



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**Análisis de redacciones y una propuesta de
microplanificación para alumnos del IEMS**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA
EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR, CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL**

P R E S E N T A

Jacaranda Salvatierra Cruz

Tutor: Dr. Juan López Chávez

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Ciudad de México, Junio 2016



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.

Entre Pinos y palmeras.

Gracias profesor Juan López Chávez

Dra. Marina Arjona *In memoriam*

A mi familia Elizabeth, Martha y Dd -Liliana- por supuesto.

A Yole, mi mamá.

Por las largas y lentas disertaciones amiga Blanca Alberta Rodríguez.

Blanche

INTRODUCCIÓN	1
1. La pregunta de investigación	3
1.1 Objetivos	3
1.2 Instrumento de medición	4
1.3 La muestra	5
2. Características del IEMS	7
2.1 Historia de su fundación	8
2.2 Motivo de su nacimiento	9
2.2.1 Objetivos	11
2.3 La lengua y el IEMS	13
2.3.1 Determinación del problema	14
2.3.2 Concepto	14
2.3.3 Propuesta	15
3. Objetivos educativos y repercusiones en el bachillerato	18
3.1 Lengua y literatura para la vida, adecuación y contextualización	19
3.2 Objetivo de la educación media superior	20
3.3 Objetivos en el programa del IEMS	22
3.4 Características de la producción discursiva, posibles causas de los actuales resultados	24
4. Concepto de lengua	25
4.1 Origen, edad, cultura	27
4.1.2 Adquisición, desarrollo y enseñanza-aprendizaje	28
4.2 Procesos biológicos y psicológicos del lenguaje.....	31
5. Los componentes lingüísticos	36
5.1 Fonológico-fonético: sonoridad y adecuación	37
5.2 Léxico: básico, disponible, cultismos y terminología	38
5.3 Gramático-sintáctico: gramaticalidad, aceptación y madurez sintáctica ..	42
5.4 Gramático-léxico: unidad indivisible y comprensión	44
5.5 Semántico: precisión, metáfora y variación	45
5.6 Pragmático: norma, competencias, corrección y síntomas	46
5.7 Discursivo: modos discursivos, cohesión y coherencia	46
5.8 Paralingüístico: comunicación no verbal y conocimiento del otro	53
5.9 <i>Caligrafía</i> , ortografía y puntuación	54
6. Competencia comunicativa	56
6.1 Competencia lingüística	58
6.2 Competencia sociolingüística	59
6.3 Oralidad y escritura	60
6.4 El surgimiento y desarrollo de la escritura	62
6.5 La escritura rumbo al texto	64
6.6 Extensionalidad e intensionalidad	69
6.7 Por qué enseñar lengua	71
6.8 La enseñanza de la lengua materna	73
6.9 El fracaso lingüístico en la posmodernidad	76
6.10 Las técnicas y métodos	77
6.11 Propuestas alternativas	79

7. Microplanificación lingüística	79
7.1 Selección y diagnóstico del alumnado	81
7.2 Las metas lingüísticas	82
7.2.1 Los textos académicos	126
8. Análisis de resultados	134
8.1 Sobre la adquisición de los vocablos de la lección lexical	134
8.2 Sobre la organización y distribución textual del comentario de texto	141
8.3 Sobre la frecuencia de uso de los vocablos	147
8.4 Sobre la clasificación de errores gramaticales y cohesión	168
9. Conclusiones	196
10. Fuentes consultadas	200

Índice de cuadros

1 Competencias genéricas para la EMS.....	21
2 Desarrollo lingüístico Canale y Swain.....	26
3 Niveles de análisis	29
4 Desarrollo lingüístico según Lenneberg	36
5 Tipología de Werlich	48
6 Tipología de Adam	49
7 Características del discurso de Serafini	50
8 Competencias lingüísticas	59
9 Actividad de clase.....	86
10 Comentario de texto	128
11 Registro de vocablos de la primera lección	135
12 Registro de vocablos de la segunda lección	136
13 Registro de vocablos de la tercera lección	137
14 Vocablos propuestos y empleados	139
15 Vocablos incorporados	140
16 Cantidad de palabras en el texto inicial	142
17 Cantidad de palabras en el texto final	143
18 Cantidad de palabras en la redacción inicial y final	145
19 Ejemplo de lematización	147
20 Cantidad de vocablos diferentes utilizados en la redacción inicial	148
21 Cantidad de vocablos diferentes utilizados en la redacción final	149
22 Palabras por redacción inicial	157
23 Categorías en la redacción inicial	159
24 Categorías en la redacción final	159
25 Comparación porcentual entre nombre y verbo	164
26 Clasificación de anomalías	172
27 agrupación de errores	173

Índice de gráficas

1 Frecuencia de vocablos al 50% Redacción inicial	159
2 Frecuencia de vocablos al 50% Redacción final.....	159
3 Redacciones IEMS	164
4 Comparativa de los vocablos en las redacciones	172
5 Clases de palabras Redacción inicial	173
6 Clases de palabras Redacción inicial 2.....	157
7 Clases de palabras Redacción final	159
8 Clases de palabras total.....	159
9 Clases de palabras total.....	164
10 Clases de palabras comunes inicio y final.....	172
11 Clases de palabras comunes inicio y final.....	173
12 Texto inicial frecuencia de errores N=313 Palabras 1380	176
13 Texto final frecuencia de errores N= 238 Palabras 4477	178

INTRODUCCIÓN

Las dificultades que presentan los estudiantes del nivel medio superior en sus prácticas de oralidad, lectura y escritura son una constante confirmada diariamente en el quehacer docente y en investigaciones ya realizadas sobre el tema.

Debe tenerse en cuenta que si en el nivel subsecuente al bachillerato, el que conocemos como nivel de estudios profesionales, eliminamos las carreras estrictamente humanistas, cualquier asunto relacionado con la enseñanza de la lengua se extingue y, en el mejor de los casos, se torna subsidiario. Esto quiere decir que la última formación que de la lengua se proporciona en la casi totalidad de los universitarios es en este nivel, en el de educación media superior.

La materia de lengua es un requisito obligatorio en el bachillerato que pretende proporcionar al alumno herramientas suficientes para desarrollar las competencias lingüísticas de la lectura, la capacidad de la redacción, los conocimientos necesarios para poder diferenciar las estructuras gramaticales, así como el desarrollo del pensamiento.

A pesar de las horas de clase dedicadas al desarrollo de habilidades lingüísticas, los textos de los bachilleres tienen considerables carencias, originadas la mayoría de las veces en la falta de determinados elementos lingüísticos básicos.

Por eso es que resulta importante y necesario dar continuidad a la enseñanza de la lengua materna, en vista de que para muchos estudiantes la última etapa en que se aborda la lengua desde una perspectiva de aprendizaje es el bachillerato.

Sin embargo la enseñanza de la lengua no debería abocarse a los aspectos literarios, que en la formación media superior se utilizan corrientemente como el vehículo para habilitar a los alumnos en lo referente al conocimiento de la lengua, sino que es conveniente abordar y ahondar en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

En otras palabras, no se debe confundir la enseñanza de la literatura con la enseñanza de la lengua; de la redacción con el desarrollo de las habilidades para la lectura, con el incremento del vocabulario ni con el desarrollo de complejidad lingüística.

En la educación media superior del Gobierno del DF se dedican, en los dos primeros semestres, cinco horas a la semana y en los siguientes cuatro semestres solo tres horas a la enseñanza de la lengua, no obstante no solo es urgente planificar la cantidad de tiempo que debe dedicarse en el bachillerato a la enseñanza de la lengua, sino que debemos precisar con mayor prioridad el saber cómo se aprovechará ese tiempo.

No se trata simplemente de aprender gramática, ortografía, semántica, entre otros saberes, sino de ejercitar de manera planificada la capacidad de comprender textos de cualquier naturaleza, ya sean científicos o literarios, y de expresarse con coherencia y precisión haciendo uso de la lengua hablada o de la lengua escrita.

Sería conveniente que la enseñanza de la lengua se concibiera y aplicara como proceso que requiere continuidad, lo cual implica hacer adecuaciones en los programas para que los temas siempre lleven un orden progresivo procurando justamente el incremento de habilidades lingüísticas. Ver la necesidad de una microplanificación lingüística a nivel bachillerato para lograr en el estudiante desde una favorecedora adquisición de léxico, una integración coherente de los diferentes elementos sintácticos, hasta la elaboración compleja de los diferentes tipos de discurso.

Es preciso destacar que una de las preocupaciones que origina este trabajo sobre la gramática intensional se basa en el hecho de que las escuelas en el área de enseñanza de la lengua materna manejan planes de estudio que si bien abordan la literatura y la lengua como ejes centrales se está dejando de lado el adecuado desarrollo de habilidades lingüísticas en los alumnos.

Ante la realidad que se ve en las redacciones de los estudiantes de bachillerato surge el presente estudio en el que se observan características generales y particulares de las redacciones elaboradas por alumnos del bachillerato del Instituto de Educación Media Superior. Los textos que los estudiantes elaboraron poseen diferentes tipos de estructuras sintácticas en las que se refleja una pobreza lexical que desemboca en problemas sintácticos que afectan la cohesión así que para atender dichas características se realizó una propuesta de microplanificación para el mismo grupo con la intención de observar los resultados.

A partir del análisis de redacciones y con aplicación de la propuesta de microplanificación el presente trabajo tiene el objetivo de incrementar la gramática intensional de los estudiantes del IEMS.

1. LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué debe hacerse para incrementar el léxico, diversidad oracional y la cohesión en las redacciones de los estudiantes?

1.2. Objetivos

OBJETIVO GENERAL: Aumentar la gramática intensional de los estudiantes

Objetivo particular: Los alumnos adquieran léxico.

Evidencia: Los alumnos identifican derivación de las palabras.

Objetivo particular: Los alumnos reconozcan los cambios semánticos que genera el uso preciso de diversas partículas.

Evidencia: Los alumnos identifican el uso semánticamente válido en pares de construcciones similares.

Objetivo particular: Redacten oraciones con estructuras complejas

Evidencia: Los estudiantes manejan con precisión gramatical variedad de nexos para construir oraciones y párrafos.

Objetivo particular: Los alumnos redactan oraciones y párrafos para elaborar textos académicos.

Evidencia: Los alumnos redactan un texto estructurado.

1.2. Instrumento de medición

Para poder realizar el análisis de los escritos de los estudiantes fue necesario elaborar dos instrumentos y llevar a cabo dos tareas que se aplicaron en dos etapas.

La primera tarea fue analizar una redacción que los estudiantes elaboraron al inicio del semestre.

El primer instrumento se trata de una lección lexical que correspondiera al nivel cognitivo y emocional correspondiente al grado académico de estudio.

El segundo instrumento es un esquema de comentario de texto para demostrar el buen dominio logrado en la experiencia reciente.

Una vez que se pusieron en práctica los instrumentos se realizó la segunda tarea que consistió en el análisis de una redacción que los estudiantes escribieron al final del curso.

Elaboración

Para la elaboración de la lección lexical debe efectuarse una planificación del vocabulario correspondiente al grado, de esta manera se logra que sea un fundamento metodológico eficaz para lograr el incremento de vocabulario en los alumnos de educación media, lo que permite el desarrollo efectivo del dominio lingüístico en los alumnos.

En tanto que el esquema del comentario de texto se trabaja en forma de carta y con los datos que en general al comentario corresponden. El esquema se presenta en el salón de clases, se lee un texto en voz alta, después para que todos los estudiantes puedan ver cómo se va llenando el esquema se realiza la redacción del comentario en el pizarrón tomando en cuenta las opiniones del grupo. Los estudiantes escriben éste

y otros ejemplos pues son los referentes que pueden consultar para realizar sus propios textos.

Modo de aplicación

Las redacciones, se recogieron una al inicio y otra al final del semestre. La primera permite observar las necesidades que deben ser atendidas para aumentar la complejidad de los textos.

La segunda permite evaluar la aplicación de los instrumentos por lo que se observa si la complejidad en las redacciones aumenta.

1.3. La muestra

Para llevar a cabo este trabajo al iniciar el semestre se solicitó a los estudiantes de segundo semestre que redactaran un comentario sobre un cuento que se leyó en clase con el objetivo de recabar muestras de tipo narrativo; ese comentario debería ser lo suficientemente extenso, teóricamente el texto tendría una extensión mayor a 200 palabras, y en él debería poder observarse la organización del comentario de texto.

En la última semana del semestre se pidió nuevamente a los estudiantes otro comentario, de un cuento diferente que también fue objeto de lectura en el grupo; esta actividad tenía el fin de realizar una comparación con los comentarios sobre el cuento que se había efectuado inicialmente.

La muestra quedó conformada por 16 narraciones de estudiantes cuyas edades oscilan entre los 17 y 22 años. Participaron en este proyecto 9 mujeres y 7 hombres. Se trabajó originalmente con 16 estudiantes, pero al momento de hacer la captura de los textos la muestra se redujo a 15 pues en una redacción se hace visible algún tipo de problema de lenguaje.

En este trabajo en primer lugar se analiza de forma concisa la enseñanza de la lengua materna en la escuela mexicana, se anota enseguida una semblanza del origen del IEMS, institución que fue creado con el objetivo de atender a la población de la periferia del Distrito Federal.

Se hace un repaso breve de la naturaleza de la lengua, la adquisición y algunos procesos biológicos y psicológicos de cuyo desarrollo depende el progreso de la misma.

Se expone el origen del lenguaje, del que es preciso saber, tiene 40 000 años, en tanto que la escritura tienen apenas 3 000, por lo que el ser humano aún debe trabajar mucho en los procesos de escritura.

Es necesario considerar que para poder llevar a cabo una enseñanza certera de la lengua se debe estar convencido de que es indispensable la enseñanza planificada de la lengua y principalmente de la enseñanza de la lengua escrita.

Más adelante se enuncian los componentes lingüísticos cuya buena ejecución permite la concreción de una escritura con características que dan cuenta de una mejor competencia comunicativa.

Sumado a lo anterior se debe tener en cuenta que para enseñar lengua es indispensable conocer la diferencia entre la gramática intensional y la gramática extensional cuya distinción para sistematizar el conocimiento lingüístico abre la brecha entre las personas alfabetizadas y las que no lo son.

En la educación media superior hace falta incrementar la complejidad oracional así como atender la cohesión en los distintos textos que realizan los estudiantes. En análisis sintácticos como el de María Guadalupe Lara de la Universidad Autónoma de Zacatecas se precisa la necesidad de analizar y poner en práctica ejercicios para mejorar las condiciones de escritura de los alumnos, si bien se trata de análisis de estudiantes universitarios consideré pertinente iniciar una investigación con 16 alumnos del primer ciclo del IEMS con quienes se trabajó la lección lexical con el fin de incrementar el léxico del grupo, después se hizo una comparación entre el texto de inicio y de fin de curso. Enseguida y con base en la teoría de los esquemas redactaron

un texto que sirvió para analizar la cohesión así como la frecuencia de uso de las palabras. Al realizar el análisis cuantitativo y cualitativo se anota en los resultados de esta investigación la necesidad de la microplanificación para la enseñanza de la lengua en el IEMS.

2 CARACTERÍSTICAS DEL IEMS

El IEMS ofrece una educación centrada en tres ejes de formación:¹crítico, humanístico y científico procurando con ello una formación integral, diseñada para responder a las necesidades y aspiraciones educativas de su comunidad.

El eje de formación crítica demanda que el estudiante desarrolle una actitud de búsqueda permanente de la verdad² y que la ejerza de una manera responsable. El eje de formación humanística se propone desarrollar una actitud de respeto y promoción de los valores humanos esenciales así como una sólida conciencia histórico social, entendida como la conciencia de que todos los seres humanos comparten: vida, destino y emociones. Pretende así contribuir en la formación de las personas para que sean capaces de participar como miembros de una sociedad.

El eje científico pretende que el estudiante tenga cultura científica que consiste en la adquisición de un panorama de la historia de las principales disciplinas científicas, de los procesos y estructuras del conocimiento científico.

El IEMS ofrece distintos espacios de trabajo académico donde se ponen en práctica estrategias de enseñanza y aprendizaje, la interacción entre docentes y estudiantes para promover actividades como: expresión, investigación, discusión y

¹ Proyecto educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal,2006.

² Texto aclaratorio señalado también en proyecto educativo. La noción de “verdad” ha sido objeto de discusiones desde hace más de dos milenios; no se pretende abordar aquí esta discusión, solamente cabe advertir que la verdad no es lo contrario al error o a la ignorancia (cuyo combate compete a la ciencia), sino lo contrario a la mentira, al engaño. Esto es, la verdad implica no solamente un enunciado que corresponde con la realidad, sino también la voluntad de hacer corresponder el enunciado con dicha realidad; voluntad que enfrenta no solamente un reto intelectual, sino sobre todo un reto moral. Es este concepto de verdad al que se refiere aquí la expresión “actitud crítica”.

análisis crítico y propositivo así como el fomento de actitudes de compromiso así como colaboración entre iguales, la escuela, el entorno familiar y comunitario.

El ideal formativo del IEMS es que los estudiantes a lo largo de su periodo de estudios desarrollen y den evidencia al momento de egresar de las siguientes competencias:

Capacidad para aprender por sí mismo, actitud y capacidad crítica, capacidad intelectual para analizar y comprender su contexto, autonomía y responsabilidad ante las decisiones libremente asumidas, capacidad para desenvolverse en situaciones problemáticas y resolver, ser sujeto activo como miembro de su comunidad, habilidades, actitudes y conocimientos para el trabajo, respeto, tolerancia y habilidades intelectuales para la construcción de los conocimientos necesarios para continuar su educación.

2.1 Historia de su fundación

En 1998 el gobierno de la Ciudad de México firmó el acuerdo de creación de una preparatoria en el lugar en donde se pretendía hacer una cárcel. El ingeniero Manuel Pérez Rocha, en ese momento Coordinador de Asuntos Educativos del gobierno de la Ciudad, propone la creación de un Modelo Educativo porque el gobierno de la Ciudad ya tenía facultades para crear proyectos educativos propios. Así se inicia la preparatoria Iztapalapa. Posteriormente, para darle la formalidad legal en marzo del 2000 se emite el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS DF).

Más adelante, bajo la dirección del licenciado López Obrador, entonces jefe de Gobierno de la Ciudad de México, se crea el Sistema de Bachillerato del Gobierno de Distrito Federal (SBGDF), y lo hace extensivo a toda la ciudad con la creación de 15

planteles más. Actualmente ya son 20 planteles distribuidos en zonas de alta marginación con el fin de brindar educación a estudiantes que tienen pocas posibilidades de acceder a este nivel educativo.

En el plan de estudios en general y en los programas de cada asignatura en particular, se contemplan elementos conceptuales y prácticos para ofrecer una formación sólida e integral que prepare a los estudiantes para su vida presente y futura.

Como parte de la propuesta educativa se trabaja en el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes en diversos espacios académicos como son: clase, hora de estudio, asesorías y tutorías, de esta manera se brinda apoyo de manera puntual a los estudiantes en los problemas que se les presentan en su proceso de aprendizaje.

2.2. Motivo de su nacimiento

La Educación Media Superior (EMS) se cataloga ya como parte de la educación básica. Su primer antecedente formal es la Escuela Nacional Preparatoria creada en 1867, como un vínculo entre la educación básica y la superior. Con el paso del tiempo, este nivel dio origen a la educación secundaria de tres años y a la educación media superior. Posteriormente, surgieron otras modalidades para facilitar la incorporación de sus egresados al mercado laboral y al nivel educativo superior.

En México existen tres formas de cursar la educación media superior, una es el bachillerato profesional técnico, que proporciona una formación para el trabajo, el bachillerato general que tiene el propósito de preparar a los alumnos para que ingresen a la educación superior y el bachillerato tecnológico, que además de prepararlos para continuar estudios universitarios, capacita para laborar como técnicos en áreas industriales, comerciales y de servicios.³

³ <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex09.pdf> (18 marzo 2016)

La eficiencia terminal⁴ de la EMS se estima, según cifras del INEGI, en 55%, sin embargo se agrava la situación de los bachilleratos tecnológico y profesional técnico, en donde el indicador de egreso se ubica entre 40% y 45%. Lo anterior trae como consecuencia por un lado el bajo aprovechamiento de los recursos que son invertidos en los jóvenes que no concluyen sus estudios y por otro que la población en edades comprendidas entre los 16 y 20 años queden fuera del ámbito educativo. Parte del origen de estos resultados tiene relación con deficiencias de la formación educativa anterior al bachillerato que se combinan con la falta de mecanismos compensatorios para que los alumnos puedan cursar satisfactoriamente las asignaturas en este nivel educativo. Respecto a la deserción se registra que muchos estudiantes abandonan prematuramente sus estudios por motivos económicos, de salud o por las largas distancias que deben recorrer para acudir a la escuela⁵, datos en los que no se ahondará en este trabajo pero que son aspectos que deben tomarse en cuenta pues forman parte del contexto de los estudiantes.

Otro aspecto relevante está relacionado con los recursos presupuestales destinados al nivel medio superior, los cuales están muy por debajo, en proporción a la matrícula, a los canalizados a la educación básica y a la superior además de que el monto es decreciente. Esta situación puede hacerse crítica en los próximos años ante las evidencias de crecimiento de la demanda, basadas en el impacto de las reformas implantadas en el nivel básico⁶.

2.2.1. Objetivos

El Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal se inserta en el tipo de bachillerato general, enfocado al desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje, con un carácter propedéutico y en el que se generan competencias significativas⁷ para

⁴ Estadísticas de Educación básica, media superior y superior 2014

⁵ Reporte de la encuesta nacional de deserción en la Educación Media superior

⁶ Ver Fidel, Zorrilla, *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES, 2010, p. 229

⁷ Hace referencia a varias pero se señala que “El énfasis de los programas de las asignaturas durante los dos primeros semestres se sitúa en el desarrollo de las competencias básicas para el aprendizaje. Se trata de que los estudiantes aprendan a leer bien y comprendan la lectura que hacen. Esto va de la mano de las actividades

superar los retos de la vida académica y personal, es decir relaciones interpersonales y futuro desempeño ciudadano y laboral.

Para lograrlo incide en la construcción de conocimientos necesarios para la formación de una cultura general que posibilita a sus egresados a acceder a la educación superior. La mayoría de los sistemas de bachillerato efectúan a través de mecanismos de selección el ingreso a sus aulas, en función de lo que conocemos como méritos académicos que se refieren al promedio obtenido en secundaria o a la aprobación de un examen de ingreso. En cambio, el ingreso de los aspirantes que quieren cursar el bachillerato en el IEMS se lleva a cabo a través de un sorteo de números aleatorios para que se les asigne alguno de los lugares disponibles en los planteles que hayan elegido.

Con este procedimiento para el ingreso, el IEMS busca ser una respuesta a la demanda educativa de bachillerato pues además está diseñado a partir de las necesidades de las comunidades de la periferia de la ciudad para brindar a quienes ingresan el espacio y los conocimientos necesarios para el desarrollo de un papel activo como miembro de la comunidad dentro y fuera del espacio escolar.

Se propone como una institución que por una parte da formación académica y por otra promueve la participación de los individuos en la injerencia de su comunidad y del mundo que los circunda, es decir, propicia la construcción de identidad y pertenencia de una colectividad.

Por ello el Proyecto Educativo contempla la formación crítica, científica y humanística, tres ejes considerados en la propuesta curricular y que en cada una de la disciplinas que conforman el plan de estudios fortalecen el desarrollo de competencias,

programadas para que desarrollen habilidades para la búsqueda y organización de información; además de un razonamiento lógico-matemático y la adecuada expresión oral y escrita” Proyecto educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal p.9

actitudes y valores de los estudiantes.

La misma propuesta⁸ establece que los estudiantes desarrollarán una cultura general así como competencias y valores que les permitan dar continuidad a su educación en el nivel superior o bien para participar en la solución de problemáticas de su comunidad.

Así también puntualiza que los docentes deben desarrollar experiencias educativas con los elementos suficientes para interpretar, recrear y renovar el currículum, con la finalidad de que planes y programas de estudio sean congruentes con las exigencias de la escuela. De manera que el papel de quienes enseñan se concibe en el IEMS como un individuo que tiene como tarea cotidiana la reflexión sobre su práctica docente y no como un agente que aplica un conjunto de técnicas para transmitir conocimientos de un programa de estudios en el espacio del aula.

Estos tres ejes formativos que se trabajan a lo largo del bachillerato tienen el objetivo de que quienes egresan posean una cultura general básica, así como una formación integral para resolver problemas y participar activamente en distintos contextos. Esto les permitirá transformar su entorno inmediato, de forma colectiva o individual, a través de su participación en proyectos de mejora a su comunidad, de acuerdo con el campo de estudio o actividad laboral que hayan seleccionado.

2.3 La lengua y el IEMS

Si bien es cierto que el IEMS es una posibilidad educativa para estudiantes que quedan fuera de las aulas de otros espacios educativos por razones varias y que ofrece atención a la diversa y compleja situación que los estudiantes presentan, enfrenta el reto de proporcionar a quienes se inscriben los saberes concernientes a las materias que conforman su plan de estudios, pero sobre todo el reto estriba en la enseñanza de

⁸ Cfr. Proyecto educativo del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, 2006.

la lengua, que como bien sabemos es el vehículo para la adquisición de los saberes, razón por la cual debe fortalecer el trabajo que en esta materia se lleva a cabo.

Entre las características que presentan los estudiantes que tienen cabida en el IEMS está, por ejemplo, el hecho de que parte de esta población ha estado alejada de la educación formal por un tiempo, los casos de quienes no fueron aceptados en otras instituciones por haber obtenido un promedio bajo en la secundaria o que no aprobaron el examen de admisión, que los llevan a iniciar el semestre con dificultad y desánimo.

En reuniones de la macroacademia de Lengua y Literatura se ha hablado mucho sobre la necesidad de un “semestre cero” en el que se contemple no solo la inmersión al modelo educativo sino también a la lectura y a la escritura. Preciso aquí que se requiere de una planificación que tome en cuenta la adquisición lexical, pues no habrá comprensión lectora ni producción escrita en tanto se desconozca el vocabulario básico.

Este “semestre cero” ideal en la teoría, posiblemente no lo consigamos en la práctica, sin embargo será muy conveniente que a lo largo de los cuatro semestres se haga énfasis en la enseñanza de la lengua materna de manera que permita a los estudiantes comprender de forma efectiva los distintos temas de los cursos de Lengua y Literatura, de las otras materias y por tanto comprender y participar en el contexto en el que requieran de la competencia comunicativa.

2.3.1 Determinación del problema

El IEMS se propone que los estudiantes lean y escriban, escuchen y hablen de manera que su competencia comunicativa se desarrolle lo más efectiva y completamente posible.

Sin embargo los discursos orales o escritos que los estudiantes generan para las distintas materias e incluso para sostener una conversación, la exposición oral de un

tema de discusión o de los trabajos de investigación que elaboran durante el semestre que cursan dan cuenta de las deficiencias de comprensión de la lectura, de redacción y de organización del discurso.

Que los estudiantes muestren estas deficiencias deja ver que si bien los objetivos son precisos, las rutas, las formas en las que se está cimentando el camino para alcanzarlos no están funcionando adecuadamente.

2.3.2 Concepto

Los estudiantes del IEMS desconocen muchas palabras, por lo que trastabillean en la lectura y en la construcción de su discurso⁹ oral o escrito. Esta experiencia los lleva frecuentemente a suspender de forma definitiva dicha actividad, es decir, se alejan de la lectura y evitan escribir o hablar frente al público, pues hacerlo requiere, además de organizar lo que va expresarse, la selección de palabras para adecuar lo que va decirse. Pero ¿por qué pedirles que usen elementos que desconocen?

La respuesta puede no ser lo más relevante en este momento pero me hace pensar en la necesidad de trabajar en clase, primero y de inmediato, el incremento léxico, ya que en la medida que los estudiantes conozcan y reconozcan las palabras tendrán mejores resultados en las actividades de lectura, así como en la expresión oral y escrita.

2.3.3 Propuesta

Con todas las características que del Sistema de Educación Media Superior del Gobierno del DF se han anotado ya, es necesario decir lo que el programa de Lengua y Literatura del IEMS se propone como objetivo, y este es que los estudiantes lean y escriban, escuchen y hablen de manera que “su comunicación con los otros esté

⁹ Entendido como el uso de la lengua en las diversas actividades comunicativas.

garantizada, pues solo entonces y a partir de ello, se puede construir el conocimiento “teórico” que el estudio de la literatura y la lengua requieren”.¹⁰ Para poder cumplir dicho objetivo en el IEMS se busca que “El desarrollo [...] de los estudiantes en las habilidades para leer, escribir y expresarse oralmente, que requiere de una intensa labor docente, que no puede ser ejecutada a través de los medios tradicionales[...] (hacer leer al estudiante un libro solo porque está asignado en el programa, aprenderse normas, reglas gramaticales sin un aparente fin práctico, etcétera.) Por lo que el profesorado tiene el deber y la necesidad de buscar alternativas constantemente”.¹¹ Como puede leerse, el IEMS da al docente la responsabilidad y la oportunidad de realizar actividades académicas y de investigación para nutrir sus cursos.

En esa búsqueda resaltaron algunas de las problemáticas que suceden en el aula cuyo análisis ha dado origen a la inclusión de la microplanificación lingüística para incrementar el léxico, reconocer los cambios semánticos de diversas partículas, redactar estructuras complejas y propiciar la elaboración de textos académicos estructurados.

En lengua

En la descripción de las habilidades a desarrollar del IEMS escribir “es el proceso mediante el cual se da forma al lenguaje para comunicarse de manera hábil y efectiva, con frecuencia la escritura se desarrolla como habilidad a través de planes iniciales y múltiples esbozos corregidos por lectores más avezados que, considerando el propósito, público y contexto de la escritura, guían al autor para que mejore su estilo de modo que su postura frente a las cosas que refiere sea clara y comprensible.”¹² Es verdad que cuando los estudiantes observan la estructura, composición y redacción de textos que sirven como ejemplo de lo que deben producir es una forma de acercarlos a los textos académicos, sin embargo es necesario hacer hincapié en los procesos para

¹⁰ *Programas de Estudio, Sistemas de Bachillerato del gobierno del Distrito Federal, Humanidades*, Secretaría de Desarrollo Social, 2005, 231 pp.

¹¹ *Ibidem*, p. 182.

¹² *Ibidem*, p. 184.

conseguir que los resultados, que en este caso son los textos académicos, es decir, observación, análisis y construcción deben ser ejercicio constante de los procesos de desarrollo de un texto que sistematizados fomenten la comprensión y adecuada elaboración de las redacciones de los estudiantes.

Con respecto a la gramática y convenciones de uso del español el programa propone “conocer y manejar la gramática y las convenciones de uso del español significa poseer la habilidad para (re) presentarse ante otros con apego a ciertas normas de corrección –ortográfica, de concordancia entre los sujetos y los verbos empleados, de orden y separación de ideas– aprovecharlas lo mismo cuando se habla que cuando se escribe.”¹³ Así la institución se propone lograr un objetivo que requiere de la competencia comunicativa, que conduzca a los estudiantes a expresarse de forma oral o escrita. En este punto el programa parece referirse a la competencia lingüística y deja de lado las competencias que los estudiantes deben desarrollar dentro del sistema educativo¹⁴ cuyo objetivo debe centrarse en el incremento de la gramática intensional para formar estudiantes cuyo nivel de competencia comunicativa les permita desenvolverse dentro y fuera de la escuela.

El programa suele mencionar los objetivos que sus estudiantes deben alcanzar, pero no menciona la necesidad de la sistematización de los procesos que permitirá llevar a buen término dichos objetivos. Es este un aspecto del programa de Lengua y Literatura que debe trabajarse y tomando la invitación que el instituto hace en su programa “ El presente programa busca ser guía de esta tarea[...] como una forma de fortalecer el esfuerzo y continuar el trabajo colectivo [...] queda sujeto a las modificaciones que se hagan necesarias”¹⁵, generar alternativas para la mejora de este.

¹³ *Ibidem*, p. 185.

¹⁴ Alonso, Cortés, *Lecturas de lingüística*, Cátedra, Madrid, pp. 163-201. 1989

¹⁵ *Programas de Estudio, Sistemas de Bachillerato del gobierno del Distrito Federal, Humanidades, Secretaria de Desarrollo Social*, 2005, 172 pp.

En literatura

El IEMS se propone que los estudiantes hagan un recorrido a lo largo de las obras literarias así que a partir del segundo hasta el cuarto semestre incluye una línea de trabajo llamada Historia de la Literatura que da la posibilidad de revisar en segundo obras a partir de Grecia para seguir con Roma, Edad Media, Renacimiento y Barroco, en tanto que en el tercer curso se leen textos del Neoclasicismo, Romanticismo, Realismo, Naturalismo y Modernismo. Así, en cuarto semestre se ven Vanguardias, Boom latinoamericano y generación del 27. Siempre con la intención de que se genere el gusto por la lectura por lo que se busca entre otras estrategias que los estudiantes relacionen la obra con su propio contexto.

Con esta variedad de temas y lecturas el IEMS plantea a los docentes centrar la atención en que:

La lectura implica comprender e interpretar de manera fiable un texto; es decir llegar al fondo de lo que se lee, que es a lo que llamamos comprensión, y entender la información que hay en el texto de manera que podamos discutirla con otros lectores en los mismos términos¹⁶

El propósito es bien intencionado, no obstante las estrategias para lograr la comprensión no son innatas por lo que nuevamente, es el sistema educativo el lugar para desarrollar estas habilidades. Para que los estudiantes comprendan requieren hacer uso no solo de la atención sino de la cultura y las palabras que manejan por lo que la escuela debe ser proveedora de estas en gran medida.

Entre más y mejor conozcan y usen su lengua las lecturas les serán más accesibles, comprenderán lo que leen y se alcanzará el objetivo que persigue en la Institución. El instituto insisto debe hacer un arduo trabajo para subsanar las deficiencias que los estudiantes traen consigo desde grados educativos anteriores al bachillerato.

¹⁶ *Ibidem*, p. 183.

3. OBJETIVOS EDUCATIVOS Y REPERCUSIONES EN EL BACHILLERATO

Los alumnos que se inscriben en el IEMS han cursado al menos dos niveles previos, primaria y secundaria, en donde reciben enseñanza de la lengua materna.

Lo ideal sería que en esos nueve años tuvieran una enseñanza programada de la lengua tanto oral como escrita para que el alumno tenga una competencia suficiente para poder leer y escribir textos complejos. La realidad es muy diferente -como lo podemos comprobar con suma facilidad al leer cualquier redacción de los alumnos de bachillerato- debido a que nuestros estudiantes llegan con un dominio ínfimo de la gramática intensional y lo que poseen en realidad es el dominio lingüístico que la calle proporciona; por todo lo anterior la tarea de nuestro instituto se vuelve sumamente compleja porque tiene que apurar una enseñanza que no se ha dado o que se trabajó en pequeñas porciones y cuyo resultado son estudiantes con poca competencia comunicativa con quienes los docentes deben trabajar con frecuencia –al menos en el instituto- de forma individual, aprovechando el espacio de asesorías para darles herramientas suficientes para que puedan ingresar a la universidad y sean capaces de producir y comprender discursos de alta complejidad.

El problema esencial radica en que en tres años de bachillerato debemos hacer lo que normalmente se haría en doce años: asegurar el manejo del léxico básico, manejar con soltura el léxico disponible, reconocer la terminología más usual, la terminología científica más usual, elaborar textos coherentes y con una cohesión asegurada, entender las estructuras sintácticas subordinadas, utilizar con precisión los nexos y conectores e incluso adquirir un estilo personal; esto se vuelve una tarea ingente y casi imposible de lograr por lo que es indispensable desarrollar métodos y técnicas que puedan asegurar este proceso, formas catalizadoras, formas naturales pero sobre todo materiales sumamente concatenados que provengan de una programación lingüística científica. Si no logramos el objetivo ideal al menos debemos intentar llegar al nivel más alto de competencia.

Ante este panorama la necesidad de poner en práctica posibles soluciones me llevó a realizar una serie de ejercicios que conforman la microplanificación encaminada a optimizar la gramática intensional a través de dos tareas básicas: la lección lexical y el esquema del comentario de texto.

3.1 Lengua y literatura para la vida, adecuación y contextualización

Si bien la escuela debe preparar a niños y jóvenes para desempeñarse a lo largo de la vida, el área del lenguaje es fundamental no solo porque sea un hecho de comunicación que le permite resolver las cotidianas interacciones o porque es la vía de acceso al conocimiento sino porque como se mencionó anteriormente le permite pertenecer a una comunidad, contribuye a perfilar su personalidad y a la comprensión y reflexión. La toma de decisiones con información suficiente, expresarse así como interpretar mensajes y la habilidad para resolver problemas comunicativos de manera que puede comunicarse afectiva y efectivamente son consideradas competencias para la vida.

La competencia comunicativa que en el bachillerato se propone desarrollar es el conocimiento complejo de la lengua materna del hablante, esto es lograr poseer cierta cantidad de hábitos gramaticales, es decir, “un conocimiento implícito en el grado de dominio que el emisor posee de su lengua y que abarca la posibilidad de comprender y construir un número infinito de oraciones”¹⁷ y que permite la decodificación de los textos que lo circundan para facilitarle la comprensión del mundo que lo rodea.

3.2 Objetivo de la educación media superior

En México el nivel medio superior comprende tres tipos de educación: propedéutica, propedéutica terminal y terminal pero independientemente de la modalidad en la que se curse el bachillerato se busca que los estudiantes desarrollen una serie de competencias personales y sociales, que les permita por un lado el acceso a la

¹⁷ Helena Beristáin, *Diccionario de Retórica y poética*, Porrúa, México, 1988, p. 104.

educación superior al tiempo que desarrolla la capacidad para insertarse en la sociedad o bien para el trabajo productivo. La ANUIES —en el 2008— en algunos estados acordó 11 competencias genéricas para la Educación Media Superior de México, aquí se enuncian brevemente para conocer lo que se espera que el alumno consiga en este nivel

Cuadro 1
Competencias genéricas para la EMS

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de su vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

http://www.ofmx.com.mx/documentos/pdf/Competencias_disciplinarias_basicas_del_sistema_nacional_Bachillerato.

Al cursar el bachillerato el estudiante se desarrolla individual y socialmente, de

manera global e integral, desarrolla habilidades y conocimientos, actitudes, valores, es decir, las competencias básicas para enfrentar situaciones complejas y decidir además de facilitar el tránsito de un nivel educativo a otro, o bien, se incorpora a la vida productiva.

