercera persona, el impersonal y la voz pasiva en la descripción de los objetos o fenómenos, sin embargo en el libro se aborda de una forma muy somera y colateral, dado el poco énfasis es poco probable que se obtenga el propósito deseado. Lo mismo sucede con el presente atemporal en las definiciones de objetos y el empleo del verbo ser y de otros verbos copulativos para establecer comparaciones o analogías al describir. Aunque se hace mención de ellos es poco teniendo en cuenta el objetivo. Hay algunas instrucciones poco operativas como: “...redacta borradores con las ideas principales haciendo uso de la tercera persona, el impersonal y la voz pasiva... No olvides incluir el presente gnómico para las descripciones de objetos y sentencias universales”, “Revisa algunos manuales de gramática para que refuerces el tema de los verbos copulativos y al usarlos, mejores tu redacción” (Londoño, 2012:78); “Averigua en libros de ortografía y gramática todo lo referido a los nexos, investiga para qué se emplean y elabora una lista con los más importantes” (Londoño, 2012:81) y que conllevan a trabajo poco fructífero.

5.2.2.3 Bloque 2. Libro 3. Texto expositivo

De los 23 factores 22 se favorecen; la calificación ponderada del proyecto es de 98 puntos. En el cuadro 9 se muestran Los factores que se ven favorecidos:

Cuadro 5.

<i>Bloque 2 Factores Libro 3</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	*
Relectura de un compañero	*
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	*
Que el texto sea claro	*
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	*
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	*
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	*
Compartir el texto con el o los destinatarios	-
Comprobar si tuvo el efecto deseado	*
Ortografía	-
Formato	*
Caligrafía	*
Legibilidad de la tipografía	*
<i>Calificación ponderada</i>	98

En lo referente a los contenidos y forma en que abordan se debe señalar que se destina poco espacio a los siguientes tópicos: utiliza adecuadamente nexos que organizan, ponderan e introducen ideas en un texto, uso de expresiones que ordenan y jerarquizan información, presente atemporal en las definiciones de objetos. Se explica la paráfrasis pero no se ahonda en el resumen, lo cual como se señaló anteriormente puede tener alcances a largo plazo.

5.2.3 Bloque 3

Tipo de texto: Texto argumentativo.

Ámbito: Participación social

Proyecto: Escribir cartas formales que contribuyan a solucionar un problema de la comunidad.

5.2.3.1 Bloque 3. Libro 1. Texto argumentativo

De los 23 factores, se favorecen 20; la calificación ponderada del proyecto es de 92 puntos.

Cuadro 6.

<i>Bloque 3</i> <i>Factores Libro 1</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	*
Relectura de un compañero	*
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	*

Que el texto sea claro	*
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	*
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	-
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	*
Compartir el texto con el o los destinatarios	-
Comprobar si tuvo el efecto deseado	*
Ortografía	-
Formato	*
Caligrafía	*
Legibilidad de la tipografía	*
<i>Calificación ponderada</i>	92

En lo referente a los contenidos, hay algunos puntos del programa que no se cumplen: sí se menciona que el alumno deberá recopilar información al respecto del problema, sin embargo, no hay pautas sobre qué se tiene que investigar ni de cómo esta información puede usarse para sustentar una aclaración, petición o reclamo, no se dan elementos para que alumno vea cómo organizar la información para construir un argumento. Por otro lado, no hay referencia alguna a la interpretación de situaciones derivadas de una problemática determinada ni se prevé una discusión para identificar al destinatario lo cual implica que durante el desarrollo del proyecto el alumno no practicará estas actividades y el logro de los objetivos específicos se verá obstaculizado.

5.2.3.2 Bloque 3. Libro 2. Texto argumentativo

De los 23 factores, resultan favorecidos 16; la calificación ponderada del proyecto es de 74 puntos.

Cuadro 7.

<i>Bloque 3</i> <i>Factores Libro 2</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	*
Relectura de un compañero	*
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	*
Que el texto sea claro	-
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	-
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	-
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	-
Compartir el texto con el o los destinatarios	*
Comprobar si tuvo el efecto deseado	-
Ortografía	*
Formato	*
Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	-
<i>Calificación ponderada</i>	74

En este libro hay gran disparidad entre la evaluación cuantitativa y la cualitativa, aunque en el diseño del proyecto no se contemplan varios de los factores mencionados en el cuadro anterior cabe destacar que este libro es el que mejor aborda los contenidos del

programa y destina mayor espacio y claridad a la explicación de los contenidos, temas de reflexión y elaboración del proyecto. Aporta información amplia y clara sobre los tipos de problemas y cómo identificarlos, esto posibilita que los alumnos puedan ver las cartas formales como medio para realizar aclaraciones, solicitudes o presentar algún reclamo, se dan elementos adecuados para se identifiquen el propósito y el destinatario.

5.2.3.3 Bloque 3. Libro 3. Texto argumentativo

De los 23 factores, 17 se favorecen; la calificación ponderada del proyecto es de 78 puntos.

Cuadro 8.

<i>Bloque 3</i> <i>Factores Libro 3</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	*
Relectura de un compañero	*
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	-
Que el texto sea claro	-
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	-
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	-
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	*
Compartir el texto con el o los destinatarios	*
Comprobar si tuvo el efecto deseado	*
Ortografía	*
Formato	*

Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	-
<i>Calificación ponderada</i>	78

En el aspecto cualitativo, este libro aborda adecuadamente y con claridad tanto los aprendizajes esperados como los temas de reflexión y la elaboración de productos para el desarrollo del proyecto, si bien no se indican todos los factores evaluados en el instrumento CT se observa un buen balance entre los elementos que da al alumno para que desarrolle adecuadamente el proyecto incluyendo la escritura y corrección del texto.

5.2.4 BLOQUE 4 PROYECTO 1

Tipo de texto: Texto expositivo.

Ámbito: Estudio.

Proyecto: Escribir un informe de investigación científica para estudiar .

5.2.4.1 Bloque 4. Libro 1. Texto expositivo

De los 23 factores 15 se favorecen; la calificación ponderada del proyecto es de 69 puntos.

Cuadro9.

<i>Bloque 4</i> <i>Factores Libro 1</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*

Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	*
Relectura de un compañero	-
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	-
Que el texto sea claro	-
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	*
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	*
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	-
Compartir el texto con el o los destinatarios	-
Comprobar si tuvo el efecto deseado	-
Ortografía	*
Formato	*
Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	-
<i>Calificación ponderada</i>	69

En los aprendizajes esperados se da poca información sobre la sistematización de la información de un proceso estudiado. Se hace la sugerencia de que se valgan de los recursos gramaticales que confieren cohesión al texto; se pide: “Procura conserva (sic) la coherencia de las ideas conforme a lo que se indica en el cuadro para reflexionar” (p. 187) y la información que para ello se da es: “La cohesión puede aludir al modo en que las diferentes palabras se van relacionando entre ellas para ir formando oraciones, que a su vez se conectan con otras y dan unidad conceptual al texto. Entre los elementos de cohesión se encuentra la concordancia de sustantivos, adjetivos y verbos) y los nexos”. En el apartado dedicado a cohesión textual se retomará esta discusión.

En los temas a reflexionar, en el punto de tratamiento de información en esquemas, diagramas, gráficas, cuadros, ilustraciones se pide a los alumnos se valgan de estos recurso pero se da un solo ejemplo y no se explica cómo puede organizarse la información en ellos; esto está vinculado con el proyecto del primer bloque, pues en este se supo debieron adquirir las nociones básicas para poder organizar la información en esquemas. Este libro muestra carencias en el desarrollo de este aspecto en el proyecto de fichas y no lo subsana en éste el décimo proyecto, asume que ya tienen los elementos suficientes para practicarlo.

En las formas de organizar el informe se presenta una única opción y está orientada a prácticas de laboratorio. No menciona bibliografía, portada, resumen, marco teórico,

resultados ni recursos visuales como parte del proyecto; aunque al final se pide verificar que haya recursos visuales. Esta observación está relacionada con la anterior de uso de esquemas.

En este proyecto del libro es constante que los aspectos sintácticos y semánticos se aborden de forma muy técnica y no accesible para alumnos de primer año de secundaria. Por ejemplo, en lo referente a la coordinación como estrategia para añadir elementos gramaticalmente equivalentes (concordancia adjetiva y verbal) ésta se define de la siguiente manera:

La coordinación es la relación gramatical que existe entre palabras o grupos sintácticos del mismo nivel jerárquico, de forma que ninguno de ellos esté subordinado al otro. La coordinación permite expresar varias ideas entre oraciones independientes que mantienen un mismo valor sintáctico, pues no se subordinan a otras oraciones. La coordinación entre oraciones se realiza mediante el uso de nexos o conjunciones, los cuales permiten la continuidad de la escritura añadiendo elementos equivalentes. Por ejemplo: “*Se colocaron [primer verbo] ambos recipientes durante dos semanas y [conjunción coordinante copulativa] se regaron [segundo verbo] diariamente con suficiente agua los pedazos de papa*” (Cueva, 2012: 183).

Esta explicación es sumamente inadecuada considerando el nivel escolar del que se trata, en primer lugar, asume que los alumnos entienden la noción de grupo sintáctico y de jerarquía en gramática (para ver la relación jerárquica deberían poder hacer un análisis arbóreo de las oraciones, lo cual es poco probable) y de subordinación (incluso cabe preguntarse si conocen el significado de esa palabra, más allá de su uso para análisis lingüístico). También deberían poder entender la relación entre oraciones independientes y dependientes, o subordinadas, y lo que es un valor sintáctico. Me parece es la aproximación más contraproducente que puede hacerse, en lugar de dar ejemplos secuenciales y sencillos como: peras y manzanas, comieron y jugaron, vio la tele y comió un helado, etcétera. Dan una definición no accesible y solicitan al alumno la use como base para revisar su texto, como si uno pensara en términos de FN+FV+FPP NX FN+FV+FPP y después lo llena con palabras y que además esto fuera un proceso consciente. En lo que respecta a la concordancia adjetiva y verbal la explicación es “Los sustantivos y adjetivos deben concordar en género (masculino y femenino) y número (singular y plural), por ejemplo:

pequeños brotes, séptimo día, tierra abandonada. El sujeto y el verbo conjugado deben concordar en persona gramatical (primera, segunda y tercera) y número (singular y plural), por ejemplo: *Los resultados fueron positivos; nosotros experimentamos*”.

Esta exposición presupone la comprensión de categorías como sustantivo y adjetivo, género y número y funciones gramaticales. Haciendo una revisión de los programas de primaria observamos que la noción de concordancia entre género y número se aborda, en términos básicos, en primero y segundo de primaria y no es algo que se retome en los cuatro años posteriores; por ende, es poco probable que los alumnos dominen el concepto. Por otro lado, el término de sustantivo no se utiliza en ningún momento en los programas de primaria, se hace referencia a que los alumnos puedan hacer uso de frases nominales, el aprendizaje de las clases de palabras no se estipula como aprendizaje esperado ni como tema de reflexión. Al mismo tiempo, en ningún punto de los programas que anteceden al primer año de secundaria se hace referencia al aprendizaje de las funciones gramaticales, entonces, cómo se espera que los alumnos se valga de estos conceptos para realizar la corrección su escritura si no los conocen.

En lo referente a la ortografía y puntuación, recomiendan, como estrategia, conocer su etimología y se da el ejemplo de las partículas -vi-, -viv-, -vit- como en vitamina, vivero y convivir. Si bien es cierto que conocer la etimología puede ser útil para escribir correctamente, esto queda totalmente aislado, no es una constante en el libro, no dan ejemplo de otras raíces que sean de utilidad, tampoco ejercicios ni se retoman raíces en otros proyectos.

En lo referente a los nexos temporales (luego, después, primero, antes) se mencionan de forma colateral y no se vincula con la organización de párrafos u oraciones. Con respecto a la coherencia se da una explicación , pero no se le vincula con el texto.

5.2.4.2 Bloque 4. Libro 2. Texto expositivo

De los 23 factores 19 se favorecen; la calificación ponderada del proyecto es de 92 puntos.

Cuadro 10

<i>Bloque 4</i> <i>Factores Libro 2</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	*
Relectura de un compañero	*
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	*
Que el texto sea claro	*
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	*
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	*
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	*
Compartir el texto con el o los destinatarios	-
Comprobar si tuvo el efecto deseado	-
Ortografía	*
Formato	*
Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	-
<i>Calificación ponderada</i>	92

En el aspecto cualitativo este libro ofrece definiciones más accesibles y da ejemplos claros para que puedan entenderse aun cuando resultan teóricas. Sin embargo, también se menciona la concordancia entre sujeto y predicado “vigilar que haya concordancia entre los componentes del sujeto y el predicado y entre sustantivos, artículos y adjetivos” (Castillo et.

al., 2012:185). Es importante resaltar que el que se hable de la concordancia no es el mayor problema, sino, como se mencionó anteriormente, la falta de antecedentes por parte del alumno y de asignación de un espacio para su aprendizaje desde el diseño de los programas y no únicamente del libro.

El tema de reflexión tratamiento de información en esquemas, diagramas, gráficas, cuadros, ilustraciones no es mencionado en este proyecto.

5.2.4.3 Bloque 4. Libro 3. Texto expositivo

De los 23 factores, resultan favorecidos 19; la calificación ponderada del proyecto es de 90 puntos.

Cuadro 11.

<i>Bloque 4</i> <i>Factores Libro 3</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	*
Relectura de un compañero	*
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	-
Que el texto sea claro	*
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	*
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	*
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	*
Compartir el texto con el o los destinatarios	*
Comprobar si tuvo el efecto deseado	-

Ortografía	*
Formato	*
Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	-
<i>Calificación ponderada</i>	<i>90</i>

En el aspecto cualitativo, explica de forma clara y sencilla la coordinación, yuxtaposición y uso de nexos y comas; de los tres libros es el que mejor lo aborda.

Para el uso de recursos gramaticales que confieren cohesión al texto, explica que estos se necesitan para dar orden lógico al informe, dice que se van a analizar, después se presenta un párrafo de una descripción de metodología, pero no se hace ningún señalamiento de los recursos ni se da explicación alguna. Posteriormente se le indica: “Reúnete con un compañero y analicen las estrategias que utilizarán para dar coherencia y cohesión en sus respectivos informes de ciencias...” este tema queda totalmente en el limbo. La coherencia y la cohesión no se asocian con el producto, la monografía.

5.2.5 bloque 4 proyecto 2

Tipo de texto: Texto argumentativo

Ámbito: Participación social

Proyecto: Analizar el contenido de programas televisivos.

5.2.5.1 Bloque 4. Libro 1. Texto argumentativo

De los 23 factores 13 se favorecen; la calificación ponderada del proyecto es de 57 puntos.

Cuadro 12.

