



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**Habilidades lingüísticas y conocimientos gramaticales  
de los estudiantes del CCH Vallejo**

**TESIS**

que para optar por el grado de  
**MAESTRA EN PEDAGOGÍA**

presenta

**Karen Fernanda Fuerte Tavera**

**Tutor**

Dr. Juan Carlos Cortés Ruíz (FES Aragón)

**Miembros del comité tutor**

Dra. María Teresa Reyes Ruíz (FES Aragón)

Dra. Yolanda Jurado Rojas (FES Aragón)

Dra. Rosario Berenice Silva Banda (FES Aragón)

Dra. Reinalda Soriano Peña (FES Aragón)

Nezahualcóyotl, Estado de México.

Mayo, 2022



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



## Dedicatoria

A **padre**, por los cuentos del lobo Fidencio, por inculcarme el hábito de la lectura, y porque nadie en el mundo está más orgulloso de mis logros que él.



A **madre**, por todos los sacrificios y cuidados, por el cariño incondicional, y porque su comida sigue siendo el motor de mi alma.



A **mis estudiantes** del pasado y del futuro; en especial, a los que participaron en este proyecto. Siempre serán mi mayor motivación.

A **Gabita**, por ser mi amiga de toda la vida, y por fungir como mi Patronio.



A **Besitos** y a **Marvel**, por ser mi válvula de escape.



A **Raúl**, por ir conmigo a la misma velocidad, por darme paz, y porque todo es más fácil y divertido cuando estamos juntos.





## **Agradecimientos**

Al doctor Juan Carlos Cortés Ruíz,  
porque, en todas nuestras reuniones,  
nunca faltaron enseñanzas, risas  
y nuevas preguntas por responder.

A las doctoras Teresa Reyes,  
Berenice Silva, Reinalda Soriano y Yolanda Jurado,  
por revisar y enriquecer esta tesis.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT),  
por el financiamiento.



## **Resumen**

Aunque se espera que los egresados de bachillerato cuenten con un desarrollo de habilidades lingüísticas satisfactorio, diversos estudios han reportado que, al ingresar a la universidad, los alumnos presentan severas deficiencias lingüísticas. Por ello, esta investigación tiene como objetivo analizar las habilidades lingüísticas (específicamente, la producción escrita) y los conocimientos gramaticales de los estudiantes del CCH Vallejo, sin dejar de lado tanto la perspectiva como el perfil de los alumnos; con la intención de generar un precedente que, más adelante, permita intervenir con soluciones basadas en las características y necesidades de la población y del contexto educativo. Se utilizó una metodología cualitativa, empleando como técnicas el análisis de documentos escritos, la observación participante, la entrevista y una prueba de conocimientos gramaticales. Los instrumentos diseñados se aplicaron a 11 estudiantes del CCH Vallejo, con quienes se trabajó durante un año escolar, por lo cual el análisis de los escritos es también de corte longitudinal.

De manera general, se encontró que, al inicio del curso, las producciones escritas de los alumnos se caracterizaban por tener construcciones sintácticas simples, con oraciones yuxtapuestas y coordinadas; además de numerosos errores gramaticales, entre ellos el mal uso de signos de puntuación (la mayoría de los alumnos sólo empleaba comas y puntos), las faltas de ortografía, los problemas de acentuación, la pobreza de vocabulario, los vicios del lenguaje, la falta de concordancia y el uso indiscriminado de la persona gramatical. Aunque al final del año, la mayoría de los errores se siguieron manifestando, se percibió una madurez sintáctica en la producción escrita de los informantes, en el sentido de que comenzaron a emplear estructuras sintácticas más complejas, como oraciones subordinadas, y a realizar textos más desarrollados, con riqueza léxica y con otros signos de puntuación, como guiones o paréntesis. Con respecto al dominio gramatical de los informantes, se encontró que, a pesar de no ser deficiente, la mayoría carece de los conocimientos gramaticales básicos que debieron haber adquirido en etapas educativas previas, y que son indispensables para mejorar la producción escrita, tales como las categorías gramaticales y las funciones sintácticas.