3.3. Objetivos en el programa del IEMS

En el IEMS el estudio de la lengua y la literatura anota en su programa de estudios los objetivos que se propone, entre ellos destaca que “el estudiante debe entender que en términos individuales, sociales y profesionales le será útil leer, escribir, hablar y escuchar eficazmente”¹⁸, pues “de conseguirlo se puede decir que la tarea del formador ha sido exitosa y el aprendizaje significativo”.¹⁹

El programa parte de la idea de que el proceso de lectoescritura no se completa en el primer intento, así que las modificaciones que cada profesor, según las observaciones que de los grupos haga, serán validas en tanto se muestre que obtiene logros. Esto quiere decir que el Instituto:

busca desarrollar las habilidades correspondientes gradual, constante y globalmente a lo largo de los cuatro cursos que se imparten en los primeros semestres de su bachillerato. Y, para ello, subordina la oralidad (habla/escucha), la literatura, la historia de ésta y la investigación documental, a la lectura y la escritura; campos que conforman sus objetivos centrales.²⁰

El programa subraya algunos aspectos en los que los estudiantes suelen tener dificultades, por lo que los plantea como asuntos de necesaria atención, por ejemplo cuando dice que “nuestros estudiantes se comunican oralmente con eficacia, pero dicha comunicación está alejada del patrón que genera la escritura”²¹ en tanto que carecen de un orden previsto de lo que van a decir, no usan adecuadamente los

¹⁸ *Programas de Estudio, Sistemas de Bachillerato del gobierno del Distrito Federal, Humanidades, Secretaria de Desarrollo Social, 2005, p. 169.*

¹⁹ *Idem*

²⁰ *Programas de Estudio, Sistemas de Bachillerato del gobierno del Distrito Federal, Humanidades, Secretaria de Desarrollo Social, 2005, p. 172.*

²¹ *Idem.*

conectores, repiten palabras o no permiten saber quién, de quién o a quien se habla, “asumimos que su comunicación oral mejorará si se acerca al patrón que genera la escritura, en la medida en que desarrollen su capacidad de comunicación escrita”.²²

Por otra parte con respecto a la escritura el Instituto contempla que es una herramienta básica.

Asumimos que quien escribe sobre algo, lo aprende; que la escritura no es, por tanto, una herramienta de aprendizaje, sino que es aprender; [...] y que si los estudiantes no escriben en Historia, Biología, etcétera, no están aprendiendo o su aprendizaje es limitado. No corresponde al área del lenguaje y la literatura desarrollar el aprendizaje en esas áreas, y se necesita, en cambio, desarrollar *curricula* de escritura en las otras áreas.²³

El IEMS está consciente de la tarea amplia y diversa que se propone y que deja en manos de sus docentes cuando añade que “[...] proponer el desarrollo de habilidades de lectoescritura como elemento central de un programa resulta muy general, incluso para el Área de Lengua y Literatura” por lo que se cuestiona con la pregunta sobre “¿cómo leer y escribir? Planteamos que es necesario hacerlo como los lectores y los escritores reales, bajo la idea, central, de que estos leen y escriben toda la vida”.²⁴

Recomienda por otra parte que un trabajo fructífero con los estudiantes se debe trabajar “animándolos a correr riesgos, a exigirse mayor calidad y a avanzar por donde son más fuertes”, por lo que debe propiciarse:

una reflexión analítica sobre las características formales de sus textos que resulta extraña a todo mundo porque no puede sustituir y que, para colmo, parece indicarles que la escuela ha olvidado que en la escritura lo relevante es lo que se comunica o logra con el texto, y que en la generación de estos el apoyo es mucho más productivo que la acritud “académica”.²⁵

Con lo anteriormente expuesto el IEMS en la materia de Lengua y Literatura reconoce como uno de sus centros de atención la escritura cuya descripción aún es somera en el programa, sin embargo también hace hincapié en la necesidad de ir

²² *Ibidem.* p. 174

²³ *Ibidem.* p.175

²⁴ *Ibidem.* P.174

²⁵ *Ibidem.* p.173

ajustando las estrategias, temas y formas de trabajo subrayando además que en la macroacademia se tiene la posibilidad de abonar en el programa, por lo que es preciso comunicar, proponer y realizar investigaciones varias que nos permitan tener las pruebas, las opiniones las propuestas necesarias para optimizar al nivel de la competencia comunicativa de los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior.

3.4. Características de la producción discursiva, posibles causas de los actuales resultados

Es ya común hablar sobre las dificultades que presentan las redacciones de los estudiantes de bachillerato. Una de las más evidentes es la exagerada brevedad de sus escritos. Otra es la ausencia de párrafos en sus textos cuando estos son largos. Ya dentro de las líneas, observando con más atención se nota la ausencia de puntuación y acentos, si es más aguzada la mirada se distinguirá que las oraciones son incompletas, las ideas trucas y así en la medida que se presta atención al contenido del texto se pueden hallar muchas tareas por resolver en el tema de la redacción de textos de los bachilleres.

Las razones por las que las producciones escritas de quienes han cursado varios años de educación básica y que ahora tenemos en nuestras aulas tienen esas características pueden ser varias y la suma de ellas resulta alarmante, pero no es este el tiempo de buscar y hallar responsables de tales resultados sino de hacer algo para contrarrestar las dificultades para comprender y expresarse que tienen los estudiantes. No se debe omitir, sin embargo que hay mucho que hacer en cada grado escolar, en cada planeación de enseñanza de la lengua materna.

Por eso es que en el IEMS estamos trabajando en proporcionar a los estudiantes los elementos que les permitan entender las estructuras cuando las escuchan, producirlas con variedad necesaria según el contexto en el que se encuentren, así como en ofrecer los recursos que les ayuden a leer y a redactar textos sencillos o complejos, con la intención de que independientemente de las estructuras a las que se

enfrenten sean capaces de producir, leer y comprender el texto. De manera que es necesario conocer y trabajar con cada uno de los componentes lingüísticos para mejorar la competencia comunicativa.

4. Concepto de lengua

Es necesario hablar sobre el concepto de lengua para precisar después cuáles son las formas en las que será abordada a lo largo de este trabajo. Un primer punto importante es que Saussure presenta la distinción entre lengua y habla de la siguiente forma:

Lengua (el sistema): lo que podemos hacer con nuestro lenguaje

Habla (el uso del sistema): lo que de hecho hacemos al hablar.

Chomsky plantea la lengua como competencia más que como estructura, introduciendo la idea del conocimiento subjetivo que el hablante posee de ella y distingue entre competencia y actuación lingüísticas.

Hymes difiere de Chomsky en cuanto a la definición de actuación, pues señala que, junto a los aspectos propuestos por Chomsky, existen otros de tipo eminentemente sociocultural que determinan dicha actuación. Así, afirma: “hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles”, de este modo enuncia por primera vez la idea de “competencia comunicativa”, dicha competencia tiene que ver con el uso y con los usuarios. El concepto de competencia de Chomsky, que hace referencia a lo gramatical, queda superado con las aportaciones que hace Hymes,²⁶ quien hace hincapié en los aspectos sociales del lenguaje y define la competencia comunicativa como:

Lo que el niño debe saber sobre el habla más allá de las reglas de la gramática y del diccionario, para llegar a ser miembro de una comunidad. O lo que un extranjero debe aprender en cuanto a actividades verbales de un grupo para poder participar de forma efectiva y apropiada en dichas actividades.²⁷

²⁶ Ernesto Martín, “Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula” en Tolosa, Juan y Yagüe Agustín, *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera*, núm. 11, 2010.

²⁷ *Ibidem*. p.32

Canale y Swain amplían este concepto de competencia comunicativa, señalando cómo ésta se desarrolla en cuatro subcompetencias:

Cuadro 2
Subcompetencias de la competencia comunicativa

Competencia	Características
Gramatical	Grado de dominio del código lingüístico que incluye las características y reglas del lenguaje, la formación de palabras y la pronunciación, ortografía y semántica
Sociolingüística	Reglas socioculturales de uso y reglas de discurso. Se centra en la cantidad de expresiones que son producidas y entendidas en contextos sociolingüísticos distintos con variables contextuales
Discursiva	Se refiere a la forma en la que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto con cohesión y coherencia hablado o escrito en diferentes géneros
Estratégica	Dominio de las estrategias de Comunicación verbal y no verbal para compensar errores de comunicación o para favorecer su efectividad

Conceptos de Canale y Swain en Llobera et al *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.*

Así, la lengua es un sistema complejo de signos lingüísticos relacionados entre sí, es un producto social, lo que significa que es el resultado de un acuerdo entre todos los miembros de una determinada comunidad y es ese acuerdo el que les permite comunicarse. Al definir la lengua como un producto social, queda de manifiesto la relación que existe entre esta y la cultura.

4.1 Origen, edad, cultura

Es muy común la idea de que las personas que pueden hablar, es decir que hacen uso de la lengua, hablan perfectamente su lengua materna, aunque no se hayan involucrado formalmente en el estudio sistemático que puede recibirse en la escuela. Si bien es cierto que el lenguaje forma parte de la evolución de la especie y que está de manera innata en todo ser humano en condiciones físicas normales, debe reforzarse la información de que la educación formal cumple una función fundamental en el desarrollo de la cultura y de la competencia comunicativa

Es igualmente común que ya dentro de la escuela los profesores soliciten que los alumnos se expresen con corrección, precisión y adecuación de la misma manera que les requieren que comprendan cualquier tipo de texto, muchas veces sin haber proporcionado las herramientas mínimas para que sus estudiantes y egresados puedan actuar con suficiente competencia comunicativa en la vida cotidiana.

Y es que de no cumplir con las normas, con los requerimientos comunicativos para poder conducirse con la inteligibilidad necesaria en los distintos contextos sociales y comunicar lo que se quiere como se requiere, los individuos sin duda se quedarán aislados del resto del conjunto, de la comunidad. Este panorama es precisamente la razón por la que hay que trabajar en una buena planificación de la enseñanza de la lengua materna.

La lengua no es solo un objeto del conocimiento sino el vehículo para entrar a la cultura, es decir, cuando se estudia la lengua materna no se aprende una lista de palabras o un número de conceptos sino lo que enuncia la palabra, lo que representa para una comunidad, las formas diversas en las que la utiliza un pueblo y todas las implicaciones contextuales que de una cultura en particular se suman al contenido de esta. La cultura es también una tarea que se recarga en las instancias educativas, sin embargo como se mencionó con anterioridad es frecuente hallar esta relación de

enseñanza de lengua y cultura cuando se aprenden segundas lenguas pero en la enseñanza de lengua materna es escasa o nula.

4.1.2. Adquisición, desarrollo y enseñanza-aprendizaje

Aunque se considera a la lingüística como una ciencia relativamente moderna, se adjudican a Aristóteles los primeros estudios serios del lenguaje de los niños, tras los cuales señala que el aparato lingüístico del niño es independiente de la capacidad de comprender y que este es capaz de percibir lo que dicen los adultos mucho antes de poder producir alguna expresión.

Autores recientes consideran que el balbuceo es muestra de una exploración que combina la fonación y la articulación y ejercita el control del aparato articulatorio, en tanto que Lenneberg lo considera solo un proceso de maduración como puede leerse en *La evaluación de lenguaje*; de manera muy similar Triadó opina que “es una exploración de las posibilidades del aparato bucal y resulta ser un ejercicio de la misma clase que los ejercicios motores de brazos y piernas”²⁸ por lo que se puede decir que la adquisición es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de un sistema lingüístico, es decir de un conjunto de niveles de representación que poseen unidades y reglas de combinación.

En tanto que el aprendizaje es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema. Así que la adquisición de la lengua que se pretende es la internalización de un sistema lingüístico mediante la reflexión sistemática y guiada de sus elementos.

Peter Strevens distingue entre proceso de adquisición y aprendizaje subrayando que el primero hace referencia a cuando el proceso de interiorizarla se realiza bajo condiciones naturales, sin influencia externa y en el segundo caso se aprende cuando

²⁸ Carme Triadó y María Forns, *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*, Antrophos, Barcelona, 1992, p. 29.

el proceso de interiorización se complementa con algún tipo de estudio, en la que existe una dirección externa por parte de alguien o algo, profesor, libro de texto, método, etcétera. Sin embargo es complejo establecer una línea divisoria entre ambos tipos de interiorización de lenguas, ya que es difícil establecer casos puros de adquisición²⁹.

Para introducirse en el estudio en la adquisición del lenguaje es preciso centrarse en un aspecto primordial que es la adquisición de vocablos para determinar las actividades que por un lado consoliden los objetivos de aprendizaje y por otro favorezcan la contextualización de la meta, ya que según Carme Triadó la adquisición de los fonemas, así como el orden de éstos, depende del nivel de dificultad desde el punto de vista sensoriomotor, pero también de la distribución de fonemas en la lengua; es decir que debe considerarse que en una lengua existen algunos sonidos privilegiados ya por su frecuencia o por su valor de información

Para la elaboración de esta investigación es indispensable trabajar la adquisición del lenguaje desde tres niveles de análisis que a continuación se enuncian.

Cuadro 3
Niveles de análisis

Funcional	Estructural	Procesamiento
Nivel que hace referencia al uso de la lengua. Responde al <i>por qué</i> de la comunicación	Nivel que incluye aspectos físicos, biológicos, psicológicos y lingüísticos. Responde qué es la comunicación	Nivel de actividad en el que las habilidades, los principios y los conocimientos se amalgaman. Responde al cómo del funcionamiento de la comunicación.

El aprendizaje del lenguaje puede parecer similar a otras secuencias de adquisición-almacenamiento-recuperación. Sin embargo, existen por lo menos dos

²⁹ Michael Alexander Kwood Halliday, Angus McIntosh and Peter Strevens, *The linguistics Science and the language teacher*, Longman, Londres, 1965, p. 12-14.

razones para considerar como un caso especial el aprendizaje del lenguaje. En primer lugar porque incluye una enorme y compleja variedad de respuestas, ninguna de las cuales puede estudiarse adecuadamente en forma aislada. Es decir, en cualquier estudio del aprendizaje verbal debe considerarse el *contexto* de una respuesta, es decir, la forma en que se combina e interactúa con otras respuestas verbales. En segundo lugar, porque cualquier investigador que estudie el lenguaje, seguramente está interesado en las características específicas de cada una de las respuestas verbales que investiga. Este énfasis en las respuestas individuales caracteriza el estudio del lenguaje y lo hace diferente a otros aprendizajes.³⁰

Para estudiar la construcción del lenguaje es importante trabajar sus componentes y, de igual forma, prescribir las reglas que los rigen, de esta manera hablamos de la fonología, la gramática y la semántica, aspectos que se consideran durante el desarrollo de la investigación.

Como ya se ha mencionado, numerosos lingüistas piensan que la capacidad para adquirir el lenguaje es innata, señalan que hay principios universales para la estructuración del lenguaje humano y, por otra parte, hay factores específicos del lenguaje o parámetros que validan o limitan dichas capacidades. Una situación conocida para todos es que muchas personas que sin tener instrucción escolarizada, usan su lengua, son capaces de hablar y comprender mediante la oralidad y se comunican sin dificultad y con independencia en sus espacios cotidianos, pero una vez fuera de ellos, sus recursos no son suficientes por lo que se precisa de herramientas y habilidades que son generalmente aprendidas y desarrolladas en instancias educativas. La lengua es el resultado de un cambio progresivo basado en habilidades naturales de dominio general, que se va construyendo con instrucción.

El cerebro está estructurado de tal forma que se dispone para el aprendizaje, los individuos pueden aprender cómo se expresan los elementos universales en la lengua

³⁰ Arno F. Wittig, *Teoría y problemas de psicología del aprendizaje*, Trad. Elisa Dulcey Ruíz, McGraw-Hill, México, 1985, p. 245.

a la que están expuestos, pero para que puedan usar y comprender los rasgos específicos de su lenguaje requerirán de formación.

4.2. Procesos biológicos y psicológicos del lenguaje

Los niños, en cuanto al desarrollo sintáctico, pasan por varias etapas -mismas que pueden tener diferentes descripciones o nombres- durante el primer año y que de acuerdo con la recopilación presentada por Dale son las siguientes:

Etapa 1. Lenguaje telegráfico. Se refiere a la etapa en la que los niños omiten palabras que sirven de enlace o de determinantes de otras palabras como las preposiciones, los artículos o los verbos auxiliares. Se le llama así porque se hace referencia a la forma en que se expresan las ideas en un telegrama. Es la primera manifestación de la gramática extensional y muestra que no se posee intensionalidad. Prefieren las palabras de contenido y estas a su vez les permiten comunicarse sin perder rasgos de significado o de entendimiento con sus interlocutores.

Gramática Pivote. Esta propuesta sostiene que el lenguaje del niño tiene su propia estructura, no debe ser visto como si le faltaran palabras al compararlo con el adulto, tiene su propio sistema y organización, esta permite dos tipos de palabra: la pivote y la abierta; la primera se basa en palabras que serán recurrentes en el discurso del niño, pero que siempre aparecerán en la misma posición: “come papá”, “come tú”, “come yo” (*comer* es el pivote) o “leche yo”, “jugo yo”, “nene yo”, “pan yo” (*yo* es la pivote), como se puede observar los pivotes son pocos, van en la misma posición, se pueden unir a otras. Las abiertas, por el contrario, pueden usarse solas, entre sí o junto con un pivote: “dormir”, “galleta”, etcétera.

Relaciones semánticas. Bloom y Schlesinger propusieron que las palabras que emplea el niño no solo responde al vocabulario que tiene, sino que es capaz de entablar relaciones de significado entre las mismas para formar sus oraciones. Esto le permite al infante elaborar expresiones donde diferencia la repercusión, no solo de

orden, en el sentido de lo que desea expresar: “Papi (me) quiere (yo) Vero” no es igual a “Yo quiero (a) papi”, lo que está entre paréntesis puede o no expresarse a partir de la edad que tengan los niños. Estos ejemplos sirven para mostrar que en algunos casos se puede modificar el orden de las ideas, no detectar palabras pivote, porque lo que se desea comunicar depende de una red de significados.

Etapa 2. Desarrollo de las flexiones. Más o menos a los dos años y medio es cuando ya empiezan a aparecer las variantes más fuertes en las flexiones de las palabras; estudios en inglés incluyen en esta etapa las terminaciones del gerundio, las formas regulares de los verbos, participios regulares y la sobre-extensión de esta regularidad a otros que no lo son, la conjugación en pasado; en español, aparte de las anteriores, se presentan las de género y número y la conjugación en copretérito. Las demás flexiones irán apareciendo conforme vaya interactuando con otras personas.

Los niños irán empleando de manera recurrente una flexión conforme vayan asimilando el sistema, a veces realizarán la primera por imitación y sobre la percepción del resultado de la misma por parte del adulto. Irán aplicando la regla pertinente de forma más estricta, ejemplos de estas frases son “está rotado”, “los manos”, etcétera. En niños de más de dos años y medio, el uso del copretérito se manifiesta como “no ía así”, “vía la tele”, “comiba mucho”, “¿qué haciba cuando sía niña?” por ejemplo.

Etapa 3. Desarrollo de las preguntas. En cuanto al español, los niños pueden ir formulando sus interrogantes con solo entonar la palabra con la curva adecuada al final. En nuestra lengua, los niños pueden usar una sola palabra para expresar su pregunta: “¿callita?” (etapa 1), “¿vamo a callita?” (etapa 2), la forma en la que expresan y dan énfasis a estas ideas es la que determina si es pregunta, petición o información.

Oraciones complejas. Este tipo de construcciones (cláusulas subordinadas) se da a partir de los tres años, los niños van insertando un complemento al verbo como una cláusula nominal o sustantiva como “yo pienso está picioso”, “quiero tú vas a tienda”, etcétera. Estas son las estructuras primeras dentro de este tipo de

construcciones. Las yuxtapuestas y las coordinadas³¹ aparecen solo como una enumeración de ideas y de eventos: “fuimos al cine, comí palomitas, me cayeron a mi ropa, no tomé lechita”.

Imitación. Dentro de las distintas propuestas de desarrollo del lenguaje es constante la idea de que la evolución sintáctica de los niños depende de lo que escuchan a su alrededor y de que su producción está basada en la imitación. Esta constante subraya que debe hacerse una reflexión sobre el comportamiento lingüístico de los adultos que estarán cerca de ellos.

Conciencia metalingüística: comparada con otras estrategias, este nivel de conciencia sobre la lengua no se adquiere tan tempranamente, sin embargo se puede observar que el niño se encuentra en esta etapa cuando es capaz de autocorregirse o de detenerse en su discurso para ver si lo que va a seguir, como una palabra, cumple de forma adecuada, es decir, acata la regla que probablemente ya tiene identificada. Dicho comportamiento puede variar dependiendo del nivel de estimulación y comunicación que tenga por parte de los adultos. Es posible que haya casos de niños que realicen autocorrecciones de su discurso desde los dos años.

Por otra parte también es necesario anotar algunos datos que ahondan en la explicación del desarrollo sintáctico en los hablantes de una lengua.

Imitación y reforzamiento. Los niños adquieren su lengua por el instinto del lenguaje y a través de la conducta lingüística de los adultos a su alrededor; es decir, hacen uso de lo que observan y si reciben estimulación y retroalimentación de estos adultos entonces tiene mayores posibilidades de concretar lo aprendido y continuar con el desarrollo de la lengua.

³¹ Ángela Cenaro, *Metamorfosis de la lectura*, Anagrama, Madrid, 2011.

Entre los cinco y los seis años de edad los niños en el aspecto del lenguaje empiezan a ser más parecidos los adultos pues aún cuando existe rasgos de lenguaje infantil, que paulatinamente se irán modificando, en condiciones adecuadas deben estar omitidos fenómenos como: rompido por roto, cabo por quepo, decido por dicho, ponió por puso, váyate por ve³²

Desde una perspectiva cognoscitiva se describe en términos generales la postura de Piaget, Vigotsky y Bruner. El primero estudia el desarrollo del lenguaje desde una visión constructivista en la que destaca varias etapas de desarrollo.

Sensorio-motora. Tiene lugar desde el momento del nacimiento hasta antes de los 2 años, es la etapa anterior al lenguaje por lo que también se conoce como prelingüística. Durante este periodo el infante usa sus capacidades sensoriales y motrices para explorar, su lenguaje va desde la repetición de sílabas hasta la palabra-frase.

Preoperativa. Inicia después de los 2 años y termina cumplidos los 7. Como se vio más arriba se le llama también *etapa del habla telegráfica o intuitiva*. En ella el lenguaje alcanza un grado de desarrollo notorio puesto que aparecen las primeras oraciones complejas y el uso de los componentes verbales fluyen con mayor facilidad. Sin embargo, es telegráfica porque la gramática empleada gráficamente sigue su propio sistema e incluye solo las palabras esenciales; comienzan a usar símbolos, sus pensamientos se vuelven más flexibles y hacen uso de la memoria y la imaginación para expresarse. Entre los 2 y los 4 años surge la relación semiótica que permite la aparición del lenguaje, del diseño o la imitación y es capaz de recrear imágenes mentales en ausencia del objeto.

³² José de Jesús Corrales Castillo, *Entre la regularidad y la convencionalidad: la construcción infantil de formas verbales no convencionales. Un estudio de caso*, Universidad Pedagógica de Durango p. 11

Operaciones concretas. Representa el período comprendido de los 7 a los 12 años. Solo hasta este momento el ser humano inicia el conocimiento del lenguaje como una función social. Los niños saben que cualquier cambio en las frases que expresen les permitirá transformar el significado de las mismas, utilizan la lógica y comprenden la función de la coherencia en la construcción de su discurso. Este es el momento del surgimiento de la gramática intensional, etapa que la escuela debe aprovechar eficazmente para que el hablante incorpore las habilidades básicas que le permitirán construir la complejidad lingüística.

Operaciones formales. Comienza a los 12 años y termina a los 15. Durante esta etapa, los niños desarrollan su capacidad para hacer reflexiones y juicios, además de expresarlos con un nivel de gramaticalidad aceptable. A esta edad comienzan a reflexionar acerca del pensamiento de manera sistemática y abstracta. Es el momento para que la escuela secundaria cuide que el hablante desarrolle cada vez más la intensionalidad del lenguaje, para que arribe al bachillerato con la capacidad de elaborar discursos complejos muy bien estructurados.

Para Vigotsky el lenguaje y el pensamiento se derivan de raíces diferentes; la función del primero es la comunicación de acuerdo con la interacción con el medio físico y social, ya que de esta se desarrollarán los esquemas representativos y comunicativos respectivamente; por lo anterior, se puede decir que el lenguaje verbal humano es tanto natural como sociocultural y que un aspecto depende del otro.

El niño, según Bruner, desde que nace tiene ciertas conductas intencionalmente comunicativas aunque todavía no sea capaz de dirigir las a un objeto, circunstancia que poco a poco irá madurando; cabe señalar que se encuentra coincidente en este punto con Chomsky, pues asegura que el proceso lingüístico y el proceso cognitivo son simultáneos.

Por su parte, Eric H. Lenneberg en *Biological Foundations of Language* muestra un resumen del desarrollo lingüístico en niños de 0 a 15 años, en el que se aprecian algunas coincidencias con la postura de Piaget.

Cuadro 4
Desarrollo lingüístico según Lenneberg

Edad	Desarrollo normal del lenguaje
0-3 meses	Aparecen los primeros balbuceos.
4-20 meses	Parte de los balbuceos a las primeras palabras.
21-36 meses	Adquisición de la estructura de la lengua.
3-10 años	Refinamiento de la gramática y aumento del vocabulario.
11-14 años	Adquisición de acento extranjero en el aprendizaje de una segunda lengua.
15 en adelante	La adquisición de una segunda lengua es cada vez más difícil.

Información detallada en Eric H. Lenneberg, *Biological Foundations of Language*

5. LOS COMPONENTES LINGÜÍSTICOS

A lo largo de la historia han surgido distintas concepciones del lenguaje, por ejemplo durante un tiempo se concebía que el lenguaje era una serie de palabras organizadas en enunciados que tienden a relacionarse entre sí, más adelante el concepto se centraba en los aspectos formales, es decir, se regía bajo las reglas de organización de las palabras, de grupos de palabras o de sintagmas y de sintagmas en frases. Se dio lugar después de un tiempo a una concepción del lenguaje como instrumento de comunicación, en donde los aspectos semánticos y sintácticos juegan un papel muy importante al tiempo que se insiste en la función pragmática.

Con esa perspectiva el lenguaje no debe considerarse únicamente como la posibilidad de combinar un determinado grupo de símbolos que permitirá formar

palabras u oraciones, sino que debe tomarse como herramienta que propicia interacciones entre individuos que expresan información, sentimientos y pensamientos.

Esta concepción del lenguaje abre la necesidad de resolver nuevas tareas en el aprendizaje, en el que deben considerarse varios componentes del lenguaje ya que no se reduce a la adquisición de símbolos y códigos en forma de fonemas, palabras, frases y textos sino que para el desarrollo de la competencia comunicativa son clave los aspectos estructurales y contextuales del lenguaje.

5.1. Fonológico-fonético: sonoridad y adecuación

Con la emisión de los primeros sonidos se manifiesta la adquisición fonológica y continúa de forma gradual y progresiva hasta los cuatro años aproximadamente.

Se sabe que con un mes de vida los bebés son capaces de discriminar la entonación y los fonemas básicos del habla humana. Algunos estudios mencionan que muestran preferencia por atender al habla humana desde las primeras semanas de vida.

En lo que respecta a la producción del habla, se ha mencionado con anterioridad que los humanos pueden emitir sonidos tales como gritos o llantos y que a los 3 meses se producen los primeros sonidos guturales y a partir de los 6 meses comienza el balbuceo. Entre los 8 o 9 meses los bebés son capaces de realizar protopalabras que son la transición entre las producciones prelingüísticas y las lingüísticas. Desde el primer año hasta el año y medio son capaces de alcanzar las primeras 50 palabras, de manera que a los 18 meses las producciones se hacen más complejas, hasta que a los 4 años serán capaces de producir casi todas las consonantes y vocales.

A los 5 o 6 años los niños ya son conscientes de las diferencias que suponen los cambios en los sonidos, por ejemplo p/b y de la estructura fonológica de las palabras

que serán esenciales para el aprendizaje de la lengua escrita en la etapa de educación primaria.

5.2. Léxico: básico, disponible, cultismos y terminología

El conocimiento de cómo se adquiere el lenguaje y cómo se desarrolla es necesario para la de su enseñanza. Considerar las características y necesidades permiten una verdadera planificación y llevarla a cabo es un hecho que resolvería las inconsistencias en la competencia lingüística de los estudiantes.

Lograr una planificación que se centre en el qué, cuánto, cómo y cuándo enseñar con la unión del trabajo y compromiso de saberes especializados sería un modo idóneo de educar formalmente.

Para abordar el tema de la construcción de textos es preciso localizar el punto de partida y la meta a la que habrá que llegar. Conocer estos aspectos permitiría lograr eficientemente la enseñanza del léxico pues tener en cuenta cuánto conoce el aprendiz sobre el léxico, qué complejidad sintáctica maneja y cómo aprende son los principales elementos para la planificación. Con la microplanificación es posible asegurar el incremento e incorporación del léxico, mejor calidad en la redacción y precisiones en la comprensión.

Un hablante tiene en su mente una gran cantidad de información sobre su lengua y puede hacer uso de ella, este conocimiento del vocabulario pertenece al lexicón mental. El conocimiento del lenguaje no es monolítico, sino que se divide en nuestro conocimiento del vocabulario, por una parte, y nuestro conocimiento de cómo combinar ese vocabulario en frases, por otra.³³

Lexicón es un concepto usado en ciencias cognitivas y en lingüística aplicada para describir el conocimiento que un usuario de la lengua tiene acerca de las palabras. Se denomina lexicón mental para subrayar las diferencias entre el conocimiento almacenado en la mente de un individuo y el conocimiento compilado en las entradas de los diccionarios impresos comunes.

³³ Neil, Smith, *op. cit.*, p. 76.

En una primera aproximación, se puede pensar en el lexicón como en el equivalente de un diccionario: una lista de todas las palabras de un idioma. Sin embargo, hay diferencias fundamentales: el lexicón mental contiene determinada información que nunca figura en los diccionarios tradicionales y carece de otra que sí aparece en ellos. [...] La expresión <<lexicón mental>> se emplea precisamente para subrayar esta diferencia entre el conocimiento que un individuo tiene almacenado en la cabeza y el conocimiento de una comunidad de erúditos almacenado entre las tapas de un libro.³⁴

Aunque contienen la misma información reflejan diferencias importantes tanto en su organización como en su contenido. En cuanto a la organización de la información, dichas diferencias son simples y evidentes: un diccionario contiene las palabras en orden alfabético, aspecto que no ocurre en el lexicón mental, de ser así, los errores espontáneos del habla estarían más relacionados con el orden alfabético de las palabras que con su campo léxico o alcance semántico

El lexicón contiene mucho más que palabras clasificadas según sus categorías léxicas; almacena también la información de dichas palabras en cuanto a sus bases derivativas —prefijos, sufijos, flexiones, tiempo y persona, género y número— así como expresiones y frases adverbiales. No obstante es necesario señalar que tal información suele ser subjetiva debido a que no todas las personas tienen el mismo conocimiento de su lengua, aunque en términos generales la comparten.

De acuerdo con Luis Fernando Lara algunas características compartidas son las siguientes:

Información sensorial: da cuenta de la naturaleza ortográfica y fonológica de las palabras; lo que significa que sabemos cómo se escribe y cómo se pronuncia una palabra. Aquí debe aclararse que no todas las personas tienen las mismas representaciones debido a factores diversos que no serán abordados en este texto.

³⁴ *Ibíd.*, p. 77.

Información morfológica: es el conocimiento del individuo acerca de la estructura de una palabra, considerando su composición morfológica y, en algunos casos, su categoría gramatical.

Información sintáctica: la que nos permite establecer la función que desempeñan las palabras en una oración.

Información semántica: alude a nuestro conocimiento acerca de qué versan las palabras con todas sus acepciones y enlaces posibles, aunque generalmente son semánticos, también pueden ser por homofonía:

El lexicón mental, en pocas palabras, consiste en un listado no ordenado u ordenado de una forma peculiar que aún no ha sido identificada de elementos léxicos y no solo de palabras. Cada elemento léxico está caracterizado por una serie de propiedades denominadas rasgos, que dan cuenta de la relación idiosincrásica e impredecible asociada con él.

Los parámetros relevantes para la selección de léxico son la frecuencia, el uso y la disponibilidad, que ponen en relieve las nociones de léxico frecuente, léxico usual y léxico disponible, mismos que mantienen estrecha relación entre sí, aunque son conceptualmente distintos. Por una parte, existe una relación de inclusión en donde el léxico frecuente aparece como un subconjunto del léxico usual, que a su vez está insertado en el léxico disponible; por otra existe una relación de implicación que significa que la frecuencia es el factor contundente para el uso y, éste es el factor determinante para la disponibilidad. Según esta descripción, las palabras más frecuentes son más fáciles de recordar por lo que requieren para su incorporación menor cantidad de tiempo y esfuerzo cognitivo.

Léxico básico. Es el compendio de palabras que muestra un mayor grado de presencia en los textos, orales o escritos, emitidos en una lengua. López Chávez lo define como el que abarca los vocablos más usuales de una comunidad y que se

caracteriza por un alto grado de estabilidad –permanencia- que les permite aparecer con mucha frecuencia y en todo tipo de discursos, independientemente de la temática de que se trate. [...] De este modo las palabras gramaticales -preposiciones, conjunciones, artículos- pertenecen al léxico básico, igual que la inmensa mayoría de los verbos y adjetivos y, en menor grado, los sustantivos.³⁵

En resumen, el léxico básico es un conjunto de vocablos de máxima estabilidad y alta frecuencia que se usa para abordar cualquier tipo de texto, sin importar el tema que se desarrollará. Por su característica de estable corresponden a este conjunto las palabras gramaticales, al igual que la mayoría de verbos y adjetivos.

Léxico meta. Es el listado que hace referencia en este caso a las palabras que se pretende enseñar. Resulta de la comparación entre un inventarios de léxico básico y el léxico usual de los alumnos (en este caso fue utilizado el libro de López Chávez *Léxico básico del español de México*). Una vez comparados, se determina cuáles de esas palabras formarán parte del concentrado que se pretende enseñar y cuáles servirán de acompañamiento para facilitar su incorporación.

Léxico disponible. Es el conjunto de unidades léxicas que un hablante conoce, independientemente de su uso y frecuencia, se encuentra presente en el lexicón mental del individuo y sus componentes pueden ser recuperables durante el proceso de producción lingüística y comprensibles durante el de percepción.

Sin embargo este conjunto de palabras es inestable, debido a que se requiere que se aborde un tema específico para que se haga presente. En el léxico disponible se encuentra una gran cantidad de nombres y solo algunos verbos y adjetivos, lo que indica que provee el contenido más inestable de la lengua, desde el punto de vista de su grado de permanencia como lo menciona López Chávez.

...el léxico disponible es el conjunto de vocablos que utiliza una comunidad hablante como parte medular de su léxico patrimonial pero que únicamente

³⁵ En *Actas del Primer Encuentro de La Enseñanza del Español en México*, UNAM, México, 1995. p. 94.

aparecen en situaciones precisas, por lo que no son frecuentes pero sí muy conocidos. [...] Son estables debido a que es necesario que se toque un tema en específico en el discurso para que aparezcan.³⁶

Para la planificación lingüística se toma en cuenta este léxico porque, como se ha dicho, los usuarios de una lengua conocen muchas más palabras de las que manejan habitualmente.

5.3 Gramático-sintáctico: gramaticalidad, aceptación y madurez sintáctica

Para Chomsky la noción de “gramatical” no es igual a “con significado”, porque una oración aunque tenga incongruencias desde el punto de vista de la semántica, puede estar bien construida desde el punto de vista sintáctico.

Así pues debe entenderse que competencia hace referencia a la capacidad innata que todo individuo dotado de la facultad de hablar tiene de dominar la gramática de su lengua, además de que puede expresarse y entender lo que le comunican. Esta capacidad surge de la posibilidad de crear en el cerebro ciertas uniones y relaciones.

La competencia es entonces la capacidad ilimitada de crear nuevas oraciones en una lengua que permanece interiorizada hasta que sucede un acto lingüístico y entonces se exterioriza. A esta situación es al que Chomsky llama actuación que es la manifestación lingüística real y concreta del hablante. Esta actuación depende de la competencia pero también puede ser influida por aspectos extralingüísticos.

A partir de la dicotomía competencia-actuación surge el planteamiento de la oposición entre la gramaticalidad y la aceptabilidad de las oraciones.

De manera que la gramaticalidad de una oración hace referencia a propiedades que corresponden a la competencia, es decir, se encarga de que la oración esté conformada en correspondencia con las reglas que forman parte del conocimiento

³⁶ En *Actas del Primer Encuentro de La Enseñanza del Español en México*, UNAM, México, 1995. p. 94-95.

internalizado de los hablantes. La aceptabilidad, por su parte está centrada en los aspectos relacionados a la actuación, esto es la norma semántica, pragmática y la complejidad oracional.

De los estudios de esta complejidad oracional Kellog Hunt estableció el concepto de madurez sintáctica³⁷, cuya medición está dada por el grado en que un individuo utiliza en un texto la subordinación. Para Hunt, la capacidad de combinar un mayor número de oraciones es señal de madurez, y ésta se encuentra, según resultados de sus estudios, íntimamente relacionada con la maduración cronológica del sujeto, es decir que entre más edad tenga un individuo, mayor es la combinación de oraciones que puede generar.

Define madurez sintáctica como la capacidad de dominio de la sintaxis, lo que permite generar oraciones de una estructura más compleja: “una evidencia sustancial de madurez en niños es el que aprendan en verdad a expresar sus pensamientos dentro de oraciones más y más largas”.³⁸

Plantea que a medida que los alumnos maduran, utilizan un mayor número de constituyentes en sus oraciones, por lo que la madurez sintáctica se manifestaría en la capacidad de combinar más y más oraciones, y dicha capacidad se va incrementando con el crecimiento de los sujetos.

La coordinación de oraciones es un indicio de escasa madurez sintáctica, ya que se le considera como un primer procedimiento de construcción de oraciones en la edad temprana del niño, quien se limita a yuxtaponer o coordinar mediante la conjunción “y” largas series de oraciones simples.

³⁷ Hunt, Kellog, “Early blooming and late blooming syntactic structures”, Evaluating, writing, describing, measuring, judging, NCTE Urbana, Illinois, 1977, pp. 91-104.

³⁸ *Ibidem* p. 99

5.4 Gramático-léxico: unidad indivisible y comprensión

La comprensión es la capacidad de la persona que determina su relación con otros y se lleva a cabo principalmente por la vía del lenguaje hablado o escrito. Para comprender es común hacer una serie de inferencias que de acuerdo con Cassany es la cualidad de comprender algún aspecto concreto del discurso hablado o escrito a partir del significado del resto.