<i>Bloque 4 Factores Libro 1</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	-
Relectura de un compañero	*
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	-
Que el texto sea claro	-
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	-
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	-
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	*
Compartir el texto con el o los destinatarios	*
Comprobar si tuvo el efecto deseado	-
Ortografía	-
Formato	-
Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	-
<i>Calificación ponderada</i>	57

Análisis cualitativo, en este libro no se consideran varios aspectos del programa como establecer criterios para el análisis de la información en programas televisivos, interpretación de los programas televisivos y usar criterios para el análisis de los programas. El acercamiento al tema es totalmente descriptivo, tipos de programa, horario, canal, etcétera, no se invita a reflexionar sobre los destinatarios, si hay escenas de violencia, la influencia que puede tener en la audiencia, no hay cuestionamiento respecto a la calidad de los contenidos ni relación del tipo de programa con el horario y el tipo de anuncios publicitarios, en consecuencia, se pierde el objetivo de los panes y programas.

El producto esperado es la elaboración de textos argumentativos sobre los programas televisivos analizados, no se da una muestra de texto viable de ser elaborada por el alumno, son fragmentos de un artículo especializado que si bien es interesante, al menos para el lector adulto, no es el mejor ejemplo del producto esperado. Se da un segundo ejemplo que representa la escritura del texto por parte de alumnos de secundaria el cual es predominantemente descriptivo, sólo hay un argumento: “es interesante y divertido, muy bueno, porque aprendemos de muchos temas que nos gustan...” (Cueva, 2012: 218)

En lo que respecta al uso de recursos que sirven para asegurar la coherencia y cohesión de un texto vuelve a tratarse de forma colateral.

5.2.5.2 Bloque 4. Libro 2. Texto argumentativo

De los 23 factores 17 se favorecen; la calificación ponderada del proyecto es de 81 puntos.

Cuadro 13.

Bloque 4 Factores Libro 1	Rúbrica
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*

Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	-
Relectura de un compañero	*
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	*
Que el texto sea claro	-
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	*
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	-
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	*
Compartir el texto con el o los destinatarios	*
Comprobar si tuvo el efecto deseado	-
Ortografía	*
Formato	*
Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	-
<i>Calificación ponderada</i>	81

Este libro es el que mejor aborda el proyecto, da elementos que posibilitan el análisis crítico de los programas. Se explican las funciones de la televisión, propone preguntas sobre las características de los programas: cómo se comunica la información: solo con palabras, palabras e imágenes, música, palabras e imágenes y cuál es la calidad de esa información. Dan un cuadro de criterios para determinar la calidad de los programas. Piden describir las características de los personajes y proponen preguntas base para ello; lo mismo se hace con la escenografía. Se pide evaluar qué valores proyecta, qué tipo de público puede identificarse con ese programa y con los personajes y les piden establecer si el programa cumple con algunos elementos de la ley de radio televisión que mencionan al inicio del capítulos. También piden determinar si recomendarían o no el programa y a quienes lo harían. Explican con claridad las partes de la reseña de un programa televisivo y proporcionan una muestra clara de ocho tipos de argumentos.

5.2.5.3 Bloque 4. Libro 3. Texto argumentativo

De los 23 factores 15 se favorecen; la calificación ponderada del proyecto es de 71 puntos.

Cuadro 14

<i>Bloque 4</i> <i>Factores Libro 3</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	*
Relectura de un compañero	-
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	-
Que el texto sea claro	-
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	-
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	-
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	*
Compartir el texto con el o los destinatarios	*
Comprobar si tuvo el efecto deseado	-
Ortografía	*
Formato	*
Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	-
<i>Calificación ponderada</i>	71

En el aspecto cualitativo este libro aborda todas los puntos del programa y le da la importancia necesaria a cada una de las partes, al igual que el libro 2 ofrece un cuadro de registro para hacer la valoración del programa televisivo y da preguntas guía. No se ofrece

ningún modelo textual redactado por alumnos, pero la reseña que incluyen es clara y adecuada al nivel educativo. Da cinco ejemplos de recursos discursivos para la argumentación. En cuanto a la reflexión de concordancia verbal y adjetiva sí se menciona, sin embargo, el ejemplo es poco significativo, la explicación es sencilla, pero técnica, al igual que en otros casos precisa conocimiento previo de gramática.

5.2.6 Bloque 5

Tipo de texto: Texto expositivo.

Ámbito: Participación social.

Proyecto: Difundir información sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español.

5.2.6.1 Bloque 5. Libro 1. Texto expositivo

De los 23 factores 12 se favorecen; la calificación ponderada del proyecto es de 50 puntos.

Cuadro 15

<i>Bloque 5</i> <i>Factores Libro 1</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	-
Relectura de un compañero	-
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	-
Que el texto sea claro	-
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	-

Que el texto sea coherente	-
Que las oraciones estén completas	-
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	-
Compartir el texto con el o los destinatarios	*
Comprobar si tuvo el efecto deseado	-
Ortografía	*
Formato	*
Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	-
<i>Calificación ponderada</i>	50

En el análisis cualitativo vemos no se aborda el tema de la riqueza de la interacción entre culturas y lenguas. Se espera que el alumno reconozca la influencia de las lenguas indígenas como parte de la riqueza del español actual, para ello se pide al alumno que investigue pero, no se le dan elementos ni información, todo queda a la deriva de lo que el alumno encuentre. Uno de los aprendizajes esperado es que reconozca que las lenguas indígenas de México tienen un valor en la identidad nacional, no obstante no es algo explicitado por el texto, también se espera que el alumno lo deduzca mas no hay bases para creer que sucederá.

La mayoría de los aprendizajes esperados no son abordados directamente en el libro, se pide a los alumnos hagan una definición de: cultura, lengua, diversidad, diversidad lingüística y diversidad cultural; y después se espera resuelvan las siguientes preguntas: ¿Qué impacto creen que tenga en la cultura nacional la diversidad cultural indígena de nuestro país? ¿Qué tan importante te parece la influencia de las lenguas indígenas sobre el español actual? que si bien los alumnos pueden dar su opinión propia el libro no ofrece información para orientar la discusión hacia la valoración positiva, fácilmente puede tomar el sentido contrario al esperado si no es una discusión guiada, y generalmente al ser una discusión en equipo (como lo plantea el libro) el profesor sólo puede monitorear un equipo a la vez. Es altamente probable que los objetivos de esta actividad no se cumplan. Otro aspecto es que las entrada léxicas son básicamente alimentarias, no se dan ejemplos de incorporaciones en toponímicos, nombres de animales, etcétera.

5.2.6.2 Bloque 5. Libro 2. Texto expositivo

De los 23 factores 19 se favorecen; la calificación ponderada del proyecto es de 86 puntos.

Cuadro 16.

<i>Bloque 5</i> <i>Factores Libro 2</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	*
Pertinencia del modelo de texto	*
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	*
Análisis de un texto semejante	*
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	*
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	*
Relectura de un compañero	*
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	*
Que el texto sea claro	-
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	-
Que el texto sea coherente	*
Que las oraciones estén completas	*
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	*
Compartir el texto con el o los destinatarios	*
Comprobar si tuvo el efecto deseado	-
Ortografía	*
Formato	*
Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	*
<i>Calificación ponderada</i>	86

En el aspecto cualitativo cabe resaltar que este libro es el que ofrece al alumno mayor cantidad y calidad en la información. Aunque al inicio también pide se realice una discusión en grupo de una serie de preguntas, éstas son más concretas y acotadas que las de los libros 1 y 3 por lo cual es posible que el alumno la conteste a partir de su experiencia y conocimiento personal. Hay una lectura breve sobre derechos lingüísticos indígenas en México lo cual ayuda a dimensionar la importancia de las lenguas a nivel nacional e

internacional. Para el aprendizaje esperado “Identifica y valora la variedad cultural y lingüística del país” ofrece una lista de las 68 lenguas con el total de hablantes, hombres y mujeres. También hacen una selección de las que tienen más hablantes y su distribución geográfica. En cuanto a la comprensión de palabras de algunas lenguas originarias que forman parte del vocabulario del español actual elaboran un cuadro con palabras de distintos ámbitos: geográfico, entorno natural o de manufactura humana, mundo de las personas, gastronomía, vida cotidiana, creación artística, conocimientos diversos. Hay un dedicado a explicar la influencia de una lengua sobre otra. Hay una muestra de la presentación del trabajo final, de cómo habría de verse atendiendo a las indicaciones que se dieron durante el proceso de elaboración del proyecto.

Uno de los mayores aciertos de este libro es que asume el compromiso informativo que supone un libro de texto; aun cuando pide al alumno investigue algunas cuestiones, los temas medulares son acompañados de la información mínima para poder ser comprendidos, especialmente en este tema en el que por desgracia hay poca información accesible.

5.2.6.3 Bloque 5. Libro 3. Texto expositivo

De los 23 factores 7 se favorecen; la calificación ponderada del proyecto es de 22 puntos.

Cuadro 17.

<i>Bloque 5</i> <i>Factores Libro 3</i>	<i>Rúbrica</i>
Claridad en las instrucciones	-
Pertinencia del modelo de texto	-
Para qué se escribe el texto	*
A quién va dirigido el texto	*
Qué se quiere decir	*
Qué forma tendrá	*
Lectura de un texto semejante	-
Análisis de un texto semejante	-
Escribir primera versión atendiendo a la planeación	-
Que el texto cumpla con los propósitos establecidos	-

Relectura de un compañero	-
Verificar si cumple con lo que quiere decirse	-
Que el texto sea claro	-
Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada	-
Que el texto sea coherente	-
Que las oraciones estén completas	-
Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica	-
Compartir el texto con el o los destinatarios	*
Comprobar si tuvo el efecto deseado	-
Ortografía	*
Formato	-
Caligrafía	-
Legibilidad de la tipografía	*
<i>Calificación ponderada</i>	22

En la evaluación cualitativa se observa falta de oferta informativa al alumno, preguntas mal dirigidas y poca orientación para la elaboración del proyecto. Para el aprendizaje esperado: identifica y valora la variedad cultural y lingüística del país, les piden que busquen las lenguas y los lugares donde se hablan, pero no proporcionan información específica, la obtención de esta queda bajo la responsabilidad del alumno lo cual teniendo en cuenta las condiciones escolares nacionales es probable que no llegue a buen término.

Para el aprendizaje esperado: reconoce la influencia de las lenguas indígenas como parte de la riqueza del español actual sólo se le indica “como te pudiste dar cuenta anteriormente, el español que hablamos en México está conformado por una gran variedad de vocablos provenientes de las lenguas indígenas” (Londoño, 2012: 239); empero, hasta ese momento en el libro no se hace referencia específica alguna a la incorporación léxica.

Hay algunas preguntas en las que cabe cuestionar su orientación o el tipo de respuestas que se obtendrá, si la pregunta es: “¿Sería práctico que se adoptara una lengua indígena como primera lengua en México?” (Londoño, 2012: 237) es altamente probable que el resultado no ayude a fortalecer el aprendizaje esperado que es que el alumno reconozca que las lenguas indígenas de México tienen un valor en la identidad nacional.

Hay una actividad que carece de lógica, para cumplir el tema de reflexión: Palabras de algunas lenguas originarias que forman parte del vocabulario del español actual, se pide al alumno: “Busca en internet algunas palabras en náhuatl y pregunta a las personas

mayores su significado para que conozcas mejor esta riqueza léxica del español de México” (Londoño, 2012:240). Presupone muchas cosas, por un lado que los jóvenes tienen acceso a internet, que habrán de seleccionar palabras “fáciles” y que los adultos las deben conocer, excluye el posible contexto del alumno, por ejemplo alguien de Yucatán podría identificar varias palabras aun no siendo hablante de la lengua y limita el horizonte lingüístico pues decide que habrá de ser náhuatl.

En la misma página en los temas a reflexionar se indica que la adopción de vocablos indígenas fue porque no había la llegada de los españoles palabra en español para ello, si bien es cierto, también expresa una visión sesgada y limitada del contacto lingüístico, de la riqueza cultural y lingüística como algo vivo.

El objetivo general es valorar la lenguas indígenas del país y recurrentemente por el tipo de preguntas, la información y las actividades el resultado puede ser contrario al esperado pues la lectura que subyace es que no son muy importantes, si los mayores no conocen esas palabras se reforzará ésta idea, además la pregunta sobre establecer una lengua indígena como primera lengua del país, además de estar fuera de lugar, en su conjunto generan una apreciación desvalorizante de las lenguas indígenas la cual subyace en los postulados mismos.

En el apartado que destinan a ortografía y puntuación convencionales señalan que las palabras que comienzan con hue- y con hui- pueden escribirse también con güe- y con güi- y el ejemplo de palabra es Huitzilopochtli.

Por último, para la planificación de un periódico mural para comunicar su investigación no se dan pautas, no hay una muestra de texto ni un esquema que sirva como referente, sólo se muestra una ilustración con fotografías de grupos indígenas.