Así, inferir consiste en aclarar aspectos ambiguos o incomprendidos que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Esto sucede por diversas razones, a veces porque quien lee o escucha desconoce el significado de una palabra, porque no se da la información explícitamente o porque el escrito tiene errores tipográficos por ejemplo.

Los lectores competentes se valen de la información contextual, la comprensión lograda y el conocimiento de la cultura general con la que cuentan para relacionar la parte que se desconoce a un significado coherente con resto de la información. Por ejemplo, si se el significado de una palabra es desconocido, la lectura será hecha con mayor cuidado y se harán las inferencias necesarias para hallar el significado apoyándose en el contexto.

El contexto ayudará a la buena interpretación y comprensión porque todos los elementos de un texto permiten que éste sea una unidad con sentido, de manera que cada elemento que lo conforma participa de los otros.

La comprensión entonces es el procedimiento de construcción de significado, es un acto de razonamiento o una secuencia de ellos para lograr la interpretación del mensaje tomando en cuenta la información proporcionada en el discurso pero también haciendo uso de los conocimientos del lector o escucha.

5.5 Semántico: precisión, metáfora y variación

La semántica se refiere a los aspectos del significado, del sentido o de la interpretación del significado de un determinado elemento, un símbolo, una palabra, una expresión o una representación formal³⁹.

Son varios los campos de estudio que la semántica tiene como lo es la semántica lingüística que trata de la decodificación de los contenidos semánticos en las estructuras lingüísticas, la semántica lógica desarrolla una serie de problemas lógicos de significación y estudia la relación entre el signo lingüístico y la realidad, en tanto que la semántica en ciencias cognitivas busca explicar la comunicación y cuál es el mecanismo psíquico que se establece durante este proceso entre hablante y oyente .

Los significados están formados por semas que son rasgos de significados mínimos, así al conjunto de semas que forman un significado se le denomina un semema y al conjunto de semas que son comunes a varios significados se les conoce como archisemema.

Existen algunas variaciones semánticas que se dan por razones distintas como por ejemplo el tiempo, que altera los significados porque se puede perder la relación entre significado y significante. Las causas pueden ser históricas, lingüísticas, sociales o psicológicas.

Entre los cambios lingüísticos más comunes están la metáfora que como sabemos cambia el nombre de algo por otro cuyo significado tiene cierta similitud, y el eufemismo que sustituye un término por otro con una connotación positiva.

³⁹ Ver Fernando García quien hace análisis de significado léxico y significado de expresiones complejas.

5.6 Pragmático: norma, competencias, corrección y síntomas

La pragmática afirma que una gran parte de la interpretación del enunciado es la información que se tiene sobre el mundo así como el contexto de los hablantes, así se subraya que no toda la información necesaria para la comunicación se encuentra en las palabras.

Así que parte de la interpretación tiene que ver con la idea de lo que se comparte con el interlocutor. En esta línea también la educación de segundas lenguas crea una serie de actividades que incluyen el conocimiento de la cultura de la lengua que están estudiando sin embargo, como se sabe en la enseñanza de la lengua materna en la mayoría de las escuelas no hay un espacio dedicado a la enseñanza de la cultura.

Es preciso mencionar que a veces existe una larga distancia entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir y que es un fenómeno que está en función de la información dada en los mensajes en una situación comunicativa particular⁴⁰.

El estudiante debe ir completando una serie de pasos de un proceso en el que primero conoce, luego interioriza y finalmente utiliza las normas que conforman una lengua como instrumento de comunicación. En dicho proceso adquiere herramientas léxicas, gramaticales, funcionales y culturales, al tiempo que desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje y comunicación, lo que le permite aumentar su competencia pragmática para comunicarse cada vez con mayor eficacia y más herramientas.

5.7 Discursivo: modos discursivos, cohesión y coherencia

A finales de la década de 1980 y a comienzos de la década de 1990, en el marco de las reformas educativas que abogaban por la enseñanza del uso de la lengua frente a

⁴⁰ Victoria Escandell, *Introducción a la pragmática*, Ariel, Barcelona, 1999.

la transmisión de contenidos gramaticales como son la morfología, la sintaxis o el léxico, surge en el campo de la didáctica interés por los temas relacionados particularmente a las tipologías textuales.

El importante papel que jugaron las tipologías textuales en el ámbito educativo a finales de las décadas ya citadas se ponen de relieve en estas palabras de Camps:

La lingüística textual y sobre todo los intentos de establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas han ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de textos de diferentes tipos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las materias del currículo. La influencia de la tipología propuesta por Adam (1985) ha sido decisiva en la escuela y en la producción de materiales renovadores para la enseñanza de la composición escrita [...]. En el momento actual los estudios de lingüística textual de las lenguas del Estado permiten a los enseñantes fundamentar con mayor rigor sus propuestas sobre aspectos textualmente relevantes, como son los conectores, las formas verbales, las anáforas, entre muchos otros [...]⁴¹.

La tipología de Adam ha tenido gran injerencia en el contexto educativo. Su punto de partida son los tipos de texto de Werlich que organiza como narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos, y a dicha clasificación suma los textos predictivos, conversacionales y poéticos. De manera que cada tipo de texto está vinculada con una finalidad o función básica del uso de la lengua. Cassany destaca la tipología ⁴² de Werlich quien distingue cinco tipos de texto que en el cuadro siguiente se anotan:

⁴¹ Anna Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, 2003, Barcelona, Graó, pp. 18-19.

⁴² Daniel, Cassany, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1993, pp. 333-341.

Cuadro 5
Tipología de Werlich

Tipo de texto	Características
Descripción	Expresa hechos y ocurrencias en el espacio. Nombra, define y califica la realidad.
Narración	formada por hechos o conceptos en el tiempo
Expositivo	se forma con análisis o síntesis de ideas o conceptos
Argumentativo	Expresa ideas u opiniones del hablante.
Instructivo	Se determina el comportamiento futuro del emisor o el receptor. Pasos a cumplir en busca de un resultado

Información desarrollada en Cassany, La cocina de la escritura

Esta tipología se caracteriza por factores contextuales -tema, propósito, relación emisor-receptor-, así como textuales -opciones lingüísticas, verbos, etcétera-.

Adam subraya que la mayoría de los textos son heterogéneos, es decir que no existen tipos puros. De manera que no podríamos delimitar un texto pura y totalmente narrativo o descriptivo, sino que halaremos característica de uno y otro tipo en un texto. Así el autor concibe el texto como un conjunto, una mezcla de varios tipos que articulados dan forma a este, pues en esta amalgama se van alternando para construirlo.

Revisar y reconocer los géneros textuales además de contribuir a optimizar los procesos redacción podría fortalecer la habilidad receptiva de los hablantes así como favorecer el contacto con la lectura, herramienta indispensable para comunicar y aprender.

Cuadro 6
Tipología de Adam

Tipos de texto	Uso	Ejemplos
Conversación	Oral, cotidiano	Diálogo, discusiones
Instrucción	Escrito	En recetas de cocina, instrucciones de aparatos electrodomésticos
Descripción	Oral	De personas, objetos y paisajes
Narración		De hechos o historias
Predicción	Y escrito	Horóscopos, boletines meteorológicos
Explicación		Manual, tratado, conferencia
Argumentación		Conferencia, exposición; cartas a una autoridad, artículos de opinión
Retórica		Cartas, conversaciones cotidianas, poemas

Información desarrollada en Cassany, La cocina de la escritura

Serafini⁴³ considera que un texto puede ser dividido en partes con el especial objetivo de la enseñanza de la escritura pues es conveniente el reconocimiento de las características de cada tipo por separado ya que como se ha comentado antes, finalmente dichas características se entrelazan en el texto.

Con frecuencia parece que no se da a la escritura el tiempo, el espacio, las estrategias pertinentes para que los estudiantes adquieran los conceptos y las habilidades para ser generadores, constructores de textos. Sin embargo es cierto también que debe cuidarse la caligrafía, la relación grafofónica⁴⁴ y el cuerpo del texto, es decir la disposición del texto en la hoja que son parte fundamental del proceso de la

⁴³ M. Teresa, Serafini, *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*, Paidós, Barcelona, 1993.

⁴⁴ Capacidad que se tiene para representar mentalmente en fonemas y grafemas, sonidos, letras, palabras ya sea habladas o escritas así como el uso de las reglas que estipulan su orden y combinación

producción de textos sin dejar de lado las prácticas de escritura con un fin comunicativo.

Cuadro 7
Características del discurso de Serafini

Tipo de texto	Características
Descripción	presenta objetos, personas, lugares, utilizando detalles concretos, lo que pone en evidencia la percepción que tiene el autor.
Narración	es una historia que expone determinado suceso en sentido amplio.
Exposición	explica ideas, sujetos y argumentos utilizando diferentes métodos retóricos: clasificación, comparación, analogía
Argumentación	presenta hechos, problemas, pero sobre todo razonamientos —según los autores citados—, quien escribe debe concentrarse en los tipos textuales que existen para desarrollar habilidades como analizar, producir y relacionar las diferentes partes de un texto, así como su propósito principal

Información desarrollada en Cassany, La cocina de la escritura

El hecho de reconocer la relación entre las partes y el todo de un texto es una habilidad previa para lograr escribir con cohesión y coherencia que son rasgos fundamentales de la escritura.

El texto narrativo por ejemplo, requiere del estudiante el empleo de gran parte de su competencia lingüística para lograr comunicar el entretendido de hechos, dar cuenta de la ubicación de acciones en el tiempo y el espacio, así como precisión para la descripción de situaciones, objetos y personas, pero sobre todo, requiere de un buen manejo de los elementos que le permitan darle coherencia y cohesión a un texto debido

a que estos dos elementos son esenciales para la comunicación y comprensión de información por parte del lector.

Ahora bien, texto es la organización que conforma un todo unificado, ya sea hablado o escrito, en verso o en prosa, un diálogo o un monólogo. El texto presenta relaciones cohesivas entre sus elementos que propician dependencia entre éstos a esta relación se le llama *textura* según Halliday y Hasan. Calsamiglia y Tusón añaden que la textura tiene que ver de forma especial con la *coherencia* y la *cohesión*, asociados a la composición textual.

Coherencia y cohesión, ambos conceptos se relacionan entre sí, en el sentido de que los dos incluyen relaciones, pero la coherencia las incluye a nivel subyacente y la cohesión a nivel superficial.

Existe la recomendación de diversos investigadores para que el análisis de los textos sea realizado en dos niveles que identifican como macro-nivel y micro-nivel. Un macro-nivel enmarca la forma de relación entre los elementos de un texto y establece las posibilidades en las que pueden conectarse entre sí los componentes de la superficie textual dentro de una secuencia. Todo esto concierne a la organización jerárquica y elementos de la estructura narrativa. En el macro-nivel, la atención se centra en los enlaces discursivos que permitirán una cohesión extendida al todo, es decir, al texto completo al tiempo que da coherencia al texto o, como dice Casado Velarde, la coherencia tiene implicaciones de organización en torno al tema de una manera que toca de fondo la estructura y permite la interpretación del texto como unidad con sentido y que no es solo un aspecto que se marca en la superficie del texto.

Ahora bien, en el micro-nivel textual se centra la atención en las estructuras lingüísticas internas utilizadas, es decir en las unidades conocidas como cláusulas, en las conjunciones y frases nominales que implican una conexión entre elementos de información y que permiten la construcción de estructuras más globales de significado.

Dichas estructuras permiten que el lector interprete el significado que el productor del texto pretende.

Esta interpretación global del texto se concibe a través del entramado de relaciones que se forma entre los elementos que tienen lugar en el sistema léxico–gramatical, es decir que son de tipo semántico.

Así, ese entramado es la cohesión que hace que las relaciones de conectividad se puedan llevar a cabo en el texto por medio de partículas lingüísticas que Calsamiglia y Tusón refieren como conjunciones y marcadores de concordancia.

Cohesión. Algunos autores como Halliday y Hasan, Calsamiglia y Tusón y Casado Velarde han establecido tres tipos de cohesión: *cohesión léxica*, *cohesión semántica* y *cohesión gramatical*, e incluyen el uso de *conectores textuales* como recurso frecuente para lograr la cohesión.

a) *Cohesión léxica*: consiste en el uso de dos o más elementos léxicos que establecerán relaciones en una estructura⁴⁵. Estas conexiones se presentan mediante la repetición de elementos, como palabras, sintagmas u oraciones; es el uso de términos que pertenece a campos semánticos determinados o a través de las distintas formas en las que se da a conocer información nueva o conocida en el discurso.

b) *Cohesión semántica*: se refiere a relaciones entre fragmentos de un texto, que están dirigidas hacia aspectos internos, es decir, al significado y se presentan por medio de sustitución de términos genéricos, como pueden ser los sinónimos, hipónimos, hiperónimos, antónimos o metáforas.

c) *Cohesión gramatical*: como lo mencionan Halliday y Hasan, es el uso de mecanismos que permiten la conservación de la referencia y la cohesión del discurso

⁴⁵ Miquel Serra *et al*, *La adquisición del lenguaje*, Ariel. Barcelona, p. 223.

con recursos como la sustitución, la elipsis, la referencia. A los que se suman la modelización y conjunciones según Serra.

Los conectores textuales son los elementos que ayudan a ligar las relaciones entre las distintas partes de un discurso. Con ellos se ordena la secuencia discursiva para que la información sea semánticamente coherente pues son los medios de organización textual.

En el caso de la producción escrita de los estudiantes de bachillerato del IEMS las dificultades para cohesionar inician en un micro nivel, por lo que se hace mayor mención de los aspectos relacionados a la cohesión gramatical que se ve manifestada en las relaciones semántico sintácticas que ayudan al mantenimiento de los elementos esenciales que entran en juego al momento de construir el texto. Más adelante se podrán ver los casos más frecuentes que presentan estos alumnos, por ejemplo, falta de concordancia de género, número o tiempo entre los distintos elementos correlacionados de una estructura gramatical; otras formas son omisiones o cambios de grafemas que implican cambios de sentido o de forma léxica, y aún más, demuestran que los límites lexemáticos no están claros en el sistema de escritura que han ido adquiriendo. Todos estos factores revelarán que al construir el texto no reparan —pues no observan— la alteración que se produce con tales desviaciones.

5.8 Paralingüístico: comunicación no verbal y conocimiento del otro

Las formas que los seres humanos tienen para comunicarse no son solo las producciones verbales, sino que también involucra las no verbales. El habla o empleo oral del código lingüístico está conformado por las señales verbales que se producen y transmiten a través de un canal oral y auditivo que se refiere a la calidad de la voz, señales vocales reflejas y señales locativas. Las conductas no verbales incluyen señales proxémicas, de orientación, posturales, de movimiento y posición de la cabeza, de expresión facial, señales visuales, gestuales; también forman parte de este grupo las paraseñales que son indicadores culturales de presentación corporal como

vestuario, joyas o perfume entre otras y las metaseñales que hacen referencia a íconos, símbolos y signos como la escritura. La escritura también tiene varias formas de representación: fonográfica, ideográfica y semiográfica, los cuales representan a su vez diferentes niveles de abstracción, y, por tanto, diferentes niveles de complejidad para su adquisición.

Los gestos pueden expresar mucha información que el sujeto conoce pero que no dice oralmente. Los gestos tienen un doble potencial, tanto para el investigador pues representan una vía de acceso a la mente del sujeto, como para el aprendiz del lenguaje ya que reflejan no solo comprensión sino que están envueltos en el proceso de cambio cognitivo en si mismo⁴⁶.

Las claves no verbales como son expresiones faciales, contacto visual, gestos manuales o movimientos del cuerpo han sido asumidas tradicionalmente para reflejar sentimientos y, como tal, han sido estudiadas en conjunción con los estados emocionales de las personas. Trabajos recientes, sin embargo, han expandido ampliamente una nueva visión de la conducta no verbal, en particular los movimientos de las manos, la cual ha estado mostrando una información sustantiva que da un *insight* dentro de las representaciones mentales.

5.9. Caligrafía, ortografía y puntuación

Las producciones escritas ofrecen un canal perdurable por lo que al quedar asentado puede ser revisado, total o parcialmente de ser necesario por los participantes del proceso de comunicación.

⁴⁶ Goldin y Meadow, Wein y Chang realizaron una investigación en la que se mostraba a adultos videos de niños que explicaban con gestos y palabras un tema. Demostraron que los adultos incorporaron la información de los gestos de los niños para entender su razonamiento. Por lo tanto, los adultos se formaban una impresión del conocimiento de los niños no solo por lo que ellos decían verbalmente, sino también por lo que decían sus manos. Corts y Pollio probaron cómo las metáforas y los gestos aparecen de manera espontánea en la comunicación de los profesores en el aula. Concluyeron que tanto las metáforas como los gestos sirven para orientar a las personas sobre la estructura y flujo del lenguaje, así como para manifestar y enfatizar nuevas perspectivas en su contenido significativo. Existe aún escasa bibliografía acerca de investigaciones latinoamericanas que involucren la influencia del gesto en los procesos de aprendizaje y pensamiento.

Que el mensaje tenga esa permanencia implica mayor garantía de eficacia para la comunicación además de que la escritura es menos vulnerable a las barreras físicas y fisiológicas que pueden resultar ser un obstáculo, sin embargo en la escritura de que debe considerarse la pertinencia en los niveles léxico, sintáctico y semántico hay tres aspectos que deben cuidarse para la buena comunicación que son la caligrafía, la ortografía y la puntuación.

Con respecto a la pertinencia, se debe aclarar que en lingüística, se refiere a todo elemento oportuno y necesario para la transmisión del sentido deseado, en cualquier nivel, es decir, se refiere a todo elemento del cual no se pueda prescindir para la efectiva comunicación. Por ello la escritura no emplea la reiteración, es decir, la redundancia, como un recurso cotidiano sino por el contrario la evita.

Ahora bien, con respecto a la codificación de la información se emplean signos gráficos que organizados y bien trazados permiten transmitir, comunicar. La caligrafía es una ayuda mnemotécnica para recordar la información así como una forma de dejar constancia de las ideas. Si los trazos no son legibles el receptor no podrá decodificarlo. Habrá quien piense que no tiene mayor importancia el tener una buena caligrafía pero debe considerarse que no es una cuestión estética lo que se busca sino una cuestión funcional, es decir que el escrito cumpla su propósito de comunicación eficazmente .

Para la codificación además se dispone de otro grupo de signos que permiten transmitir las múltiples variantes de acentuación, entonación, énfasis, pausas que son los signos de puntuación. Los signos de puntuación marcan los límites de las frases y los párrafos de tal forma que se establece una especie de jerarquía sintáctica de las proposiciones que conforman el texto, que dan como resultado estructura y orden. Con estos signos se logra ordenar las ideas y jerarquizarlas según su importancia.

La ortografía es un conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua cuyo objetivo es garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una

lengua mediante el establecimiento de un código común para una representación gráfica.

La ortografía tiene un papel esencial como elemento de unidad, porque precisa de una representación gráfica uniforme y común que evita la dispersión en la representación gráfica de una misma lengua, puesto que de ser llevada al extremo haría imposible la comunicación escrita entre sus usuarios y pondría en riesgo su lengua es decir, su identidad como miembros de una sola comunidad lingüística.

6. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Un individuo pertenece plenamente a una comunidad lingüística cuando, entre otros factores sociales, posee y domina un patrimonio de reglas lingüísticas establecidas implícita y explícitamente, es decir por poseer una competencia comunicativa.

Así, competencia comunicativa se entiende como la capacidad de elaborar, emitir, captar y decodificar eficazmente mensajes que lo colocan en trato comunicativo con otros interlocutores. Fue Dell Hymes, antropólogo y sociolingüista norteamericano, quien en su desacuerdo con la concepción de Noam Chomsky sobre la dicotomía de competencia/actuación, en donde excluye el factor social de su planteamiento, propone la competencia comunicativa para explicar la necesidad de que el hablante posea no solo competencia lingüística, sino un complemento muy importante que le dé las habilidades necesarias para cumplir con el contrato social del mundo comunicativo.⁴⁷ Un hablante que no supiera cuándo hablar, con quién, de qué, cuánto, con qué aserción y con qué corrección sería un hablante incapaz de establecer un diálogo con sus semejantes. Hymes señala que la competencia comunicativa se ha de entender como un conjunto de habilidades y conocimientos que permitan que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse. Por lo que un hablante no puede ser competente si no tiene un buen dominio cultural e igualmente sea capaz de producir y entender los discursos complejos de una lengua.

⁴⁷ Emilia, Ferreiro, y Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, Madrid, 1990, p. 114.

Esta capacidad, tal como se ha descrito, no se limita a las habilidades lingüísticas y gramaticales, sino que también abarca habilidades extralingüísticas, de modo que el conjunto y la puesta en operación de unas y otras habilidades —subrayo que no solo algunas— posibilitan una comunicación eficaz. Al respecto, teóricos de la lengua y la comunicación, como el mismo Chomsky llegó a expresar, advierten que una persona dotada de competencia meramente lingüística sería una especie de monstruo cultural, es decir que conocería las reglas gramaticales de la lengua, pero ignoraría cuándo debe hablar, cuándo callar o qué opciones sociolingüísticas emplear en determinadas circunstancias. Muy clara queda esta concepción en una cita que Mauricio Pilleux ofrece en su artículo “Competencia comunicativa y análisis del discurso”⁴⁸ *Estudios Filológicos*, N° 36, 2001, pp. 143-152.

Según Hymes, la adquisición de la competencia para el uso puede formularse en los mismos términos que la adquisición de la gramática: en la matriz social dentro de la cual el niño aprende un sistema gramatical adquiere al mismo tiempo un sistema para su uso, que incluye personas, lugares, propósitos, junto a las actitudes y creencias vinculadas a ellos. Aprende, además, pautas del uso secuencial del lenguaje en la conversación, formas de tratamiento, rutinas estándares, etc. En tal proceso de adquisición reside la competencia comunicativa del niño, su habilidad para participar en la sociedad no solo como un miembro parlante, sino también como un miembro comunicante. Se desprende de lo anterior que un modelo de lengua no solo debe reflejar los aspectos de la competencia lingüística, sino también los factores sociales y culturales que circunscriben al hablante-oyente en su vida social y en su comunicación. La comunidad lingüística debe ser definida en términos del conocimiento compartido y de la competencia de sus miembros para la producción e interpretación del habla socialmente apropiada.

Asimismo, Richard Ellis precisa que “la competencia en comunicación es provechosa en prácticamente todas las esferas de la actividad humana [...] [y] requieren el conocimiento y la comprensión de la teoría y la destreza en aplicarla de manera efectiva y adecuada en una serie de situaciones variadas”.⁴⁹ Finalmente, en un acercamiento a una teoría de la competencia comunicativa, se puede resumir que ésta

⁴⁸En *Estudios Filológicos*, N° 36, Valdivia, Chile, 2001, pp. 143-152. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0071-17132001003600010&script=sci_arttext, Recuperado el 25 de junio de 2015, 13:09.

⁴⁹ Richard, Ellis, *Teoría y práctica de la comunicación*, Gedisa, Barcelona, 1993, p. 53.

asienta su complejidad en la interacción que pone en juego una serie vasta de competencias, tal como lo dice Carlos Lomas:

[...] la competencia comunicativa consiste en saber qué decir a quién, cómo y cuándo decirlo, y qué y cuándo callar, en saber hablar, en saber escuchar, en saber leer en saber entender, en saber escribir, en definitiva, en el dominio de los recursos de expresión y comprensión que favorecen un uso correcto, coherente, eficaz y apropiado de la lengua en los diferentes contextos y situaciones de comunicación de la vida cotidiana de las personas.⁵⁰

Por lo tanto debemos pretender que en la escuela se adquiera la competencia comunicativa necesaria: un conjunto de habilidades, contenidos explícitos e implícitos (presuposiciones, inferencias), conocimientos que el usuario de la lengua debe poner en juego para codificar y decodificar discursos, en diferentes contextos situacionales, tomando como hilo directriz de nuestra programación la competencia comunicativa que permita trabajar con las cuatro destrezas básicas, es decir, leer, escribir, escuchar y hablar.

6.1 Competencia lingüística

La competencia lingüística es un componente fundamental de la competencia comunicativa y es un concepto que Chomsky definió como el sistema de reglas que, interiorizadas, conforman sus conocimientos verbales y que le permiten entender y crear un número infinito de enunciados lingüísticos, según corresponda a las reglas gramaticales de la lengua.⁵¹

⁵⁰ Carlos, Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Vol. 1 Paidós, Barcelona, p. 83.

⁵¹ Ver para profundizar Noam, Chomsky, *Lingüística cartesiana*, Gredos, Madrid, 1992.

Cuadro 8
Competencias lingüísticas

Componente	Capacidad
Fonológica	de producir e interpretar sonidos articulados
Sintáctica	de producir e interpretar frases y oraciones
Semántica	de producir e interpretar significados
Textual	de producir e integrar sintagmas en el contexto lingüístico

Conceptos desarrollados en *Lingüística cartesiana*, Chomsky.

6.2. Competencia sociolingüística

La competencia sociolingüística supone la comprensión y el conocimiento necesarios del uso de las formas lingüísticas de un contexto social para lograr la comunicación perseguida.

Michael Canale fue uno de los primeros autores en describirla y al hablar de la adecuación de las expresiones, distingue entre adecuación del significado que relaciona el nivel característico de una situación particular y determinadas funciones comunicativas, ideas o actitudes, y adecuación de la forma que se refiere a la medida en que un significado proporcionado en una forma y por un medio característico de un determinado contexto sociolingüístico.

Por otro lado, se entiende por sociolingüística la disciplina que estudia el lenguaje en su contexto social, que analiza las expresiones lingüísticas y sus normas de uso en relación con los contextos sociales y como parte de una cultura. Así puede analizarse la lengua estándar o una variante de esta o solo una parte del repertorio lingüístico individual con particularidades específicas como sexo, edad, escolaridad

entre otros aspectos, y pueden llevarse a cabo análisis de sonidos, las formas, las combinaciones o los significados.

En la enseñanza de la competencia sociolingüística se aborda como objeto de aprendizaje los aspectos semánticos de la lengua para optimizar la comprensión.

Ya en 1996 la UNESCO publica un informe sobre educación para el siglo XXI en el que precisa que “la humanidad está expuesta a múltiples desafíos y que la educación es el instrumento indispensable para enfrentarlos”, en dicho documento propone tener en cuenta “las competencias más allá de la educación inicial”, lo que permitiría que también las competencias adquiridas en la vida sean reconocidas por las empresas y por el sistema educativo completo. Propone ampliar las posibilidades y relaciones entre educación y mundo laboral. Se puede decir entonces, que un estudiante es competente cuando al egresar de cualquier nivel educativo se desempeña adecuadamente en el siguiente nivel, cuando se integra adecuadamente al contexto social y cuando utiliza los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos en la escuela en su vida diaria.

6.3. Oralidad y escritura

La oralidad es la forma más natural de producción del lenguaje humano y es independiente de cualquier otro sistema por lo que esta característica la hace diferente de la escritura que es una estructura artificial que necesita de algún tipo y grado de enseñanza.

La oralidad es un hecho social que propicia la apropiación de costumbres así como de creencias que conforman la historia de una persona, un grupo de personas o una cultura además de que es nexo que permite la relación y comunicación de las personas. Una comunicación dice Casamiglia que se entiende como intercambio que genera relaciones sociales a través de las cuales se forman sociedades humanas que se gestan con identidad y cultura propias cuya base es el cúmulo de conocimientos compartidos.

Sin embargo, muchas ideas, creencias y tradiciones no podrían ser manifestadas sino en el contexto lingüístico en el que nacieron, así muchas realidades no podrán ser comprendidas sin las palabras que las designan. De situaciones como estas surge la importancia de conservar las distintas lenguas. Además debe considerarse también que muchas lenguas carecen de sistema escrito lo que da a la oralidad un valor incalculable.

Por otro lado, el discurso hablado es producto de una improvisación cuya estructura surge mientras el discurso sucede y del que en general no queda registro alguno, excepto en casos en los que así esté planeado, por lo que la escritura suele ser el soporte de la memoria.

Actualmente es poco lo que se trabaja con la oralidad de los estudiantes, por lo que es necesario abordar el tema y como en otras áreas fomentar el desarrollo de esta competencia que se encuentra en el olvido o al menos en el abandono. Probablemente entre las razones para que la palabra hablada se encuentre en estas condiciones en el aula, es que se considera -erróneamente, por supuesto- que los alumnos que hablan saben hablar.

Suponen los gobiernos, las instituciones, las familias y ellos mismos que se ha completado su madurez expresiva oral a través de ejercerla en los distintos contextos en los que se mueven, pero al llegar a la preparatoria es cuando los docentes se encuentran ante la realidad de que tal dominio no existe y se comprueba al escuchar que los discursos de los estudiantes son pobres y frecuentemente incorrectos la mayoría de las escasas ocasiones que se le requiere expongan, opinen o participen en clase. Carlos Lomas dice que si se considera que la sintaxis es el componente central que proporciona la estructura y organización de la lengua, entonces se puede pensar que, en efecto, los niños saben hablar incluso antes de iniciar su etapa escolar, sin embargo, anota también al respecto:

Si tenemos en cuenta los parámetros de la comunicación, el niño empieza entonces, sobre la base de su primera competencia, un largo proceso de

adquisición de nuevos sistemas -entre ellos el escrito-- que están relacionados con situaciones de comunicación más formales y que requieren una mejor elaboración. El puente que hay que tender entre la situación inicial de cada niño y la situación que debe lograr al final de la educación obligatoria es el reto de la educación lingüística⁵².

Así, “hablar” debe considerarse como un proceso gradual en el que no solo intervienen los docentes de lengua, sino también los de las diferentes áreas y materias, además de una serie de factores sociales como el origen sociocultural de los hablantes así como los contextos de uso lingüístico en que intervienen habitualmente y que son condicionantes del desigual acceso de las personas a determinados registros, sociolectos, estilos y habilidades lingüísticas.

Calsamiglia adjudica la ausencia de trabajo de la oralidad en el salón de clases al escaso valor que se le ha dado a la enseñanza de lo oral, cuando parece indiscutible que para definir cualitativa y cuantitativamente la competencia oral de un individuo es necesario tener conocimiento de una “serie de supuestos y categorías de cierta complejidad y que para intervenir de forma eficaz en el perfeccionamiento de este uso hay que conocer la manera de abordar su análisis”⁵³.

De esta manera se subrayan dos necesidades la primera es abrir espacio a la práctica de la oralidad en el salón de clases y la segunda estudiar los usos orales cuyo impacto no se queda únicamente en el discurso hablado o escrito sino que afecta el desenvolvimiento del individuo en la relación con su entorno, con la forma que tendrá de acceder o insertarse en el mundo.

6.4 El surgimiento y desarrollo de la escritura

El homo sapiens según documenta Julian Jaynes en su libro *El surgimiento de la conciencia*, se separa del resto de los homínidos hace 7 millones de años ,según los cálculos más actuales, o hace 2 millones de años, según los cálculos más

⁵² Carlos, Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, 1999, Barcelona, Paidós, p.272

⁵³ Helena Calsamiglia, “El estudio del discurso oral”, en *Signos* 12, 1991, pp.41-48.

conservadores.

El *homo sapiens* tiene una existencia de alrededor de 7 millones de años y que el surgimiento del lenguaje no va más allá de 42 000 años, aunque los primeros registros de escritura datan de hace solo 5 000 años. La convivencia de la oralidad con la escritura ha sido un proceso lento que ha implicado cambios importantes en el desarrollo de la cultura humana y ha motivado investigaciones crecientes desde la segunda mitad del siglo XX.

La escritura fue posible gracias a ciertas habilidades cerebrales y mentales que evolucionaron para cubrir necesidades de supervivencia, como ejemplos de estas habilidades se encuentran la vista y la destreza manual, que son útiles para adaptarse al medio ambiente. La mayor evidencia de que se aprende naturalmente el habla viene del hecho de que se habla mucho antes de lo que se aprende a escribir, y hablar no requiere instrucción especial alguna, el aprendizaje de la escritura en cambio, requiere ser enseñada y toma tiempo y dedicación.

Las investigaciones sobre la relación entre la oralidad y la escritura, así como del impacto que han tenido en la cultura, son diversas y proceden de disciplinas diferentes como la filología clásica, la sociología, la psicolingüística, la antropología y las comunicaciones.

Una de las primeras y más importantes aportaciones la realizó Erick Havelock, para quien el habla es considerada como parte del desarrollo natural del ser humano, hecho que compara con el de caminar erguido. Así mismo habla sobre la transición del desarrollo oral al de la escritura porque la oralidad es una etapa necesaria en el desarrollo de la lectoescritura, ya que debe convertirse en “la inseparable acompañante de la palabra visualmente leída”⁵⁴.

⁵⁴ Erick A. Havelock, *La musa aprende a escribir*, Paidós, Barcelona, 1996, p. 3.

Los cambios significativos que la escritura sembró en Grecia no se vieron reflejados en su cultura hasta 400 años después, cuando muchas de las funciones sociales y culturales dejaron de hacerse de forma oral para dar paso a la escritura.

Es ya en el siglo XX que se ha realizado la transferencia completa de la memoria a un documento escrito sin dejar de lado, sin embargo, como señala el autor, que la oralidad “constituye un complemento necesario para nuestra conciencia escrita abstracta”.⁵⁵

Pues si bien la escritura permitió que las personas no tuvieran que dejar toda la información a la memoria, con ella se dio paso a nuevas tareas por resolver.

La historia de la escritura ha sido revisada también por muchos estudiosos, uno de ellos es Rousseau, quien se refiere a ella como :

[...] tres modos de escritura corresponden casi exactamente a tres diferentes estadios según los cuales pueden considerarse los hombres reunidos en una nación. La pintura de objetos es apropiada para los pueblos salvajes, los signos de palabras y de proposiciones, a un pueblo bárbaro, y el alfabeto, a los pueblos civilizados.⁵⁶

La cultura escrita ya sea al leer o escribir propicia que se tome conciencia de dos cosas fundamentales por una parte del mundo y por otra del lenguaje para poder emitir lo que se quiere decir.

6.5 La escritura rumbo al texto

Llevar a cabo un trabajo escrito implica que se realice generalmente en función de un tema en particular y con características específicas, sin embargo propicia el desarrollo de otras capacidades vinculadas a las de la escritura como son la selección, organización y jerarquización de ideas, además de tomar en cuenta –en principio- las habilidades de razonamiento.

⁵⁵ *Ibidem.* p. 44

⁵⁶ David Olson, *El mundo sobre el papel*, Gedisa, Barcelona, 1998.

Cuando el estudiante elabora un texto escrito entra a un proceso de desarrollo cognitivo y lingüístico que lo lleva a dar a conocer sus pensamientos, así como a ejercitar la reflexión y revisión de lo que ha estructurado. Este ejercicio le dará la posibilidad de comprenderse a sí mismo y le permitirá emitir juicios críticos.

Para Ferreiro se deben integrar en la lectoescritura perspectivas psicológicas, lingüísticas y sociales para poder mejorar la educación porque la enseñanza de la escritura junto con la de la lectura es el inicio en la educación formal del individuo, lo que le permitirá el acceso a otras áreas del conocimiento y la cultura.

Son muchos los autores que consideran que escribir es un proceso que requiere de una serie de estrategias que propicien el desarrollo de esta habilidad en los alumnos del bachillerato, así que planificarlas parece ser la opción que para instituciones y docentes está en puerta para el crecimiento no solo cognitivo, sino también lingüístico del alumno.

La escritura es el medio para plasmar ideas en situaciones de aprendizaje y comunicación por lo que es indispensable capacitar a los estudiantes para que adquieran la habilidad para producir un texto de acuerdo con un proceso adecuado y completo.

Debido a que el lenguaje constituye el medio para el conocimiento, el proceso debe presentar actividades coincidentes a esta visión, entre las cuales destacan pensar, leer, escribir, hablar y escuchar, para que posteriormente el alumno pueda desarrollar la reflexión, el análisis y la comprensión.

Actualmente, los contenidos del programa de Lengua y Literatura del IEMS ponen énfasis en la importancia de la comprensión y producción de textos, por lo que concretamente deben desarrollarse el comentario, la reseña, la monografía y el ensayo; esto significa que además de los distintos modos discursivos los estudiantes deben conocer los textos que se utilizan fundamentalmente en el ámbito educativo.

Se mencionó antes que el IEMS se plantea como objetivo potenciar la madurez y la capacidad del estudiante para una comunicación eficaz al tiempo que debe lograr una mayor competencia en la recepción y producción de textos que hacen posible la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes. Además de ser Lengua y Literatura el espacio para cubrir las necesidades de escritura que en las otras materias serán también requeridas, es primordialmente el espacio en el que el estudiante podrá hacerse de las herramientas para comprender y generar todo tipo de textos.

Por eso es que resulta fundamental determinar qué texto, por qué ese texto y para qué su elección, así como el proceso —los pasos— que deben seguirse para la construcción de un texto. En este proceso de selección se puede llevar a cabo la presentación de un texto modélico. Es preciso pues, enmarcar la escritura en proyectos que le den sentido, organizar situaciones de escritura con propósitos definidos y que impliquen distintas modalidades de escritura para favorecer que los estudiantes aporten conocimientos previos o en su caso enseñarles a hacer búsquedas de información.

La producción escrita es trabajo que constantemente se solicita en el ámbito escolar y es precisamente este el ámbito en el que es posible la elaboración de borradores, los necesarios, para que el estudiante pueda explorar primero y concretar después tras la experiencia los procesos de la escritura que, como sabemos, no se dan en un orden lineal sino recursivo.

Así, como lo maneja Oleano en su texto *Acopios de comunicación*, la planificación definición de los objetivos del texto de acuerdo con el contexto—, la traducción —proceso por el que las ideas se convierten en lengua visible— y la revisión —análisis y planificación que implica dos subprocesos: evaluación y revisión que se da en cualquier momento de la redacción, lo que frecuentemente lleva a nuevos ciclos de planificación y traducción— se llevan a cabo dentro del salón de clases con la posibilidad de concretarse en un texto.

Una de las propuestas que favorece el cumplimiento de dichos procesos es la que se desarrolló para la elaboración de este trabajo de maestría, cabe aclarar — previamente— que su práctica implica tres aspectos fundamentales para la competencia comunicativa.

Modelización, que consiste en escribir frente a los alumnos para presentarles el proceso de escritura al momento de producir un texto escrito. De esta forma los estudiantes pueden observar paso a paso, una corrección y otra de la escritura y distinguir qué tipos de reparaciones, que aspecto adquiere el texto con los distintos elementos que conforman la redacción, las problemáticas y las posibles soluciones. Este tipo de actividades permite que los estudiantes sepan que escribir es un proceso y que cada parte de este proceso dará forma a un todo.

Interacción docente-estudiante, que radica en propiciar una discusión guiada para clarificar y analizar el proceso de escritura. Las observaciones que produce el grupo son fundamentales para la culminación de los textos. Los comentarios que el docente comparte con los alumnos sobre un proceso tienen mejores resultados si los realiza sobre los borradores que sobre un texto ya acabado. El objetivo es en todos los casos guiar el proceso de escritura del alumno de forma adecuada a sus necesidades, esto es, a partir de su propia manera de entender dicho proceso y de sus estrategias. Naturalmente, las posibilidades de discusión y análisis sobre el proceso que cada docente tiene no se agotan con esta práctica.

Interacción estudiante-estudiante, se refiere a la práctica de la escritura de manera social, esto es entre iguales que se inicia a frecuentemente con actividad individual. Suelen ser muy provechosas las actividades de escritura en pares o triadas pues dan paso a intercambios de opiniones o discusiones sobre la construcción del texto y permite la selección y adecuación de las ideas que finalmente conformarán la redacción.

Por ejemplo, a través de preguntas dirigidas a construir o compartir las diversas representaciones de las tareas en común, el docente puede facilitar la reflexión acerca del objeto de la misma, puede ayudar a mantener activa la organización discursiva adecuada para producir el tipo de texto requerido.

Es necesario subrayar que trabajar con textos modélicos permite que el alumno tenga ante sí, un texto real para tomarlo como ejemplo para la realización del propio, de esta forma le será posible explorar y plantear ideas a lo largo de la elaboración del texto. Tendrá tiempo para la reflexión, la comprensión y el aprendizaje. Repetir sistemáticamente esta práctica podría provocar en el alumno un crecimiento significativo de las habilidades discursivas. Escribir una y otra vez, pensar una y otra vez debe dejarle una experiencia provechosa que con seguridad aplicará cuando escriba nuevamente.

Björk y Blomstrand afirman que la enseñanza de la escritura que busca el desarrollo de un proceso completo considera el sentido común a través del cual se adquiere conciencia de las necesidades que tiene el sujeto. Tras esta perspectiva y con el paso del tiempo, la forma en que se enseña a escribir ha tenido cambios importantes, uno de ellos es que se toman textos modelo para realizar los ejercicios de pre escritura o en las actividades de revisión o crítica, es decir, sirven de ejemplo, de guía en cualquiera de las fases del proceso de escritura.

Siguiendo estos principios, la enseñanza de la escritura fue del conductismo a la de tipo holístico, sociocultural y cognitivo ⁵⁷ sin embargo la enseñanza de la escritura se orienta según los temas, propósitos o diferentes públicos por lo que es necesario que se muestren modelos, que se elaboren borradores que serán revisados para ser corregidos, hasta lograr el texto definitivo, es decir, seguir la escritura como un proceso completo.

⁵⁷ Axel Lennart Björk e Ingegerd Blomstrand, *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y del escribir*, Graó, 2000. p. 9.

6.6. Extensionalidad e intensionalidad

Afirma López Chávez que hay palabras llenas, con significado referencial, y palabras vacías, con significado gramatical. Sin embargo, hay que tener en claro y tomar en cuenta que ambos tipos de voces se rigen por una clase diferente de gramática. De tal suerte que existe una gramática de las palabras llenas y una gramática de las palabras vacías, a las que dicho autor se refiere como gramática de las partículas.

Es esta gramática, la que le permite al hablante construir subordinaciones —ya sean simples o compuestas—, atribuir modificaciones con precisión, emplear palabras compuestas y derivadas, etcétera. En otras palabras, es esta gramática la que brinda los recursos necesarios para expresarse con amplitud y profundidad ya que sustenta la riqueza de matizaciones imprescindible para tal.

Debe señalarse que es la posesión de esta gramática lo que da sustento a la mente letrada. La *mente letrada*, que no ha de entenderse de ninguna manera como "erudita", sino como "estructurada" o "conocedora" o "amplia" o "con alcances"...⁵⁸.

El hecho es que cuanto mejor conozca y emplee su lengua una persona, tanto más estructurado y complejo será su pensamiento. De esta manera, la diferencia entre un individuo que sabe leer y escribir y otro que no puede hacerlo no consiste únicamente en eso. Resulta —según investigaciones que en distintos lugares del mundo se han realizado sobre diversos idiomas— que los analfabetos no poseen una parte importante del manejo de su lengua materna que los alfabetos —por el solo hecho de serlo— sí tienen. Así, la visión del mundo de los iletrados es por necesidad distinta —y menos amplia— que la de aquellos que leen y escriben.

Hay, entonces, un analfabetismo cuantitativo y otro cualitativo. Las cifras pueden únicamente señalar el nivel de analfabetismo presente, pero lo que no se determina es

⁵⁸ Cfr. Juan López Chávez, *Temas para docentes*, texto inédito.

el grado de analfabetismo del que se habla. El llamado analfabetismo funcional, por ejemplo, se ha establecido como aquel que tienen las personas que pueden leer y escribir, pero que son incapaces de desbrozar qué dice un artículo cualquiera de un periódico corriente.

Scholes y Willis realizaron una investigación para comprobar que los adultos alfabetizados y los no alfabetizados manejan elementos distintos del dominio del lenguaje y la cognición. Es decir, leer y escribir no son los factores que determinan la alfabetización de una persona, sino que se distingue en realidad cuando se pueden leer los elementos intensionales de la lengua a través de los cuales es posible comprender en su totalidad un mensaje. Así los mismos autores observan que quienes no desarrollan la gramática intensional tienen dificultad para producir y comprender las palabras funcionales, los afijos flexionales y derivativos por lo que para deducir el significado de una oración relacionan los elementos más cercanos al núcleo, lo que impide que puedan comprender construcciones complejas o subordinadas o distinguir el sujeto y predicado de una oración principal cuando una construcción incidental o acotación está insertada.

Según sus estudios la gramática intensional compete al dominio de las palabras vacías o funcionales, es decir, aquellas que se encargan de establecer las relaciones entre las palabras que finalmente asignan el significado real y concreto del contenido del mensaje. En otras palabras, son las que solo tienen referencia dentro de la lengua misma como son preposiciones, conjunciones, pronombres, artículos, adjetivos y adverbios determinativos, en tanto que la gramática extensional está determinada por el procesamiento de las palabras llenas, es decir, aquellas que tienen una referencia en la realidad como son sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios calificativos.

Scholes y Willis afirman que la diferencia entre las personas analfabetas que solo procesan elementos extensionales y los alfabetizados es que los segundos tienen la capacidad de procesar tanto los elementos extensionales como los intensionales.

6.7 Por qué enseñar lengua

Hasta hace algunos años se consideraba que el trabajo que debería desarrollarse en el estudio de la lengua consistía esencialmente en el refinamiento de las habilidades lingüísticas superiores: la lectura de la poesía, la novela y el ensayo de los mismos temas; la escuela se dedicaba a buscar la corrección idiomática para evitar que se cayera en vicios del lenguaje y en la manifestación de los fenómenos sintomáticos. La cultura del siglo XIX y de la primera mitad del XX era básicamente literaria; la literatura cumplía con la mayor cantidad de las funciones de la comunicación, hasta la ciencia se difundía parcialmente por la literatura, el mundo vivía en su totalidad la cultura letrada. Esto cambió como todos lo podemos apreciar y llegó la cultura de la imagen que comprobó que las habilidades lingüísticas necesitaban desarrollarse formalmente, aunque los especialistas no tomaron en consideración esta advertencia y la mente letrada se ha ido lentamente desvaneciendo.

Se debe enseñar lengua en la escuela, pero es sumamente importante que se sepa y que se entienda para qué. Por ejemplo, mediante el aprendizaje de la literatura universal se puede tener acceso a otras formas de pensar, de ver el mundo, de concebir asuntos como la justicia, la belleza, la temporalidad, el amor.

Y es que la escritura literaria es especialmente interesante porque tiene la pretensión de reflejar de diversas maneras lo que las personas viven, sienten y piensan en diferentes situaciones. La escritura literaria es un juego de lenguaje. Un juego de lenguaje⁵⁹ constituye una actividad que tiene lugar en el marco de una comunidad lingüística, y que está regida por reglas que señalan cómo se utilizan las expresiones.

Así el juego literario de cada lugar y de cada etapa se constituye teniendo como base sucesos que se relacionan muy estrechamente con la vida, de modo que cuando

⁵⁹ Wittgenstein no cree que exista solamente un lenguaje, sino que concibe diferentes juegos de lenguaje por lo que el significado, o la falta de éste en una expresión, está relacionado con el uso del juego de lenguaje en que se utiliza: lo que en un juego de lenguaje tiene sentido, en otro puede no tenerlo.

las experiencias literarias son transmitidas las personas pueden hacer una traducción a experiencias vitales.

Claro que para traducirlas en esto, es indispensable que sean primero experiencias lingüísticas. Pues al adentrarse el hablante en el conocimiento de la literatura universal también incrementa su dominio de la lengua, y se va volviendo, de este modo, un mejor jugador del lenguaje.

Llegar a dominar las estrategias comunicativas requeridas para expresarse clara y eficientemente por escrito y de manera oral, y para comprender cabalmente lo que se lee y lo que se oye constituye una ventaja de considerable importancia en un mundo tan complejo como el que vivimos hoy.

Tener la certeza de que en verdad los demás nos entienden y nosotros los entendemos nos confiere una enorme seguridad para desarrollarnos como sujetos a lo largo de la vida y éste es el punto en el que debe precisarse.

Es común la idea de considerar que cualquier hablante —solo por el hecho de pertenecer al género humano— tiene la obligación de hablar a la perfección la lengua materna, aunque nunca haya estado sometido formalmente al estudio sistemático de la misma. La escuela pide que los alumnos se expresen con corrección, precisión y elegancia, les exige que comprendan cabalmente cualquier tipo de texto; pero ésta suele no proporcionar las herramientas suficientes para que sus egresados puedan actuar con adecuada competencia lingüística en la vida cotidiana.

El ser humano no es capaz de adquirir sino los fundamentos elementales de una lengua, por lo que se vuelve indispensable la enseñanza sistemática de la lengua materna para poder adueñarse del discurso y la sintaxis complejos, la semántica de altas dimensiones⁶⁰ y el léxico preciso, culto y formal⁶⁰; a lo que debe sumarse todos los componentes de la fonación, de la corrección, de la competencia psicolingüística, de la

⁶⁰ Puede consultarse Giammatteo y Albano, "Competencia Léxica y aprendizaje. Interrelación de resultados de investigaciones realizadas en los niveles medio y superior" en *Filología*, XXXIII,1-2.

competencia sociolingüística y de la competencia comunicativa. En pocas palabras, el individuo necesita adquirir la gramática intensional, que solo se consigue con el estudio formal escolar o autodidacta, pero siempre ejerciendo las funciones superiores del lenguaje.

Será conveniente que al escribir se forme en el estudiante un aprendizaje significativo, pues la capacidad que éste tiene para leer y escribir se relaciona con las formas de acceso a la cultura a través de los métodos de enseñanza de la lengua materna o con la práctica de la lengua escrita en el ámbito escolar.

Debe tomarse en cuenta que el aprendizaje significativo incorpora la parte esencial del conocimiento, proporciona material con significatividad lógica para relacionarlo con el conocimiento previo, toma en cuenta además la intención y esfuerzo del alumno, considerado como un sujeto activo que cuenta con ciertas competencias cognitivas para aprender a solucionar problemas y desarrollar habilidades estratégicas.

Finalmente, el desarrollo de cada uno de los procesos para concretar la escritura en un texto, desde la perspectiva del aprendizaje significativo, en donde cada individuo construye una particular forma del significado y de las actividades que implican planeación y revisión de los textos al tiempo que toman conciencia de sí mismos como autores, sujetos con escritura y parte de una comunidad en la que se mueven a través de diferentes tipos de textos.

6.8 La enseñanza de la lengua materna

La lingüística, desde una perspectiva científica, propone para el estudio del lenguaje cuatro grandes ramas: la teórica, la descriptiva, la comparativa y la aplicada; esta última se desarrolló fundamentalmente como herramienta para la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, ya desde hace algunos años se interesa en estudios de enseñanza de la lengua materna.

La enseñanza de la lengua materna abarca el dominio y conocimiento teórico de la misma aplicado al proceso de enseñanza para mejorar la producción y comprensión de mensajes tanto orales como escritos de manera que éstos conduzcan a una comunicación más eficaz.

Un objetivo de la enseñanza de la lengua materna es proporcionar los recursos de expresión y comprensión así también busca conducirlos a la reflexión sobre los códigos lingüísticos y comunicativos que les permitan una mejor inserción y un mejor desenvolvimiento en los diversos contextos y los correspondientes grados de formalización o planificación de sus producciones orales y escritas.

La enseñanza de la lengua materna busca ampliar la competencia comunicativa de los alumnos, pues se sabe que el conocimiento de la lengua refuerza a los alumnos en tres aspectos fundamentales: como elemento de desarrollo humano, como instrumento de cultura y como instrumento de aprendizaje.

El lenguaje verbal no solo es una herramienta de comunicación y de concreción del conocimiento, sino que es también un medio para proyectar la propia personalidad y, a la vez, para construirla. Es la materialización de una capacidad que está estrechamente vinculada al desarrollo en su función analítica y en la construcción de la conciencia de sí, atendiendo a las palabras de Vigotsky: “de manera que la escritura es necesaria para algo”⁶¹ o como escribe Olson respecto a este tema, “Algunos estudios históricos han sostenido que la cultura escrita es un medio para establecer el control social, para transformar a las personas en buenos ciudadanos, trabajadores productivos...”⁶². Por lo tanto, la enseñanza de la lengua materna, además de ser el pilar de los procesos de aprendizaje —que es lo que en este trabajo nos ocupa—, es necesaria para la construcción social de una representación del mundo, así como para la plena integración social y cultural de los individuos.

⁶¹ Lev S. Vigotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Pléyade, Buenos Aires, 1986, p. 96.

⁶² David Olson, *El mundo sobre el papel*, Gedisa, Barcelona, 1999, p. 30.

Aprender la lengua materna es requisito para acceder satisfactoriamente a cualquier otro tipo de conocimiento:

[...] cuando una persona aprende a leer y escribir convenientemente aprende muchas cosas más sobre su idioma y aprende también a ver el mundo de una manera diferente, una manera más rica y global. Así, adquiere las estructuras lingüísticas necesarias no solo para expresar y comprender una gama muy amplia de sentimientos y pensamientos sino incluso para concebir adecuadamente tales sentimientos y pensamientos.⁶³

Frecuentemente se piensa de manera errónea que el emplear una lengua para comunicarse es resultado de su conocimiento vasto, de un uso con implicaciones de dominio, así como de una presumible habilidad constructora de estructuras sintácticas variadas, pero realmente solo podemos establecer ciertos tipos de comunicación básica en función del uso empírico de generalidades y realizaciones del mismo código, por eso es tan necesaria la educación formal que propicie el conocimiento de las palabras, del uso de las combinaciones requeridas, el reconocimiento de los contextos para lograr una comunicación eficaz.

Sin embargo los planes de estudio de la escuela parten de la enseñanza gráfica de la lectura y de la escritura, es decir, enseñan a leer y a escribir, a combinar letras y a organizarlas de una forma y otra, más tarde a analizar estas combinaciones. Así los estudiantes logran conocer la gramática, la historia de la lengua, la creación literaria y la historia de la literatura y es precisamente en los espacios educativos formales en donde es conveniente incluir la microplanificación para obtener mejores resultados

Ha sido habitual que con el paso del tiempo se señalen las fallas de los resultados del último método de enseñanza comparando sus carencias o falta de adecuación con las bondades y hallazgos de la nueva metodología que va llegando.

⁶³ Marina Arjona, "La redacción y la enseñanza de la lengua materna", en *Actas del I encuentro sobre problemas del español en México*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1995, pp. 85-92.

Pero en la historia de la enseñanza de la lengua se ha observado que la enseñanza y el aprendizaje no es una cuestión solo del “método” sino de la combinación de muchos factores.

6.9. El fracaso lingüístico en la postmodernidad

Se ha podido observar a lo largo de los años que la forma en la que se enseña lengua materna en las escuelas dista de la forma en la que se enseña inglés o francés pues es frecuente hallar información que indica para enseñar segundas lenguas se proponen autoridades y educadores formular un programa sistematizado, congruente con las necesidades de la población y una serie de secuencias que permite un desarrollo pleno de todas las habilidades en esa lengua.

Notar como estudiante esta diferencia en la prioridad que se le da al plan de trabajo y de acción a otras lenguas, hace pensar por un lado que la preocupación por la enseñanza de segundas lenguas tiene mayor peso que la urgencia del buen manejo de la lengua materna.

¿Cómo y cuándo se atenderá el uso equivocado de las estructuras básicas de la lengua materna y la falta de maduración sintáctica, fonética y morfológica?

Porque nos encontramos a cada paso en las aulas con consecuencias derivadas de lo antes dicho es necesario que haya una planificación de la lengua materna que tome en cuenta las necesidades y condiciones de los estudiantes y esté diseñada y estructurada por investigadores que hayan observado las condiciones lingüísticas de la población para la que elaborarán los programas.

Muchas investigaciones dan muestra de que se podría mejorar la competencia comunicativa de existir una verdadera planificación y una sistematización de los recursos dentro del aula. Y también las hay que nos dan testimonio de que muchas de las formas, los programas y planes que se han aplicado han dejado en grandes baches

el desarrollo de las competencias comunicativas. No hay modificación de resultados si no hay cambios en la experimentación.

Es por ello recomendable considerar la enseñanza del español como materia obligatoria desde los primeros grados de estudio, avocados a una planificación detallada y una didáctica de la lengua bien establecida, y recomendable es también dejar atrás la concepción de que el español no necesita enseñarse porque se aprende desde pequeño y sin necesidad de ir a la escuela.

6.10. Las técnicas y métodos

Sobresalen algunos enfoques metodológicos en la enseñanza de la expresión escrita entre los que se debe mencionar un primer el que se basa en el estudio analítico de la estructura general de la lengua, el que propone un abordaje más holístico que toma en cuenta tipos de texto y materiales reales, en tanto que un tercero muy importante se centra en el desarrollo de los procesos de composición de textos escritos y uno más que se concentra en el contenido de los textos para desarrollar el potencial creativo y de aprendizaje.

El enfoque basado en la gramática tiene como base que para aprender a escribir se debe tener un buen manejo de la gramática de la lengua, así que prioriza la enseñanza de conocimientos gramaticales, sintaxis, léxicos, morfológicos y ortografía por ejemplo

El enfoque basado en las funciones ha sido utilizado con éxito para cubrir las necesidades de la enseñanza de lenguas extranjeras. Su objetivo es enseñar una lengua para usarla, para comunicarse cuyo respaldo filosófico descansa en Wittgenstein o Austin. La lengua no es solo un cúmulo de conocimientos que los estudiantes deben llevar en la memoria sino que es una herramienta que se enriquece con instrucción y que fortalece la competencia comunicativa.

El enfoque basado en el proceso plantea, después de una serie de experimentos para escribir eficazmente, que no es suficiente tener conocimiento de la gramática sino que es necesario saber elaborar un texto de manera que se incluye en estos saberes la generación de ideas, revisiones y correcciones hasta concretar el texto en su versión final. Tener la habilidad de realizar estas actividades deja en claro si se es o no un escritor competente.

Muchas veces parece que el estudiante piensa que escribir consiste en llenar y llenar hojas de letras tal vez porque no se le ha hecho saber que los textos escritos que lee pasaron también por una serie de procesos que su autor ha tenido que realizar. Según este enfoque lo que debe aprender el estudiante son las habilidades para generar ideas y hallar las palabras y las formas en las que quiere presentar dichas ideas.

En el enfoque basado en el contenido vincula la escritura con leer, hablar y escuchar para la realización del trabajo académico pues el desarrollo de una habilidad no se realiza de forma aislada del aprendizaje integral para la competencia lingüística.

Aquí el tipo de actividades de estudio que deben llevar a cabo los alumnos integra todas las habilidades por lo que en el salón de clases los alumnos no solo escriben, sino que ponen en práctica diversidad de ejercicios verbales.

Sin duda en todas las prácticas de escritura está inmersa la gramática pero cada aspecto del texto tiene relevancia para la concreción y eficacia de la comunicación. Las diferencias entre un enfoque y otro es una cuestión de énfasis pues cada metodología se centra en aspectos específicos y propone estrategias para lograr un texto acabado por lo que me parece que la riqueza de las estrategias y las investigaciones radica en tomar de cada uno lo más conveniente.

6.11 Propuestas alternativas

La enseñanza de la lengua materna requiere de una planificación que considere el qué, el cuánto y el cuándo debe aprender un alumno acerca del lenguaje durante su vida escolar preparatoria, pues tradicionalmente ha sido considerado este objeto de estudio como la suma de información lingüística y literaria que una persona culta debe poseer en su vida y que se condensa en la secuencia de materias que se ofrecen desde la primaria hasta la preparatoria.

Si bien es cierto que se requiere de una serie de estudios para lograr esta planificación, sería conveniente poner en práctica algunas propuestas que se tienen realizadas, aplicadas y evaluadas como es el caso de la microplanificación.

7. MICROPLANIFICACIÓN LINGÜÍSTICA

La microplanificación consiste en desarrollar, proponer y ejercitar un conjunto de rasgos particulares de la lengua para solucionar ciertas deficiencias de la lengua con lo que se obtiene una mejora en la educación.

Así esta microplanificación se plantea proporcionar a los estudiantes de educación media superior un inventario de los vocablos necesarios que les permitan desenvolverse mejor en el mundo que los circunda en el que tendrán frecuentes tropiezos comunicativos en tanto no comprendan lo que escuchan y leen ni acierten a decir lo que piensan tal como lo piensan.

Por eso se solicita a los estudiantes tareas en las que se precisen los elementos que deben desarrollarse en la redacción como es el caso de la lección lexical como un primer paso para la comprensión y adquisición de léxico para continuar con la formación propia de diversos tipos de oraciones para formar bien un párrafo, después sumar con coherencia párrafos que se encaminen a un texto con características y fines formales.

Enseñar lengua materna como área académica implica un saber qué y un saber hacer. Saberes que deben diferenciarse dentro de la disciplina porque es más o menos común confundirlos, no obstante sus límites y sus relaciones, pues el que una persona lea o memorice alguna teoría literaria un saber qué, no le está proporcionando la competencia para que hable, lea y escriba mejor su lengua, que se refiere a saber hacer.

Trabajar la gramática intensional, es decir, para incidir en la riqueza léxica, la corrección ortográfica y la corrección idiomática precisa planificar y llevar a la práctica instrumentos para adquirir habilidades que les permitan escribir y comprender lo que leen y escuchan.

La microplanificación tiene varias etapas muy concretas y detalladas, se empieza por conocer a quién se le va a enseñar, qué y cuánto es lo que se le enseñará, cuánto sabe de la materia relacionada con lo propuesto y cuál es la meta a la que se quiere llegar. Posteriormente vienen unas series de técnicas y formalidades didácticas para conocer el mejor camino de una eficaz enseñanza. La investigación lingüística descriptiva es muy importante en esta etapa porque nos provee de muchos materiales fundamentales para la elaboración de pruebas de evaluación, documentos informativos, selección del material y elaboración de manuales.

Según el grupo que será sometido al proceso se definen los componentes y los niveles lingüísticos necesarios para preparar toda la estrategia de los cursos y de los materiales. No es lo mismo microplanificar para niños que inician la escuela, que planificar para alumnos de facultades que deben manejar discursos propios de su especialidad. Como ahora quienes interesan son los alumnos del IEMS, el trabajo se centra en mostrar los movimientos principales para preparar los documentos indispensables para un mejor aprovechamiento de la materia, se trata de lograr un rendimiento funcional eficaz y ahorrador (que no consuma tantas horas).

7.1 Selección y diagnóstico del alumnado

Los alumnos son todos los que ingresen al sistema y cada vez que haya un nuevo ingreso se aplicará una evaluación para conocer el estado lingüístico que poseen, una forma tradicional de obtener esta muestra es solicitar una narración de más de 200 palabras para asegurar que se puedan utilizar diferentes mediciones condicionadas por la extensión de los textos. El número de la población es importante, mientras mayor sea, mejor diagnóstico se obtendrá porque producirán un volumen respetable de vocablos, 300 o más alumnos ofrecerán regularidad en el léxico, en la gramática y en el discurso; cuando un muestreo llega a ese tamaño de población los datos tienden a estabilizarse.

Existen inventarios de temas que atraen a los alumnos y pueden utilizarse 4, 5 o 6 diferentes, no existe, según mi experiencia e investigaciones realizadas por estudiantes del Dr. López Chávez, menoscabo en los resultados, sino —al parecer— permite recopilar una mayor cantidad de tipos y vocablos. Estas redacciones se procesarán para lematizarlas y extraer los vocablos y tipos con sus respectivas frecuencias. Esta es la primera parte del léxico que los alumnos manejan y que no será necesario enseñar, sino que será utilizada como plataforma para partir de ahí hacia nuevos conjuntos lexicales. También se utilizan descripciones e inventarios de otras investigaciones, pero hay que tener cuidado con los aspectos dialectales, diastráticos, diacrónicos y diafásicos.

Los componentes gramaticales y discursivos son mucho más fáciles de determinar porque suelen ser cíclicos y repetitivos, son los famosos vicios de escritura, el pobre manejo de la subordinación, la ilación de párrafos, el desconocimiento de los núcleos del discurso y los registros del mismo. Existen inventarios múltiples que informan al respecto.

Como complemento a este proceso, se puede solicitar una prueba de léxico disponible de por lo menos 16 centros de interés. Se pueden seleccionar 16 temas de

la vida cotidiana de lo que no se habla mucho, pero que está siempre presente en la mente del hablante porque se trata de parcelas del conocimiento de mucho interés, por ejemplo, “las partes del cuerpo”, “juegos y diversiones”, “la ropa y calzado”, “profesiones y oficios” y otras más como pueden ser actividades prioritarias de la región. Se solicita, además, un inventario de verbos, uno de nombres y otro de adjetivos, que pueden hacer en tres minutos para cada centro, y finalmente se solicita que durante 10 minutos escriban todas las palabras que recuerden. Todo este material se procesará con programas específicos y se obtendrá una base de datos que proporciona múltiples aplicaciones. Así se obtiene un vocabulario de base mucho más completo.

7.2. Las metas lingüísticas

El otro aspecto más importante es determinar hasta dónde es posible llevar a un grupo durante la extensión del curso, no debe sobrar ni faltar tiempo y no puede haber material no presentado; cumplir con esto es fundamental para poder lograr la secuencia de todos los componentes.

Desde el punto de vista de la gramática, debe trabajarse la modificación, el epíteto, la ampliación, la complementación, la subordinación por etapas crecientes, por ejemplo, las formas cuantitativas quedarán para la redacción más madura. En cuanto al discurso el alumnos determinará un tema, buscará los elementos que lo componen y los ordenará según el tipo de registro; a continuación construirá enunciados para cada subtema o núcleo discursivo, ordenará nuevamente y los reunirá en un solo párrafo, siguiendo el orden marcado para los núcleos tratará de construir un pequeño discurso al juntar todos los temas. Aquí entran muchos enfoques didácticos que no trataré porque no son tema de esta tesis.

Para trabajar léxico se recurre al léxico básico, a los diccionarios usuales y a los inventarios léxicos del habla culta. La selección del vocabulario será más o menos la siguiente: se comparan las muestras que se obtuvieron de los propios alumnos con los

cinco mil vocablos del léxico básico y se eliminan las coincidencias, con el resto se realizará la programación para los siguientes tres años. Lo mismo se efectúa con el léxico disponible: lo que se produce y el inventario culto de léxico disponible. Todavía habrá que añadir unos listados especiales de vocabulario extremadamente culto, pero que aparecen en periódicos y revistas. También es indispensable programar la terminología más usual en la vida cotidiana: de la medicina y las enfermedades, de la cibernética y la computación, de la física y química, del arte en todas sus manifestaciones.

Para que un trabajo de microplanificación lingüística funcione es preciso conocer el punto de partida y la meta a la que se habrá de llegar, esta es la razón por la que se han explorado nuevas formas para conseguir que la enseñanza del léxico sea una realidad; tener en cuenta cuánto conoce el aprendiz sobre el léxico, qué complejidad sintáctica maneja y cómo aprende, son aspectos elementales para la planificación.

La propuesta de una reforma verdadera en la enseñanza de la lengua debe estar fundamentada en una visión compleja de la lengua, la lengua es una totalidad formada por muchos componentes pero nunca deben separarse, sino que deben mantener la unidad y el tejido completo por lo que se trata de “asegurar el dominio léxico fundamental, la escritura correcta de las palabras, las estructuras sintácticas complejas y las estrategias globales del discurso. En una palabra, desarrollar, afianzar y enriquecer la competencia comunicativa del alumno”⁶⁴. El equipo que se encargue de llevar a buen fin esta propuesta, si es que algún día existiera, requiere de un conocimiento también complejo y transdisciplinario, ahí estarán no solo lingüistas y pedagogos, sino también se debe contar con la creatividad del redactor y organizador en actividades tales como la preparación de los textos y la adaptación de los materiales a las necesidades de los estudiantes. También se requiere de las aportaciones del sociólogo, el matemático, el computólogo, del psicólogo y del compromiso del docente hacia el manejo de la lengua, de la gramática y de la lingüística.

⁶⁴ Juan López Chávez y Marina Arjona Iglesias, *Sobre la enseñanza del español español como lengua materna*, Edère, México, D. F., 2001, p. 23.

De este modo, “la escuela está obligada a asegurar el perfecto conocimiento de ese universo lexical, de esa gramática y de esas estructuras discursivas, a todos sus alumnos. La planificación del qué, del cuánto, de la gradación del conocimiento y del cómo lingüístico es papel de la lingüística aplicada”⁶⁵; ante una educación necesaria y en las situaciones en que nos encontramos, también debe ponerse un especial énfasis en una seria elaboración de textos eficaces para la enseñanza de la lengua y aprovechar todos los resultados de los estudios lingüísticos que se vayan realizando, tomar lo fundamentado como punto de partida y continuar con los componentes ausentes.

i Lección lexical

Mejorar la gramática intensional, la madurez sintáctica y discursiva de los estudiantes es indispensable por lo que en principio es necesario que tengan conocimiento de las palabras, así que para este trabajo de la MADEMS he tomado como base la lección lexical del Dr. López Chávez a partir de la cual irán adquiriendo palabras nuevas para que después puedan crear sus propias oraciones.

Parte del ejercicio de combinación de oraciones, que primero requiere el manejo de componentes simples para combinarlos de tal manera que se conviertan en estructuras complejas, ya en el nivel de sintaxis o bien en el de discurso.

Los pasos para la lección lexical son los siguientes:

La presentación de un texto que contenga las palabras que se pretende que el alumno incorpore⁶⁶ y que debe leerse en voz alta. Comprensión del significado de la palabra según el texto leído y la definición proporcionada por el diccionario, cotejo o contextualización, verificación de la comprensión de la palabra por medio de preguntas sobre el contenido del texto leído, redacción de oraciones con cada una de las palabras

⁶⁵ *Ibidem*, p. 22.

⁶⁶ Las acepciones son mostradas al lado de la ilustración de la palabra.

a incorporar, corrección, por último, la unión de las oraciones corregidas que guardan relación.

Presentaré de una forma más detallada los estratos que la lección implica: una vez determinados los vocablos que fungirán como meta y como anclaje, a continuación y obligatoriamente se realizará una lectura englobadora para que el alumno se enfrente desde el inicio con la constelación léxica que se ha seleccionado en el que cada término irá rodeado de por lo menos cinco voces emparentadas y conocidas por el estudiante, todo con la finalidad de abrir las puertas de los valores semánticos y las funciones gramaticales, para de este modo lograr precisión léxica adecuada y un manejo del funcionamiento morfosintáctico pertinente.

Diversos contextos en los que es presentada la palabra que se incorporará garantizan que ésta se internalice para que se logre su comprensión y retención.

La finalidad de estos ejercicios es lograr que el alumno desarrolle las habilidades necesarias para adquirir nuevos vocablos, reconocer el comportamiento semántico y gramatical, elaborar oraciones completas para construir un párrafo coherente que será parte de un nuevo texto y de otro y de otro.

Las actividades posteriores son esencialmente de maduración, pues las bases de la gramática intencional ya están colocadas y a partir de este momento se trata de crecer y crecer, de desarrollarse lingüísticamente hasta ser capaces de producir discursos elocuentes y complejos.

A continuación se ve un ejemplo de lección léxica que se realizó para los estudiantes de la muestra

Cuadro 9
Actividad de clase

Nombre de la actividad Lección lexical 1			
Duración 150 min. 2 Sesiones : Una de 90 min. y otra de 60 min.			
No de sesión : 1 / 90 min			
Tiempo estimado*	Actividad	Instrucciones	Materiales
30 minutos	Entrega de materiales y Lectura	a) El docente entrega a cada estudiante el cuento impreso b) El docente lee en voz alta el cuento.	Cuento impreso para estudiantes y docente.
60 minutos	Solución de ejercicios del 1 al 4	c) Una vez terminada la lectura se resuelven los ejercicios impresos.	Ejercicios impresos para cada estudiante. Lápices de colores, pluma, lápiz y goma.

Nombre de la actividad Lección lexical 1			
Duración 150 min.			
No de sesión : 2/ 90 min			
Tiempo estimado*	Actividad	Instrucciones	Materiales
30 minutos	Solución de ejercicios del 5 al 7	c) Una vez terminada la lectura se resuelven los ejercicios impresos	Ejercicios impresos para cada estudiante. Lápices de colores, pluma, lápiz y goma.
30 minutos	Solución del ejercicio 8	d) Se redacta el texto que es el ejercicio final de la lección	Hojas blancas Plumas

Lección lexical 1. Cuento para docente y alumnado.

El sapo

Guadalupe Dueñas

Cayó del tejado con un golpe seco. Quedó silencioso sobre la hierba igual que una mano rugosa cargada de fatiga.

De pronto ensayó volar: elevóse vertical y giró sobre sí mismo sin avanzar un milímetro, con un salto **ineficaz** que **resonó** en el campo como una bofetada – El paisaje parecía fijo mientras el viento bajaba rasurando la montaña-.

Sobre la soledad del llano golpeó de nuevo, azotó su corazón contra el musgo, y así repitió su martilleo hasta alcanzar el río.

Allí, en la transparencia huidiza, su fealdad sin consuelo se duplicó: El **vientre** lechoso **rebasaba** los litorales de su cuerpo, la piel terrosa y agrietada, los párpados de lona y el miedo permanentemente que le **fingía** un minuterero en la cavidad del pecho.

Sus ancas desvalidas ensayaron otra vez el vuelo.

Resbaló pesadamente de piedra en piedra; solo distinto de los cantos rodados, por el temblor incontenible de la garganta.

Su boca desdentada amenazó un grito en el silencio.

Jilgueros de vidrio alborotan el agua.

El conoce a la chiquillería de piernas de carrizo tostadas al aire. Las manos morenas remueven los guijarros. Buscan arenas brillantes, juntan **esferas** de altincar, piedrecillas de marfil, diminutos partículas de cuarzo.

Se apiñan en parvada. El más pequeño da la voz de alarma.

-¡Vengan a mirar!, parece una piedra con ojos.

-No es una rana-dice otro.

-Tampoco es un pez.

-¡Que horrible, esto es un sapo! Yo lo conozco, es traidor, es venenoso; si se enfurece puede **estallar** y cegarnos con la lumbre que le hace brincar el pecho.

-Busquemos una espada, gritan a coro.

-No quiero que le hagan daño-ruega el que hablo primero.

-Veremos si se hincha igual que la vela de un barco.

-¡Yo lo vi primero, quiero guardarlo en una caja-,suplica otra vez el pequeño.

-¡Retírate!- le ordenan. No sabemos si **vuela**, si se **eleva** hasta la torre o sube la montaña y llega más allá de los cedrales.

-A lo mejor conoce el mar...

-¡Quiero ver cómo respira, quiero ver cómo es un sapo! –exige el chico serpenteando entre las piernas de los compañeros.

Primero le lanzan puñados de arena, luego trompos, después **porciones** de lodo. Piedras, varas y ramas crecen en las manitas crueles. A los niños les divierte verle la saliva nacarada, el estertor de su pecho y la convulsión del vientre que lentamente se dilata.

El sapo entreabre los ojos asombrado.

La curiosidad los estrecha, forman un manajo de caireles inmóviles; inconscientes aves de rapiña.

A cada uno le interesa descubrirle la muerte.

-¡Vean cómo tiembla!

-¡Mírenle los ojos, se le han llenado de chispas amarillas!

-Tiene orejas diminutas de murciélago.

-Su aliento es fétido como el zumo de coyol.

-Y su boca es tan grande que podría beberse el aire que sopla en los molinos.

-Todavía puede vivir si lo dejan que descanse, -implora siempre el menor.

Pero replican:

-**Esperen**. Ya mero revienta.

Y el grupo se afana por la intensidad del espectáculo.

Gritan para borrarse el sobresalto; intentan confundir con voces el remordimiento. Pero cuando el animal estalla y ven la piltrafa desvaída que se achica bajo el sol, enmudecen. Luego los pequeños se **echan** a llorar azorados, saboreando la primera tristeza.



motivatucuerpo.com

Vientre –Región exterior del cuerpo correspondiente al abdomen, barriga, panza, abdomen

Le dolió el **vientre** después de escuchar las malas noticias

Le dolió la **panza** después de escuchar las malas noticias

El entrenador dijo que las abdominales son buenas para fortalecer el vientre



/f159/ localizalo-con-software-gratuito-13645

Buscar –Intentar localizar o encontrar algo. Localizar, indagar, investigar, averiguar, explorar

Busca en la ciudad un lugar donde vivir

Localiza en la ciudad un lugar donde vivir

Debe buscar un trabajo cerca de su casa



<http://sinalefa2 /por-existe-el-eco>

Resonó- Hacer sonido por repercusión. Sonar mucho. retumbar, repicar, estallar, ensordecer

Las palabras **resonaron** en su memoria

Las palabras **retumbaron** en su memoria

El claxon del camión de la basura resonó en toda la colonia



52F%3B502%3B340

Fingía – Presentar como real algo que no es. Aparentar, simular, imitar, disfrazar, falsear

El hombre **fingió** que

El hombre **aparentó** que

Los niños fingieron que eran superhéroes



<http://laplata.olx.com.ar/esfera>

Esferas – Cuerpo geométrico limitado por una superficie curva cuyos puntos están todos a igual distancia de uno interior llamado centro .
Globo, bola, pelota, círculo

Iluminaron las **esferas** que la maestra recortó
Iluminaron los **círculos** que la maestra recortó
En el museo representaron los planetas con esferas



<http://laplata.olx.com.ar/-iid-89912796>.