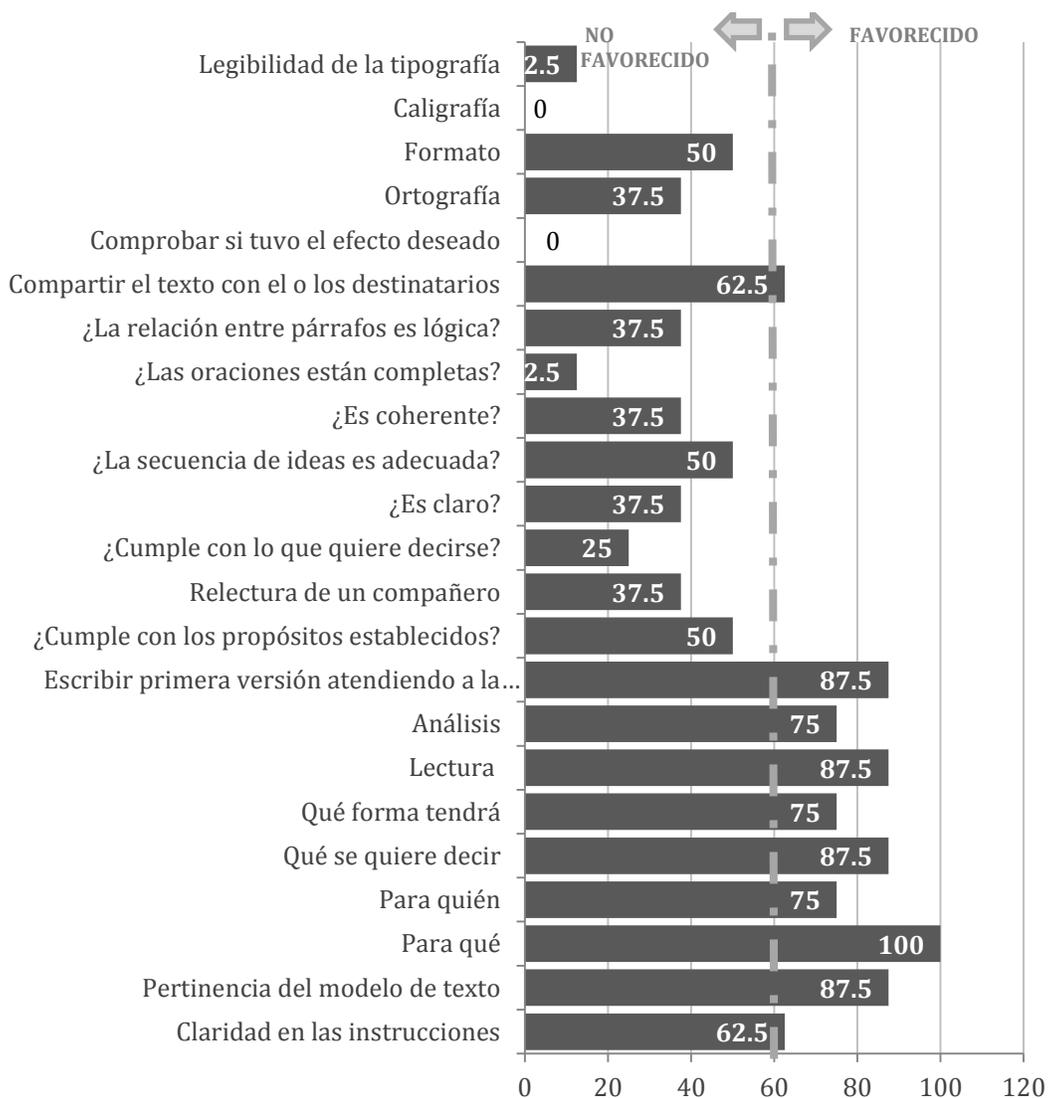
5.3 EVALUACIÓN GENERAL POR LIBRO

A continuación se presenta la información correspondiente a cada libro como unidad.

5.3.1 Libro 1

La calificación ponderada de este libro es de 57.87 lo cual implica que cumple de forma muy limitada con los planteamientos de los programas de la SEP. A continuación se presenta la gráfica con los 23 factores evaluados el análisis cuantitativo, los valores superiores a 60 indican favorecimiento y los inferiores que ese factor se ve desfavorecido.

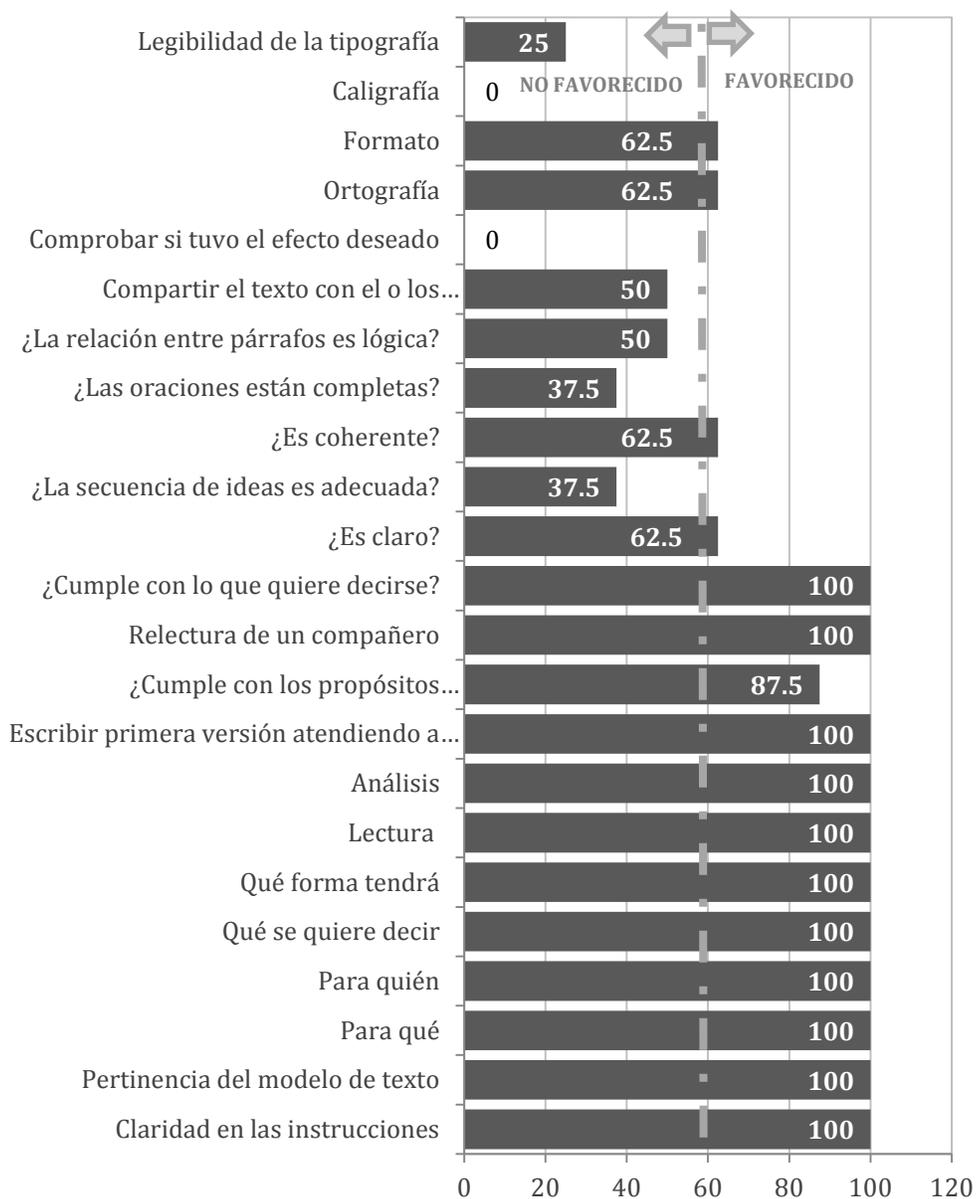
Gráfica 7. Evaluación general libro 1



5.3.2 Libro 2

La calificación ponderada de este libro es de 78.37 lo cual implica una buena incorporación de los planteamientos de los programas de la SEP. A continuación se presenta la gráfica con los 23 factores evaluados el análisis cuantitativo, los valores superiores a 60 indican favorecimiento y los inferiores que ese factor se ve desfavorecido.

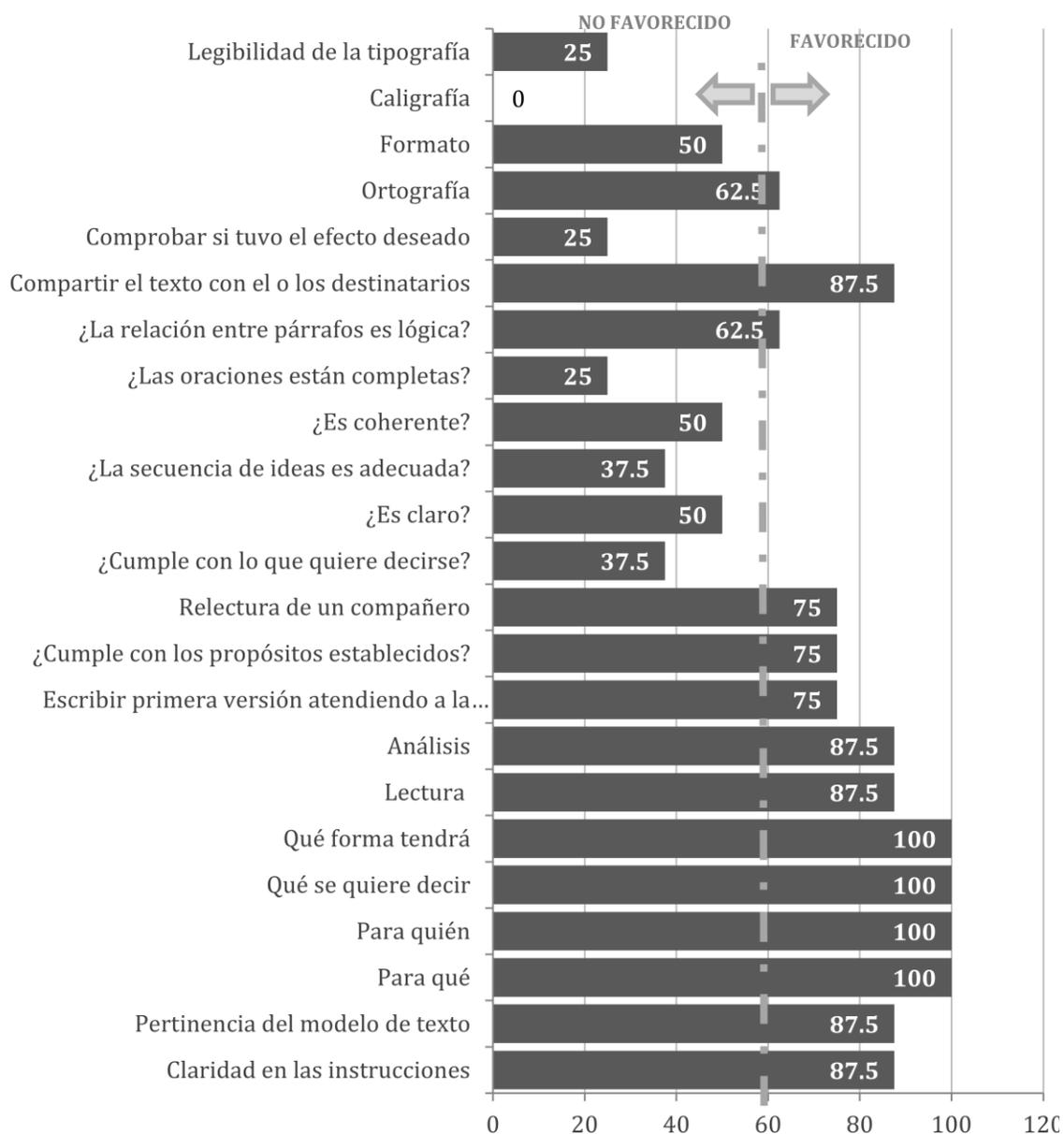
Gráfica 8. Evaluación general libro 2



5.3.3 Libro 3

La calificación ponderada de este libro es de 68.75 lo cual implica una incorporación suficiente de los planteamientos de los programas de la SEP. A continuación se presenta la gráfica con los 23 factores evaluados el análisis cuantitativo, los valores superiores a 60 indican favorecimiento y los inferiores que ese factor se ve desfavorecido.

Gráfica 9. Evaluación general Libro 3



5.4 EVALUACIÓN CONJUNTA DE LOS LIBROS

A continuación se presenta la medida de favorecimiento de la práctica de cada factor por los tres libros. Ésta representa la tendencia general del impacto de los libros estudiados con relación a la cantidad de alumnos que los recibieron. Como se puede observar, los aspectos menos favorecidos son los que conforman los procesos de corrección y revisión del texto. Es decir, en su conjunto los libros evaluados no favorecen el desarrollo de habilidades de escritura de textos argumentativos y expositivos. Aunque el *libro 2* incorpora de mucho mejor manera estos elementos al texto al no ser el de mayor distribución su alcance se ve limitado.

A continuación se muestra el posible alcance de algunos de estos aspectos a nivel nacional, se toma como referencia la cantidad de libros distribuidos de los libros estudiados y el índice de alumnos matriculados a nivel nacional en el ciclo escolar 2012-2013.

Como puede observarse la selección de libros es fundamental para mejorar el desarrollo de la escritura de textos a nivel nacional, pues la alta distribución de un ejemplar que no favorece el logro de los objetivos tiene consecuencia lamentables a nivel federal a corto, mediano y largo plazo.

Gráfica 10. Evaluación conjunta de libros



5.5 RESULTADOS EN RELACIÓN A LOS CRITERIOS DE TEXTUALIDAD

En este apartado se relacionan los resultados del análisis cuantitativo y del cualitativo con algunos elementos de la teoría que los sustentan. Veremos entonces algunas implicaciones del uso de los tres libros estudiados atendiendo a la información obtenida de los dos instrumentos de evaluación.

Los factores que analizamos es el estudio cuantitativo pueden ser organizados siguiendo los criterios de textualidad propuestos por De Beaugrande-Dressler (1981): cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad e intertextualidad.

5.5.1 Coherencia

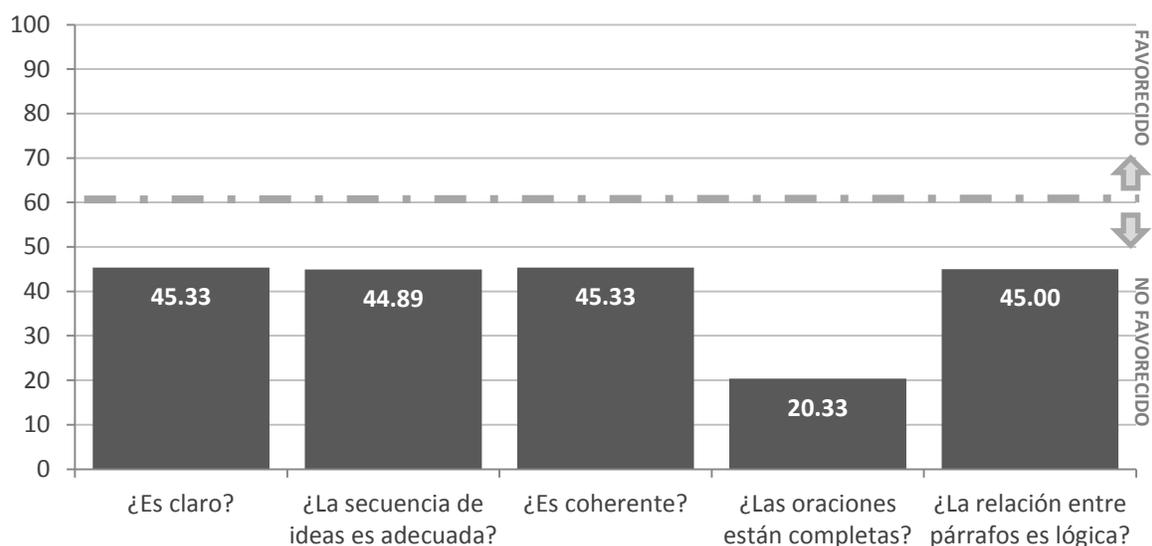
La coherencia permite la continuidad de sentido del texto, como resultado de una compleja red de factores lingüísticos, constituidos por el sistema de la lengua; cognitivos, relacionados con el conocimiento del mundo; y de interacción social, vinculados a la pragmática (Marín: 2004). Esta continuidad afecta a la estructura semántica y, en términos cognitivos, a la estructura lógica y psicológica de los conceptos expresados (Beaugrande-Dressler: 1981). A continuación se muestra la red de factores lingüísticos que intervienen en la coherencia:

- a. El contenido de cada proposición está relacionado con parte del contenido de otra proposición.
- b. El contenido de cada proposición está relacionado con el contenido global de toda la secuencia.
- c. El contenido de toda la secuencia está relacionado con una realidad exterior al texto, no lingüística que el receptor conoce por sus saberes acerca del mundo.