Esfera clase, círculo, ambiente, espacio

En la película mostraron diferentes **esferas** sociales
En la película mostraron diferentes **ambientes** sociales
Los niños juegan sin importar la esfera violenta en la que nacieron



<http://www.mundofotos.net/foto>

Estallar –Reventar de golpe una cosa produciendo un ruido fuerte o estruendo. Reventar, explotar, romperse, abrirse, originarse

Con el temblor del 85 **estallaron** las ventanas de los edificios
Con el temblor del 85 **reventaron** las ventanas de los edificios

Estalló la revolución
Se originó la revolución



<http://www.mundofotos231662/>

Vuela – Elevarse en el aire y moverse algún tiempo por él. Deslizarse, acelerarse, revolotear.

La hoja de papel **voló** por las calles
La hoja de papel **revoloteó** por las calles



http://foto/_tinker&bih=620&sourc

Eleva – subir, alzar, levantar, promover

La señora de la tienda **eleva** los precios de algunos productos

La señora de la tienda **sube** los precios de algunos productos

Dijo el albañil que debe elevar las paredes de la nueva recámara



<http://www.abc.es/socied>

Porciones - ración, fracción, trozo, proporción

María dio una **porción** de plastilina a cada niño

María dio un **trozo** de plastilina a cada niño

En la fiesta cada invitado recibió una porción de pastel



<http://lamadrigueradeldr wolf.blogspot.mx/2011/05/>

Esperen – Permanecer en un sitio adonde se cree que ha de ir alguien o en donde se presume sucederá algo. aguardar, permanecer

Indicó el cocinero que **esperen** a que traigan la masa para hacer el guisado

Indicó el cocinero que **aguarden** a que traigan la masa para hacer el guisado

Esperen a que llegue la primavera para hacer la fiesta



www. /20131016/abc -consumo-

Esperen - Tener esperanza de conseguir lo que se desea. confiar, ilusionarse, desear, creer, suponer, concebir

Esperen que ya vendrán tiempos mejores

Confíen que ya vendrán tiempos mejores

Esperen lo mejor del amor



pan&biw=1056&bih=617&source=In

Echan – Hacer que algo llegue a alguna parte dándole impulso. Arrojar, expulsar, lanzar, poner,

No olvides **poner** la basura en su lugar
No olvides **echar** la basura en su lugar
Echa un poco de agua a la mezcla



&source=In =Inms&tbn=isch&sa=X&ved=

Echan – Brotar en las plantas sus raíces, hojas o frutos. Dar, tener (Echar raíces es ya una forma compuesta y como tal deben enseñarse)

En verano vemos que muchos árboles **echan** frutos
En verano vemos que muchos árboles **dan** frutos

4)Relaciona las palabras con su significado. Recuerda que algunas palabras tienen más de un significado.

- 1) Cuerpo geométrico limitado por una superficie curva cuyos puntos están todos a igual distancia de uno interior llamado centro . Globo, bola, pelota, círculo () () Vuela
- 2) Deslizarse, acelerarse, revolotear () () Resonó
- 3)Región exterior del cuerpo correspondiente al abdomen () () Estallar
- () () Buscar
- 4)Sonar mucho. retumbar, repicar, estallar, ensordecer () () Eleva
- 5) clase, círculo, ambiente, espacio () () Echan
- 6)Que no es eficaz. Incapaz, inútil, nulo, estéril () () Porciones
- 7) Presentar como real algo que no es. () () Vientre
- () () Esferas
- 8) Reventar de golpe una cosa produciendo un ruido fuerte o estruendo () () Esperen
- 9) Intentar localizar o encontrar algo () () Ineficaz
- 10) Elevarse en el aire y moverse algún tiempo por él () () Fingía
- 11) aparentar, simular, imitar, disfrazar, falsear
- 12) Hacer sonido por repercusión
- 13) Brotar en las plantas sus raíces, hojas o frutos. Dar, tener
- 14) Reventar, explotar, romperse, abrirse, originarse
- 15) ración, fracción, trozo, proporción

16) subir, alzar, levantar, promover

17) Hacer que algo llegue a alguna parte dándole impulso. Arrojar, expulsar, lanzar, poner

18) Permanecer en un sitio adonde se cree que ha de ir alguien o en donde se presume sucederá algo. Aguardar

5) Forma familias de palabras eligiendo del recuadro la terminación adecuada, fíjate en el ejemplo y recuerda que no es necesario usar todos los renglones.

_dor	_bilidad	_ción	_ble	_oso	_mente	_ado
------	----------	-------	------	------	--------	------

	<u>ineficaz</u> <u>ineficazmente</u>	<u>resonó</u> <u>resonador</u>
Estallar	_____	_____
Vuela	_____	_____
Buscar	_____	_____
Eleva	_____	_____
Echan	_____	_____
Porciones	_____	_____
Esferas	_____	_____
Vientre	_____	_____
Esperen	_____	_____
Fingía	_____	_____

6) Subraya la palabra que no corresponde

Esferas	Globo, bola, pelota, círculo, tubérculo, ambiente, espacio
Vuela	Deslizarse, acelerarse, revolotear, aletear, frenar
Estallar	Reventar, explotar, romperse, cocer, abrirse, originarse
Buscar	Localizar, renunciar, indagar, investigar, averiguar
Eleva	hundir, subir, alzar, levantar, promover
Esperen	Aguardar, permanecer confiar, ilusionarse, marcharse,
Fingía	Aparentar, simular, imitar, disfrazar, descubrir, falsear
Porciones	Ración, fracción, trozo, proporción, totalidad
Ineficaz	Incapaz, inútil, capaz, nulo, estéril
Resonó	Retumbar, serenar, repicar, estallar, ensordecen, tronar,
Vientre	Barriga, tirano, panza, abdomen, estómago
Echan	Arrojar, expulsar, lanzar, atraer, poner, dar, tener

7) Anota en la línea la palabra que falta para completar la oración

Vientre, Esperen, Fingía, Echan, Levanta, Esfera, Estallar, Ineficaz, Resonó, Vuela Buscar, Porciones.

Ellos no escuchan cumbias porque son de otra _____ musical

El mensaje de la canción _____ los ánimos

Dijo la madre de los niños que _____ a ser grandes para trabajar

Daniel repartió _____ del pan que cocinó

Mis amigos _____ a volar su imaginación al ver la lluvia

Durante el viaje _____ en mi mente la despedida de mi abuelo

Dicen que el tiempo _____ y que debemos aprovecharlo

Es muy frecuente que con las abdominales duela el _____

En el radio anunciaron que va a _____ la tercera guerra mundial

Gritar en una discusión es _____ para solucionar un problema

_____ empleo de verano es una buena experiencia para ustedes

Gabriel _____ que tocaba la guitarra en el concierto

8) Decide un tema. Con cada una de las palabras escribe una oración relacionada con el tema elegido.

Tema _____

Fingía

Vientre

Echan

Estallar

Buscar

Porciones

Resonó

Esfera

Ineficaz

Vuela

Ejemplo de lección lexical resuelto.

Enseguida se presenta un grupo de ejercicios de la lección lexical resuelta por una estudiante de la muestra. Los ejercicios permiten el reconocimiento del vocablo, distinción de acepciones y uso de sinónimos así como la incorporación de este. En el ejemplo, sobre todo en el último ejercicio correspondiente a la redacción, se observa cómo la estudiante incorpora los vocablos trabajados en la lección.

1) Relaciona las definiciones con sus conceptos. Anota el número correspondiente en el paréntesis

- | | |
|--|------------------|
| 1) piedra llana en que ordinariamente se pone una inscripción en memoria de algo o alguien | (4) Cólera |
| 2) causar admiración a alguien | (10) asustadizo |
| 3) vivir habitualmente en un lugar | (3) moraba |
| 4) irritación, exasperación, furia, rabia, enojo | (6) ira |
| 5) mantenerse sin cambios en un mismo lugar, estado o condición | (2) maravillada |
| 6) enfado muy violento | (9) atormentado |
| 7) rostro, cara. Lado principal de algo | (14) estruendo |
| 8) causar a otro satisfacción o placer, agradarle | (3) intocable |
| 9) que se le causa dolor físico. Que sufre aflicción o disgusto | (16) Yacia |
| 10) que se asusta con facilidad. | (8) Complacia |
| 11) que tiene grado de energía o fuerza de un agente natural o mecánico. Vehemencia, apasionamiento | (1) Lápidas |
| 12) tener aceptación o éxito | (15) esplendor |
| 13) que no se puede tocar | 5 (8) Permanecia |
| 14) ruido grande, estrépito | (11) intenso |
| 15) apogeo, cualidad de la persona o cosa que ha alcanzado su máximo desarrollo o su máxima perfección | (7) faz |
| 16) estar echada o tendida una persona | (12) prosperar |

11:05
11:46

2) Lee con atención la siguiente información. Observa con cuidado las ilustraciones después escribe una oración con cada una de las palabras resaltadas.



<http://controlpublicidad.com/2009/01/09/espanoles-la-cuesta-de-enero-ha-muerto>

lápidas piedra llana en que ordinariamente se pone una inscripción en memoria de algo o alguien. Losa, estela, tumba, mármol

Esas son las **lápidas** de mis abuelos
Esas son las **tumbas** de mis abuelos

Las **lápidas** del fondo son de mármol

Esas **lápidas** falsas son para Halloween.

Esta **tumba** se parece a la de mi tío

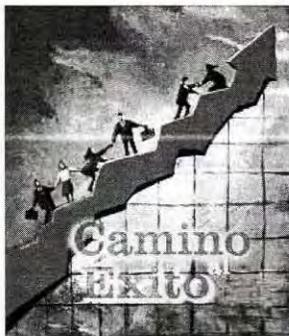


moraba vivir habitualmente en un lugar. Residir Habitar, residir, vivir, estar, hallarse, radicar

En la casa azul **moraba** el tío Jesús
En la casa azul **residía** el tío Jesús

En el sur de la ciudad **moraba** la maestra Lupita

Mi tío **moraba** en Puebla
El **residía** del otro lado de la ciudad,



<http://soydelejido.com/archives/41981>

prosperar Tener aceptación o éxito. Mejorar, avanzar progresar, triunfar

El objetivo de trabajar tanto es **prosperar** en la vida

El objetivo de trabajar tanto es **progresar** en la vida

La ciudad debe **prosperar** para ofrecer mejores oportunidades a los ciudadanos

Hay que **prosperar** entre familia
Debemos **progresar** con el trabajo

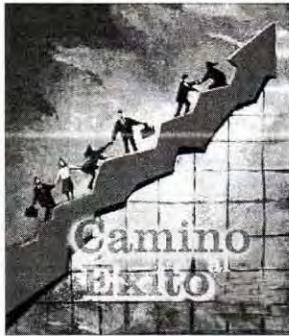


es.creepypasta.wikia.com

atormentado Causar dolor físico. Causar aflicción o disgusto. Torturar, martirizar, angustiar, agobiar, abrumar, reconcomerse, inquietar, preocuparse, afligirse,

En el sur de la ciudad **moraba** la maestra Lupita

Mi tío **moraba** en Puebla
El **residencia** del otro lado de la ciudad,



<http://soydelejido.com/archives/41981>

prosperar Tener aceptación o éxito. Mejorar, avanzar progresar, triunfar

El objetivo de trabajar tanto es **prosperar** en la vida

El objetivo de trabajar tanto es **progresar** en la vida

La ciudad debe **prosperar** para ofrecer mejores oportunidades a los ciudadanos

Hay que **prosperar** entre familia
Debemos **progresar** con el trabajo



es.creepypasta.wikia.com

atormentado Causar dolor físico. Causar aflicción o disgusto. Torturar, martirizar, angustiar, agobiar, abrumar, reconcomerse, inquietar, preocuparse, afligirse.

Despertó **atormentado** por las pesadillas
Despertó **agobiado** por las pesadillas

Las malas acciones tenían **atormentado** al héroe de la película

Se sentía **(atormentado)** estando solo.

Se encontraba **(agobiado)** por el trabajo



<http://nait5.wordpress.com/2009/11/28/3684/>

esplendor Apogeo, cualidad de la persona o cosa que ha alcanzado su máximo desarrollo o su máxima perfección. Encumbramiento esplendor, brillo .Resplendor, brillantez, fulgor, gloria, riqueza, celebridad, fama

La cultura olmeca tuvo su época de **esplendor**

La cultura olmeca tuvo su época de **gloria**

El **esplendor** de los edificios del centro atrae a los turistas

Los tatuajes ya no causan tanto **(esplendor)** como antes.

La **(gloria)** llegó a él después de tantas canciones que escribió



http://mx.reyqui.com/2013_06_01_archive.html

intenso Que tiene grado de energía o fuerza de un agente natural o mecánico.

Vehemencia, apasionamiento

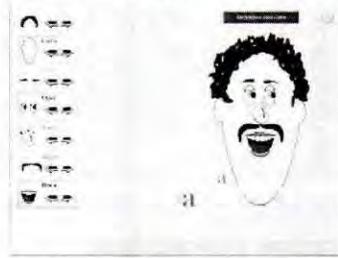
El momento más **intenso** de la película me hizo llorar

El momento más **apasionado** de la película me hizo llorar

El cantante es muy **intenso** al interpretar sus canciones

El momento más **intenso** del día fue con él

Mi amigo miraba muy **apasionado** a su novia



<http://aprendelenguadesignos.com/aprende-las-partes-y-expresiones-de-la-cara-programa-online/>

Faz Rostro, cara. Lado principal de algo. Cara, rostro, semblante, fisonomía, apariencia, aspecto, efigie, derecho.

Esa **faz** de sinceridad que le caracteriza
Ese **semblante** de sinceridad que le caracteriza

Tras esa **faz** dulce es según dicen muy agresivo
En geografía se ve lo que es la **faz** de la tierra.

Solo al **semblante** de mi trabajo estaba bien.



www.todoconsejo.com

ira Enfado muy violento. Rabia, enojo, furor, furia, indignación, irritación, vesania, cabreo

Trataba con **ira** a los agresores
Trataba con **furia** a los agresores

Respondía con **ira** a las preguntas inadecuadas

Ma miraba con tanta **ira**.

Ma dio tanto miedo al ver que lo golpeaba con furia.



<http://sentirmebien.com/vivir-mejor/descubre-tu-personalidad/>

yacia Estar echada o tendida una persona. Estar un cadáver en la sepultura:

Reposar, descansar, dormir, tenderse, tumbarse, acostarse, cohabitar, liarse, juntarse, amancebarse, fornicar.

Abraham **yacia** bajo las palmeras

Abraham **descansaba** bajo las palmeras

Yacia durante tres horas en la puerta

yacia bajo las cobijas todo el día.

Mi mamá descansaba después del trabajo.



eimercaderdelasalud.blogspot.com

permanecía Mantenerse sin cambios en un mismo lugar, estado o condición.

mantenerse, continuar, seguir, persistir, durar, perpetuarse, resistir, quedarse, establecerse.

La cucaracha **permanecía** oculta bajo la alfombra
La cucaracha **continuaba** oculta bajo la alfombra

El hombre **permanecía** allí a pesar de la lluvia

Yo **permanecía** horas y horas en casa de mi tía.

Y ella **continuaba** ahí sin hacer nada.



www.bebesymas.com

Intocable Que no se puede tocar. Intangible. Que merece extraordinario respeto y no puede o no debe ser alterado o dañado. Respetado, inalterable

Los dibujos de mi hermano son **intocables**
Los dibujos de mi hermano son **respetados**

Las pinturas de la artista son **intocables**

Las cosas del museo son **intocables**

Son **respetados** todas aquellas que son
"superiores".



<http://www.deimágenesyfotos.com/asombrado/>

maravillada Causar admiración a alguien. Asombrar, admirar, disfrutar, gozar, saborear, contemplar, ver asombrarse, pasmarse, fascinarse, sorprenderse

La dejó **maravillada** con el concierto

La dejó **sorprendida** con el concierto

La veía **maravillada** y esperando la respuesta

Quedé **maravillada** al ver como tocaba la batería.

Se veía **sorprendida** al ver que venía él



<http://psicologiapositivaenaccion.com/blog/reto-24-fortalezas-bondad-y-generosidad/>

Complacia Causar a otro satisfacción o placer, agradarle. Deleitarse, sentir satisfacción, satisfacer, contentar, agrandar, alegrar, halagar, gratificar

La bailarina **complacia** a su público

La bailarina **deleitaba** a su público

El jefe **complacia** a todos tomando en cuenta sus opiniones

Se **complacia** a sí mismo comprándose tantas cosas

Deliciaba a todos con sus deliciosos pasteles



http://mx.fotolog.com/mi_historia_xd/81716845/

asustadizo Que se asusta con facilidad. miedoso, espantadizo, medroso, pusilánime, temeroso, timorato, huidizo, despavorido, azarado, impresionable, aprensivo, receloso, desconfiado, tímido

El hombre era **asustadizo**
El hombre era **impresionable**

El niño no quiso salir al bosque porque era **asustadizo**
El gato llago asustadizo a su nuevo hogar.

El león babā era impresionable.



<http://www.slideshare.net/mcfourment/contaminacio-sonora-paola-karina-maira>

estruido Ruido fuerte y ensordecedor, especialmente el que se produce cuando se rompe o estalla una cosa. Bullicio de gritos y voces producido por un grupo de personas. Ruido grande, estrépito Confusión, bullicio. Aparatosidad,

ostentación estallido, estrépito, fragor, alboroto, tumulto, confusión, , repercusión, polvareda, escándalo

El **estruendo** de la calle no deja dormir
El **estrépito** de la calle no deja dormir

Con alegría y **estruendo** recibieron a los ganadores

El **estruendo** de sus gritos me enojan.

El **estrépido** de la construcción no me deja
concentrar



www.samaelgnosis.net

cólera irritación, exasperación, furia, rabia, enojo, ira, arrebato, bilis, coraje

En el pueblo todos entraron en **cólera** al recibir la injusta noticia

En el pueblo todos entraron en **irritación** al recibir la injusta noticia

La **cólera** de la gente se notó en las elecciones

Entró en **cólera** al ver que su país perdió
en el fútbol.

Alex entró en **irritación** al saber que se
canceló el concierto.

11:46
12:02

3) Completa las oraciones con una palabra que se relacione o derive del vocablo de la izquierda

atormentado Después de irse vivió atormentado por los recuerdos.

Con esas terribles palabras lo atormentó hasta hacerlo llorar

esplendor

Febrero fue el mes de mayor esplendor de nuestro noviazgo

Con esa sonrisa esplendorosa me conquistó

La señal que me guió a tierra firme fue el esplendor de las fogatas

Lápidas

Las lápidas pueden ser de distintos tamaños

moraba

Dicen que en esa casa vieja moraban los espíritus

Llegaron los europeos a morar frente a mi casa

Intenso

Tuvieron una intensa discusión

Este frío que golpea a la ciudad con tanta intencidad enfermará a la población

Dijo que me amaba intensamente

Yacia

Julian yacia sobre el pasto

Norma y Luis yacian esa noche

Dice mi papá que mi abuela yacia en ese panteón.

maravillada

Tuve una maravillosa infancia

Quedó maravillado al ver que se había recuperado

asustadizo

Siempre fue asustadizo

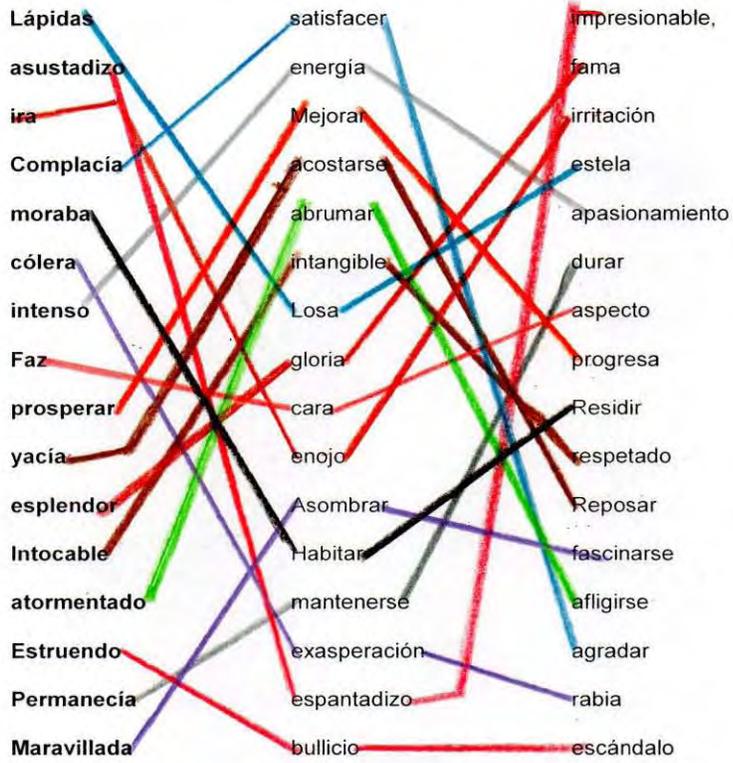
Me dieron un gran susto con esos ruidos

Atravesó la calle oscura muy asustadizo

faz	Olvidó su <u>faz.</u> y su voz pero no su promesa Con la <u>faz.</u> sobre la tierra lloraba su ausencia No salgas con esa <u>faz.</u> porque dirán que estás enfermo
Complacia	La hora de las <u>complacencias</u> en el radio es mi favorita El genio de la lámpara quería <u>complacer</u> a su nuevo amo
estruendo	No cesó el <u>estruendo</u> de la fiesta Con su <u>estruendorosa</u> voz asustó a las aves
Ira	Josué _____ pedía justicia Dominados por la <u>ira.</u> terminaron su relación
Prosperar	Los mexicanos hacemos todo lo posible para <u>prosperar.</u> El futuro será <u>prospero.</u> si ahora haces tu mayor esfuerzo No agredir es muestra de una vida <u>prospera</u> y armoniosa
Permanecer	José dijo que <u>permanecerían</u> en la sala del hospital hasta recibir información Juana y Elías <u>permanecían</u> enamorados hasta que él murió La mala administración del país <u>permanecerá</u> hasta que los ciudadanos elijan mejor a sus gobernantes
Intocable	El niño supo que las estrellas son <u>intocables.</u> Las <u>intocables</u> pinturas rupestres cuentan la historia de la humanidad
Cólera	<u>Colericamente</u> destruyó sus cartas Lo vimos <u>encolerado</u> así que decidimos irnos

12:03
13:30

4) Relaciona las columnas. Utiliza colores.



30

Martínez Porca Brenda G.

8:53
9:07

5) Escribe la palabra con las modificaciones que se requieran según se indica en cada columna

	Que está	Que es	Que tiene
Permanecia	permaneciendo	permanente	permanencia.
Esplendor	esplendoroso	esplendorosa.	esplendor
Faz			Faz.
Lápidas		Lapidador.	Lápidas
Yacia	Yaciendo	Yaciador	
Moraba	Morando	Morador	Morada.
Intenso	intenso	intenso.	intensidad.
Ira			Ira.
Prosperar	Prosperando	Prospero	Prosperidad.
Intocable	intocable	intocable	
Complacia	Complaciendo	Complacedor	
Atormentado	atormentado		
Asustadizo	Asustado	Asustadizo	
Cólera		Cólera.	Cólera.
Estruendo	Estruendoso	Estruendoso	Estruendor.
Maravillada	Maravillada	Maravillosa	Maravillas.

9.07

9.17

6) Anota delante de la palabra una definición clara

- Lápidas	Piedra en donde se escribe datos de una persona fallecida.
- ira	Enojo, Rabia.
- Atormentado	Que le hacen daño a una persona.
- cólera	Enojo muy grande.
- Esplendor	Que es brillante.
- maravillada	Que está sorprendida.
- asustadizo	Se asusta con cualquier cosa insignificante.
- intocable	No se puede alcanzar, tiene respeto.
- Prosperar	Estar en paz.
- intenso	Algo fuerte.
- faz	Principio de algo. Cara.
- estruendo	Ruido fuerte y/o ensordecedor.
- Moraba	Vive en una casa.
- Permanencia	Se queda en un solo lugar.
- Yacia	Cuando una persona está tirada, echada.
- Complacia	Cumple con algo esta con lo que

7) Completa la oración escribiendo sobre la línea la palabra que falta. Después anota la oración completa en las líneas tomando en cuenta todos los elementos

Vimos las lápidas del cementerio del pueblo, leímos nombres y fechas
no encontramos las de los abuelos

Vimos las lápidas del cementerio del pueblo, leímos nombres y fechas pero no encontramos las de los abuelos

Dijeron que la tía Bertha moraba en la casa verde
fuimos a visitarla
nunca abrió la puerta.

Dijeron que la tía Bertha moraba en la casa verde, donde fuimos a visitarla pero nunca abrió la puerta.

Llegaron a la ciudad para prosperar contaba mi madre
no encontraban trabajo

Llegaron a la ciudad para prosperar, contaba mi madre pero no encontraban trabajo

Aquellos recuerdos de la guerra lo tenían atormentado y no podía dormir
llamaba a sus amigos
conversar

Aquellos recuerdos de la guerra lo tenían atormentado y no podía dormir y llamaba a sus amigos para conversar

México ha tenido momentos de esplendor que se conocen en el mundo
muchas veces los mexicanos los ignoramos

México a tenido ~~muchos~~ momentos de esplendor
que se miran en el mundo pero muchas veces
los mexicanos los ignoramos.

Nació un amor muy intenso entre ellos
la desconfianza los invadió
se separaron dolorosamente

Nació un amor muy intenso entre ellos pero la
desconfianza los invadió y se separaron
dolorosamente.

Lo vieron con la paz triste y muy enferma
aún así lo obligaron a correr bajo la lluvia
ganar la competencia

Lo vieron con la paz triste y muy enferma pero
aún así lo obligaron a correr bajo la lluvia para
ganar la competencia.

La ira de Daniel terminó con la fiesta que tanto esfuerzo le
costó a la abuela
Daniel no supo tranquilizarse

La ira de Daniel terminó con la fiesta que tanto
esfuerzo le costó a la abuela pero Daniel
no supo tranquilizarse.

Dicen que en la temporada de calor la gente yacía en la
calle
dentro de la casa la temperatura era insostenible

Dicen que en la temporada de calor la gente
yacía en la calle porque dentro de la casa la
temperatura era insostenible

En la revolución la familia no permanecía unida
hijos e hijas se enlistaban
combatir a las fuerzas armadas

En la revolución la familia no permanecía unida,
ya que hijos e hijas se enlistaban para combatir las
fuerzas armadas

Los michoacanos exigen que su bosque sea intocable sobre
todo en la parte más arbolada
las mariposas ya no tienen donde vivir

Los michoacanos exigen que su bosque sea intocable,
sobre todo en la parte más arbolada, porque
las mariposas ya no tienen donde vivir.

La abuela miraba maravillada el mar
era la primera vez que podía verlo

La abuela miraba maravillada el mar
ya que era la primera vez que podía verlo

El tío Ramón complacía a los sobrinos con las deliciosas
galletas que preparó
el tío Manuel sólo miraba
estaba a dieta

El tío Ramón complacía a los sobrinos con
las deliciosas galletas que preparó y el tío
Manuel sólo miraba porque estaba a dieta.

Doña Lucía le dará un remedio al asustadizo niño
darle valor y fuerza

Doña Lucía le dará un remedio al asustadizo
niño para darle valor y fuerza.

El estruendo del circo animó a todos a bailar
terminar la función de esa tarde

El estruendo del circo animó a todos a bailar.
- para terminar la función de esa tarde

Serena Williams aventó con cólera su raqueta
dar por terminado el partido

Serena Williams aventó con cólera su raqueta,
y así dar por terminado el partido

8) Elige un tema. Escribe en una hoja de tu cuaderno una narración en la que
incluyas las palabras trabajadas en esta lección.

Martinez Ponce Brenda

Sara es una niña de 10 años que **moraba** en una casa pequeña pero con un gran jardín, vivía con sus papás y su hermano mayor de 13 años.

A Sara le detectaron **cáncer** a los 9 años y desde entonces tiene la **faz** pálida y siempre se le ve triste.

Permanecía todo el día mirando por la ventana al **esplendor** del sol dando a su jardín.

Ella quería salir a jugar como todos los niños pero no podía, ya que su cáncer era de pulmón y tenía que **estar** conectada a un aparato muy estorboso que la **atormantaba**.

Sus papás se sentían con **mucha** **colera**, ya que sentían que por más que luchaban no lograban que su hija **prosperara**, pero **obvio** no se le daban porque **en** esos comentarios en vez de ayudarla la **afectaban** más. A la vez su hermano de Sara también **senta** **ira** al no poder hacer nada por su hermana.

Su mamá de Sara siempre la **complacía** con comida muy rica pero que a la vez podía **ir** comar para que no le hiciera daño.

Mientras pasaba el tiempo la gente quedaba **maravillada** al ver como Sara y su familia **prosperaba** a pesar de que Sara seguía en la misma situación del **cáncer** desde los 10 años. **Así** es como se vuelven una familia **inlocable**.

Ahora que Sara ya tiene 15 años no les cuenta a sus papás ni a su hermano porque no quería **preocupar**los como cuando niña.

Un día fueron al panteón, Sara y su familia, fueron a ver la lápida de su tía de Sara. Mientras la cambiaban las flores y limpiaban alrededor escucharon un llanto estruendoso llanto de una señora que había perdido a su hijo y lo enterraban en aquel momento. Sara sintió un intenso sentimiento al ver aquella señora así.

Esa misma noche después de cenar, Sara yacía en su cama y asustadiza comenzó a imaginarse cosas horribles.

Imaginaba su muerte, porque ella estaba segura de que no me duraría mucho tiempo por su enfermedad. Comenzó a imaginar el dolor que les causaría a sus papás y a su hermano cuando llegara el día de su muerte, imaginaba su lápida y a toda la gente mirar con lastima a su mamá al verla llorar como a la señora que había visto hoy.

Mientras Sara imaginaba eso se quedó profundamente dormida con el enorme aparato que estaba conectado a ella a un lado.

FIN.

(si! Sara muere al final).

Martínez Ponca Brenda.

El cuento El picapedrero, el cual no tiene autor.

Se trata de un picapedrero Japonés, que al quejarse y desear cosas en voz alta estas se vuelven realidad, y goza de cosas extraordinarias.

El autor quiere dar a conocer que a pesar de estar muy alto y tener lo mejor, siempre habrá un momento en el que volvamos a quedar donde empezamos.

Esta compuesta de 3 partes, la primera parte trata de cuando el picapedrero descubre que lo que decían del hombre que moraba en las montañas en las que trabajaba era verdad y comienza a descubrir al como pedirle deseos. La segunda parte nos muestra como el picapedrero no se satisface con el deseo de ser cada vez más y más poderoso, y abusa de ello. La tercera y última parte nos habla de como el picapedrero pide un deseo que le cambia la satisfacción por los deseos.

Lo que pensé cuando terminé de leerlo fue que por más cosas que nos complazcan no dejaremos de ser los mismos.

Lo que sentí cuando terminé de leerlo fue que es una reflexión muy cierta y que no es bueno abusar de lo que tenemos.

La parte que más me gustó fue el final porque nos muestra cual y porque es el final del picapedrero.

Lo recomiendo porque es una reflexión bonita y sobre todo cierta, que nos muestra la ambición y la vanidad de que pueden llegar a tener las personas, y nos la cuentan con personajes bonitos, como si fuera de caricatura.

Esquemas

Algunas de las funciones que se llevan a cabo con la utilización de un esquema son por ejemplo el que proporciona un andamiaje para las ideas nuevas porque se suma a una organización estructural que permite que la información importante se acomode en espacios como ranuras que hace más fácil su aprendizaje.

Un esquema centra la atención en la estructura, pues muestra en primer lugar el cuerpo completo del texto que se trabajará y en segundo y más a detalle crea las delimitaciones de aspectos básicos dentro del cuerpo del texto al tiempo que permite reconocer la importancia o familiaridad de la información, facilita la elaboración inferencial al proporcionar las bases para deducir la información que no se expresa literalmente para completar el sentido del texto, agiliza la búsqueda en la memoria toda vez que las ranuras sirven de guía hacia los tipos de información que debe ser recordada. El esquema da características a los espacios para que sean llenados precisas con información particular, misma que fue aprendida cuando el esquema se elaboró en el grupo.

Diseñar un esquema para la producción de un comentario de texto en el que se sigue la lógica de huecos por llenar procurando por supuesto la congruencia entre la información que en cada ocasión se requiere para obtener un tipo de texto específico permite que los procesos ya probados de la comprensión, la inferencia y la memoria se lleven a cabo.

Esquema del comentario de texto

Los estudiantes de bachillerato desde grados escolares anteriores diferencian dos tipos de acercamiento a la escritura porque las han vivido. La espontánea, que es fundamentalmente la exploración de los lugares y objetos de la lectura y la escritura, y la funcional, que utiliza lo escrito en circunstancias diferentes de manera que ambas experiencias deberían mantenerse a lo largo de todos los ciclos escolares, porque los encuentros con el texto escrito en su doble vertiente receptiva y productiva generará aprendizajes y construcciones de conocimiento conscientes si se sistematizan las aplicaciones en diversas situaciones de aprendizaje. Como lo dice Charmeux

El saber no se transforma automáticamente en capacidad. La dimensión pragmática interviene aquí de modo imperativo. Las actividades de ejercitación son indispensables; y especialmente de ejercitación en situaciones variadas, de puesta en juego de normas elaboradas, a través de tomas de decisión constantemente renovadas.⁶⁷

La validez de los modelos la han mencionado diversos autores entre ellos se encuentra Cassany quien afirma “muchos tipos de texto tienen una estructura estandarizada [...] estas convenciones facilitan notablemente el trabajo del escritor porque lo orientan en el momento de elaborar el contenido”⁶⁸.

Al llevar a cabo el seguimiento del esquema del comentario, la clase es práctica y activa y es mediante la reiteración en ciertos aspectos que es posible llevar a buen fin la estrategia cuyos resultados tangibles en las redacciones son notables.

El comentario de texto se escribe en forma de carta con la intención de hacer un discurso fluido que favorece la producción de textos en su fase de planificación y aporta la guía que se seguirá para organizar las ideas, crea la

⁶⁷ Eveline Charmeux, *Cómo fomentar los hábitos de lectura*, Barcelona, CEAC, p. 11.

⁶⁸ Cassany, Daniel, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1993p. 76.

estructura textual y da el espacio para la oportunidad de cuidar la cohesión y la coherencia para el producto final.

Frente al diagnóstico que se suele reiterar sobre las características escolares en la escritura se busca por medio de estos esquemas enriquecer la competencia discursiva, con la convicción de que se requiere entrenamiento para construir un texto, así como de que es necesario llevar a la práctica la exposición y prueba de propuestas tanto de comprensión como de producción escrita porque aportarán herramientas que permitirán a los estudiantes desarrollarse en el ámbito escolar.

En las tareas de producción de textos con base en un esquema se cuidan dos tipos de actividades, unas que tienen que ver con los aspectos externos de la escritura como letra, ortografía, estructura del texto, párrafo, puntuación y otra que tiene que ver con los contenidos que se pretenden comunicar como organizar ideas, usar marcadores textuales, enriquecer el léxico. Sin embargo, los elementos están unidos y la pretensión es subrayar esta interrelación.

7.2.1 Los textos académicos

El texto académico, además de contribuir a la construcción del conocimiento, lo explica y circula y va más allá de la información sobre un tema, pues es una herramienta básica para el estudiante del bachillerato que se utiliza como una actividad día a día en el aula, ya que —según la didáctica— el propósito comunicativo de los textos académicos es saber-hacer debido a que son un producto mediante el cual se da cuenta de un determinado conocimiento.

Una de las principales preocupaciones que ha dado lugar a este trabajo es la gramática intensional partiendo del análisis de la escritura en sí, por lo que se toma como muestra el texto académico, que forma parte de la vida cotidiana de los estudiantes del bachillerato, ya que, por lo general, como se ha dicho son los que se consideran como base para lograr una evaluación en dicho contexto, o bien

serán utilizados en actividades en niveles superiores o como parte de las necesidades de la vida laboral.

El aprendizaje de estas prácticas incluye el desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas a través de varias y diversos ejercicios en el salón de clases. De esta forma, la escritura y la serie de habilidades para concretarla no puede ser concebida como técnicas y habilidades desarticuladas sino como un conjunto de ellas que exige además conciencia del lenguaje escrito que permite la participación en las distintas prácticas escolares.

Cassany señala que los textos académicos⁶⁹ son los más solicitados por los profesores, pero poco practicados por los alumnos porque cuentan con diversos rasgos lingüísticos que dificultan su elaboración, entre los que se pueden mencionar el tema o la extensión y en cuya construcción deben poner especial atención en el léxico y la gramática, así como la intertextualidad y las condiciones pragmáticas de producción.

Argudín y Luna por su parte han escrito sobre algunas características de los trabajos escolares, especialmente sobre los académicos que definen como un trabajo escrito que puede propiciar otras habilidades como ampliar conocimientos, seleccionar información y elegirla según requiera el objeto de estudio, enriquecer el pensamiento y reacomodar en la memoria la información al tiempo que se está jerarquizando las ideas importantes y todo aquello que esté relacionado con el pensamiento crítico.

Así el texto académico es el que el alumno utiliza en el ámbito escolar con el fin de desarrollar un tema solicitado en el que debe organizar y jerarquizar las ideas, así como lograr hacer análisis e interpretación del tema. Además, para escribir este tipo de textos, es preciso considerar no solo los contenidos de la

⁶⁹ Daniel Cassany, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, España, Paidós, 2003, p. 39.

asignatura, sino también tomar en cuenta las habilidades de razonamiento con las que se lleva a cabo el proceso de escritura.

En seguida se muestra el esquema del comentario que se utilizó para el presente trabajo.

Cuadro 10
Esquema del comentario de texto

<p>Querido Pablo:</p> <p>Tipo de texto Título Autor De qué trata El autor quiso decir o dar a conocer Al terminar de leer pensé Al terminar de leer sentí El texto está dividido en (partes, capítulos...) El texto me parece <u>adjetivo</u> porque Uno de los temas que se aborda en el texto es _____ cuando ... y el otro es _____ porque La parte que más me gustó es _____ porque____ Dos razones por las que lo recomiendo son porque _____ y porque _____</p> <p>Despedida</p>
--

Como ya se conoce la descripción de los textos de los alumnos de la muestra, así como los datos de los análisis, ahora solo falta mostrar un par de ejemplos de escritura que pertenecen a la primera etapa de la microplanificación. Es decir a la recopilación de redacciones que permitieron conocer las características de la escritura para el diseño de la lección lexical.

Estudiante 2 F

GRUPO 212
DÍA MES AÑO
21 02 2014

Alejandra Contreras Hernández

"La rosa verde"

Beltrán, era un señor que se exigía mucho para lograr lo que tenía, en mente. Aunque ya había hecho rosas de otro color, él quería inventar la gran rosa verde.

Hasta que un día por fin logro la rosa verde pero no como el deseaba, con un color pálido y él quería, color verde fuerte. Pasaron otros años en lucha, la cual se logro con lo que él se la imaginaba, perfecta con el número de pétalos, hojas, exactamente como la quería.

Después de su triunfo gano una medalla, la cual recibió con un agrado de felicidad.

Promo Carreon Pabb Uiel 210214

La rosa verde

Trata sobre un científico que quería cultivar una rosa verde y que después de varias fracasos por fin lo logra, el texto dice que gracias a este logro le dieron un premio y sus demás colegas dejaron de pensar que era un científico loco y se ganó su admiración de todos. **D**ise que su premio lo recibió con la cabeza agachada y solo dijo gracias y dijo que ya había logrado cultivar una rosa verde pero que no había nada mejor que una rosa roja.



Después de los ejercicios que componen la microplanificación, el desarrollo de las redacciones así como el cuerpo del texto van acercándose a las características que se plantean en el esquema del comentario de texto.

Estudiante 2 F

Alejandra Contreras Hdz. 2/2

En el cuento del cerdito del autor Juan Carlos Onetti, es muy divertido y a la vez muy triste.

Este cuento se trata de una señora que perdió a su nieto, ayuda a tres niños dándoles de comer, por que en ellos en cuenta rasgos del nieto que había perdido.

El autor quiere dar a conocer que aunque seas buena gente y buena persona con las demas personas, siempre hay gente mala que te lastima.

El cuento está dividido en tres partes. La primera parte: se trata que van describiendo a la señora, a los niños y van diciendo en que lugar viven cada uno.
La segunda parte: se trata de que llegan los niños a comer a la casa de la señora que les dara de comer.
La tercera parte: se trata de que golpean a la anciana y buscan cosas con mucho valor. Y se van corriendo a sus casas.

Este cuento aborda el tema de maltrato y robo. Cuando golpean y roban a la anciana que les daba de comer.

Lo que pense cuando termine de leer el texto fue que no hay que ser muy confiada con la demas gente porque se pueden a provechar de nosotros.

La parte que más me gusto fue cuando llegaban con mucho entusiasmo y se comían lo que la anciana siempre les preparaba y le daba de comer.

Las recomendaciones es que hay que ser un poco desconfiados con las personas, no hay que ser tan buenas getes con las demas porque hay muchas

Romero Carreon Pablo Unel

Uno de los cuentos mas bonitos que podrian leer es el de El picapedrero es muy interesante y bastante entretenido el autor es anonimo pero el cuento es muy bueno

El autor es anonimo pero esto hace aun mas interesante el cuento ya que esperamos que sea bueno

El genero de este cuento es el reflexivo ya que te hace pensar sobre lo que es bueno y lo que no

Trata sobre un picapedrero que deseaba ser el mas poderoso del mundo convirtiendose en diferentes cosas hasta que al final vuelve a ser lo mismo persona que era al principio

El autor pretende demostrar que a veces malinterpretamos las cosas y queremos ser personas que no deberiamos ya que en nosotros mismos tenemos todo lo que buscamos y no necesitamos mas

El cuento es muy corto y se compone solamente de 10 párrafos pero cada uno de ellos es muy interesante

La historia es contada por un narrador y en el cuento solo aparecen dos personajes principales que son el japonés llamado Hashimú y la criatura que le ayuda a convertirse en otros cosas

El lenguaje es claro y muy fácil de comprender al leer este cuento uno siente una gran felicidad por que te enseña a valorar lo que eres

Lo que mas me gusta fue cuando el era una roca y vio como un picapedrero lo podía romper y decidía volver a ser un picapedrero

Lo recomiendo por que te enseña a valorar lo que eres y aparte por que es un cuento muy interesante y divertido

8. Análisis de resultados

La primera tarea que se llevó a cabo con las redacciones fue la captura del texto, en la que se respetó la versión de cada estudiante; en seguida se efectuaron cuatro distintos análisis para dar cuenta de las condiciones de los textos y observar lo siguiente:

- La adquisición de los vocablos de la lección lexical
- La clasificación de fenómenos según la gramática del texto entre cuyas características medulares se hace referencia a la cohesión.
- La organización y distribución textual del comentario de texto
- La frecuencia de uso de los vocablos

i. Sobre la adquisición de los vocablos de la lección lexical

Después de aplicar cada lección lexical se registraron en una tabla los vocablos que se trabajaron. En la tabla se anotó el número 1 cuando el estudiante en la redacción final de la secuencia empleó el vocablo y se anotó 0 cuando no lo hizo.

Cuadro 11
Registro de vocablos de la primera lección

Muestra	Nombre			Verbo									Adjetivo	Incorporados	%
	Porciones	vientre	esfera	vuela	Resonó	estallar	Buscar	Eleva	echan	esperen	Fingía	ineficaz			
1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	10	83
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11	92
4														*	
5	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	92
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100
7	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	92
8	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	92
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100
12	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	11	92
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	11	92
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	100
	15	16	14	15	15	16	16	15	16	16	16	16	14	172	95.55

De la lista de 12 palabras que se trabajaron en la primera lección fueron 8 los alumnos que logran la incorporación de las 12, en tanto que seis consiguen incorporar 11 y solo un estudiante no incorporó 2, así que únicamente se apropió de 10. Las palabras que más dificultad representaron para la incorporación fueron *esfera* e *ineficaz*, pues aunque incorporaban el término, el vocablo lo utilizaron de forma inadecuada. Cabe señalar que en total 172 palabras aparecen en las redacciones, lo que es una cifra muy cercana al total de 180 que se propuso inicialmente.

Cuadro 12
Registro de vocablos de la segunda lección

Muestra	Nombre				Verbo						Adjetivo			Incorporados	%
	Carrillos	siluetas	zanja	Verja	tablón	Demoró	transcurría	divisó	bamboleó	percibió	Pardusco	furtivo	insistentes		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	11	85
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	100
3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	12	92
4															*
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	100
6	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	11	85
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	12	92
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	100
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	100
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	100
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	12	92
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	100
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	100
14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	100
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	100
16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	100
	15	15	15	15	15	15	15	15	13	15	14	11	15	188	96.41

En esta lección se observó que 10 estudiantes incorporaron las 13 palabras y que tres estudiantes fallaron en una, por lo que solo registraron 12 en sus redacciones finales; estos tres coinciden en la omisión de la palabra *furtivo*. Dos no emplearon la palabra bamboleo en las redacciones finales, por lo que tenemos dos estudiantes que registraron 11 apariciones correctas en sus textos, lo que ocasiona que sean los resultados más bajos de esta segunda lección

La tercera lección consta de 16 vocablos y los resultados se aprecian en el siguiente cuadro.

Cuadro 13
Registro de vocablos de la tercera lección

Muestra	Nombre					Verbo						Adjetivo			Adverbio		Incorporados	%
	faz	esplendor	estruendo	ira	Lápidas	cólera	moraba	prosperar	yacía	permanecía	complacia	intenso	intocable	asustadizo	maravillada	atormentado		
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100
3	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	15	94
4																	*	
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100
9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100
12	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	94
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100
14	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	15	94
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	100
16	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	15	94
	14	15	15	15	15	15	15	15	12	15	15	15	15	15	15	15	236	983

En este caso, 11 estudiantes lograron incorporar los 16 términos y hubo 4 que incorporaron solo 15, coinciden tres de ellos en la omisión del tipo *yacía* y el cuarto empleó la voz *faz* en su redacción pero de forma errónea, por lo que no se considera que la haya incorporado. Lo que es obvio es el progreso que los aprendices demostraron en el manejo de las habilidades lingüísticas, el promedio de aprovechamiento es creciente pues sube de 95.55% en la primera lección a

96.41 en la segunda y termina en 98.3, cifras que permiten observar que casi se logra la precisión total en la incorporación de un nuevo vocabulario.

La enseñanza de la lengua es considerada como una disciplina que dota a los alumnos de herramientas y estrategias que deben posibilitar y desarrollar la capacidad de expresarse y de comprender mensajes en el plano oral y en el plano escrito. Pero quizá sea la rápida modernización que se está produciendo en nuestra sociedad la que origine que cada vez sean más amplias las diferencias sociales, económicas y culturales entre los individuos, lo que demanda una nueva concepción de nuestros planteamientos educativos y de la perspectiva de enfocar nuestras asignaturas hacia un aprendizaje igualatorio que atienda a la diversidad. Por ello, es importante precisar, por un lado, los objetivos, contenidos y procedimientos que se trabajan en cada uno de los momentos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, y, por otro lado, hacer evaluaciones constantes de dichos objetivos para precisar las adecuaciones en cada una de las estrategias empleadas para alcanzar los objetivos.

Con respecto de la práctica de la lección lexical, que es una estrategia empleada con el objetivo de la adquisición de lenguaje y cuya aplicación he realizado en un grupo, los resultados observados son favorables, primero por el logro de la adquisición plena, acción a la que se le suma la cantidad, que en el caso de este análisis —como puede verse— está cercana al cien por ciento en cada una de las lecciones. Y positivo también porque es posible reajustar algunos elementos para una nueva aplicación y evaluación.

En cuanto a la lectura en voz alta de los textos —que es el segundo paso— la dificultad comienza cuando los estudiantes tropiezan en su lectura, ya porque se encuentran con palabras desconocidas ya por la inseguridad que les representa la lectura en voz alta. O bien porque sienten que se enfrentan a una evaluación. La suma de los anteriores problemas fueron el primer obstáculo para la satisfactoria realización de la actividad, sin embargo, tras algunos intentos se continuó con el

ejercicio. Por otra parte, lo que se deja al descubierto con esta experiencia es la necesidad de hacer la lectura en voz alta más cotidiana, más natural.

Los tropiezos en la lectura ante vocablos desconocidos o pocas veces escuchados o leídos hacen pensar en la densidad léxica del texto⁷⁰, es decir, ante el desconocimiento de tantas palabras en el escrito, los estudiantes se enfrentan prácticamente a un discurso que no pueden leer —y como es de suponerse— ni comprender. La situación se tornó más relajada cuando llegamos a la tercera lección, lo que podría estar revelando que la sistematización es fundamental para generar un ambiente propicio para el aprendizaje.

Ya para el paso número tres —que requiere la comprensión del significado de las palabras según el texto leído y la definición proporcionada por el diccionario, cotejo o contextualización— el trabajo transcurre sin dificultades, porque al tener a la mano definiciones, acepciones y la respectiva imagen presentada en cada lección a los estudiantes comienzan —en su mayoría— a comprender el texto. Es esta una señal de que la propuesta puede no estar muy cercana al objetivo final, sin embargo es claro que representa un trabajo al que los estudiantes no están acostumbrados, pero muestran buena disposición para completar la actividad. De los 15 alumnos que participaron en la prueba, la mayoría realizó oraciones tomando en cuenta las palabras trabajadas en la lección lexical, así que si se sumaran las palabras de los tres ejercicios resultaría lo siguiente.

⁷⁰ La relación que existe entre la extensión (número total de palabras) y el número de palabras distintas que contiene.

Cuadro 14
Vocablos propuestos y empleados

Lección	vocablos		Estudiantes		Vocablos empleados
Primera	12	x	15	=	180
Segunda	13	x	15	=	195
Tercera	16	x	15	=	240
Total				=	615

No todos los estudiantes incorporaron la suma de las palabras seleccionadas, sin embargo, en esta ocasión, fueron pocos quienes no lo hicieron. Se observó que en cada ejercicio disminuían las palabras no adoptadas a pesar de que cada vez eran más las palabras que se trabajaban en las lecciones.

En seguida se muestra la relación del total de términos por lección y el total incorporado.

Cuadro 15
Vocablos incorporados

Lección	vocablos		Estudiantes		Vocablos incorporados
Primera	180	-	8	=	172
Segunda	195	-	6	=	189
Tercera	240	-	4	=	236
Total				=	597

De esta forma se puede apreciar que son 18 las palabras no logradas en los textos de los estudiantes que participaron en la muestra, lo que ofrece un 97.07 de eficacia.

En las redacciones los estudiantes dan evidencias de comprensión de los textos leídos. Es cierto —ese es un aspecto que no revisaré a profundidad, pero

como comprender una palabra supone simplificar la comprensión del texto debo mencionarlo al menos—.

Como parte final de la actividad está la redacción de oraciones con cada una de las palabras que habrían de incorporar (considerando acepciones). En este proceso los estudiantes produjeron oraciones simples mayormente, sin embargo en el ejercicio de suma de elementos hicieron construcciones tomando en cuenta nexos que no habían utilizado con anterioridad. No los resolvieron bien en todos los casos, pero eso precisamente sirve para anotar que tienen la noción de que deben efectuar ciertos tipos de sumas de elementos, de este modo evidencian también que lo que les hace falta son herramientas. Esto es, por una parte el conocimiento de las palabras —partículas— y por otra el ejercicio de verlas, de manipularlas.

ii Sobre la organización y distribución textual del comentario de texto

Para lograr el aumento de vocablos se puso en práctica la lección lexical tomando como guía para la selección y planificación del *Léxico básico del español de México* de López Chávez. Por otra parte, los cambios realizados en la composición del texto —es decir, la estructura del comentario de texto— se efectuaron con base en un esquema que sirvió de guía para que los estudiantes pudieran desarrollar y organizar la información propia del comentario de texto.

En la tabla siguiente se anota el número de participantes y el sexo, así como la cifra que da cuenta de las palabras que conforman el texto que redactaron al inicio del semestre.

Cuadro 16
Cantidad de palabras
en el texto inicial

Nº de estudiante	Sexo	Texto inicio Nº de palabras
1	F	42
2	F	100
3	F	46
4*	M	0
5	M	77
6	F	129
7	F	76
8	M	104
9	M	88
10	M	101
11	M	53
12	M	180
13	F	56
14	F	121
15	F	113
16	F	94
		$\sum = 1380$ $X^- = 92$

En la primera redacción los estudiantes escribieron escasamente y entregaron en un breve lapso de tiempo sus textos. La redacción más larga tuvo 180 palabras, seguida de una de 129, 121, 113, 104, 101 y 100, el resto de las muestras tiene menos de 100 palabras, esto es, 94, 88, 77, una de ellas tiene 76, de esta última hay una diferencia mayor con respecto a la inmediata inferior que como se puede ver desciende más de 20 palabras pues tiene solo 56, sigue una con 53 palabras y las dos últimas contienen únicamente 46 y 42 palabras.

De este modo los estudiantes que escribieron al menos 100 palabras en su texto fueron 7, quienes escribieron menos de 100 pero más de 50 fueron 6 y solo dos estudiantes escribieron menos de 50 palabras.

En la tabla siguiente además del número de participante y el sexo se apunta la cantidad de palabras que emplearon los estudiantes para escribir los textos solicitados al final del semestre.

Cuadro 17
Cantidad de palabras
en el texto final

Nº de estudiante	Sexo	Texto final Nº de palabras
1	F	207
2	F	259
3	F	276
4*	M	0
5	M	290
6	F	383
7	F	233
8	M	404
9	M	256
10	M	295
11	M	248
12	M	301
13	F	291
14	F	499
15	F	309
16	F	226
	F = 9 M = 6	$\Sigma = 4477$ $\bar{X} = 298.47$

En la segunda entrega de textos todos los estudiantes redactaron utilizando más de 200 palabras; quien menos escribió utilizó 207 y quien más escribió entregó un texto con 499 palabras, la diferencia es de 292 palabras entre ellos.

El resto de los textos está colocado entre estas dos cifras, ya que después del texto de 207 palabras sigue uno de 226, cuya diferencia es de 19 palabras, la diferencia que éste tiene con el siguiente texto es de solo 7 palabras pues la redacción la conforman 233 palabras; en seguida se dio otro que lo supera también por pocas palabras, un texto de 248 y luego otro de 256 para continuar con uno que tiene 259 palabras; de ahí se incrementa el siguiente texto en 17 palabras pues la redacción contiene 276, después le siguen 290, 291, 295, que mantienen poca distancia. Lo mismo sucede con las redacciones que tienen 301 y 309 palabras. Pero la cantidad que separa esta última de la de 383 es de 79 palabras. Las dos últimas redacciones tienen la mayor cantidad de palabras porque son de 404 y 499.

De manera que la muestra la conforman 10 redacciones, que tienen entre 200 y 300 palabras, 3 textos que tienen entre 300 y 400 palabras y dos compuesta por más de 400.

En el cuadro siguiente se compara el texto de inicio con el del final del semestre.

Cuadro 18
Cantidad de palabras en la redacción inicial y final

Nº de estudiante	Sexo	Texto de inicio Palabras	Texto final Palabras	Diferencia
1	F	42	207	165
2	F	100	259	159
3	F	46	276	230
4	M	0	0	0
5	M	77	290	213
6	F	129	383	254
7	F	76	233	156
8	M	104	404	300
9	M	88	256	168
10	M	101	295	194
11	M	53	248	195
12	M	180	301	121
13	F	56	291	235
14	F	121	499	378
15	F	113	309	196
16	F	94	226	132
N = 16	f=9, m=6	$\bar{X} = 92$	$\bar{X} = 298.97$	$\bar{X} = 213.5$

Es posible observar que los estudiantes aumentaron la cantidad de palabras para redactar un comentario. El menor incremento registrado es de 121 palabras y el mayor es de 378 palabras; 9 estudiantes aumentaron entre 121 y 196 palabras en su texto, 4 aumentaron más de 200, uno más aumentó 300 y quien más palabras aumentó en comparación con su primer texto fue quien lo incrementó en 378 palabras, el informante 14. También debe resaltarse que la

media del incremento es de 213.5 frente a la media de la redacción inicial, un pobre valor de 92 palabras, lo que significa que el simple incremento es más del doble que la medida inicial, se trata de 122.5; esto vuelve a confirmar el señalamiento de que los alumnos han adquirido seguridad lingüística y que han incrementado ampliamente su vocabulario.

Al inicio del semestre los estudiantes realizaron textos escuetos en el número de palabras, pero también en la complejidad lingüística con que presentaron sus redacciones. Las cifras que se observan en esta tabla son también una muestra de la forma en la que redactan los estudiantes al inicio del semestre y cómo tras una serie de lecciones lexicales y la elaboración del texto modélico apoyado en un esquema se reflejan cambios en el ámbito cuantitativo.

En cuanto a la arquitectura de las redacciones de inicio debe decirse que además de la brevedad y la omisión de segmentos, ya sean párrafos visibles o puntuación que permita inferir la intención de organización de ideas y distribución de la información fue característica común en los 15 textos. De la segunda redacción se observó que organizaron la información tomando en cuenta las frases que sirven de guía para acomodar los aspectos que se requieren en este tipo de texto, es decir llenaron los huecos con la información que se les solicitó. Dicha información está separada en párrafos. El cuerpo del texto quedó conformado de manera muy distinta al cuerpo del texto inicial por lo que podría decirse que el esquema del comentario de texto orientó a los estudiantes para conformar un texto académico.

En el aula se hace hincapié en que la narración es una actividad que cotidianamente se realiza, de manera que el escribir el texto simulando que es una carta les permite considerar la escritura como un actividad más familiar y relajada. Sin embargo en la medida en que la redacción de comentarios se realiza, los estudiantes procuran que la relación entre la información sea cada vez más clara por lo que rumbo al fin de semestre escriben con mayor cuidado y orden sus

comentarios. Es decir, la calidad en cuanto a la presentación en general a letra y va mejorando que es digamos, la primera cara que se observa del texto.

iii Sobre la frecuencia de uso de los vocablos

Ahora toca presentar el conjunto de vocablos que los estudiantes produjeron en ambas redacciones. El trabajo consistió en lematizar, poner la forma canónica (vocablo) y señalar las formas que lo representan (tipos) y la frecuencia total y parcial, todo en orden alfabético. Posteriormente extraje los dos conjuntos de vocablos con la propia frecuencia, el porcentaje que ocupan en la totalidad de las redacciones y la acumulación de éstos hasta completar el 100%, en este caso utilicé el orden descendente de la frecuencia de los vocablos, a continuación pondré un ejemplo para mayor claridad.

Cuadro 19
Ejemplo de lematización

VOCABLO	FRECUENCIA	TIPO	FRECUENCIA
descuidar v.	1	Descuidó	1
desde p.	1	Desde	1
desear v.	7	Deseaba	4
		Deseando	1
		Desear	1
		Deseó	1
deseo n.	7	Deseo	3
		Deseos	4

En la primera columna aparece la forma canónica (vocablo) con la designación de la categoría en forma abreviada: *descuidar*, es un verbo; en la segunda está la frecuencia total, en este caso es 1, pero el verbo *desear* aparece 7 veces; la tercera columna encierra los tipos (la forma en que apareció en la redacción), ese mismo verbo ocurre de cuatro formas diferentes con frecuencia

variable: deseaba, 4 veces, *deseando*, *desear* y *deseó* una vez cada uno. En un anexo final presento todo el vocabulario lematizado que utilizaron estos alumnos en ambas redacciones. Algo que hay que tomar muy en cuenta es que la ausencia de formas cultas es casi nula, ni palabras, ni frases, ni grupos cultos fonológicos aparecen en ninguna de las muestras; en las 4477 palabras que se encuentran en la redacción final aparecen solo 15 combinaciones de formación culta: 1 *bt*, 2 *cc*, 2 *ct*, 3 *dm*, 3 *xp* y 4 *xt*.

En cuanto a los valores numéricos puedo señalar que se repite y confirma la misma condición de un manejo pobre de estructuras gramaticales y discursivas y un vocabulario elemental de la calle, y que la segunda redacción reafirma la seguridad lingüística y un creciente desarrollo de las ideas.

Las primeras redacciones originaron 321 vocablos diferentes, en tanto que en la final se encuentran 628. Repitiendo el mismo enfoque se ve que 21 vocablos producen el 50.81% de los primeros textos y que 23, el 50.13, en la segunda recopilación; al vocablo 100 se ha producido el 79.70 y el 75.71; con 294 vocablos se logra el 98% de los textos y para la otra redacción se necesitaron 540; la totalidad se consiguió con 321 y 628 vocablos, todo esto se puede ver más abajo y la visión completa se encuentra en el anexo.

Cuadro 20
Cantidad de vocablos diferentes utilizados en la redacción inicial

21	pero c.	14	1.04	50.81
100	ya av.	3	0.22	79.70
186	considerar v.	1	0.07	90.00
294	representar v	1	0.07	98.00
<u>321</u>	vivir v.	1	0.07	100

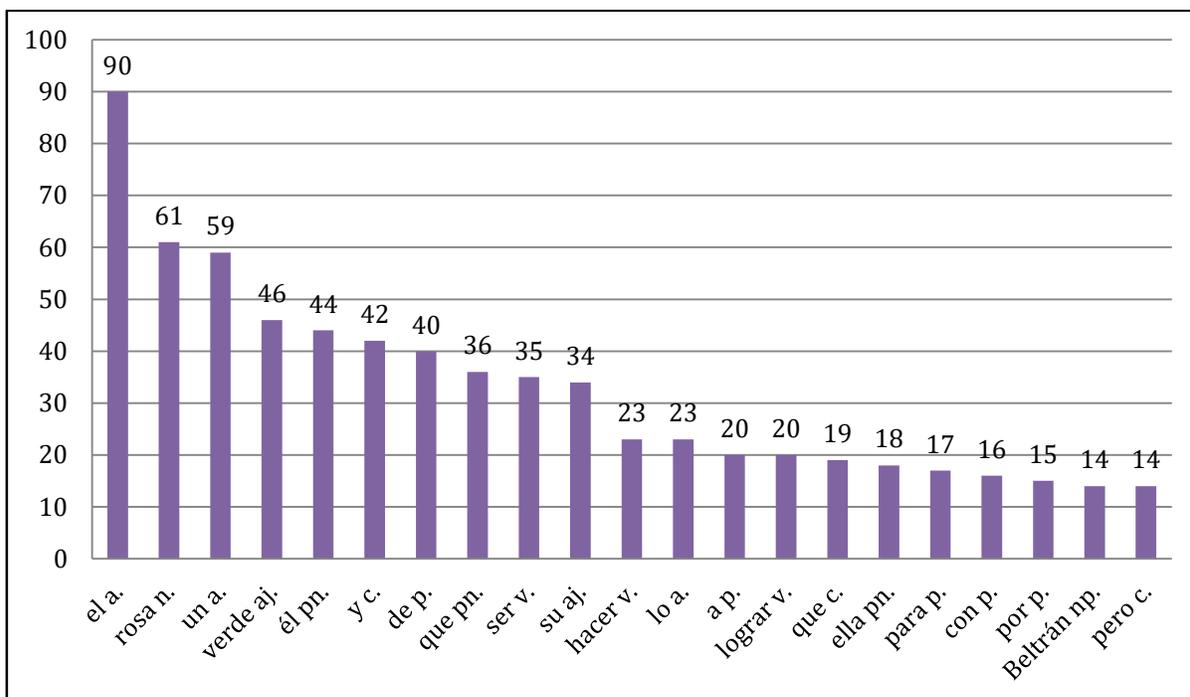
Cuadro 21
Cantidad de vocablos diferentes utilizados en la redacción final

23	por p.	34	0.76542	50.14
100	desear v	7	0.15759	75.71
267	dos n	2	0.04502	90.00
540	piso n	1	0.02251	98.019
<u>628</u>	yeso n	1	0.02251	100

Se observa que el crecimiento inicial es muy semejante, es una regla de crecimiento lexical que siempre se cumple. Al 50% de apariciones se llega casi con el mismo número de vocablos, 21 y 23; con los vocablos 100 se cubre más o menos la misma superficie, 79.7 y 75.71; sin embargo para el 98 y 100 por ciento los valores se vuelven extremos, 294 y 321 frente a 540 y 628. Todo esto nos habla, entre otras cosas, de un incremento de vocabulario. Se presenta en seguida gráficamente.

En el siguiente gráfico puede verse la presencia del adjetivo *verde* que es el responsable del incremento del uso de esa categoría en esta redacción inicial. Si se quita el cuasi-compuesto *rosa-verde* y los verbos *hacer* y *lograr* podemos notar la importancia del tema en la influencia de la léxico-estadística, sobre todo si los textos no alcanzan el nivel de la representatividad; después de esa operación solo quedarían partículas y vocablos vacíos porque también hay un nombre propio que no tiene valor aquí, como ya lo he dicho en reiteradas ocasiones.

GRÁFICA 1
Frecuencia de vocablos al 50%
Redacción inicial

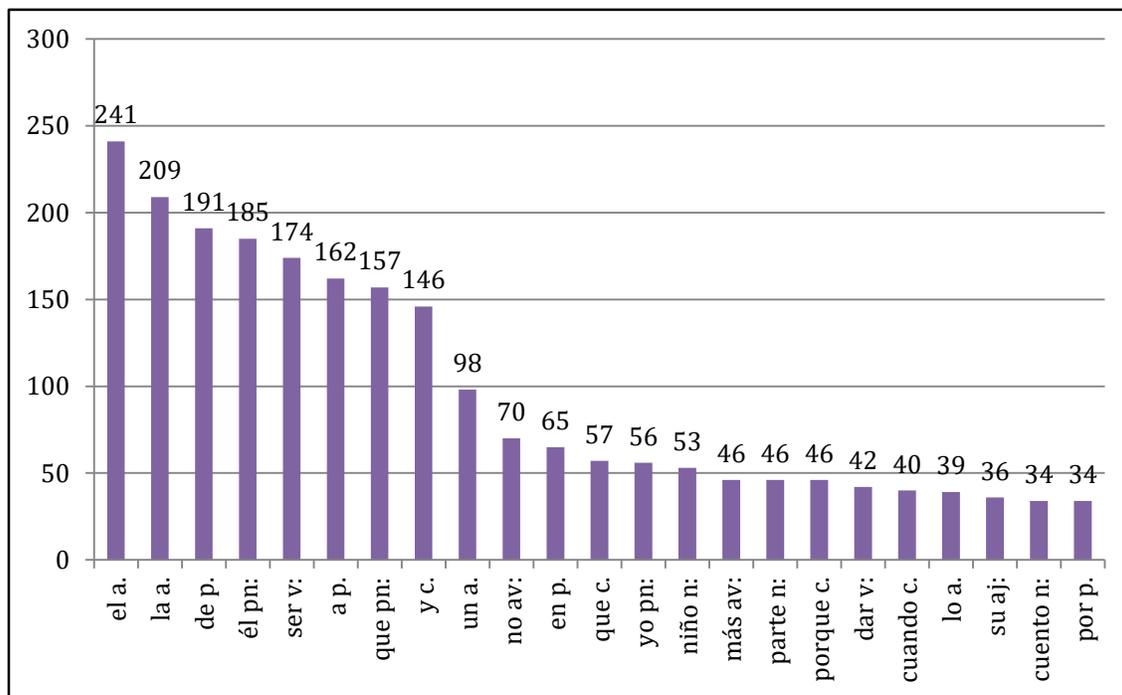


Esta gráfica tiene un sesgo muy grande causado por el tema de la redacción, “la rosa verde”, por eso aparecen con relativamente altísimos niveles de frecuencia los cinco primeros vocablos, en una estadística de lengua básica el primer vocablo que aparece es la preposición *de* o el artículo *el*, esos último se da en el español de México, pero no en el español de España, tampoco en República Dominicana y ni en Puerto Rico.⁷¹ Nótese que los primeros cinco vocablos reúnen 300 apariciones, lo que significa casi el 22% de la totalidad, pero lo notable es que únicamente el artículo *el* es el que aparece entre los cinco vocablos más frecuentes del léxico básico mexicano, lo que quiere decir que los temas elegidos para una redacción son altamente responsables del uso de un léxico específico.

⁷¹ Véase Juan López Chávez, *Léxico básico del español de México*, Instituto de Educación y Formación Atenea, S. C., Edere, Aguascalientes, Cd. De México, 2013.

Para poder observar mejor el comportamiento de los alumnos después de haber sido estimulados con la práctica de la lección lexical, es conveniente presentar el gráfico correspondiente a la segunda redacción.

GRÁFICA 2
Frecuencia de vocablos al 50.13%
Redacción final



La primera impresión avisa sobre una mayor y más compleja presencia de vocablos llenos y no se encuentran forzados por la temática de los textos. Las curvas son un poco diferentes, pues en la segunda vista hay un descenso menos exigido porque la cantidad de vocablos necesarios para lograr el 50% de los textos de la redacción es numéricamente mayor, 21/23.

Todos los datos confirman lo señalado y la investigación siguiente debe buscar estrategias para el incremento del vocabulario, para la construcción oracional correcta, para hilvanar los núcleos y subnúcleos del discurso y —en otro

rubro— llevar la cultura funcional al alumno. Son tres las necesidades prioritarias: cultura culta básica, incremento léxico y desarrollo de las habilidades de escritura (llevar de la mano, la pluma, el lápiz, la tecla al alumno para que construya un texto coherente y bien cohesionado). Los datos que aquí se han recopilado serán de gran utilidad para poder efectuar una microplanificación adecuada y propicia para estos alumnos.

ANÁLISIS CATEGORIAL

Ahora se analizan más de cerca las clases de palabras que fueron usadas por los estudiantes que participaron en la muestra. En este análisis se muestra la conformación de los textos de acuerdo con las cinco categorías gramaticales de palabras que no son conectores. En éste se registra el orden de frecuencia en el que aparecen dentro del texto los nombres, verbos, adjetivos, adverbios y pronombres.

Nombre

El sustantivo o nombre

Es el tipo de palabras cuyo significado determina la realidad. Es decir, los sustantivos nombran todas las cosas: personas, objetos, sensaciones, sentimientos, ideas, etc.

Clases de sustantivos

1. contable (*coche*) / incontable (*leche*).
2. propio (*Juan*) / común (*pan*).
3. simple (*puerta*) / compuesto (*lavacoches*).
4. concreto (*almacén*) / abstracto (*belleza*).

Verbo

Categoría de palabra que se conjuga y expresa acción y estado. Ejemplos: *estudiar, vivir, atender, mascar, escuchar*. Esto es, los verbos se nominalizan así: *oscurecer* > *oscuro*; nominalizar se denomina al procedimiento que consiste en pasar cualquier categoría gramatical a sustantivo.

La importancia del verbo es múltiple, desde el punto del que se vea juega siempre un papel central, preponderante, nuclear y significativo; al nivel oracional cumple con la función de ser núcleo del predicado y de admitir todos los complementos; en cuanto el aspecto de transitividad debe señalarse que los verbos transitivos son las únicas formas que exigen un complemento y pueden tener objeto indirecto y circunstanciales, no puede haber una construcción con estos verbos sin que tenga necesariamente un complemento directo.

Desde el punto de vista semántico es notorio el valor metafórico que alcanzan para enriquecer cualquier lengua, por ejemplo *Corrió muy rápidamente por el valle. Corrió con gran maestría la baraja. Corrió con buena suerte. Corría el año de 1982. Lo corrió de la casa.*

Desde el punto de vista del léxico hay que señalar que se construye un discurso con una cantidad considerable de verbos.

Adjetivo

Es la palabra que acompaña al nombre para determinarlo o calificarlo. Ejemplo, *El coche rojo es de Enrique / Esa casa está vieja.*

Su importancia radica en que es el instrumento por excelencia para lograr una comunicación clara y precisa, su uso permite conocer con exactitud el referente del que se está hablando y todos los atributos que se le confieren; el pobre manejo del mismo impide crear redacciones claras y amenas; la estabilidad del adjetivo se encuentra en una posición intermedia entre el verbo, clase de palabra capaz de funcionar en muy variados contextos, y el nombre, que solamente aparece cuando la temática se refiere al campo de acción y aparición de un sustantivo determinado. Si se habla del libre albedrío no es usual decir que le hace falta levadura o que es de una textura áspera o fina, pero si se trata de un verbo se puede decir que el concepto albedrío *posee* un valor incalculable para la ética, aunque también se puede señalar que Jaime *posee* una gran fortuna.

Es indispensable incrementar el uso del adjetivo tanto en la lengua escrita como en la lengua oral. Los alumnos de hoy deberán tener una expresión más acabada que los de las generaciones anteriores y los profesores de lengua son en gran medida quienes podrían favorecer que lo consigan.

Adverbio

Es una parte invariable de la oración que puede modificar, matizar o determinar a un verbo, a un adjetivo o a otro adverbio.

Lo que se ha dicho del adjetivo puede atribuirse completamente y aun acrecentado cuando se habla del adverbio; gran parte de los escritos que se encuentran en la vida cotidiana exhiben una enorme pobreza en el manejo del adverbio. Esto es tan cierto que suele considerarse de origen culto aquellas redacciones que abusan de los adverbios terminados en *-mente*. En el escrito final únicamente aparecen adverbios terminados en *-mente*.

Los adverbios más frecuentes se agrupan en las clases que a continuación se anotan.

1. Lugar: *lejos, cerca, aquí, allí, allá, acá*.
2. Modo: *así, bien, mal, etc.*
3. Tiempo: *ayer, mañana, nunca, hoy, jamás, a veces*.
4. Duda: *quizás, tal vez, acaso*.
5. Cantidad: *mucho, poco, bastante, demasiado*.
6. Afirmación: *sí, también*.
7. Negación: *no, tampoco*.

Pronombre

Es la palabra que sustituye a otros términos nominales que designan personas o cosas o cualquier aspecto de la realidad en un momento determinado.

Ejemplo. *Quiero a Laura / La quiero. Juan llevaba una gorra / Ésta era de color verde.*

Las clases de pronombres más comunes se encuentran enseguida:

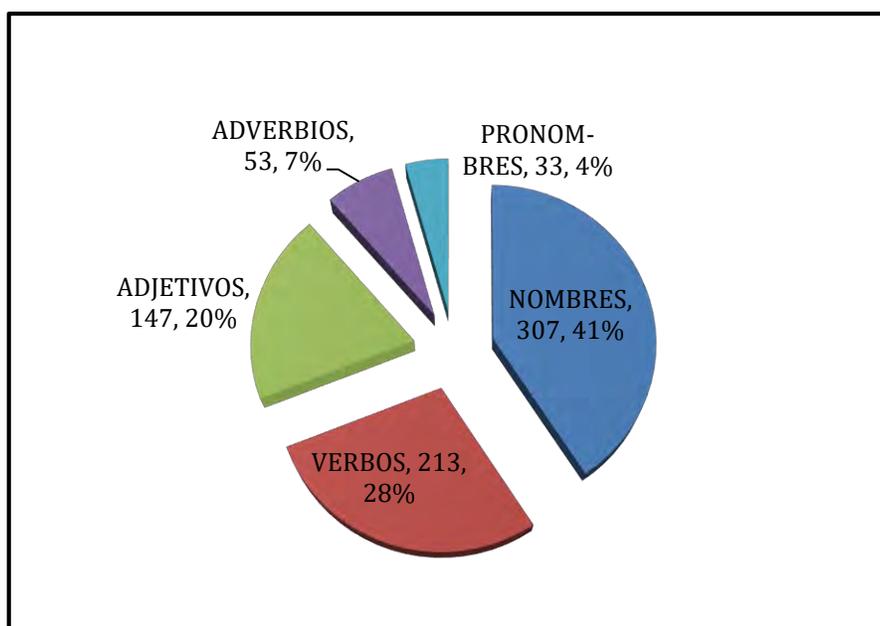
1. Personales: *yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos: me, te, se, nos, os, lo, mi, ti, si, le, lo, la...*

2. Demostrativos: *éste/a, ése/a, aquél, esto, eso, aquello...*
3. Indefinidos: *nada, todo, algo, nadie, alguien, alguno, bastantes, varios, cualquier, cualquiera...*
4. Numerales: *un, dos, tres, primero, segundo...*
5. Relativos: *que, quien, cuyo, cual, cuantos...*
6. Posesivos: *mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro, suyo...*

Con la gráfica que ahora se presenta se podrá ver muy claramente el reparto de valores y la importancia de incrementar el uso verbal. Cuando los estudiantes escriben, sobre todo si van comenzando a hacerlo, mostrarán mucho más uso de nombres que de verbos, utilizarán una muy reducida variedad de conjunciones y preposiciones, independientemente de la incorrección e imprecisión de las mismas.

En la gráfica aparecen las cinco categorías con sus nombres, la frecuencia y el porcentaje del 100% repartido entre ellas. Hay que recordar que se están inventariando las formas canónicas y no los tipos de palabras.

GRÁFICA 3
Redacciones IEMS



LOS DOS GRUPOS

A continuación se puede ver un cuadro con la frecuencia de los vocablos utilizados en la redacción inicial por parte de los alumnos del IEMS. Debe aclararse desde un principio que la distribución de dichas frecuencias no cumplen con las leyes del crecimiento lexical porque la población muestreada es muy reducida en número y, además, los textos que produjeron no alcanzan la cantidad mínima de vocablos para poder aplicar las diferentes leyes de comportamiento lexical, dichas producciones textuales deberían tener por lo menos una composición de 200 palabras, pero —como bien se sabe entre quienes trabajan con redacciones de escolares— es habitual que los alumnos que empiezan un curso de redacción o algo equivalente, en su primera producción difícilmente pueden alcanzar aquella cantidad de voces. Ya se ha presentado la tabla de frecuencias por informante y de cada redacción, ahora se presenta una parte de esa tabla solo para tener la visión global.