Los factores evaluados que corresponden a este rubro son

1. Que el texto sea claro.
2. Verificar que la secuencia de ideas sea adecuada.
3. Que el texto sea coherente.
4. Que las oraciones estén completas.
5. Cuidar que la relación entre párrafos sea lógica.

Gráfica 11. Factores para coherencia



Como podemos observar ninguno de los cinco factores que influyen en la coherencia del texto se favorece en el conjunto de libros; al mismo tiempo el análisis cualitativo reveló que en varios de los casos en los que sí se hace mención del factor el tipo de tratamiento es inadecuado: “Reúnete con un compañero y analicen las estrategias que utilizarán para dar coherencia y cohesión en sus respectivos informes de ciencias...”, “Practiquen el cuidado de la cohesión y la coherencia de sus argumentos, su profesor puede apoyarlos revisando sus borradores”, “Revisen con su profesor que su texto esté escrito adecuadamente (sin faltas de ortografía, que sea coherente, que los espacios sean apropiados)”, “Procura conserva (sic) la coherencia de las ideas conforme a lo que se indica en el cuadro para reflexionar”; hay algunas instrucciones más afortunadas como “Revisen su monografía y escriban correcciones como las del texto anterior. Tomen en cuenta aspectos como... Coherencia: Implica que las ideas se entiendan, que estén ordenadas, y que se usen los signos de puntuación y conectores o nexos apropiados”. Vemos entonces que, aunque estos factores son considerados en los libros, la forma en que se abordan es poco didáctica.

En todo caso, no hay que perder de vista que la coherencia es un elemento fundamental del texto y en los proyectos estudiados ésta sólo se aborda en cuatro: monografía, carta, informe y texto argumentativo, es decir, queda excluido de las fichas, los resúmenes y del texto para el periódico mural. No debería quedar fuera en ningún ejercicio

de redacción; es cierto que no se puede poner a tensión a todo al mismo tiempo, pero habría de procurarse que en cada ejercicio se contemple al menos alguno de los factores lingüísticos que dan coherencia al texto.

5.5.2 Cohesión

La cohesión está relacionada con el modo en que los elementos del texto están relacionados entre sí "en superficie". El grado de cohesión textual se manifiesta en la sintaxis superficial del texto: la repetición de algunos elementos en forma de pronombres, las paráfrasis, la unidad temporal-aspectual, los paralelismos son todos ellos fenómenos que garantizan la cohesión del texto. Estos elementos se organizan provisionalmente según su distribución superficial y la importancia que les atribuye la sintaxis. Los instrumentos que garantizan cohesión al texto son medios que contribuyen a la economía de la operación y permiten analizar de la forma más rápida posible el texto en cuestión (Beaugrande-Dressler, 1981).

Marta Marín propone una subdivisión de la cohesión en referencial e interfrástica y una serie de recursos que se pueden utilizar para ello. Recuerda que los textos expositivos son los que más requieren procedimientos de cohesión que guíen el proceso de lectura, pues son textos con mayor redundancia y que tratan de evitar la ambigüedad (Marín, 2004).

Ahora bien, es importante señalar que la cohesión no es necesaria para que exista coherencia textual, es decir puede haber un texto coherente más no bien cohesionado, son aspectos independientes, pero vinculados uno al otro y debe cuidarse no confundirlos.

Como bien señalan Marín y Bronckart, los temas de lengua necesitan una transposición didáctica para llegar al aula. Marín propone algunos temas que podrían abordarse en el aula para usarlos en la producción de textos cohesivos: Sinonimia y antonimia, valor de la repetición o del reemplazo de palabras, pronombres, distinto valor de los artículos, adverbios de tiempo, elipsis, uso de conectores (Marín, 2004).

Este aspecto de la gramática del texto está más vinculado con el análisis cualitativo que realizamos, pues en él se refleja cómo se abordan los contenidos relacionados a dar cohesión al texto. Los aspectos de cohesión se abordan en pocos proyectos de los planes y programas 2011, en primaria.

El único proyecto en toda la educación secundaria en el que se le dedica espacio para el uso de recursos gramaticales que confieren cohesión al texto como aprendizaje esperado es el proyecto: Escribir un informe de investigación científica para estudiar. Este tema no se contempla en absoluto en el programa de segundo de secundaria y en tercero es propio de temas de reflexión: Cohesión y coherencia en un ensayo (SEP, 2011b: 80). El riesgo de esto es que, como ya hemos visto, regularmente los temas de reflexión son subexplicados, no se valora su importancia; incluso, en el aspecto espacial, se les confieren pequeños recuadros al margen del tema, se da una breve explicación y se espera que los alumnos se puedan valer de ello para redactar textos cohesionados. Si revisamos los programas de primaria observaremos que los antecedentes de que puede disponer el alumno serán reducidos, como observamos en el siguiente cuadro sólo en tres proyectos de ese periodo formativo habrá de revisar elementos que coadyuven a la cohesión. Por ende, no hay fundamento para pedir a los alumnos que revisen sus estrategias de cohesión textual (cuadro 18).

Cuadro 18.

<i>Año escolar</i>	<i>Aprendizajes esperados</i>	<i>Temas de reflexión</i>	<i>Producciones para el desarrollo del proyecto</i>
4°	Identifica y usa recursos para mantener la cohesión y coherencia al escribir párrafos.	Estrategias de cohesión: uso de pronombres y de nexos.	Borradores de textos monográficos sobre los pueblos estudiados, que cumplan con las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> • Información clara y organizada sobre los diferentes aspectos de la vida de los pueblos que se describen. • Recursos gráficos de apoyo (mapa con la ubicación geográfica). • Coherencia y cohesión
5°		Nexos (por ejemplo: por lo tanto, cuando, entonces, porque, etc.),	Nexos para dar cohesión

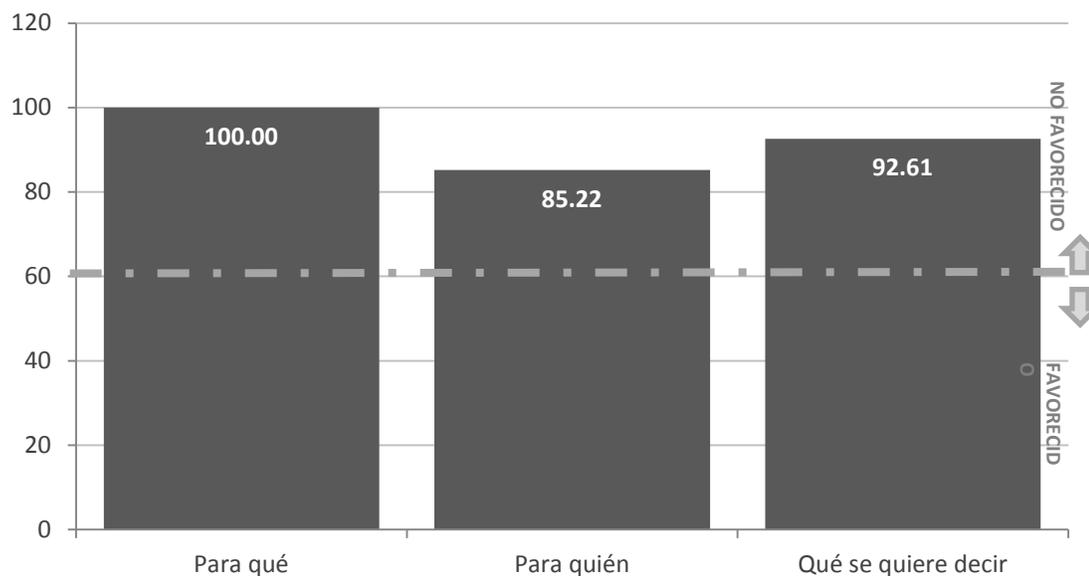
		para darle cohesión a un texto.	
5°		Cohesión de los textos	Cohesión de los textos.
5°	Integra varios párrafos en un solo texto, manteniendo su coherencia y cohesión.		Claridad y cohesión
6°	Redacta un texto en párrafos, con cohesión, ortografía y puntuación convencionales		Coherencia y cohesión del texto.

5.5.3 Intencionalidad

Se refiere a la actitud de quien produce un texto coherente respecto a los objetivos que persigue o a la realización de un proyecto determinado (Beaugrande-Dressler, 1981). Los factores evaluados que corresponden a este rubro son

1. Para qué se escribe el texto.
2. A quién va dirigido el texto.
3. Qué se quiere decir.

Cuadro 12. Factores para intencionalidad



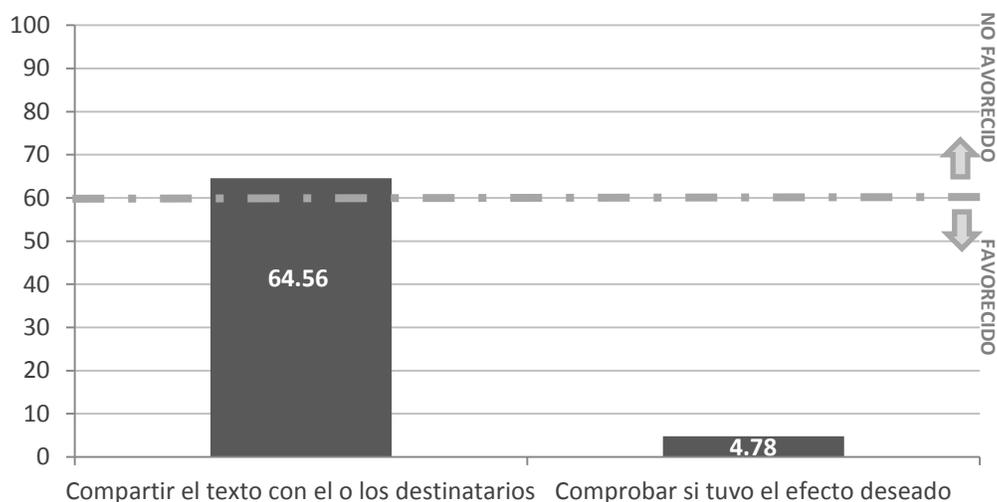
Como se observa en la gráfica anterior, el grado de favorecimiento de estos factores es muy bueno y excelente, es una característica que se estima habrá de estar presente en las producciones de los alumnos pues con regularidad es tomada en cuenta.

5.5.4 Aceptabilidad

Se refiere al receptor; éste recibe un texto claro y coherente, elaborado con una intención determinada, en un contexto sociocultural concreto; si no sucede así, la comunicación resulta afectada (Beaugrande-Dressler, 1981). Los factores evaluados que corresponden a este rubro son

1. Compartir el texto con el o los destinatarios
2. Comprobar si tuvo el efecto deseado

Cuadro 13. Factores para aceptabilidad



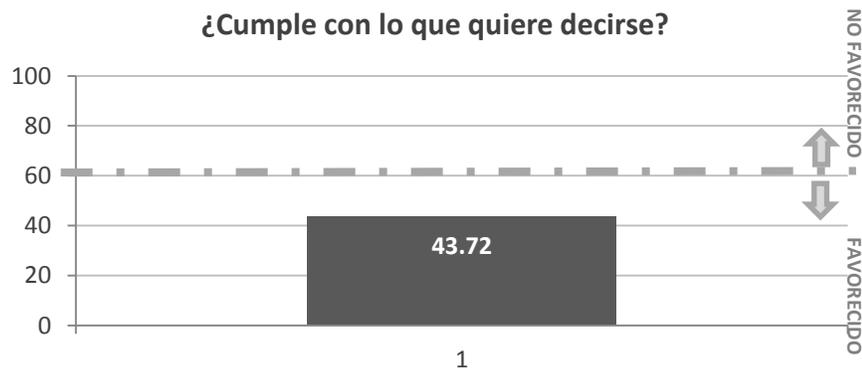
El cuadro 13 refleja que, si bien en la mayoría de los ejercicios se contempla el que el destinatario reciba el texto en muy pocas se fomenta verificar que se haya logrado el cometido comunicativo del texto, este proceso de retroalimentación es imprescindible para que el escritor pueda identificar los elementos que no fueron claros y establezca mejores relaciones entre la información con la que cuenta el receptor y la que se da en el texto.

5.5.5 Informatividad

Hace referencia al grado de predicción o probabilidad de determinados elementos o informaciones que aparecen en el texto (Beaugrande-Dressler, 1981). Los factores evaluados que corresponden a este rubro son

1. Verificar si cumple con lo que quiere decirse

Gráfica 14. Factor para informatividad

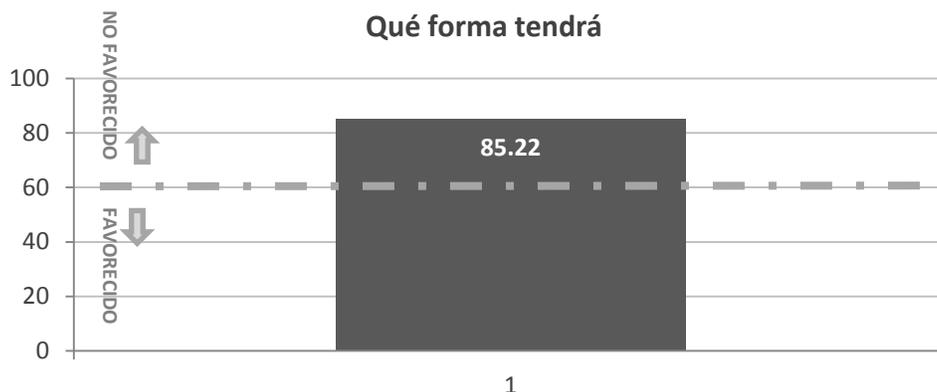


Como se observa en la gráfica 29, es uno de los factores no favorecidos. Lo cual es lamentable, pues asegurarse que el texto comunica lo que se desea comunicar es imprescindible.

5.5.6 Intertextualidad

La intertextualidad pone en relación el texto con los demás textos con los que establece relaciones de significado. Permite identificar el texto como perteneciente a un tipo determinado como crónica, carta, ensayo, entrevista, etcétera (Beaugrande-Dressler, 1981).

Gráfica 15. Factor para intertextualidad



Prácticamente en todos los ejercicios se da una muestra de texto y el alumno sabe cuál es la forma que tendrá el resultado del proyecto, excepto por el primero, en el que el alumno trabaja durante sesiones en las que se le pide realice tareas como resúmenes, paráfrasis y esquemas sin que sepa claramente qué forma textual tendrá en resultado. Esto se observa en los tres libros, el alumno camina a ciegas. Fuera de este proyecto en los demás hay una perspectiva clara de lo que se espera elabore al final del proyecto.

5.6 RESULTADOS EN RELACIÓN A LAS ESTRATEGIAS DE REDACCIÓN DE UN TEXTO

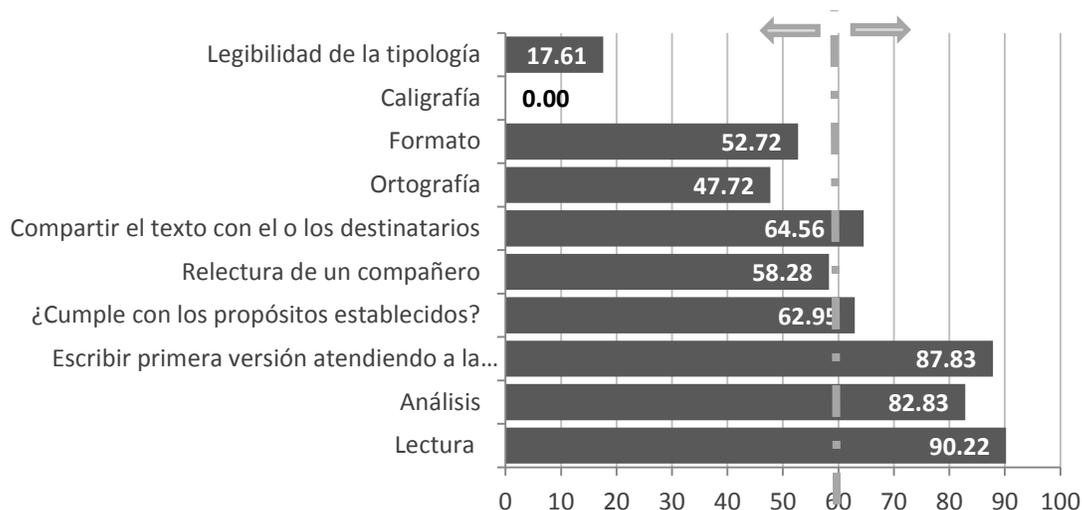
Bereiter y Scardamalia proponen dos modelos de composición escrita, el de decir el conocimiento y el de transformar el conocimiento, el primero corresponde a escritores no expertos y el segundo a escritores expertos. Sus estudios sustentan la creencia de que las estrategias para transformar el conocimiento pueden ser aprendidas. Las estrategias relacionadas a transformar el conocimiento están vinculadas a cuatro elementos:

- a. El tiempo necesario para comenzar a escribir
- b. La confección de borradores
- c. La planificación
- d. La revisión

Los siguientes factores corresponden a estos procesos:

1. Lectura de un texto semejante
2. Análisis de un texto semejante
3. Escribir primera versión atendiendo a la planeación
4. Que el texto cumpla con los propósitos establecidos
5. Relectura de un compañero
6. Verificar si cumple con lo que quiere decirse
7. Ortografía
8. Formato
9. Caligrafía
10. Legibilidad tipográfica

Gráfica 16. Factor para estrategias de redacción de un texto



Como se observa en la gráfica anterior, los factores no favorecidos son los que están relacionados con la realización social del texto y sus convenciones como ortografía, caligrafía, formato y legibilidad de la tipología. Estos resultados son poco convenientes para un proceso formativo escolar. Aunque el cuidado de la caligrafía no habría es el elemento más trascendente en la producción de un texto tiene gran importancia si dimensionamos que es el periodo donde se determinan las cualidades de la escritura propia y que sin duda un mal desarrollo de esta habilidad conlleva a producir textos ilegibles. El cuidado de la ortografía, formato y legibilidad confieren presentación al texto, por ende no habían de dejarse de lado.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

Como hemos visto, en su conjunto, los tres libros de texto que hemos estudiado favorecen tan solo en un 47.82 por ciento los procesos recomendados por la SEP, es decir, en más de la mitad de los casos los alumnos no recibirán un *input* que contemple estos procesos de la escritura. La atención puesta a los componentes oscila desde el 0 por ciento destinado a *caligrafía*, hasta el 100 por ciento al cuidado de *para qué se escribe*.

A través de este estudio podemos determinar el grado de correspondencia entre el tipo de instrucciones utilizadas en los proyectos para la elaboración de textos expositivos y argumentativos con las pautas recomendadas por la SEP, el grado de apego es el siguiente: Trillas 43.48 por ciento, Ediciones SM 69.56 por ciento, Fernández Editores 60.86 por ciento; ahora bien, no todos los factores tienen la misma importancia y efecto durante el proceso de composición, es decir, el grado de afectación que produce el no favorecimiento de un elemento es distinto entre ellos y no pueden ser tomados como equivalentes; por ello para la interpretación de este estudio es pertinente guiarnos por la calificación ponderada que se calculó para cada libro: Trillas 57.82, Ediciones SM 78.37, Fernández Editores 68.75. En donde el rango entre 60-70 indica suficiencia, 71-80 refiere un buen incorporamiento, 81-90 muy bueno y 91-100 excelente. Podemos ver que de los tres libros estudiados el que favorece más habilidades e incorpora mejor las pautas de la SEP es el de SM, seguido por el Fernández Editores.

El libro con menor puntaje es el de editorial Trillas, cabe señalar que no alcanza la categoría de suficiente, lo cual es doblemente inconveniente, por un lado se autorizó y compró un libro con poco apego y por otro lado, más lamentable aún, pues es el que recibió el 25.8 por ciento de alumnos inscritos en primero de secundaria a nivel nacional durante el ciclo escolar 202-2013. El porcentaje de alumnos que recibió un libro de poca calidad es muy alto.

Se puede observar que hay un desplazamiento aparente de la gramática, pues su aprendizaje ya no es un tema explícito en los programas del 2011; sin embargo, los aprendizajes esperados y los temas de reflexión precisan conocimiento y uso de ella. Como se ve en los resultados en relación con los criterios de textualidad y a las estrategias de redacción, la información teórica y gramatical que se proporciona para la elaboración de

cada proyecto tiende a ser muy técnica. Por un lado, en una reforma pedagógica, como señala Bronckart, el proceso de transposición no puede consistir en una “aplicación” o en una transposición directa a la práctica de concepciones teóricas (cualquiera sea su pertinencia) (Bronckart, 2007). Por otro lado, los programas escolares de educación primaria no sientan precedentes para la comprensión de tales nociones, no se abordan temas como análisis funcional de oraciones, pero en el libro se pide revisen sus textos verificando la concordancia del sujeto y el verbo, tampoco se establecen las categorías gramaticales como aprendizajes esperados ni como temas a reflexionar, pero se espera que el alumno las conozca lo suficiente como para que las utilice como herramienta de análisis y corrección de sus textos. Tanto la transposición de contenidos en los libros es deficiente como la organización de los mismos en los planes y programas. Por ende, tanto los aprendizajes esperados como los temas de reflexión directamente relacionados con el uso de elementos gramaticales parecen estar condenados al fracaso.

Marta Marín señala que así como se aprende a leer, leyendo, y a escribir, escribiendo, ambas se enseñan; en una, se enseñan estrategias de comprensión lectora para que el que las aprenda pueda ser un lector comprensivo, y en otra, se enseñan procedimientos de escritura tales como planes, borradores, revisión, propósito, y consideración del receptor (Marín, 2004). De los tres libros estudiados, el que permite desarrollar mejores habilidades para la producción de textos escritos argumentativos y expositivos es el de SM, no sólo porque es constante en el apego a las pautas, sino porque hace explícitos los procedimientos de planeación y revisión, en cada uno de los proyectos proporciona esquemas guía para orientar al alumno en los elementos que debe tener el texto esperado y destina un espacio específico para la corrección. Va más allá de decirle al alumno que revise si hay errores y los corrija, en cada proyecto pone un texto con algunos errores, los marca y describe en qué consiste el error y con base en eso se pide al alumno haga la corrección, es decir se da un modelo de corrección de textos. También es importante mencionar que es el que realiza una mejor transposición de los temas a reflexionar y destina más espacio a su explicación.

En el proyecto de elaboración de fichas de trabajo, en los tres libros, el alumno trabaja por varias sesiones sin tener una idea clara de los materiales que va a producir, es decir, sí se ofrece un texto como muestra, pero aparece al final del proyecto. En este mismo

proyecto una de las producciones es un esquema, cabe preguntarse qué tan pertinente es esto o si el uso de esquemas son los restos del programa del 2006.

Hacer una evaluación de los libros sin hacer valoraciones respecto al programa de estudios es casi imposible, es importante identificar que en muchos de los casos las contradicciones en el tratamiento de la información provienen del programa mismo y es poco probable que el libro de texto lo pueda subsanar, pues no seguiría las pautas mismas que le dan sustento. En este estudio encontramos que hay una estrecha correlación entre las carencias del libro y los planteamientos del programa observables en los siguientes aspectos:

- a. Desplazamiento de la gramática en el programa español aunque se acude a ella en los libros para explicar los temas a reflexionar y establecer pautas para los aprendizajes esperados.
- b. El tiempo que requiere el desarrollo de las actividades es superior al tiempo disponible para realizarlas; en este sentido, tanto el libro de Trillas como el de SM ofrecen un estimado del número de sesiones que se requiere para desarrollar el proyecto, el de Fernández editores no lo hace. En lo que respecta a la planeación, SM proporciona un cuadro de seguimiento del proyecto donde el alumno debe ir registrando sus avances y haciendo una valoración de las dificultades que encuentra.
- c. Se espera que el alumno, al concluir el tercer grado de secundaria, entre 14 y 15 años de edad: produzca textos para expresarse, produzca textos en los que analiza información, escriba textos originales de diversos tipos y formatos, produzca textos adecuados y coherentes con el tipo de información que desea difundir, produzca un texto con lógica y cohesión, emplee signos de puntuación de acuerdo con la intención que desea expresar, comprenda la importancia de la corrección de textos para hacerlos claros a los lectores y mantener el propósito comunicativo, use oraciones subordinadas, compuestas y coordinadas al producir textos que lo requieran, corrija textos empleando manuales de redacción y ortografía para resolver dudas, emplee los tiempos y modos verbales de manera coherente, use en la escritura los recursos lingüísticos para expresar temporalidad, causalidad y simultaneidad (Programas de estudio 2011:17). Como se observa las expectativas

son muy grandes, parecen más propias de nivel bachillerato, la bibliografía muestra que estas habilidades son de adquisición tardía y se consolidan en etapas posteriores de desarrollo. Sobra decir que es poco probable que se logren con los materiales escolares que estudiamos.

- d. Otra inconsistencia relacionada con el inciso *A* y *C* de esta sección es que durante el desarrollo de los proyectos, frecuentemente se pide a los alumnos se valgan de diccionarios y manuales de gramática que para corregir sus textos, si el alumno no tiene nociones básicas de gramática producto de *A*, cómo podrá lograr *C*. Este tipo de actividades requieren de gran apoyo del profesor y precisan conocimientos que el programa mismo no prevé tengan los alumnos. Pudimos observar que aunque en general las instrucciones son claras (83.33 por ciento), lo que se solicita a los alumnos puede ser poco viable, pues requiere de un profundo conocimiento de gramática.
- e. Uno de los mejores aciertos de los libros es que los ejemplos de tipología textual son congruentes con el tema en un 91.66 por ciento.
- f. La libertad del profesor para el diseño de consignas de escritura y la planeación de las mismas se ve impedida por el programa, pues establece exactamente qué productos habrán de lograrse, en este sentido, la carga de proyectos a elaborar limita los tiempos que se pueden destinar para el fortalecimiento de habilidades. Por otro lado, no hay que olvidar que actualmente hay una serie de programas extracurriculares que el docente debe llevar a cabo y que demandan se presenten evidencias fotográficas para envío a las supervisiones escolares lo cual reduce aún más los tiempos dedicados al trabajo de contenidos.
- g. Por último cabe señalar que la competencia “Valorar la diversidad lingüística y cultural de México” no se vincula con el desarrollo de los proyectos excepto con el 14 “Difundir información sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español de México”; sin embargo, aparece como una competencia que se favorece en todos los bloques. Da la impresión de que está anotada para cumplir con el criterio de inclusión de la diversidad lingüística, más no se aborda. En este mismo sentido es importante señalar que el tratamiento del tema en dos de los libros puede incluso ser calificado como excluyente. La edición de editorial Trillas sólo relaciona las

lenguas indígenas con la gastronomía y la de Fernández Editores hace planteamientos cuestionables, como ya se señaló en el capítulo anterior. En estos dos libros subyace la interpretación de que las lenguas ya no están vivas y con ello sus hablantes. La excepción es el libro de Ediciones SM en el que se hace patente que las lenguas indígenas están vivas y hablantes y permiten dimensionar su importancia cultural.

- h. Como parte de las habilidades de manejo y búsqueda de información, se confiere al alumno la responsabilidad de encontrar la información teórica y temática que se necesita para el desarrollo de los proyectos, se sugiere el uso de internet y de bibliotecas escolares. Sin embargo, el internet no es una herramienta que esté disponible en la mayoría de las escuelas de formación básica, tampoco en todas las comunidades; y por su parte el acceso a bibliotecas escolares tampoco es generalizado, aun cuando en 77.8 por ciento de las secundarias generales hay biblioteca escolar, y entre éstas que sí cuentan con biblioteca escolar, el acervo es insuficiente entre el 65 y 90 por ciento de ellas (Las bibliotecas escolares en México, 2010:36). Y más insuficientes resultan si dimensionamos que con base en los planteamientos del nuevo modelo todos los alumnos, en todas las materias deberían estar haciendo uso de ellas.

El libro de texto es considerado como una de las referencias más importantes para los alumnos, pues proporciona información de los temas a tratar adecuándola al nivel educativo; al mismo tiempo constituye uno de los recursos más importantes para el aprendizaje de los estudiantes (Shahmohammadi, 2013); más aún en el contexto en el que nos encontramos actualmente, donde ha habido una serie de reformas educativas subsecuentes, cambio de los programas escolares y de las metodologías educativas. No podemos olvidar que el modelo de educación por competencias en nivel secundaria es de reciente integración y que gran parte de los docentes del país no recibieron una instrucción relacionada a ese método, tampoco disponemos de programas de actualización docente que puedan ofrecer la formación necesaria para seguir estas pautas, por ello es imperante que la selección de materiales didácticos se haga con el mayor cuidado posible.