Cuadro 22
Palabras por redacción inicial

Nº de alumno	Sexo	Palabras Texto de inicio
1	F	42
2	F	100
3	F	46
4	M	0
5	M	77
6	F	129
7	F	76
8	M	104
9	M	88
10	M	101
11	M	53
12	M	180
13	F	56
14	F	121
15	F	113
16	F	94
N = 16	f=9, m=6	$\bar{x} = 92$

Fácilmente se puede detectar que ningún alumno alcanzó las 200 palabras y que la media apenas llega a 92 registros.

Con estas salvedades se puede observar con un mejor acercamiento el reparto de términos lingüísticos en el conjunto de redacciones obtenidas. A continuación se podrá ver el comportamiento léxico-gramatical de ambos grupos, lo que servirá para constatar el avance que los alumnos obtuvieron después de experimentar con la lección lexical y el esquema.

Primero presentaré el cuadro estadístico para todas las categorías de palabras sobre los 100 primeros vocablos, éstos ocupan gran parte de la producción léxica, como se nota en la cintilla que se ha traído de la lematización correspondiente a las redacciones iniciales:

ya av.	3	0.22	79.70
--------	---	------	-------

Ya adverbio ocupa la posición 100, aparece 3 veces en los textos, con un porcentaje de 0.22 y en esa posición se ha acumulado el 79.70 de la frecuencia.

Ahora se podrá ver la cintilla de las redacciones finales.

también av.	7	0.16	75.84
-------------	---	------	-------

También adverbio ocupa la posición 100, aparece 7 veces en los textos, con un porcentaje de 0.16 y en esa posición se ha acumulado el 75.84 de la frecuencia.

Debe recordarse que las redacciones finales son mucho más extensas que las iniciales y algo muy importante es que esas redacciones cumplen con el requisito de ser textos de más de 200 palabras, lo que les confiere el nivel de ser representativas de la competencia en redacción de los alumnos. También es pertinente señalar que si se toman todos los vocablos del mismo rango, aquellos que tienen una frecuencia igual a 7, los resultados variarán:

114 como c.	7	0.16	78.05
-------------	---	------	-------

Como conjunción se encuentra en la posición 114 y acumula el 78.05 por ciento de la frecuencia.

Cuadro 23
Categorías en la redacción inicial

Categorías	Apariciones *C	Frecuencia	Porcentaje
Verbo	22	178	13.15
Nombre	27	177	13.09
Artículo	3	172	12.74
Adjetivo	15	139	10.29
Preposición	8	127	9.4
Pronombre	9	126	9.33
Conjunción	6	93	6.89
Adverbio	8	45	3.32
Totales	98	1057	78.21

NOTA: En los totales de 100 apariciones únicamente se mantienen 98 porque en las posiciones 21 y 53 se encontraban nombres propios, Beltrán y René-Espinosa-Olvera, que no importan para efectos de la lematización.

Cuadro 24
Categorías en la redacción final

Categorías	Apariciones *C	Frecuencia	Porcentaje
Verbo	31	666	14.99
Artículo	4	587	13.23
Preposición	9	558	12.57
Pronombre	7	458	10.3
Nombre	20	400	9.03
Conjunción	8	345	7.77
Adverbio	7	179	4.05
Adjetivo	13	168	3.81
Totales	99	3361	75.75

NOTA: En los totales de 100 apariciones únicamente se mantienen 99 porque en la posición 92 se encontraba un nombre propio, Juan Carlos Onetti, lo que no tiene relevancia para efectos de la lematización.

Posteriormente se podrá observar la comparación de cada categoría con el inventario de lexías y la frecuencia de aparición de cada una.

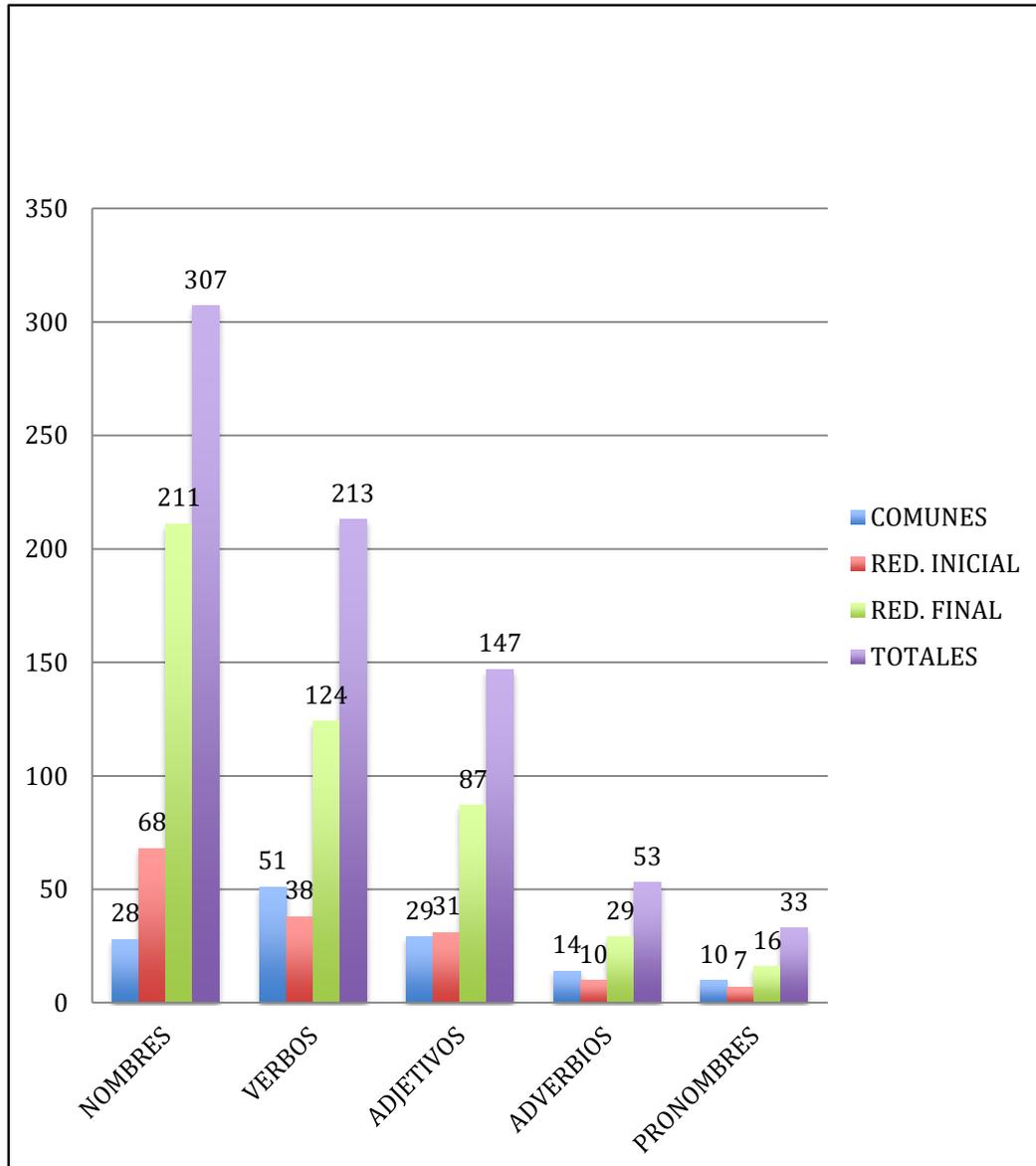
Llama significativamente la atención la disminución de apariciones de los nombres, el incremento de las conjunciones, de las preposiciones y de los

artículos debido a una mucho mayor complejidad oracional. Quizá pueda argumentarse que los adjetivos aparecen con una diferencia alarmante, pero esto se debe a un problema de compuesto lexical, o por lo menos de semi-compuesto, es el caso de *rosa-verde* que se repite en reiteradas ocasiones en la redacción inicial. Todo lo anterior indica que los alumnos han incrementado su madurez sintáctica en muy poco tiempo y, por lo tanto, puedo confiar en la técnica de la lección lexical y los esquemas para convertirlos en instrumentos principales para el ejercicio de la redacción⁷².

Ahora es conveniente observar por pares el comportamiento léxico-gramatical de las categorías, pero antes se presenta la gráfica comparativa con los vocablos que aparecen en cada una de las redacciones, el léxico común y el total de vocabulario que se consigue.

⁷² Véase Juan López Chávez, "Alcances de la lección lexical para la enseñanza de la redacción", en el *III Congreso Internacional de Investigación y Didáctica de la lengua y la Literatura* y *V Foro Nacional de Enseñanza de la Literatura "Josefina de Ávila Cervantes"*, Hermosillo, Sonora, 27 al 31 de octubre de 2008.

GRÁFICA 4
Comparativa de los vocablos en las redacciones



La gráfica contiene el total de palabras que los estudiantes generaron en el texto inicial y final así como el número total de palabras y de éstas las palabras comunes, es decir el número de palabras que se encontraron en el texto de inicio y en el texto final. Así vemos claramente que el tipo de palabra más utilizado por los estudiantes de esta muestra son los nombres que en total sumaron 307 y de éstas solo comparten 28. La diferencia mayor se nota entre los 68 nombres que se registraron en los textos de inicio y los 211 en los textos finales.

El segundo bloque de palabras más nutrido es el de los verbos que contempla un total de 213 de los cuales se comparten 51 y la diferencia que hay entre el texto de inicio y el texto final son 86 verbos pues en el texto inicial se registraron 38 y en el final 124. La importancia del verbo en la construcción discursiva tiene un papel nuclear y en este caso particular porque son un indicador de que en las narraciones de la muestra se recogen más actos referidos a acciones, lo que permite suponer que toman en cuenta los hechos de las historias que se revisaron en clase. El hecho de que se compartan más verbos que nombres se debe a la característica estable-inestable, el verbo tiene una estabilidad muy superior a la del nombre porque el contexto semántico no restringe tan apretadamente su aparición, los nombres solo aparecen en contextos muy definidos y específicos.

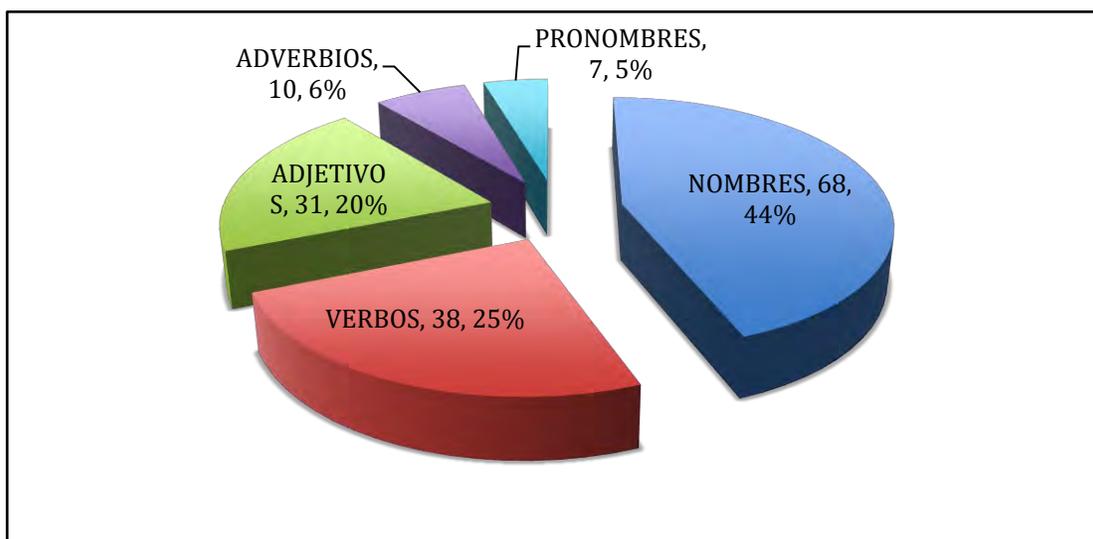
58 adjetivos más se registraron en la segunda redacción pues en la primera los estudiantes usaron solo 31 y ya en la segunda 87, claro que en este caso deben considerarse los semi-compuestos como la rosa verde que ya se ha mencionado. Se contabilizaron un total de 147 adjetivos y de los adjetivos compartidos se sumaron 29.

Los adverbios se hallan en menor proporción en los textos y de ellos se registraron en los textos iniciales 10 y en los finales 29, se puede decir que la cifra

casi se triplica, se observaron 14 adverbios compartidos y la suma de todos ellos es 53.

En tanto que los pronombres que se localizaron en los textos fueron 33, de los cuales 7 pertenecen a las primera redacciones y 16 a las segundas. Se identificaron 10 pronombres compartidos.

GRÁFICA 5
Clases de palabras
Redacción inicial



Las 15 redacciones que los estudiantes presentaron al inicio del curso concentra un total de 1380 palabras que se clasificaron en cinco grupos de los cuales el mayor porcentaje registrado es de nombres que ocupa el 44% en tanto que los verbos que son fundamentales para formar oraciones tiene el 25%. Los adverbios y los pronombres ocupan el 6% y el 5% respectivamente. De esta forma el 20% del total de palabras es de adjetivos.

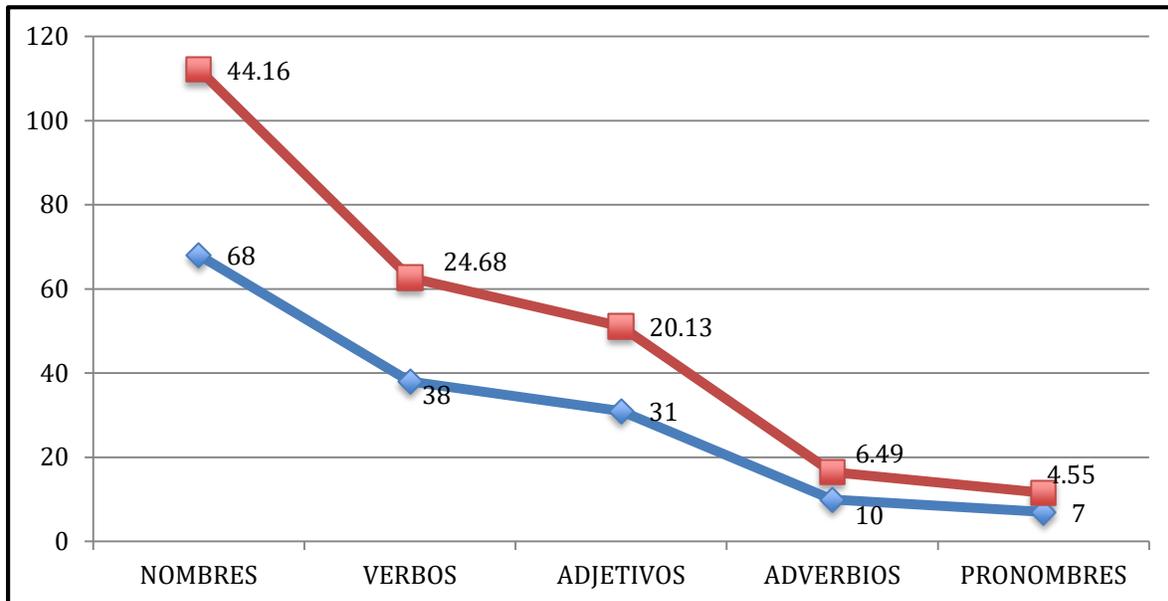
A partir de esta gráfica y hasta la última habrá que observar la proporción de nombres y de verbos para seguir la pista de la madurez sintáctica. Los datos son los siguientes:

Cuadro 25
Comparación porcentual
entre nombre y verbo

Tipo de léxico	Nombre	Verbo
Red. Inicial	44.16	24.68
Red. Final	45.18	26.55
Total	40.77	28.29
Común	21.21	38.64

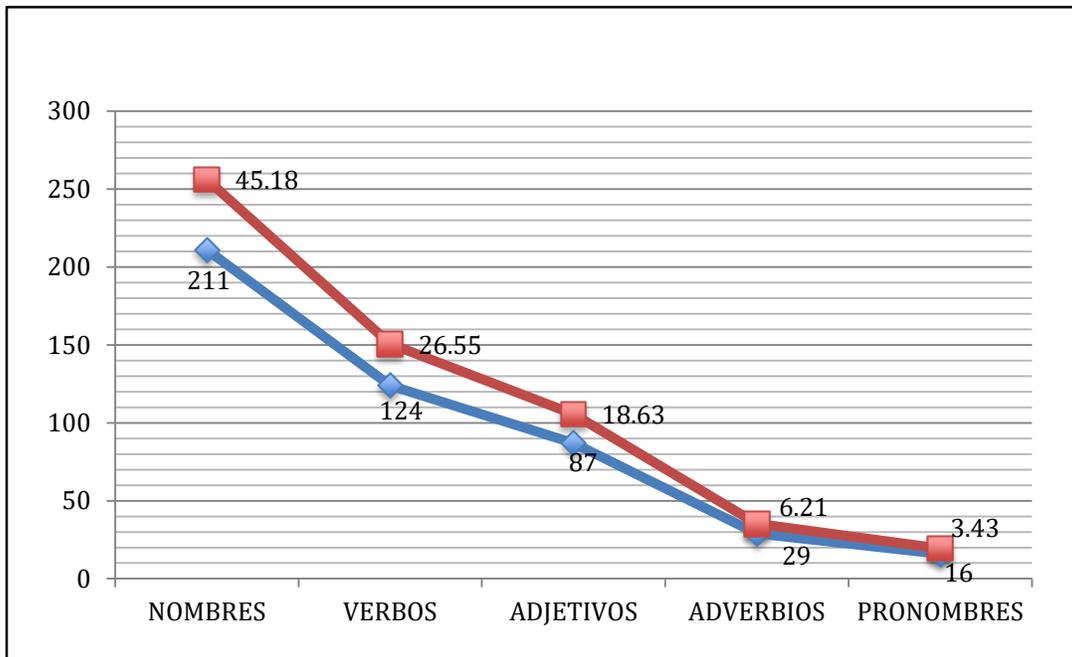
Entre el primer tipo y el segundo hay una pequeña diferencia que señala que ha habido una ligera mejoría en la madurez sintáctica porque la discrepancia entre nombres es de 1.02, pero en el verbo es ligeramente mayor ya que es de 1.87. Sin embargo en los totales y en el resultado común surge con claridad la superioridad del verbo, porque el nombre tiene 21.21 y, en cambio, el verbo llega hasta el 38.64. Este uso central de la categoría verba indica que el camino es adecuado para lograr consolidar los principios de la redacción.

GRÁFICA 6
Clases de palabras
Redacción inicial 2



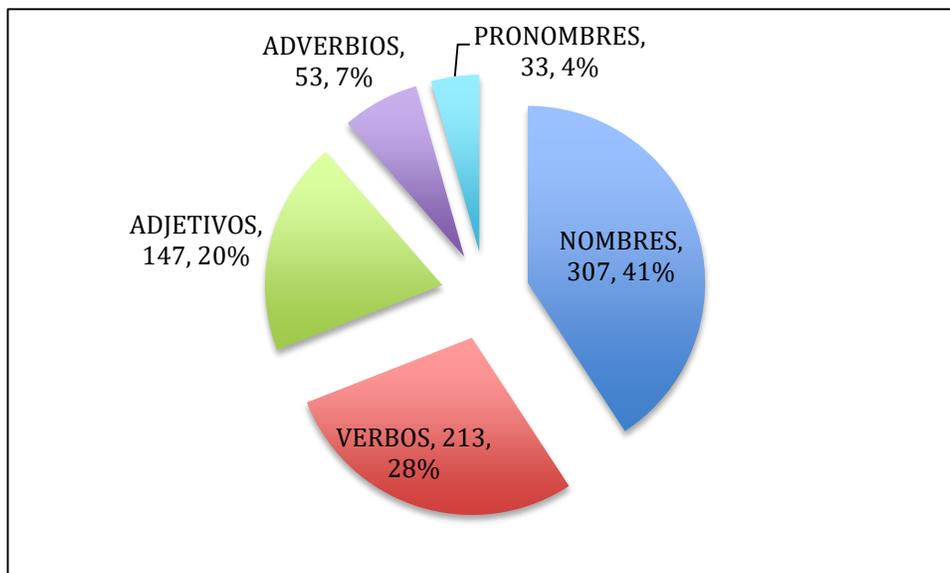
La finalidad de traer ahora este gráfico radica en el deseo de observar la separación que se establece entre la frecuencia y el porcentaje, conforme aumenta la primera la separación es cada vez mayor, al parecer se trata de un indicador en el proceso de madurez en la escritura. Si observamos la siguiente gráfica percibiremos que esas separaciones se acortan significativamente, esto me lleva a pensar —ya que suponemos que se trata de una redacción más madura— que sí se trata de un verdadero indicador.

GRÁFICA 7
Clases de palabras
Redacción final 2

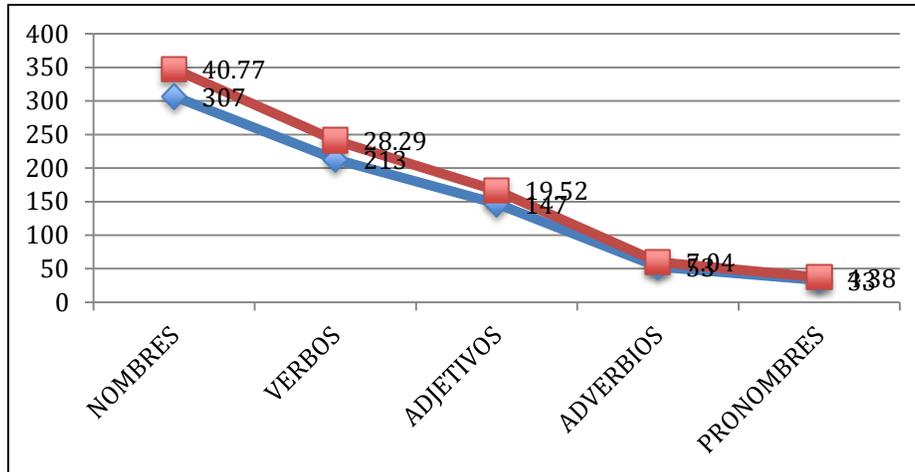


Véase cómo la mayor separación ronda los 40 puntos.

GRÁFICA 8
Clases de palabras total

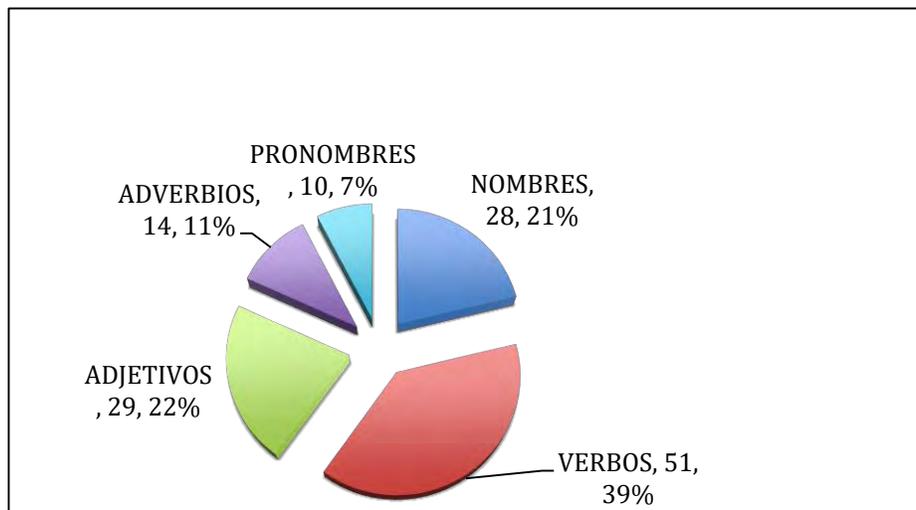


GRÁFICA 9
Clases de palabras total

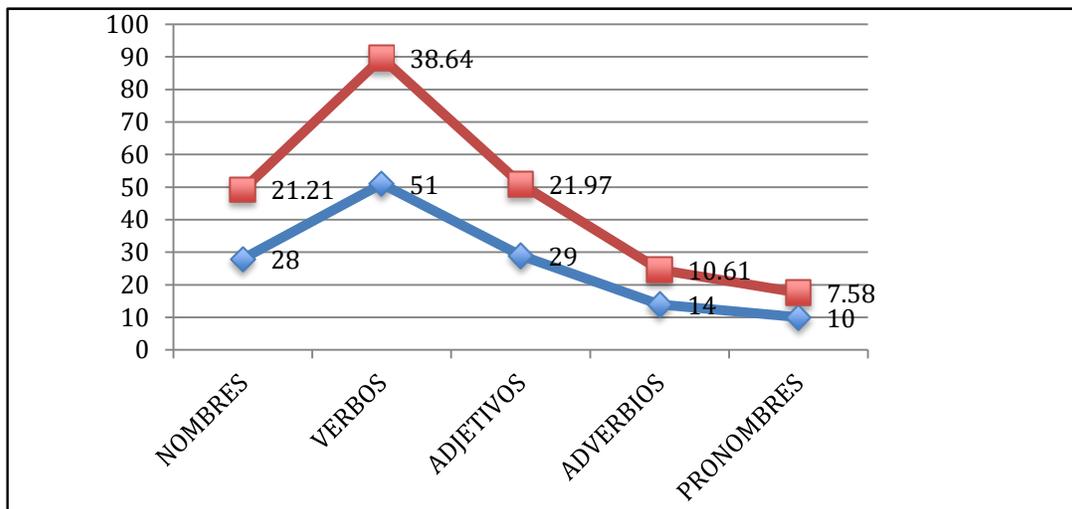


En estas gráficas se comprueba más claramente lo señalado, aquí se puede notar que ambas líneas están casi superpuestas.

GRÁFICA 10
Clases de palabras - comunes inicial+final



GRÁFICA 11
Clases de palabras - comunes inicial+final



Contrario a todo lo señalado, ahora se ven estructuras semejantes, pero discrepancias importantes, sobre todo en el caso del verbo; y es que parece que existe otra indicación más: el verbo por su característica de estabilidad tiende a compartirse mucho más que el nombre y —esto sería lo notable— no solamente se trata de incrementos en los vocablos, sino que es esencialmente mucho más frecuente en los diversos tipos y por eso aparecerá en alto grado como palabra.

IV Sobre la clasificación de errores gramaticales y cohesión

Para obtener el índice de complejidad sintáctica a partir de los errores sintácticos se clasificaron todos los errores para una mejor organización y así poder establecer las tipologías adecuadas. Se encontraron anomalías de omisión, perífrasis incompletas, mal uso del hipérbaton, concordancia, error léxico, redundancia y errores de uso en los conectores.

De los modos discursivos el narrativo es considerado como el de mayor presencia en la vida social y cultural de los hablantes en general. Se considera la forma ancestral del discurso, aquella que utilizaban los primeros cazadores socializantes para narrar a su pueblo las aventuras y experiencias ocurridas durante una incursión. Para elaborarlo no solo se debe hacer una suma de palabras, luego de oraciones y párrafos que estén adecuadamente estructurados al tiempo que gramaticalmente son aceptables, sino que éstos deben tener un sentido armónico en el tiempo y una relación entre sí para producir el efecto deseado.

La cohesión textual y la coherencia son propiedades fundamentales del texto. Aunque están relacionadas deben distinguirse. Mientras que la coherencia es un asunto de semántica, la cohesión se construye o genera en función de mecanismos gramaticales.

Las oraciones que conforman un texto están conectadas por la presencia de las partículas de relación. Así, la cohesión es esa interconexión de enunciados producida por ciertas relaciones gramaticales que se guardan entre sí.

Cuando se identifican y manejan dichas partículas se puede decir que se está mejor preparado para comprender y producir textos.

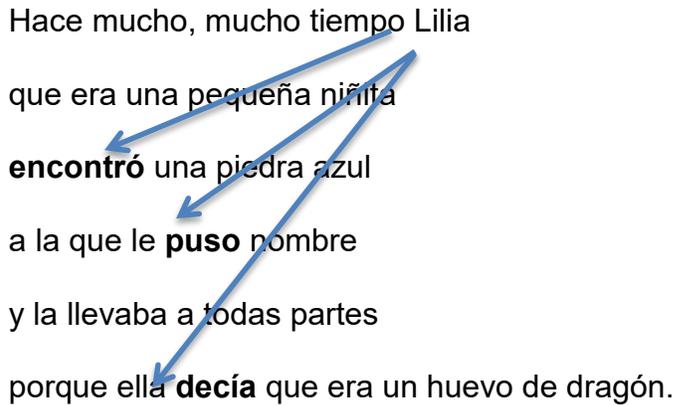
Serra, Serrat y Solé, asientan que la cohesión es “el conjunto de mecanismos sintáctico-semánticos mediante los cuales se expresan los lazos entre las oraciones, [...] y otras partes más amplias y complejas, [...] que permiten construir un discurso”.⁷³

Los mecanismos cohesivos que permiten establecer las relaciones en el discurso pueden ser referenciales, como los usos deícticos, pero también pueden

⁷³ Miquel, Serra, *La adquisición del lenguaje*, Ariel. Barcelona, 2001, p. 148.

ser los elementos léxicos plenos, o las marcaciones de tiempo, aspecto y persona en el verbo como se muestra en el ejemplo.

Hace mucho, mucho tiempo Lilia
que era una pequeña niña
encontró una piedra azul
a la que le **puso** nombre
y la llevaba a todas partes
porque ella **decía** que era un huevo de dragón.



Después de unos años la niña ya no **podía** dormir tranquila
pues **creía** que su dragón nacería durante la noche.

En este caso se manejan referencias del sujeto con elementos que establecen la conexión entre las diversas cláusulas, se utiliza el pronombre personal “ella” y las correspondientes marcas referenciales en los verbos.

El conocimiento y uso de las estructuras sintácticas es uno de los requisitos indispensables para escribir un texto coherente y de calidad. Sin embargo, las narraciones de los estudiantes de la muestra presentan problemas para expresar estos lazos entre las cláusulas. Un ejemplo claro de este fenómeno se documenta a continuación:

La rosa verde me gusta porque el profesor beltran empezó con sus investigaciones para hacer una rosa verde.
Pero como no quedo satisfecho con eso empeso a hacer nuevas cosas.
Yo les propongo que lean este texto ya que es muy interesante

En la siguiente versión del texto se anotan las anomalías del discurso

La rosa verde me gusta porque el profesor beltran empezó100 con sus investigaciones para hacer101 una rosa verde.

Me gusta porque narra como el profesor Beltrán ...

(falta oración principal). Hacer> para crear (cambio léxico)

Pero como no quedo satisfecho102 103 con eso empeso a hacer nuevas cosas. *Logró crear diversas...(falta antecedente) así que(falta nexo continuativo)*

Yo les propongo 103 que lean este texto ya que es muy interesante *por lo anterior yo les propongo (falta nexo continuativo)*

En tanto que cuando se desconocen las funciones de las partículas se genera una serie de anomalías que dificultan la organización de las palabras, frases, oraciones hasta trastocar el texto completo dejando ver una redacción inconexa, es decir sin cohesión.

En el análisis de las redacciones de los alumnos se observaron varias anomalías, por lo que fue necesario realizar una clasificación con base en las características observadas.

Se anotan enseguida las cinco anomalías recurrentes.

- 1) Adición
- 2) Escritura
- 3) Omisiones
- 4) Orden
- 5) Selección

Cada una de ellas tiene diversas manifestaciones que se leen en la siguiente lista clasificatoria.

Cuadro 26
Clasificación de anomalías

Anomalia	Manifestación
Adición	Reforzamiento
Escritura	Omisión de letra Fusión de partícula Separación de partícula Cambio de letra Separación de palabra llena
Omisión	Omisión de conjunción Falta de antecedente Falta oración principal Falta modificador Falta nexo continuativo Omisión de preposición Omisión de artículo Omisión de complemento Indirecto Omisión de complemento Directo Perífrasis incompleta
Orden	Mal uso del hipérbaton
Selección	Cambio léxico Concordancia temporal Concordancia de número Cambio de preposición Concordancia de persona Incongruencia en nexos Sustitución de conjunción por prep. Confusión de conjunción
	Concordancia de género Sustitución de preposición por conjunción

En el cuadro siguiente se muestra la clave con la que se identificó cada variante de la anomalía para el análisis, el síntoma, la frecuencia y por último el porcentaje que representa; se encontraron 27 formas anómalas en estas redacciones, lo que da una idea más puntual de las características que conforman las redacciones de los estudiantes.

Cuadro 27
Agrupación de errores

Orden	Síntoma	Frecuencia	Error	Porcentaje	Frecuencia
1	Reforzamiento	22	Adición	7.03	22
2	Cambio de letra	12	Escritura		
3	Fusión de partícula	35	Escritura		
4	Separación de partícula	28	Escritura		
5	Separación de palabra llena	4	Escritura	38.98	122
6	Omisión de antecedente	10	Omisión		
7	Omisión de letra	43	Omisión		
8	Omisión de modificador	9	Omisión		
9	Omisión de nexos	8	Omisión		
10	Omisión de oración	9	Omisión		
11	Omisión de artículo	4	Omisión		
12	Omisión de comp directo	7	Omisión		
13	Omisión de comp indirecto	2	Omisión		
14	Omisión de conjunción	15	Omisión		
15	Omisión de preposición	8	Omisión		
16	Perífrasis incompleta	1	Omisión	23.32	73
17	Mal uso de hipérbaton	2	Orden	0.64	2
18	Cambio de preposición	10	Selección		
19	Cambio léxico	36	Selección		
20	Concordancia de género	1	Selección		
21	Concordancia de número	10	Selección		
22	Concordancia de persona	7	Selección		
23	Concordancia temporal	20	Selección		
24	Confusión de conjunción	2	Selección		
25	Incongruencia en nexos	4	Selección		
26	Sustitución de preposición	1	Selección		
27	Sustitución de conjunción	3	Selección	30.03	94
	Total	313		100%	313

Conocer los distintos tipos de errores, la frecuencia y los síntomas que aparecen en las redacciones de los estudiantes puede ser una señal para

comenzar una ruta de trabajos que permita aminorar las dificultades que presentan en sus textos.

De estos cinco grupos de errores el que presenta mayor diversidad es la omisión con 11 diferentes síntomas que suman 73 errores hallados en la muestra, sin embargo, a pesar de ser el error que más variedades tiene no es el que registra la mayor cantidad de errores localizados, porque esas 73 marcas alcanzan solamente un porcentaje de 23.33%, frente a los errores de escritura que con 5 variantes de síntoma suman 122 errores que ocupa la mayor cantidad de registros con un promedio de 38.98%. Esto es poco menos de la mitad del total de errores que se identificaron en la muestra. Son muchas las razones por las que la caligrafía tiene tanta importancia en la educación, entre ellas porque permite la estructuración correcta de las palabras y con ello la ortografía es un aspecto mejor logrado en los textos.

Esta información resulta altamente significativa porque está indicando que los alumnos a pesar de haber cursado más de nueve años de escolaridad, todavía no son capaces de escribir correctamente las palabras, es decir, no han aprendido a escribir; también puede concluirse con la certeza de que ellos no poseen una gramática intensional que les permita escribir correctamente un texto con el cierto grado de complejidad. Puede decirse que se trata de individuos semi-analfabetos. Y nuestra labor consiste en convertirlos en escritores competentes.

Pero no todo está perdido, si nuestros alumnos no son capaces de construir fluidamente oraciones gramaticalmente correctas, si demuestran que el avance que han logrado es casi insignificante, aún puede observarse que han logrado una gran seguridad lingüística al construir textos mucho más extensos y variados. Esto es muy importante en el proceso de la adquisición de la competencia para redactar, es un escritor seguro que ha perdido el miedo, temor a la hoja en blanco y es capaz de tomar la pluma para manifestar por escrito sus ideas, para construir, poco a poco, textos de un alto grado de complejidad.

Como se señalaba más arriba, del error de selección se registraron 10 variantes y suman entre ellas 94 casos en los que se observa la construcción de oraciones con palabras que al no ser las adecuadas para comunicar la idea que se pretende solo consigue confundir y señalar que aún cuando están en contacto con alguna cantidad de palabras éstas no son realmente conocidas pues ignoran en qué momento deben ser empleadas. De aquí la importancia y necesidad de trabajar con el léxico de los estudiantes.

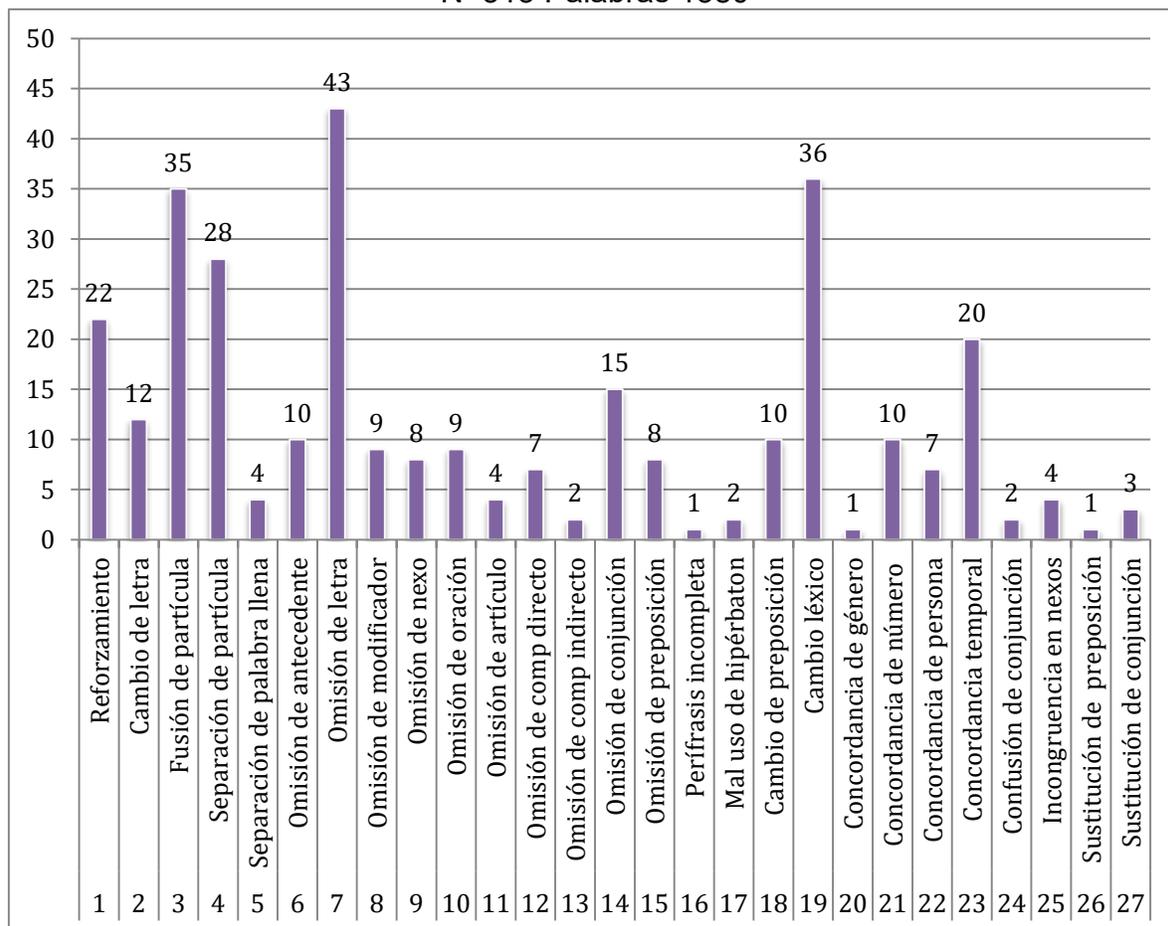
La adición es un tipo de error que hace referencia a la reiteración, cuyo origen es también el desconocimiento de los significados pues con frecuencia en una oración anotaban palabras que aludían al mismo valor o significado. De éste se registraron 22 casos.