Si quisiéramos mejorar el impacto de los libros de texto, se presentan tres opciones: establecer estándares más altos para la aprobación de los libros, aumentar la calidad del libro de mayor distribución y aumentar la distribución del libro de mayor calidad. La investigación que se ha descrito en esta tesis apoya la hipótesis de que es conveniente reformular el diseño de los libros de texto y revisar los programas educativos; sin embargo, no es una prueba de ello, esto lo podremos valorar tomando como referencia las habilidades de escritura que se observen desarrolladas en estos jóvenes al concluir este ciclo escolar 2014-2015.

FUENTES

Bibliohemerografía

- Bachman, Lyle F., y Adrian S. Palmer (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F., y Sandra J. Savignon (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Vol. 107. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić, Vesna y J. Mihaljević Djigunović (2007). “Defining communicative competence”, *Metodika Review Paper*, 8.1, 94-103.
- Barriga Villanueva, Rebeca (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: un solecito calentote*. México: El Colegio de México.
- Bartolomé Ayuso, Adolfo (2004). “Perspectivas de la enseñanza de la lengua escrita”. *Acción pedagógica*, 13 (1).
- Berman, Ruth (2004). *Between emergency and mastery: The long developmental route of language acquisition*. En Berman Ruth (Ed.). *Language development across childhood and adolescence* Filadelfia: John Benjamins Publishing Co (pp. 9-34).
- Berruto, Gaetano (1974). *La sociolingüística*. Boloña: Zanichelli.
- Bringas de la Peña, Fernando y Consuelo Curiel Viñambres, Eva Secunza Arangure (2007). “Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura” en *Cuaderno de Educación nº 3*. Consejería de Educación de Cantabria, Cantabria.
- Bronckart, Jean-Paul (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Campbell, Robin y Roger Wales (1970). *The Study of Language Acquisition*. In Lyons, John (Ed.), *New Horizons in Linguistics*, 242-260. Harodsworth: Pinguin Books Ltd.
- Camps, Anna (1993). “La enseñanza de la composición escrita”. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21.
- Canale, Michael y Merrill Swain (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, Michael (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In Richards, J. C., y Schmidt, R. W (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Carlino, Paula (2004) “La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable”. *Acción pedagógica*, 13 (1).
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel y Marta Luna, Gloria Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

- Cassany, Daniel (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós.
- Castillo Rojas, Alma Yolanda; Javier Luna Reyes; Irma Itzihuari Ibarra Bolaños y Alma Lilia Luna Castillo (2012). Conecta palabras 1, español secundaria. México: Ediciones SM.
- Chavarría, Concepción Guadalupe (1997). El programa de primer grado de español en secundaria. Tesis de licenciatura, UNAM.
- Chomsky, Noam (1980). Rules and Representations. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, Noam (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Vol. 11. Massachusetts: MIT press.
- Cobb Chew, Karla Verónica (2008). Tiempo de escribir: una mirada a los ejercicios de lengua escrita en tres libros de texto gratuitos de español (1993). Tesis de licenciatura, UNAM.
- Coll, César, et. al (2000). El constructivismo en el aula. Barcelona, Graó.
- Cueva, Humberto y Antonia de la O (2012) Español 1. México: Trillas.
- Dolz, Joaquín (1994). Seqüencies didactiques i enseyament de la llengua: Més enlla dels projectes de lectura i d' escriptura. Articles, 2, 21-34.
- Finocchio, Ana María (2009) .Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares. Paidós,
- Flower, Linda y John R. Hayes (1980). "The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem". College composition and Communication, 31, 21-32.
- Flower, Linda y John R. Hayes (1981). "A cognitive process theory of writing". College composition and Communication, 32 (4), 365-387.
- Flower, Linda y John R. Hayes (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Godínes López, Eva Margarita (2014). El desarrollo argumentativo en la adolescencia. Tesis de Maestría. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- González Robles, Obdulia (2014). Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior del área metropolitana de la Ciudad de México. México: ANUIES.
- Gutiérrez Arroyo, Elba (1998) Análisis y seguimiento del programa de español para el primer año de secundaria. Tesis de licenciatura, UNAM.
- Hatch, Evelyn Marcussen y Anne Lazaraton, David A. Jolliffe (1991) The research manual: Design and statistics for applied linguistics. New York: Newbury House.
- Hayes, John (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. En Levy, C. Michael y Sarah Ransdell, (eds). The science of writing: theories, methods, individual differences and applications (pp. 1-27). New Jersey: Erlbaum.
- Hernández, Fernando Hernández y Montserrat Ventura (1992) La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio. Barcelona: Graó.

- Hernández, Fernando (2004). "Opinión. Pensamiento: Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre". Cuadernos de Pedagogía, 332.
- Hymes, Dell (1972). On Communicative Competence. In Pride, J. B., y Holmes, J. (Eds.), Sociolinguistics, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- Jimeno, Pedro (2004) La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas. Gobierno de Navarra Departamento de Educación.
- Lerner, Delia (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, Carlos y Amparo Tusón Valls, Andrés Osoro (1992). "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua" Signos teoría y práctica de la educación, 3 (7), 27-53.
- Lomas, Carlos (1996). La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Barcelona, Horsori.
- Londoño, Andrea (2012). Español 1. Comunico lo que pienso. México: Fernández Educación .
- Maqueo, Ana María (2003) Lengua, aprendizaje y enseñanza: el enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica. Tesis doctoral, UNAM.
- Marín, Marta (2004). Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Mauri, Teresa (2000). "¿Que hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento" en Coll César et. al., El constructivismo en el aula, Barcelona, Graó.
- Miras, Mariana (2007). "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos" en COLL, César et. al. El constructivismo en el aula (Serie de Pedagogía. Teoría y Práctica, 111).Barcelona, Graó.
- Morales Cienfuegos Hilda Judith (2010). La enseñanza del español en el Plan de estudios 2009 para educación primaria: una reflexión del libro de texto gratuito de 6º grado. Tesis de licenciatura, UNAM.
- Navarro, Glenda Zoé sustentante (2010). El concepto de las categorías gramaticales en el libro de texto gratuito de español desde el enfoque constructivista de Piaget . Tesis de licenciatura, UNAM.
- Nippold, Marilyn A. (1998). Persuasion and Negotiation. En Nippold, Marilyn A. (Ed.). Later Language Development. The School-Age and Adolescent Years (pp. 189-202). Austin, Texas: Pro-Ed.
- Nippold, Marilyn. A. (2000). "Language development during the adolescent years: Aspects of pragmatics, syntax, and semantics". Topics in Language Disorders, 20 (2), 15-28.
- Olson, David R. (2009). "Education and literacy". Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 32 (2), 141-151.
- Olson, David R. (2014). "Alfabetización y educación: tres problemas para una teoría de la lecto-escritura". Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 27 (2), 155-163.

- Otañi, Isabel. y Maria del Pilar Gaspar (2001). Sobre la gramática. En Alvarado, Maite. Entre líneas. Teorías y Enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Padilla de la Cruz, María Luisa, sustentante (2012) El programa de estudio 2006 de la res en la asignatura español: dificultades e imprecisiones. Tesis de licenciatura, UNAM.
- Pennac, Daniel (2008). Mal de escuela. Barcelona: Mondadori.
- Saorin Iborra, Ana María (2013) .Las cartas de queja en el aula de inglés para turismo: implicaciones pedagógicas basadas en el uso de recursos de cortesía. Tesis coctoral. Universitat Jaume I.
- Savignon, Sandra J. (1983). "Communicative Competence: Theory and Classroom Practice". Texts and Contexts in Second Language Learning. The Addison-Wesley Second Language Professional Library Series. Addison-Wesley Publishing Co., Reading, MA 01867.
- Savignon, Sandra J. (1972) Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching. Vol. 12. Marcel Didier.
- Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development, 15 (58), 43-64.
- Serrano Gutiérrez, María (2009). Acercamiento a la ionterpretación del texto literario en la educación secundaria. Tesis de licenciatura, UNAM.
- Shahmohammadi, Nayereh (2013). "Content Analysis of Elementary Science Text Books Based on the Achievment Motivation Constructs." Procedia-Social and Behavioral Sciences, 84, 426-430.
- Tavakoli, Hossein (2013). A dictionary of research methodology and statistics in applied linguistics. Teherán: Rahnama Press.
- Taylor, David S (1988). "The meaning and use of the term competence in linguistics and applied linguistics", Applied Linguistics, vol. 9, núm. 2, 148-169.
- Tolchinsky, Liliana (2004). The nature and scope of later language development. En Berman, Ruth (Ed.). Language Development across Childhood and Adolescence Filadelfia: John Benjamins Publishing Co. (pp. 233- 246).
- Van Dijk, Teun Adrianus y Walter Kintsch (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Velarde, Manuel Casado (2006). Introducción a la gramática del texto del español. Vol. 13. Arco Libros.
- Widdowson, Henry George (1983). Learning Purpose and Language Use. Oxford: Oxford University Press.

Recursos electrónicos

- Camps, Anna. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*, 20, 24-33. En <http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=689> .
- Castelló, Montserrat. (2002). “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”. *Revista signos*, 35(51-52), 149-162. En <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>> .
- Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. (2010). Las Competencias en Educación: Competencias del alumno, del profesor y del asesor / evaluador externo. España en <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/GT_Las_Competiciones_en_Educacion.pdf>.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. (2009) *Competencia en comunicación lingüística*. Educación secundaria. <http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif10_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/orientaciones_mat_ayuda/HDBH01C.pdf>.
- Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. En <http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/>.
- Hernández i Dobon, Francesc Jesús (2003). *Notas sobre la terminología de la formación profesional (Universitat de València, Asociación de Sociología de la Educación)*. Ponencia X Conferencia de Sociología de la Educación, en <http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/fp.pdf>.
- Instituto de Evaluación (2009). *Evaluación general de diagnóstico 2009. Marco de la Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación. En <<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/evaluaciongeneraldiagnostico/egd-2009-marco-evaluacion.pdf?documentId=0901e72b8044a2e5>>.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2005). *Pisa para docentes*. En <http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/PI SA_docentes.pdf>
- Lacón de Lucía, Nelsi y Susana Ortega de Hocevar. (2008) “Cognición, metacognición y escritura”. *Rev. signos*, 41 (67), 231-255. En <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>>.
- Martínez-Otero, Valentín. (2003). “Cultura escolar y mejora de la educación.” *Revista Complutense de Educación*, 14, 57-82, en <https://organizaciondecetros.wikispaces.com/file/view/cultura_escolar_mejora.pdf>.
- Moreno, T. (2012) “La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39, en <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=555_la_evaluacion_de_competencias_en_educacion>.
- Pastor Cesteros, Susana. (1994). El desarrollo de la competencia discursiva escrita del alumno de español. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua

- extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=892162>>.
- Pilleux, Mauricio. (2001). "Competencia comunicativa y análisis del discurso". *Estudios filológicos*, 36, 143-152, en <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010> >.
- Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. (2007, mayo 31). *Diario Oficial de la Federación*. En http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4989401&fecha=31/05/2007>.
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012. (2007, noviembre 22). *Diario Oficial de la Federación*. En http://132.247.1.49/pronaledh/pdfs/ProSeEd_2007_2012.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Marco curricular común, una elaboración colectiva*. México: SEP. EN http://servicios.enb.ipn.mx/tutorias/formatos/LECTURA_TUTO/MARCO_CURRICULAR%20COMUN.pdf>.
- (2011a). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. México: SEP. <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- (2011b). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México: SEP. En <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/plan/EspanolSec11.pdf>>.
- (2013). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2012-2013*. México: SEP. En http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2012_2013.pdf>.
- Viñao, Antonio. (2003). "Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550209>>.
- Zorrilla, M., Barba, B. (2008). Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Sinéctica*, 30. En http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=441_reforma_educativa_en_mexico_descentralizacion_y_nuevos_actore>.

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICAS

CUADROS

Cuadro 1. <i>Peso de factores</i>	81
Cuadro 2. <i>Peso de libros</i>	82
Cuadro 3. <i>Bloque 2. Libro 1. Texto expositivo</i>	89
Cuadro 4. <i>Bloque 2. Libro 2. Texto expositivo</i>	91
Cuadro 5. <i>Bloque 2. Libro 3. Texto expositivo</i>	93
Cuadro 6. <i>Bloque 3. Libro 1. Texto argumentativo</i>	94
Cuadro 7. <i>Bloque 3. Libro 2. Texto argumentativo</i>	96
Cuadro 8. <i>Bloque 3. Libro 3. Texto argumentativo</i>	97
Cuadro 9. <i>Bloque 4. Libro 1. Texto expositivo</i>	98
Cuadro 10. <i>Bloque 4. Libro 2. Texto expositivo</i>	102
Cuadro 11. <i>Bloque 4. Libro 3. Texto expositivo</i>	103
Cuadro 12. <i>Bloque 4. Libro 1. Texto argumentativo</i>	105
Cuadro 13. <i>Bloque 4. Libro 2. Texto argumentativo</i>	106
Cuadro 14. <i>Bloque 4. Libro 3. Texto argumentativo</i>	108
Cuadro 15. <i>Bloque 5. Libro 1. Texto expositivo</i>	109
Cuadro 16. <i>Bloque 5. Libro 2. Texto expositivo</i>	111
Cuadro 17. <i>Bloque 5. Libro 3. Texto expositivo</i>	112
Cuadro 18. <i>Cohesión textual</i>	123

GRÁFICAS

Gráfica 1. <i>Libros distribuidos por editorial a nivel nacional</i>	12
Gráfica 2. <i>Representatividad de los libros de Español</i>	13
Gráfica 3. <i>Alumnos inscritos por tipo de sostenimiento de la escuela</i>	13
Gráfica 4. <i>Bloque 1, Libro 1</i>	84
Gráfica 5. <i>Bloque 1. Libro 2</i>	86
Gráfica 6. <i>Bloque 1. Libro 3</i>	88
Gráfica 7. <i>Evaluación general libro 1</i>	115
Gráfica 8. <i>Evaluación general libro 2</i>	116
Gráfica 9. <i>Evaluación general Libro 3</i>	117
Gráfica 10. <i>Evaluación conjunta de libros</i>	119
Gráfica 11. <i>Factores para coherencia</i>	121
Cuadro 12. <i>Factores para intencionalidad</i>	124
Cuadro 13. <i>Factores para aceptabilidad</i>	125
Gráfica 14. <i>Factor para informatividad</i>	126
Gráfica 15. <i>Factor para intertextualidad</i>	127
Gráfica 16. <i>Factor para estrategias de redacción de un texto</i>	128

Anexo 1. Instrumento cuantitativo

PISO		4	5	4	4	4	4	5	5	30	5	5	4	4	5	4	5	2	2	2	2	2	2	300				
					A PLANEACIÓN DEL TEXTO				B LECTURA Y ANÁLISIS DE UN TEXTO SEMEJANTE		C ESCRIBIR PRIMERA VERSIÓN ATENDIENDO A LA PLANEACIÓN		D RELEER EL TEXTO		E CORRECCIÓN DEL TEXTO					F REALIZACIÓN SOCIAL DEL TEXTO								
TIPO DE LIBRO	TIPO DE TEXTO	BLOQUE	PROYECTO No.	ÁMBITO	ACTIVIDAD	CAMBIO INSTRUMENTOS	ESQUEMA PERTINENTE	Para qué	Para qué	Cuál se quiere decir	Cuál tiene sentido	Lectura	Análisis	¿Comprende con los propósitos establecidos?	Reflexión de un compañero	SIGNIFICADO			OPERACIONES Y PALABRAS EMPLEADAS		Comprender el texto y el discurso		CRITERIOS DE REVISIÓN			Integridad de la tipografía		
																¿Es claro?	¿La estructura de ideas está ordenada?	¿Es coherente?	¿Las oraciones están completas?	¿La relación entre párrafos es lógica?	Comprender el tipo de texto escuchado	Comprender el tipo de texto escrito	Ortografía	Formato	Caligrafía			
1	E	1	1	E	FICHAS	S	S	S	S	N	S	N	S	S	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N	N			
1	E	1	1	E	ESQUEMA	S	S	N	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
1	E	1	1	E	RESUMEN	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
2	E	1	1	E	FICHAS	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
2	E	1	1	E	ESQUEMA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
2	E	1	1	E	RESUMEN	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
3	E	1	1	E	FICHAS	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	N	N	N	N	N		
3	E	1	1	E	ESQUEMA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N		
3	E	1	1	E	RESUMEN	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	N	N	N	N	S	N	N	N	N	
1	E	2	2	E	MONOGRAFÍA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N	S	N	N	
2	E	2	2	E	MONOGRAFÍA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	
3	E	2	2	E	MONOGRAFÍA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	
1	A	3	3	P	CARTA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	
2	A	3	3	P	CARTA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	N	S	S	S	N	N	
3	A	3	3	P	CARTA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	N	S	S	S	S	N	N	
1	E	4	4	E	INFORME	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S	N	N	S	S	N	N	
2	E	4	4	E	INFORME	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N	N	
3	E	4	4	E	INFORME	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N	N	
1	A	4	5	P	¿ ARGUMENT?	N	N	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	N	N	S	N	S	S	N	N	N	N	
2	A	4	5	P	¿ ARGUMENT?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N	S	S	N	N
3	A	4	5	P	¿ ARGUMENT?	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	N	S	S	N	S	S	N	N
1	E	5	6	P	RIÓDICO MUR	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	S	N	N
2	E	5	6	P	RIÓDICO MUR	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	S	S	N	S
3	E	5	6	P	RIÓDICO MUR	N	N	S	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	S	S	N	S	
FRECUENI		SÍ	14	16	24	22	23	22	21	21	17	17	13	12	10	12	6	12	16	2	13	13	0	5				
NO		4	2	0	2	1	2	2	3	3	7	7	11	12	14	12	18	12	8	22	11	11	24	19				
PORCENTAJE DE GR		% POSITIVO	58.333	66.6667	100	91.67	95.83	91.67	91.7	87.5	87.5	70.833	54.17	50	41.67	50	25	50	66.67	8.3333	54.167	54.1667	0	20.8333				
PONDERACIÓN		3.33333333	5.5	4	3.667	3.833	3.667	5.5	5.25	8.75	3.54166667	3.542	2.1667	2	2.5	3	1	3	1.33333	0.167	1.0833	1.0833	0	0.4167	68.3333			

Bloque I TRILLAS	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ELABORAR FICHAS DE TRABAJO PARA ANALIZAR INFORMACIÓN SOBRE UN TEMA			12 SESIONES
TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO				
Competencias que se favorecen: <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 				
APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza diferentes materiales de consulta con el fin de obtener la información que requiere, considerando la organización del texto y sus componentes. 	S	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre título, subtítulo, apoyos gráficos y el texto. • Información expuesta en gráficas, tablas, diagramas, mapas conceptuales, mapas mentales y cuadros sinópticos, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de preguntas para orientar la búsqueda sobre un tema seleccionado. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Elabora fichas de trabajo utilizando paráfrasis y recursos gráficos. 	P	BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Selección de materiales diversos sobre un tema de interés. • Ubicación de las ideas centrales y secundarias de un tema en las fuentes de consulta. • Formas de sintetizar el contenido de las fuentes consultadas. • Paráfrasis y citas textuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de materiales de consulta. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Escribe fichas de trabajo de acuerdo con propósitos específicos, y cita convencionalmente los datos bibliográficos de las fuentes consultadas. 	S	PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS <ul style="list-style-type: none"> • Características y función del resumen, paráfrasis y citas. • Características y función de las referencias bibliográficas y fichas de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de organización de la información para delimitar temas y subtemas. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Emplea el resumen como un medio para seleccionar, recuperar y organizar información de distintos textos. 	N	ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS <ul style="list-style-type: none"> • Maneras de organizar la información en un texto. • Empleo de nexos. • Uso de analogías y comparaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro en notas de la información recabada (resúmenes, paráfrasis y citas textuales). 	S
			<ul style="list-style-type: none"> • Borrador de las fichas de trabajo que tenga las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> –Suficiencia de la información. –Secuencia lógica de la información recabada de diversas fuentes. –Nexos para introducir ideas. –Expresiones para jerarquizar información. –Analogías y comparaciones. –Referencias bibliográficas consultadas. 	S S P P N N S
			PRODUCTO FINAL <ul style="list-style-type: none"> • Fichas para elaborar resúmenes. 	S

TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO

Competencias que se favorecen:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza diferentes materiales de consulta con el fin de obtener la información que requiere, considerando la organización del texto y sus componentes. 	S	<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre título, subtítulo, apoyos gráficos y el texto. • Información expuesta en gráficas, tablas, diagramas, mapas conceptuales, mapas mentales y cuadros sinópticos, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de preguntas para orientar la búsqueda sobre un tema seleccionado. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Elabora fichas de trabajo utilizando paráfrasis y recursos gráficos. 	S	<p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de materiales diversos sobre un tema de interés. • Ubicación de las ideas centrales y secundarias de un tema en las fuentes de consulta. • Formas de sintetizar el contenido de las fuentes consultadas. • Paráfrasis y citas textuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de materiales de consulta. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Escribe fichas de trabajo de acuerdo con propósitos específicos, y cita convencionalmente los datos bibliográficos de las fuentes consultadas. 	S	<p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función del resumen, paráfrasis y citas. • Características y función de las referencias bibliográficas y fichas de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de organización de la información para delimitar temas y subtemas. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Emplea el resumen como un medio para seleccionar, recuperar y organizar información de distintos textos. 	S	<p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maneras de organizar la información en un texto. • Empleo de nexos. • Uso de analogías y comparaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro en notas de la información recabada (resúmenes, paráfrasis y citas textuales). 	S
			<ul style="list-style-type: none"> • Borrador de las fichas de trabajo que tenga las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> –Suficiencia de la información. –Secuencia lógica de la información recabada de diversas fuentes. –Nexos para introducir ideas. –Expresiones para jerarquizar información. –Analogías y comparaciones. –Referencias bibliográficas consultadas. 	S N N S N S S
			<p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas para elaborar resúmenes. 	S

TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO

Competencias que se favorecen:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza diferentes materiales de consulta con el fin de obtener la información que requiere, considerando la organización del texto y sus componentes. 	S	<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre título, subtítulo, apoyos gráficos y el texto. • Información expuesta en gráficas, tablas, diagramas, mapas conceptuales, mapas mentales y cuadros sinópticos, entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de preguntas para orientar la búsqueda sobre un tema seleccionado. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Elabora fichas de trabajo utilizando paráfrasis y recursos gráficos. 	S	<p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selección de materiales diversos sobre un tema de interés. • Ubicación de las ideas centrales y secundarias de un tema en las fuentes de consulta. • Formas de sintetizar el contenido de las fuentes consultadas. • Paráfrasis y citas textuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de materiales de consulta. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Escribe fichas de trabajo de acuerdo con propósitos específicos, y cita convencionalmente los datos bibliográficos de las fuentes consultadas. 	S	<p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función del resumen, paráfrasis y citas. • Características y función de las referencias bibliográficas y fichas de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema de organización de la información para delimitar temas y subtemas. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Emplea el resumen como un medio para seleccionar, recuperar y organizar información de distintos textos. 	P	<p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maneras de organizar la información en un texto. • Empleo de nexos. • Uso de analogías y comparaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro en notas de la información recabada (resúmenes, paráfrasis y citas textuales). 	S
			<ul style="list-style-type: none"> • Borrador de las fichas de trabajo que tenga las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> –Suficiencia de la información. –Secuencia lógica de la información recabada de diversas fuentes. –Nexos para introducir ideas. –Expresiones para jerarquizar información. –Analogías y comparaciones. –Referencias bibliográficas consultadas. 	S S P P S
			<p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas para elaborar resúmenes. 	P

Bloque II SM	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: INTEGRAR INFORMACIÓN EN UNA MONOGRAFÍA PARA SU CONSULTA.			12 Sesiones
TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO				
Competencias que se favorecen: <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 				
APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta la información contenida en diversas fuentes de consulta y las emplea al redactar un texto informativo. 	S	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de notas previas en la elaboración de un texto. • Diferencias entre resumen y paráfrasis. • Interpretación de la información contenida en fuentes consultadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema seleccionado para su investigación. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Recupera características textuales de monografías. 	S	BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Referencias bibliográficas incluidas en el cuerpo del texto y en el apartado de la bibliografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de información que sustente la indagación realizada en diversas fuentes. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza adecuadamente nexos que organizan, ponderan e introducen ideas en un texto. 	S	PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de las monografías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la organización de la información. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Emplea la tercera persona, el impersonal y la voz pasiva en la descripción de los objetos o fenómenos. 	P	ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS <ul style="list-style-type: none"> • Organización de un texto en párrafos utilizando oraciones temáticas y secundarias. • Nexos para introducir ideas. • Expresiones que ordenan y jerarquizan información. • Presente atemporal en las definiciones de objetos. • Empleo del verbo ser y de otros verbos copulativos para establecer comparaciones o analogías al describir. • Tercera persona, el impersonal y la voz pasiva en la descripción 	<ul style="list-style-type: none"> • Borradores del texto, que integren las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> –Presenten la información recopilada. –Planteen de manera lógica los párrafos con oraciones temáticas y secundarias. –Conclusión del tema. –Referencias de las fuentes utilizadas. 	S S S S
		CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y puntuación convencionales. 	PRODUCTO FINAL <ul style="list-style-type: none"> • Monografía para integrar en la biblioteca del salón de clases. 	S

TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO

Competencias que se favorecen:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN		PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta la información contenida en diversas fuentes de consulta y las emplea al redactar un texto informativo. 	S	<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de notas previas en la elaboración de un texto. • Diferencias entre resumen y paráfrasis. 	S	<ul style="list-style-type: none"> • Tema seleccionado para su investigación. 	S
		<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de la información contenida en fuentes consultadas. 	P		
<ul style="list-style-type: none"> • Recupera características textuales de monografías. 	S	<p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referencias bibliográficas incluidas en el cuerpo del texto y en el apartado de la bibliografía. 	P	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de información que sustente la indagación realizada en diversas fuentes. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza adecuadamente nexos que organizan, ponderan e introducen ideas en un texto. 	S	<p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de las monografías. 	S	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la organización de la información. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Emplea la tercera persona, el impersonal y la voz pasiva en la descripción de los objetos o fenómenos. 	P	<p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de un texto en párrafos utilizando oraciones temáticas y secundarias • Nexos para introducir ideas. • Expresiones que ordenan y jerarquizan información. • Presente atemporal en las definiciones de objetos. • Empleo del verbo ser y de otros verbos copulativos para establecer comparaciones o analogías al describir. • Tercera persona, el impersonal y la voz pasiva en la descripción 	S	<ul style="list-style-type: none"> • Borradores del texto, que integren las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> -Presenten la información recopilada. -Planteen de manera lógica los párrafos con oraciones temáticas y secundarias. -Conclusión del tema. -Referencias de las fuentes utilizadas. 	S
		<p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y puntuación convencionales. 	N		
				<p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monografía para integrar en la biblioteca del salón de clases. 	S

Bloque II FE	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: INTEGRAR INFORMACIÓN EN UNA MONOGRAFÍA PARA SU CONSULTA.			Sesiones
TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO				
<p>Competencias que se favorecen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 				
APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta la información contenida en diversas fuentes de consulta y las emplea al redactar un texto informativo. 	S	<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empleo de notas previas en la elaboración de un texto. • Diferencias entre resumen y paráfrasis. • Interpretación de la información contenida en fuentes consultadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema seleccionado para su investigación. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Recupera características textuales de monografías. 	S	<p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Referencias bibliográficas incluidas en el cuerpo del texto y en el apartado de la bibliografía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro de información que sustente la indagación realizada en diversas fuentes. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza adecuadamente nexos que organizan, ponderan e introducen ideas en un texto. 	P	<p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de las monografías. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la organización de la información. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Emplea la tercera persona, el impersonal y la voz pasiva en la descripción de los objetos o fenómenos. 	S	<p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de un texto en párrafos utilizando oraciones temáticas y secundarias. • Nexos para introducir ideas. • Expresiones que ordenan y jerarquizan información. • Presente atemporal en las definiciones de objetos. • Empleo del verbo ser y de otros verbos copulativos para establecer comparaciones o analogías al describir. • Tercera persona, el impersonal y la voz pasiva en la descripción 	<ul style="list-style-type: none"> • Borradores del texto, que integren las siguientes características: <ul style="list-style-type: none"> –Presenten la información recopilada. –Planteen de manera lógica los párrafos con oraciones temáticas y secundarias. –Conclusión del tema. –Referencias de las fuentes utilizadas. 	S S S S
		<p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y puntuación convencionales. 	<p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Monografía para integrar en la biblioteca del salón de clases. 	S

TIPO DE TEXTO: ARGUMENTATIVO

Competencias que se favorecen:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
• Identifica las características y función de las cartas formales.	S	<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones derivadas de una problemática determinada. • Argumentos para sustentar solicitudes, demandas o aclaraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problema o necesidad en la comunidad para solicitar su solución por medio de una carta formal. 	S
• Emplea las cartas formales como medio para realizar aclaraciones, solicitudes o presentar algún reclamo, considerando el propósito y el destinatario.	S	<p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de las cartas formales. • Expresiones formales y de cortesía en las cartas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre el problema o la necesidad. 	S
• Recupera información que le permita sustentar una aclaración, petición o reclamo.	P	<p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y puntuación convencionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión para identificar al destinatario. 	N
		<p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de la información en los párrafos de la carta (antecedentes, planteamiento del problema, exposición de motivos o explicaciones, petición). • Empleo de lenguaje formal. • Abreviaturas usuales en las cartas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Borradores de carta formal donde se exponga claramente el problema o necesidad por resolver, sus antecedentes, situación vigente y la petición. 	S
			<p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta formal para remitirla a la instancia correspondiente. 	S

Bloque III SM 9	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ESCRIBIR CARTAS FORMALES QUE CONTRIBUYAN A SOLUCIONAR UN PROBLEMA DE LA COMUNIDAD		12 Sesiones
TIPO DE TEXTO: ARGUMENTATIVO			
<p>Competencias que se favorecen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 			
APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica las características y función de las cartas formales. 	S	<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones derivadas de una problemática determinada. • Argumentos para sustentar solicitudes, demandas o aclaraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problema o necesidad en la comunidad para solicitar su solución por medio de una carta formal.
<ul style="list-style-type: none"> • Emplea las cartas formales como medio para realizar aclaraciones, solicitudes o presentar algún reclamo, considerando el propósito y el destinatario. 	S	<p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de las cartas formales. • Expresiones formales y de cortesía en las cartas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Información sobre el problema o la necesidad.
<ul style="list-style-type: none"> • Recupera información que le permita sustentar una aclaración, petición o reclamo. 	S	<p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y puntuación convencionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión para identificar al destinatario.
		<p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de la información en los párrafos de la carta (antecedentes, planteamiento del problema, exposición de motivos o explicaciones, petición). • Empleo de lenguaje formal. • Abreviaturas usuales en las cartas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Borradores de carta formal donde se exponga claramente el problema o necesidad por resolver, sus antecedentes, situación vigente y la petición.
			<p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta formal para remitirla a la instancia correspondiente.