Con respecto al error de orden se identificaron 2 registros que pertenecen a las redacciones finales en las que, con mayor número de palabras buscan organizar oraciones más complejas.

Los errores de escritura ocupan un sorprendente 39% de la totalidad de la superficie errónea, esto resulta verdaderamente preocupante porque lo que demuestra es que el alumno todavía no aprende a escribir; que la omisión de una letra de una palabra sea la falla más común es un claro indicador de esa incompetencia. Mucho de esto se debe a la política libertaria que desde los años de la década de 1970 se propagó por todo el sistema educativo, la tolerancia a fallas consideradas menores que con el tiempo se notó que suelen provocar resultados lingüísticos catastróficos. No es instar al maltrato, tampoco a la discriminación, pero en la escuela, en la clase, en cada texto se debe procurar que todos los componentes del lenguaje tejan la verdadera complejidad para tener escritores capaces, seguros y productivos. La gramaticalidad oracional es fundamental, al igual que la coherencia y la cohesión discursivas, los discursos narrativos, descriptivos, expositivos y demostrativos deben manejarse con fluidez,

por lo que no se debe olvidar la riqueza léxica, la derivación, familia y compuestos, tampoco la ortografía y la caligrafía: todos los componentes juntos y la intolerancia cero hacia el error.

GRÁFICA 1
 Texto inicial Frecuencia de errores
 N=313 Palabras 1380

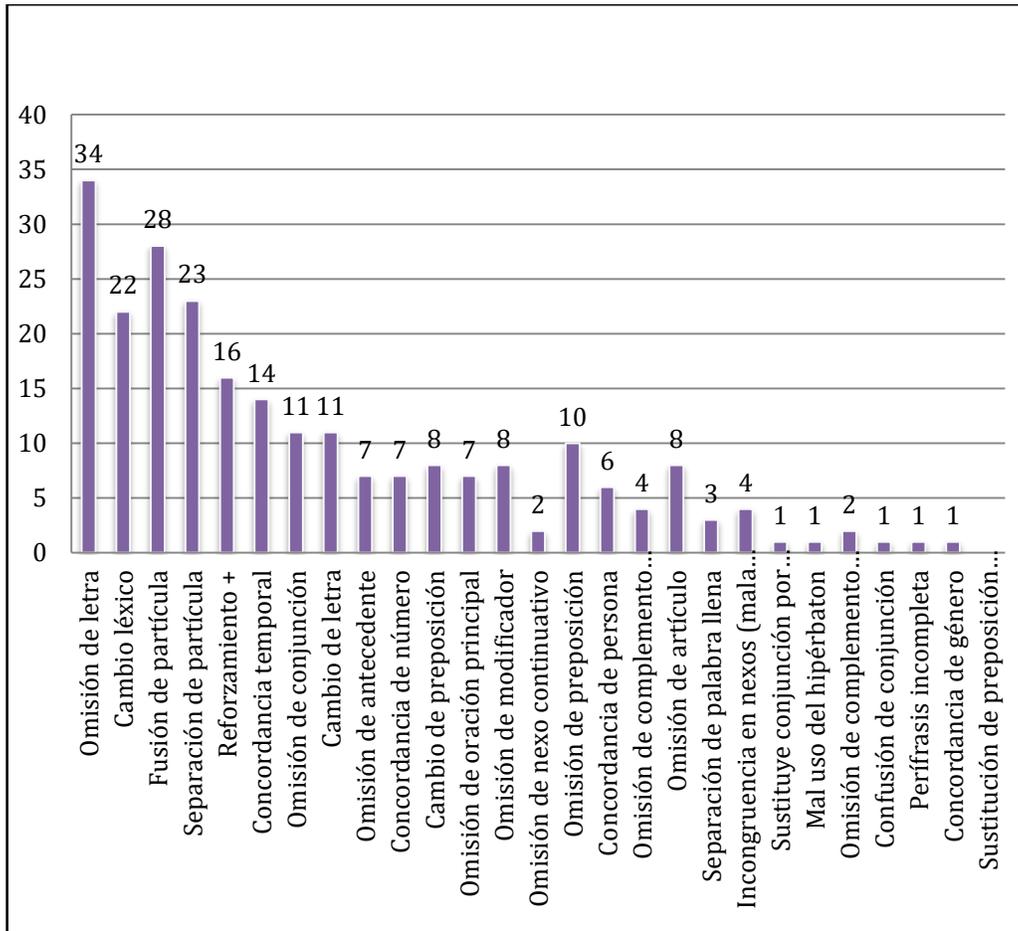


Ya se ha hablado de lo significativo de este gráfico, nos muestra que no se sabe escribir, que hay evidentes problemas en el manejo de la gramática intensional (gramática de la partícula): faltan letras, se dan cambios de letras, fusión y rompimiento de las partículas (señal del pobre manejo), confusión con las preposiciones y las conjunciones, errores en las concordancias y otros yerros menores.

Ahora es tiempo de observar cómo han evolucionado estos alumnos que han desarrollado actividades que deberían proporcionarles las herramientas

necesaria para la mejora de las habilidades lingüísticas. ¿Cómo fue su comportamiento después de esa experiencia?, aquí está:

GRÁFICA 13
 Texto final - frecuencia de errores
 N = 238 - palabras = 4477



Descripción de la tabla de resultados

Sin dejar de lado que en el proceso de madurez discursiva y el uso consciente y decidido de los patrones sintácticos que ofrece el sistema y que se matiza dependiendo de las distintas situaciones comunicativas, los estudiantes pueden pasar por fases de transición en que construyen oraciones largas pero cuya aceptabilidad es discutible, pues suelen perder la relación entre los componentes y generan entonces frases truncas o incompletas.

Un punto en el que resultaría conveniente ahondar sería trabajar en la construcción guiada de los procesos de subordinación pues se corre el riesgo de que la densidad sintáctica —en algunos casos— en lugar de aumentar la eficacia comunicativa la pueda disminuir. Y tomo como base para esta afirmación el hecho de que los errores de esta segunda parte son estructuralmente los mismos que ocurrieron durante la primera muestra; como ya se dijo anteriormente, los alumnos no han progresado en el dominio de la gramática intensional (y me atrevo a decir, que no progresarán significativamente si no se trabaja específicamente en ese problema), sino que lo que consiguieron fue una seguridad lingüística que les permite escribir textos extensos y con un poco de mayor complejidad.

La estructura del error en ambas redacciones es la misma, el índice estadístico de la correlación arroja un 97.4%, si no se toma en cuenta el total de palabras, en caso contrario, adjuntando los totales de los errores y de las palabras de ambos escritos se encuentra un escalofriante 99.9%, lo que quiere decir que se está lidiando con las mismas carencias, aquellas que la escuela primaria no proporcionó y que, como consecuencia, evitó fijar las bases de la gramática intensional; por esta razón nuestros alumnos eliden letras, separan o juntan palabras que no deben tener esa distribución, ignoran una gran cantidad de léxico ligeramente culto, desconocen las funciones de las conjunciones y de las preposiciones y tienen inmensos problemas con todo lo relacionado con la ortografía, la acentuación y la puntuación. No debe verse esto como una queja, sino como una alerta que evidencia la necesidad de crear métodos, técnicas e instrumentos verdaderamente eficaces que provengan de una honesta investigación científica actualizada.

A continuación se desglosan los datos y los aspectos más relevantes de las redacciones, sin olvidar que los alumnos tuvieron una mejoría palpable pues ahora sí escriben, con todos los vicios de la redacción escolar tradicional, pero con un

afán de búsqueda de nuevos caminos que los lleven a poseer esa difícil habilidad que es la redacción.

Omisión de una letra (43 casos)

Omitir letras en la conformación de palabras es el error más frecuente en la muestra. Generalmente las omisiones de letras son más frecuentes al final de sílaba, como puede observarse en los ejemplos siguientes.

para crea\$ una increíble rosa verde II *crear (omisión de letra)*.
le costo mucho logra\$ el objetivo deseado II *lograr*
despues quiso ser mas podero\$ que el sol, II *Poderoso (omisión de letra)*.
fu\$ II *fue (omisión de letra)*.

Con menor frecuencia es posible encontrar dicha omisión en mitad de la palabra.

no hay que ser tan buenas getes\$ con los demas II *gentes (omisión de letra)*.
algunos niños esperado\$ II *Esperando (Omisión de letra)*.

Para escribir, el estudiante debe reconocer los distintos sonidos que constituyen una palabra para entonces transformar cada uno en la letra que lo representa. Así se puede entender más fácilmente que puedan cometerse errores relacionados con la omisión de alguno de los fonemas que configuran una palabra; estos errores están estrechamente vinculados con el lenguaje oral, lo que dificulta después el escrito.

Cambio léxico (36 casos)

En las redacciones se observa que los estudiantes eligen palabras cuyo significado desconocen. El desconocimiento de las palabras los lleva a escribir por cercanía, por homofonía.

Beltrán, quería ser¹⁰¹ una rosa diferente II *Ser>hacer (cambio léxico)*.

el quería volver hacer¹⁰¹ el picapedrero II *volver hacer> a ser*

En los ejemplos se observa el uso de verbos cuya pronunciación muy probablemente no les indica la diferencia que hay entre una forma y otra y con ello confunden persona, número, tiempo y en algunas ocasiones el verbo mismo como se muestra en el ejemplo anterior y en los siguientes.

se arrepintió de aver¹⁰¹ molestado al pobre sapo II *aver>haber (cambio léxico)*.

Se quedo¹⁰¹ en roca y así no pudo hacer nada II *Quedó > convirtió (cambio léxico)*.

En ocasiones parece —si se mira fugazmente— que la confusión hace referencia únicamente a la selección de letra y que el equívoco es ortográfico, sin embargo al leer con más conocimiento el contexto permite que se observe la necesidad de una modificación, no de la letra, sino de la palabra, como se aprecia en el ejemplo que a continuación

tanto moralmente como para que la ejersas101 II *Ejersas*
>*practiques* (cambio léxico).

Porque los cambios léxicos dan cuenta del contacto que tienen los estudiantes con las palabras pero evidencian el desconocimiento de su significado por lo que la usan sin saber lo que dicen o si lo que quieren comunicar es lo que construyen con los elementos que poseen.

real101de comprender al leer este cuento II *real*>*fácil* (cambio léxico).

Hay ocasiones en las que no solo eligen una palabra indistintamente, sino que crean palabras con las reminiscencias de las palabras con las que tienen o tuvieron contacto pero que no comprenden y con las semejanzas que toman de otras.

y esplandeser101 su vida II *esplandeser* > *facilitar* (cambio léxico).

Fusión de partícula (35 casos)

Este error consiste en las uniones de las partículas de un modo arbitrario sin tener en cuenta las estructuras sintácticas.

La mayoría de los casos sucede con palabras como pronombres, artículos demostrativos, conjunciones, que se unen arbitrariamente a otras palabras.

El autor quiere dar a conocer que a veces105 II *a veces (fusión de partícula)*.

Al leer este cuento medio105 mucho a que pensar II *me dio (fusión de partícula)*.

al final105 II *Al final (fusión de partícula)*.

pense en besde105 protegerse II *en vez de (fusión de partícula)*.

Es posible que la fusión la escriban porque es así como la pronuncian y trasladarla a la escritura con esa misma deficiencia pone en alerta la necesidad que existe de dedicar a la pronunciación un tiempo en la enseñanza y reafirma que el conocimiento y uso adecuado de las partículas podrían ayudar a eliminar algunos errores en la escritura.

Separación de partícula (28 casos)

Este fenómeno habla del nivel de conocimiento que tienen los estudiantes para discriminar los límites de las palabras. Se observa en esta investigación que existe especial dificultad para separar las preposiciones, artículos y conjunciones. Uno de los ejemplos más constante es el *porque* cuando lo usan para explicar algo —uso de nexos casual— por la frecuencia que tiene en las redacciones, sin embargo es posible que se deba también a la cercanía fonética con *por qué* usado para preguntar y cuya pronunciación no sea distinta o reconocida distinta.

el maltrato no es bueno por que& ellos también sienten. *porque (separación de partícula)*.

El objetivo de el& profesor Beltrán II *Del (separación de partícula)*.

la campanilla de la verja si no& que golpearon II *sino (separación de partícula)*.

es lo que el con tanto empeño lo hizo a si& pudo II *así (separación de partícula)*.

Reforzamiento + (22 casos)

Consiste en el uso de palabras que son innecesarias porque con otra, ya incluida en el discurso, se dijo. Sin embargo y precisamente por el desconocimiento de los significados sucede que utilizan palabras sin darse cuenta de que repiten conceptos o significados.

que a106 todo lo nuevo o extraño no siempre es malo II *a (reforzamiento+)*.
de las rosa que el profesor Beltran lo106 logro. II *lo (reforzamiento +)*.
El profesor Beltrán, el106 queria crear una rosa verde II *el (Reforzamiento+)*.

A veces se observa en la lengua oral el uso de una y otra palabra en la construcción del discurso pero el titubeo, el tono o el gesto del hablante nos precisa que está en el proceso de selección del vocablo. No sucede así en la escritura cuyo proceso nos exige pensar en la selección, escribir y una vez anotada la idea se hace la revisión, de manera que si se precisan cambios se pueden hacer. Lo que se ve en los ejemplos de redundancia nos habla de desconocimiento de significados y no de selección de vocablos.

Concordancia temporal (20 casos)

Se llama concordancia temporal a la correspondencia que se establece entre dos formas verbales. Pero si hay diferencias en las conjugaciones de manera que no sea posible la relación que corresponde según se requiere en el discurso, entonces estamos frente a un problema que tiene que ver con la observación de los elementos que participan en la oración. Es decir, la construcción oracional se lleva a cabo como si fueran dos elementos separados, pues no existe ningún lazo que relacione los elementos.

que estaba investigaba¹¹² sobre una flor verde II *Estaba investigando (concordancia temporal)*.

hasta que lo perdemos y querer¹¹² ser los mismos. II *queremos (concordancia temporal)*.

Al perderse la correspondencia los elementos pierden coherencia, y si se encuentra este fenómeno en varias ocasiones dentro de un texto lo que tendremos es una serie de oraciones trucas con hilos que nacen, pero que no tienen en donde anclarse para dar consecución a las acciones y así poder comprender lo que se lee.

Omisión de conjunción (15 casos)

La ausencia de conjunciones para relacionar dos o más elementos dentro de una misma oración nos muestra nuevamente la desorganización de las ideas. Las conjunciones son las partículas que permiten dar consecución a una serie de hechos o elementos para conformar una idea completa.

y que ven o sienten algo por ti { que si te dan la confianza II *Y que si (omisión de conjunción)*.

es el de El picapedrero { es muy interesante y bastante entretenido II *porque es (omisión de conjunción)*.

Ante ejemplos como estos se refuerza la idea de lo necesario que es escribir poniendo la mirada y la atención en lo que se escribe.

esta historia trata de un profesor{ se llama Beltran II *profesor que (omisión de conjunción)*.

En este caso parece que el uso de la lengua oral prevalece en el estudiante pues, en este ejercicio posiblemente sustituye con un silencio la conjunción y

como en un ejercicio de remembranza da un nuevo inicio a la narración. Sin embargo la escritura requiere de una serie de elementos para hacer válido y comprensible un texto.

eran ambientes { sucios pero se hivan a la escuela II y (*omisión de conjunción*).

Uno de los casos de omisión más evidentes en la escritura es cuando se enlista una serie de elementos iguales que como en este caso hacen referencia a un solo elemento. Así vemos que los dos adjetivos que califican a ellos se encuentran separados por la falta de conjunción.

Cambio de letra (12 casos)

Usar una letra por otra en una palabra suele ocurrir por la cercanía fónica o de trazo como es el caso de la *p* con la *b* sin embargo en la muestra se hallaron ejemplos como el cambio de *s* por *d*.

La muerte del podre# sapito II *pobre* (*cambio de letra*).
cuando aparece el sapo y sus apenturas# y II *aventuras* (*cambio de letra*).

llegaron a cada# y lo guardaron II *casa* (*cambio de letra*)

como personas que somos y no los# damos cuenta (de) que
valemos mucho. II *los>nos* (*cambio de letra*) y omisión de
preposición.

No es problema menor el hecho de que los estudiantes confundan las letras al momento de escribir pues el significado de lo que dicen puede ser muy distinto, además de que están comunicando algo distinto de lo que quieren decir.

Falta de antecedente (10 casos)

El antecedente mantiene la cohesión de la microestructura, en las oraciones y entre las oraciones por lo que su ausencia dificulta la comprensión de lo escrito

Abla 102 de un sapo que caía II (*falta antecedente*).

Paso 102 cuando el empeso a pedir deseos II *Esto pasó (falta antecedente)*.

Un texto en el que hace falta antecedente nubla la intención comunicativa, merma la comprensión a quién está dirigido y parece que quien lo formula omite también cuál es el objetivo del discurso que se genera.

Concordancia de número (10 casos)

Muchos problemas de concordancia verbal no solo radican en la discordancia entre el contenido del sujeto y la forma del sujeto, sino también en la oposición entre la forma del sujeto y del verbo.

Las recomendaciones es% que hay II *Recomendaciones son (concordancia de número)*.

en lenguas% castellana II *lengua castellana (concordancia de número)*.

En estos casos se distorsiona la relación entre los dos elementos fundamentales de la oración.

Cambio de preposición (10 casos)

Es frecuente que se desconozca el sentido que las partículas dan a la oración por lo que se usan indistintamente en la construcción de los textos de los estudiantes de la muestra.

uno tiene la impresión en= que no lo sabemos valorar II *en>de* (cambio de preposición).

por dedicarse en= la flor Rosa II *en>a* (cambio de preposición).

el egoísmo no hace bien en= las personas II *en>a* (cambio de preposición).

reconocido para= estos cuentos. II *para>por* (cambio de preposición)

Se hace tangible la necesidad de detenerse en la comprensión, identificación y uso de las preposiciones para mejorar la producción escrita de los estudiantes, pero mejorarla sobre todo para que puedan expresar con precisión lo que quieren expresar. Estas oraciones son un ejemplo de la ausencia de gramática intensional pues aunque saben que debe haber una serie de elementos en la construcción de sus oraciones eligen indistintamente dichos elementos.

Omisión de oración principal (9 casos)

Comprender un texto en el que falta la oración principal resulta sumamente complejo pues el resto del texto se convierte en fragmentos inconexos.

Beltran100 un científico II *Beltrán era un...* (falta oración principal).

La parte que más me gustó100 cuando II *Gustó fue* (Falta oración principal).

Si la ausencia de una preposición o conjunción modifica el sentido del texto, la falta de oración principal lo hace incomprensible.

Omisión de modificador (9 casos)

Los modificadores proporcionan información que precisa lo que se enuncia, de manera que la falta de precisión deja en la ambigüedad lo que se escribe.

no tocaron la campanilla¹⁰⁴ que colgaba saltaron II *Campanilla de la puerta (falta modificador)*.

El tema que aborda es La traición y poco¹⁰⁴ la pobreza II *un poco (falta modificador)*.

Entre más claro sea lo que se escribe más posibilidades hay de comprenderlo. Sin embargo en este proceso de elaboración de textos es cuando debe ahondarse en la necesidad de cada elemento para la buena conformación de oraciones y párrafos.

Omisión de nexos continuativos (8 casos)

Un nexo continuativo une dos ideas u oraciones creando una relación entre las ideas en donde la continuidad puede ser de tipo lógico, de tiempo, o de consecuencia.

un día Hashmu se lo encontró y le¹⁰³ iba a cumplir sus deseos, II *y éste le (falta nexo continuativo)*.

Yo les propongo ¹⁰³ que lean este texto II *por lo anterior yo les propongo (falta nexo continuativo)*.

Permite la secuencia discursiva entre los distintos elementos que deberían estar enlazados para hacerlos parte de un todo con sentido.

Omisión de preposición (8 casos)

Las preposiciones son partículas subordinan una palabra a otra que es por lo general anterior. Denotan por ejemplo posición, movimiento, tiempo, sucesión causal, finalidad o noción.

y109 la tercera viene la traicion de los muchachos II *y en ... (omisión de preposición).*

se apuro hacer109 la comida II *a hacer (omisión de preposición).*

solo quiso ver por el y no109 nadie mas II *no por (omisión de preposición).*

Al igual que otras ausencias la falta de preposiciones modifica el sentido de la oración.

Concordancia de persona (7 casos)

La concordancia es la regla o recurso gramatical que tiene la función de marcar las relaciones entre las palabras que la constituyen. Se puede decir que los accidentes gramaticales la determinan.

lugar viven cada uno111. II *vive cada uno (concordancia de persona).*

siempre les preparaba y le daba de comer 111. II *Y les daba de comer (concordancia de persona).*

Como se observa en los ejemplos la concordancia se anula cuando los elementos que deben tener relación directa con el verbo y con los accidentes de éste no corresponden.

Omisión de artículo (4 casos)

Los artículos son una parte variable de la oración que determinan

generalmente al sustantivo, pues señalan si el sustantivo es conocido o no e indica el género y el número del sustantivo.

El tema que aborda es educacion108 II *La educación (omisión de artículo)*.

no ha obtenido reconocimiento108 que se merece. II *El reconocimiento (omisión de artículo)*.

Separación de palabra llena (4 casos)

Las palabras llenas poseen un significado léxico, es decir expresan una idea o concepto, sin embargo en la muestra se encontraron ejemplos de separación lo que permite ver que existe algún grado de desconocimiento de las palabras.

tratar de sobre salirXX tambien II *sobresalir (separación palabra llena)*.

si una persona mal trataXX II *maltrata (separación de palabra llena)* fue reconocido

mundial menteXX y II *mundialmente (separación de palabra llena)*.

Las palabras tienen un significado que se pierde cuando se escriben de forma distinta a la establecida.

Incongruencia en nexos (4 casos)

Los nexos nos permiten la relación entre elementos de una oración u oraciones por lo que debe elegirse el que de forma más adecuada a lo que se quiere escribir.

Donde107 la señora quiere encontrar algunos II *(incongruencia en*

nexos: locativa o temporal).

Cuando¹⁰⁷ la señora les prepara II (*incongruencia en nexos: locativa o temporal*).

En los ejemplos se hace referencia a un listado de situaciones pero se señala una selección de nexo que no permite la cohesión entre los elementos y no permite que la oración tenga un sentido concreto.

Sustitución de conjunción por preposición (3 casos)

Las preposiciones pueden relacionar elementos análogos pero en también ponen en conexión elementos sintácticamente diferentes, es decir no equivalentes.

mas solo para el no detenerse hastaZZ II *hasta>pero (sustituye conjunción por preposición).*

fue sorprendente hastaZZ II *hasta (sustituye conjunción por preposición).*

La selección de los elementos que conformarán una oración debe ser cuidado para conseguir imprimir en la oración el sentido adecuado

Mal uso del hipérbaton (2 casos)

Si bien es cierto que con el hipérbaton la oración adquiere fuerza y hasta un matiz lírico también lo es que la construcción fallida de éste deje dudas en quien lea oraciones como las siguientes.

pero al final deseo el ser*** mismo. II *el ser>ser él (mal uso de hipérbaton).*

Para el profesor era lo mas inportante crear su rosa verde. *** II

(mal uso de hipérbaton).

Es posible que el origen de estas construcciones sea en realidad la desorganización de las ideas y la falta de planeación para llevarlas al papel.

Omisión de complemento directo (7 casos)

El complemento directo es el elemento del predicado que recibe en primer lugar la acción del verbo.

como la rosa negra o morada pero no logro110 las rosas II *no lo logró (falta CD).*

y que logro 110 fue el primer hombre en crearla II *que lo logró (falta de CD).*

Son más los elementos que se suman en una oración con complemento directo y la complejidad aumenta por lo que debe guardarse la relación que entre dichos elementos debe existir pues de lo contrario se correrá el riesgo de no comprender lo escrito.

Confusión de conjunción (2 casos)

Las conjunciones se utilizan para coordinar elementos de función idéntica en una oración, coordinar dos proposiciones y subordinar una proposición a otra.

que haci era feliz. *(cambio léxico) que > porque (confusión de conjunción).*

que su ilucion era lograr crear la Rosa verde II *que su > cuya (confusión de conjunción).*

La modificación semántica que sufre la oración con la conjunción seleccionada varía el sentido o lo anula.

Omisión de CI (1 caso)

El complemento indirecto es el que designa al ser que recibe el beneficio o el perjuicio de la acción o el proceso expresado por el verbo y el complemento directo.

un valor de la naturaleza que el109// *que a el (omisión de preposición) // le (omisión de complemento indirecto).*

En el ejemplo se observa además de la ausencia del complemento indirecto la falta de preposición por lo que se puede decir que en la medida que se van complejizando las construcciones oracionales las dificultades que enfrentan los estudiantes aumentan.

Perífrasis incompleta (1 caso)

La perífrasis es la asociación de dos o más verbos que transmiten una única idea verbal y forman una unidad sintáctica indisociable. Esto significa que, funcionalmente, la estructura completa constituye el núcleo del predicado.

que cuando nos caigamos a WW que levantarnos II *Hay que (perífrasis incompleta).*

En este caso existen algunos elementos para formar la paráfrasis pero hace falta el enlace entre los verbos y ésta no se concreta.

Concordancia de Género (1 caso)

Como se ha visto la concordancia se realiza tomando aspectos de las palabras que deben relacionarse para dar sentido a lo escrito.

El tema que aborda es la€ egoísmo II *El egoísmo (concordancia de género).*

En este caso se confunde el género de egoísmo y deja la oración mal conformada. No es solo la forma de la oración lo que debe notarse sino la suma errada de los elementos que deja sin sentido claro la idea.

Sustitución de preposición por conjunción (1 caso)

En este caso se observa también el sentido que toma la oración debido a la selección de la partícula.

esfuerzo que@ || *que>para (sustituye preposición por conjunción).*

Si bien conjunciones y preposiciones tienen la facultad de relacionar elementos dentro de la oración y fuera de ella, es preciso elegir adecuadamente el elemento para dar sentido a lo que se escribe.

Los ejemplos revisados permiten saber que el conocimiento del vocabulario proporciona tanto información fonológica como morfológica, de manera que los estudiantes con un vocabulario más amplio tienen representaciones fonológicas más detalladas de las palabras, lo que dará como resultado que la ortografía de las palabras que escriben sea cada vez más precisa pues se está trabajando en la mejora de la conciencia fonológica de las palabras.

En esta investigación se ha podido observar que la relación entre ortografía, pronunciación y significado del vocablo son útiles para conocerlos desde varios ángulos y así distinguir su forma, sonido y significado para poder escribirlos adecuadamente dentro de un texto.

Por eso es necesario incluir en el plan de trabajo ejercicios que permitan la exploración de la función de las partículas y de las modificaciones que surgen cuando se colocan en el texto. Este trabajo debe ser sistemático, constante y planificado.

9. Conclusiones

El presente trabajo partió del interés por abordar algunos aspectos de la escritura de los estudiantes del IEMS, pues a lo largo de los años he observado que esta población presenta problemas de diversa índole en su competencia lingüística.

Varios son los estudios que relacionan la competencia comunicativa de un estudiante con su rendimiento académico además de subrayar que el lenguaje es una herramienta para todas las formas de aprendizaje pues es con el lenguaje que es posible comprender y expresar. En esta medida se evidencian los procesos de enseñanza, por lo que es necesario trabajar para el desarrollo lingüístico de los estudiantes pues de no hacerlo tendrán dificultades en el desarrollo de otras competencias académicas.

Lograr el dominio de la comunicación discursiva tiene incidencia sobre todo en la toma de conciencia de cómo funciona el lenguaje en los textos escritos y el reconocimiento de las interrelaciones que existen entre los elementos de una oración así como de las modificaciones que una partícula puede producir en ésta. Esto es ampliar la gramática intensional.

La competencia lingüística no puede dejarse solo a la experiencia social espontánea del hablante pues ésta no permite un desarrollo igualitario en todos los individuos sino que reproduce en el ámbito del lenguaje las diferencias socioculturales, por lo que es conveniente persistir en lo conveniente que resulta la educación sistemática en la escuela.

Se puede decir que el no utilizar correctamente las diferentes relaciones fonema-grafema, género-número, número-persona significa no saber escribir y la

urgencia de que debe ser atendida. Las redacciones de los estudiantes de la muestra dejan ver la necesidad de poner énfasis en la estructura de la lengua.

La escuela es el espacio en el que los estudiantes adquieren la mayor parte del vocabulario y en la materia de lengua se aborda generalmente la variedad léxica que es una de las competencias que deben adquirir los alumnos en esta asignatura

El objetivo general que se planteó fue aumentar la gramática intensional de los estudiantes y es a partir del conjunto de ejercicios que los estudiantes realizaron que hubo modificaciones en sus redacciones de manera más evidente en la forma, sin omitir que las construcciones oracionales comienzan a ser más complejas en tanto que la cantidad de palabras se hizo notable. Además, al escribir realizaron reflexión de sus ideas, análisis, selección, corrección y reorganización que son actividades que permiten la concreción del texto que comunica lo que desean.

La propuesta, el desarrollo y la aplicación de la microplanificación lingüística mostró resultados favorables, permitiendo resaltar la importancia de la sistematización que redundaba en el fortalecimiento de las prácticas de comprensión y producción textual de los estudiantes.

Parte del objetivo planteado fue la adquisición léxica, que se cumplió con base en la lección lexical, instrumento que, cabe señalar, se ha aplicado en distintas investigaciones.

Con respecto a que redactaran oraciones con formaciones complejas, se observó que dicho aspecto se cumplió medianamente, dado que hubo alumnos que no tuvieron todo el éxito esperado en la suma de los componentes oracionales de más complejidad, sin embargo, en este punto debo precisar que hay dos aspectos positivos, el primero es que incrementaron su vocabulario y el segundo

es que tras los ejercicios de escritura se sintieron más seguros de hacer construcciones oracionales.

En esta investigación se buscó enriquecer además del léxico, el uso de éste con los esquemas de organización centrando las características de dicho esquema en la arquitectura que corresponde al comentario de texto. Los resultados de esta práctica fueron positivos, pues los estudiantes presentaron textos mejor distribuidos al seguir una estructura contenedora de la información que es precisa para un comentario de texto.

La intención didáctica del uso de esquemas se centra principalmente en la estructura del texto para aumentar el conocimiento, primero sobre los recursos textuales que proporciona el lenguaje y enseguida con estos conocimientos promover procesos de inferencia que faciliten el acercamiento de los estudiantes al leer o escribir textos, para después lograr que la organización y las características discursivas, en este caso del esquema del comentario de texto, sea parte de los esquemas propios de los estudiantes.

El uso de esquemas en esta microplanificación resultó ser una guía adecuada para generar la información necesaria para la conformación de párrafos que delimitados por espacios permitieron una estructura ordenada. Los estudiantes en general cerraron los párrafos al completar la información que se solicitaba en cada caso.

Cuando los estudiantes ya tienen experiencia con esquemas del texto, estos pueden ser enriquecidos por medio de una planificación lingüística que mejore el conocimiento y la construcción de los textos escritos. Me refiero a que si bien saben que los textos académicos existen o incluso algunos estudiantes pueden tener nociones de las características según corresponda, pueden muy probablemente no saber cómo se escriben. Por eso el presentarles un esquema

podría acercarlos no solo a identificar con precisión el tipo de texto que es, sino a desarrollar su escritura.

La producción textual requiere del desarrollo de competencias referidas a la coherencia y la cohesión, por lo que se concluye que mediante la inclusión de la lección lexical y esquemas se puede lograr que los estudiantes alcancen un nivel de competencia comunicativa importante en sus producciones escritas.

Si bien la adquisición de nuevos vocablos se pudo comprobar en las redacciones finales la escritura de la palabra, en algunos casos el uso y estructuración sintáctica y la relación cohesiva que debe existir en dichos textos se ve aún mermado por el mismo tipo de error que comenten los estudiantes en su primer texto. Es decir, se puede incrementar el vocabulario de los estudiantes pero debe hacerse una investigación o varias para generar posibles soluciones en la construcción de oraciones, párrafos y la cohesión entre ellos.

Con esta investigación se reitera la importancia del lenguaje escrito, como el mecanismo que genera el puente entre las personas y el mundo, con sus nuevas y constantes exigencias mucho más complejas dadas las condiciones socioculturales en las que están inmersos los estudiantes del IEMS.

10. Fuentes consultadas

Actas del Primer Encuentro de La Enseñanza del Español en México, UNAM, México, 1995.

Alarcos Llorach, Emilio, *Gramática de la lengua española*, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello, Espasa-Calpe, Madrid, 1994.

Andruetto, María, Escritura [Versión electrónica], *Serie cuadernos para el aula, Núcleos de aprendizajes prioritarios, Primer ciclo de EGB/Nivel primario, Lengua 3*. MECyT , Buenos Aires, 2001.

Arno F. Wittig, *Teoría y problemas de psicología del aprendizaje*, Trad. Elisa Dulcey Ruíz, McGraw-Hill, México, 1985.

Björk, Axel Lennart e Ingegerd Blomstrand, *La escritura en la enseñanza secundaria: Los procesos del pensar y del escribir*, Graó, Barcelona, 2000.

Beristáin, Helena, *Diccionario de retórica y poética*, Porrúa, México, 1988.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. *Las cosas del decir, Manual de análisis del discurso*, Ariel, Barcelona, 2007.

Calsamiglia, Helena, *El estudio del discurso oral*, en *Signos* n12, 1991.

Camps, Anna, (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Graó, Barcelona, 2003.

Cassany, Daniel, *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós, España, 2003.

Casanny, Daniel, *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona, 1993.

Cenaro, Ángela, *Metamorfosis de la lectura*, Anagrama, Madrid, 201.

Cortés, Alonso, *Lecturas de lingüística*, Cátedra, Madrid, 1989.

Chomsky, Noam, *Lingüística cartesiana*, Gredos, Madrid, 1992.

Ellis, Richard, *Teoría y práctica de la comunicación*, Gedisa, Barcelona, 1993.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, Madrid, 1990.

Pilleux, Mauricio, "Competencia comunicativa y análisis del discurso", en *Estudios Filológicos*, N° 36, Valdivia, Chile, 2001, pp. 143-152. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S007117132001003600010&script=sci_arttext, Recuperado el 25 de junio de 2015, 13:09.

Giammatteo, Mabel e Hilda Albano, "Competencia Léxica y aprendizaje. Interrelación de resultados de investigaciones realizadas en los niveles medio y superior" en *Filología* XXXIII, 1 - 2.

Giammatteo, Mabel e Hilda Albano, *Lengua, léxico y gramática del texto*, Biblos, Argentina, 2009.

Halliday, M. A. K. y Angus McIntosh, *The linguistics Science and the language teacher*, Longman, Londres, 1965.

Havelock, Erick, *La musa aprende a escribir*, Paidós, Barcelona, 1996.

Kellog W., Hunt, "Early blooming and late blooming syntactic structures", *Evaluating, writing, describing, measuring, judging*, NCTE Urbana, Illinois, 1977.

Kleiberg, George, *La semántica de los prototipos*, Visor, Madrid, 1995.

Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Vol. 1, Paidós, Barcelona, 1999.

Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Vol. 2, Paidós, Barcelona, 1999.

López Chávez, Juan, *Reflexiones para profesores de lengua*, texto inédito.

López Chávez, Juan y Marina Arjona Iglesias, *Sobre la enseñanza de la lengua materna*, Edere, México, 2001.

López Chávez, *Léxico básico del español de México*, edere, México, 2013.

Lyons, J, "El enfoque estructural" en *Semántica lingüística. Una introducción*, Paidós, Barcelona, 1997.

Matute, E. y Leal, F. "¿Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños?", en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*, (3), pp. 5-16, 1997.

Serafini, M. Teresa, *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*, Paidós, Barcelona, 1993.

Serra, Miquel *et al.*, *La adquisición del lenguaje*, Ariel. Barcelona, 2001.

Scholes, Robert, J. y Willis, Brenda, "Los lingüistas, la cultura escrita y la intensionalidad del hombre occidental de Marshall McLuhan", en *Cultura escrita y oralidad*, David R. Olson y Torrance, Nancy (comps.), Gedisa, Barcelona, 1998.

Smith, Neil, *La lingüística moderna*, Anagrama, Barcelona, 1986.

Olson, David, *El mundo sobre el papel*, Gedisa, Barcelona, 1998.

Pozo, Juan Ignacio, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Morata, Madrid, 1989.

Programas de Estudio, Sistemas de Bachillerato del gobierno del Distrito Federal, Humanidades, Secretaria de Desarrollo Social, 2005.

Pruñosa, Manuel, *Elementos de lingüística*, Octaedro, Madrid, 1996.

Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 481-508, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia.

Smith, Frank, *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, Trillas, México, 1989.

Triadó, Carme y María Forns, *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva*, Antrophos, Barcelona, 1992.

Villalba, Félix, "Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas", en *Cuadernos de Bitácora*, Revista del CPR, De Parla, No 3, 2003.

Vigotsky, Lev S., *Pensamiento y lenguaje*, Pléyade, Buenos Aires, 1986.

Wittig, Arno F., *Teoría y problemas de psicología del aprendizaje*, Trad. Elisa Dulcey Ruíz, McGraw-Hill, México, 1985.

Zorrilla, Fidel, *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*, Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES, 2010, 229 p.