TIPO DE TEXTO: ARGUMENTATIVO

Competencias que se favorecen:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN		PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
• Identifica las características y función de las cartas formales.	S	<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones derivadas de una problemática determinada. • Argumentos para sustentar solicitudes, demandas o aclaraciones. 	S S	• Problema o necesidad en la comunidad para solicitar su solución por medio de una carta formal.	S
• Emplea las cartas formales como medio para realizar aclaraciones, solicitudes o presentar algún reclamo, considerando el propósito y el destinatario.	S	<p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de las cartas formales. • Expresiones formales y de cortesía en las cartas. 	S S	• Información sobre el problema o la necesidad.	S
• Recupera información que le permita sustentar una aclaración, petición o reclamo.	S	<p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y puntuación convencionales. 	S	• Discusión para identificar al destinatario.	S
		<p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización de la información en los párrafos de la carta (antecedentes, planteamiento del problema, exposición de motivos o explicaciones, petición). • Empleo de lenguaje formal. • Abreviaturas usuales en las cartas. 	S S S	• Borradores de carta formal donde se exponga claramente el problema o necesidad por resolver, sus antecedentes, situación vigente y la petición.	S
				<p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta formal para remitirla a la instancia correspondiente. 	S

TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO

Competencias que se favorecen:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN		PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
• Identifica las características y función de un informe de investigación.	S	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN • Tratamiento de información en esquemas, diagramas, gráficas, tablas, ilustraciones.	P	• Notas con la información de un proceso estudiado en la asignatura de Ciencias.	S
• Sistematiza la información acerca de un proceso estudiado.	P	PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS • Características y función de los informes de investigación.	S	• Revisión de modelos de informes de investigación.	S
• Emplea nexos para establecer relaciones temporales.	S	BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN • Formas de organizar el informe.	P	• Cuadros, mapas, tablas, diagramas que apoyan el contenido del informe.	S
• Emplea recursos gramaticales que confieren cohesión al texto.	P	CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA • Punto para separar las ideas en párrafos y oraciones, punto y seguido y los nexos coordinantes para organizar las ideas dentro de los párrafos. • La coma en la organización de enumeraciones y construcciones coordinadas. • Ortografía y puntuación convencionales.	S S S	• Borradores del informe.	S
		ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS • Coordinación como estrategia para añadir elementos gramaticalmente equivalentes (concordancia adjetiva y verbal). • Nexos temporales (luego, después, primero, antes). • Recursos para asegurar la coherencia y cohesión de un texto. • Recurrencia de los términos como recurso para evitar la ambigüedad.	P P P	PRODUCTO FINAL • Informe de investigación para estudiar	S

Bloque IV SM 10	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ESCRIBIR UN INFORME DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA PARA ESTUDIAR			8 Sesiones
TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO				
Competencias que se favorecen: <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 				
APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
• Identifica las características y función de un informe de investigación.	S	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de información en esquemas, diagramas, gráficas, tablas, ilustraciones. 	N <ul style="list-style-type: none"> • Notas con la información de un proceso estudiado en la asignatura de Ciencias. 	S
• Sistematiza la información acerca de un proceso estudiado.	S	PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los informes de investigación. 	S <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de modelos de informes de investigación. 	S
• Emplea nexos para establecer relaciones temporales.	S	BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Formas de organizar el informe. 	S <ul style="list-style-type: none"> • Cuadros, mapas, tablas, diagramas que apoyan el contenido del informe. 	S
• Emplea recursos gramaticales que confieren cohesión al texto.	S	CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA <ul style="list-style-type: none"> • Punto para separar las ideas en párrafos y oraciones, punto y seguido y los nexos coordinantes para organizar las ideas dentro de los párrafos. • La coma en la organización de enumeraciones y construcciones coordinadas. • Ortografía y puntuación convencionales. 	S <ul style="list-style-type: none"> • Borradores del informe. 	S
		ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación como estrategia para añadir elementos gramaticalmente equivalentes (concordancia adjetiva y verbal). • Nexos temporales (luego, después, primero, antes). • Recursos para asegurar la coherencia y cohesión de un texto. • Recurrencia de los términos como recurso para evitar la ambigüedad. 	S <ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación para estudiar 	S

Bloque IV FE 10	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ESCRIBIR UN INFORME DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA PARA ESTUDIAR			Ø Sesiones	
TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO					
Competencias que se favorecen: <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 					
APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN		PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
• Identifica las características y función de un informe de investigación.	S	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Tratamiento de información en esquemas, diagramas, gráficas, tablas, ilustraciones. 	S	• Notas con la información de un proceso estudiado en la asignatura de Ciencias.	S
• Sistematiza la información acerca de un proceso estudiado.	S	PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los informes de investigación. 	S	• Revisión de modelos de informes de investigación.	S
• Emplea nexos para establecer relaciones temporales.	S	BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Formas de organizar el informe. 	S	• Cuadros, mapas, tablas, diagramas que apoyan el contenido del informe.	S
• Emplea recursos gramaticales que confieren cohesión al texto.	S	CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA <ul style="list-style-type: none"> • Punto para separar las ideas en párrafos y oraciones, punto y seguido y los nexos coordinantes para organizar las ideas dentro de los párrafos. • La coma en la organización de enumeraciones y construcciones coordinadas. • Ortografía y puntuación convencionales. 	S S S	• Borradores del informe.	S
		ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS <ul style="list-style-type: none"> • Coordinación como estrategia para añadir elementos gramaticalmente equivalentes (concordancia adjetiva y verbal). • Nexos temporales (luego, después, primero, antes). • Recursos para asegurar la coherencia y cohesión de un texto. • Recurrencia de los términos como recurso para evitar la ambigüedad. 	S S S S	PRODUCTO FINAL <ul style="list-style-type: none"> • Informe de investigación para estudiar 	S

TIPO DE TEXTO: ARGUMENTATIVO

Competencias que se favorecen:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN		PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
• Analiza el contenido de los programas televisivos y argumenta su opinión.	S	<p>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propósitos de los programas televisivos. • Interpretación de los programas televisivos. • Formas de argumentar en un texto. 	S N S	• Selección de los programas que se analizarán en el grupo.	S
• Establece criterios para el análisis de la información en programas televisivos.	N	<p>BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formas de registrar el seguimiento de los programas televisivos. 	S	• Criterios para el análisis de los programas.	N
• Evalúa la influencia de los programas televisivos en las personas.	P	<p>PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los textos argumentativos. 	S	• Registro del seguimiento a los programas.	S
		<p>ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concordancia adjetiva y verbal. • Recursos que sirven para asegurar la coherencia y cohesión de un texto. • Recursos discursivos para la argumentación. 	S S S	• Discusión del contenido de los programas televisivos y su impacto en las personas.	S
				• Borradores de textos argumentativos con recomendaciones y críticas a los programas a partir del análisis realizado.	S
				<p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos argumentativos sobre los programas televisivos analizados para su publicación. 	S

Bloque IV SM 12	PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ANALIZAR EL CONTENIDO DE PROGRAMAS TELEVISIVOS			8 Sesiones
TIPO DE TEXTO: ARGUMENTATIVO				
Competencias que se favorecen: <ul style="list-style-type: none"> • Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender • Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas • Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones • Valorar la diversidad lingüística y cultural de México 				
APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el contenido de los programas televisivos y argumenta su opinión. 	S	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Propósitos de los programas televisivos. • Interpretación de los programas televisivos. • Formas de argumentar en un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de los programas que se analizarán en el grupo. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Establece criterios para el análisis de la información en programas televisivos. 	S	BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Formas de registrar el seguimiento de los programas televisivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios para el análisis de los programas. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la influencia de los programas televisivos en las personas. 	S	PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los textos argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro del seguimiento a los programas. 	S
		ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS <ul style="list-style-type: none"> • Concordancia adjetiva y verbal. • Recursos que sirven para asegurar la coherencia y cohesión de un texto. • Recursos discursivos para la argumentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión del contenido de los programas televisivos y su impacto en las personas. 	S
			<ul style="list-style-type: none"> • Borradores de textos argumentativos con recomendaciones y críticas a los programas a partir del análisis realizado. 	S
			PRODUCTO FINAL <ul style="list-style-type: none"> • Textos argumentativos sobre los programas televisivos analizados para su publicación. 	S

Bloque IV FE
12

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: ANALIZAR EL CONTENIDO DE PROGRAMAS TELEVISIVOS

Ø Sesiones

TIPO DE TEXTO: ARGUMENTATIVO

Competencias que se favorecen:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Analiza el contenido de los programas televisivos y argumenta su opinión. 	S	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Propósitos de los programas televisivos. • Interpretación de los programas televisivos. • Formas de argumentar en un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección de los programas que se analizarán en el grupo. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Establece criterios para el análisis de la información en programas televisivos. 	S	BÚSQUEDA Y MANEJO DE INFORMACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Formas de registrar el seguimiento de los programas televisivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios para el análisis de los programas. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Evalúa la influencia de los programas televisivos en las personas. 	S	PROPIEDADES Y TIPOS DE TEXTOS <ul style="list-style-type: none"> • Características y función de los textos argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro del seguimiento a los programas. 	S
		ASPECTOS SINTÁCTICOS Y SEMÁNTICOS <ul style="list-style-type: none"> • Concordancia adjetiva y verbal. • Recursos que sirven para asegurar la coherencia y cohesión de un texto. • Recursos discursivos para la argumentación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión del contenido de los programas televisivos y su impacto en las personas. 	S
			<ul style="list-style-type: none"> • Borradores de textos argumentativos con recomendaciones y críticas a los programas a partir del análisis realizado. 	S
			PRODUCTO FINAL <ul style="list-style-type: none"> • Textos argumentativos sobre los programas televisivos analizados para su publicación. 	S

TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO

Competencias que se favorecen:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN	PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y valora la variedad cultural y lingüística del país. 	S	<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras de algunas lenguas originarias que forman parte del vocabulario del español actual. • El multilingüismo como una manifestación de la diversidad cultural en México. • La riqueza de la interacción entre culturas y lenguas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español actual de México. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la influencia de las lenguas indígenas como parte de la riqueza del español actual. 	P	<p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y puntuación convencionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de palabras de origen indígena empleadas en el español para valorar su influencia en el vocabulario actual. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que las lenguas indígenas de México tienen un valor en la identidad nacional. 	P		<ul style="list-style-type: none"> • Notas que recuperen información sobre aspectos culturales de los pueblos a los que pertenecen las palabras recopiladas. 	S
			<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de un periódico mural para comunicar su investigación. 	S
			<p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Periódico mural con información para compartir con la comunidad escolar sobre los pueblos originarios de México. 	S

TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO

Competencias que se favorecen:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN		PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica y valora la variedad cultural y lingüística del país. 	S	<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras de algunas lenguas originarias que forman parte del vocabulario del español actual. • El multilingüismo como una manifestación de la diversidad cultural en México. • La riqueza de la interacción entre culturas y lenguas. 	S S P	<ul style="list-style-type: none"> • Discusión sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español actual de México. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la influencia de las lenguas indígenas como parte de la riqueza del español actual. 	S	<p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y puntuación convencionales. 	S	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de palabras de origen indígena empleadas en el español para valorar su influencia en el vocabulario actual. 	S
<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que las lenguas indígenas de México tienen un valor en la identidad nacional. 	S			<ul style="list-style-type: none"> • Notas que recuperen información sobre aspectos culturales de los pueblos a los que pertenecen las palabras recopiladas. 	S
				<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de un periódico mural para comunicar su investigación. 	S
				<p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Periódico mural con información para compartir con la comunidad escolar sobre los pueblos originarios de México. 	S

TIPO DE TEXTO: EXPOSITIVO

Competencias que se favorecen:

- Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender
- Identificar las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas
- Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones
- Valorar la diversidad lingüística y cultural de México

APRENDIZAJES ESPERADOS		TEMAS DE REFLEXIÓN		PRODUCCIONES PARA EL DESARROLLO DEL PROYECTO	
• Identifica y valora la variedad cultural y lingüística del país.	N	<p>COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras de algunas lenguas originarias que forman parte del vocabulario del español actual. • El multilingüismo como una manifestación de la diversidad cultural en México. • La riqueza de la interacción entre culturas y lenguas. 	S P N	• Discusión sobre la influencia de las lenguas indígenas en el español actual de México.	S
• Reconoce la influencia de las lenguas indígenas como parte de la riqueza del español actual.	P	<p>CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y ORTOGRAFÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía y puntuación convencionales. 		• Recopilación de palabras de origen indígena empleadas en el español para valorar su influencia en el vocabulario actual.	S
• Reconoce que las lenguas indígenas de México tienen un valor en la identidad nacional.	S			• Notas que recuperen información sobre aspectos culturales de los pueblos a los que pertenecen las palabras recopiladas.	S
				• Planificación de un periódico mural para comunicar su investigación.	P
				<p>PRODUCTO FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Periódico mural con información para compartir con la comunidad escolar sobre los pueblos originarios de México. 	S