**Palabras clave:** Habilidades lingüísticas, producción escrita, conocimientos gramaticales, CCH Vallejo.

## **Abstract**

Even though high school graduates are expected to have a gratifying development of their language skills, several studies have demonstrated that, when enrolling in college, the students lack language skills. For that reason, this research was done to analyze the linguistic skills (particularly, the written production) and the grammatical knowledge of the 'CCH Vallejo' students, without disregarding the perspective nor the students' profile; with an eye to generate a precedent that, it can step in solutions based on the public's characteristics or needs and the educational context. A qualitative methodology was used, applying some techniques, such as the analysis of written documents, the participant observation, the interview, and a test of grammatical knowledge. The designed instruments were executed to 11 'CCH Vallejo' students, who were observed for one school year, whence the analysis of the registers is also longitudinal.

Essentially, it was found that, at the beginning of the course, the students' written production was distinguished by having simple syntactic constructions, with juxtaposed and coordinated sentences; besides several grammatical errors, including the wrong use of punctuation marks (most of the students made use of commas and periods), the spelling errors, the accentuation issues, poor vocabulary, language vices, lack of consistency and the indiscriminate use of the grammatical person. Although at the end of the school year, most of the errors were still present, a syntactic maturity was observed in the informants' written production, in the sense that they started to apply more complex syntactic structures, like subordinate clauses, and elaborating more mature texts, with lexical richness, and other punctuation marks, like dashes and parentheses. In regards to the informants' grammatical expertise, it was noticed that, despite not being deficient, most lack basic grammar knowledge that was supposed to be gathered in previous educational stages, and that are vital to improve the written production, such as the grammatical categories and the syntactic functions.

**Key words:** *Language skills, written production, grammatical knowledge, CCH Vallejo.*

## Índice general

Introducción .....	1
Delimitación del tema .....	1
Objetivos .....	5
Estado del arte.....	6
Organización de la tesis.....	9
Capítulo 1. Marco conceptual y perspectiva teórica .....	11
1.1. Las habilidades lingüísticas .....	11
1.2. La gramática .....	16
1.2.1. <i>Ramas de la gramática o niveles de la lengua</i> .....	17
1.2.2. <i>Tipos de gramática</i> .....	18
1.3. La enseñanza de gramática.....	19
1.4. La gramática en la asignatura de lengua.....	23
1.4.1. <i>Teoría formalista</i> .....	25
1.4.2. <i>Teoría funcionalista</i> .....	26
1.5. La enseñanza de gramática en México .....	29
1.5.1. <i>Enfoque tradicional</i> .....	29
1.5.2. <i>Enfoque estructural</i> .....	31
1.5.3. <i>Enfoque comunicativo</i> .....	31
1.6. El Colegio de Ciencias y Humanidades .....	39
1.6.1. <i>Modelo Educativo</i> .....	41
1.6.2. <i>Enfoque pedagógico</i> .....	43
1.6.2.1. El estudiante en el centro.....	44
1.6.2.2. El profesor como guía. ....	47
1.6.2.3. El aprendizaje significativo. ....	48
1.7. La gramática en la asignatura de TLRIID.....	50
1.7.1. <i>Recorrido histórico</i> .....	50
1.7.2. <i>Análisis del programa de estudios vigente</i> .....	59
1.7.3. <i>Problemáticas actuales</i> .....	67
Capítulo 2. Metodología .....	77
2.1. Contexto.....	77

2.2. Enfoque metodológico, técnicas e instrumentos .....	80
2.3. Sujetos participantes .....	89
2.4. Piloto .....	90
2.5. Trabajo de campo.....	92
2.6. Sistematización de la información.....	99
<b>Capítulo 3. Resultados.....</b>	<b>103</b>
3.1. Perfil de los estudiantes.....	103
3.1.1. <i>Motivaciones y expectativas</i> .....	103
3.1.1.1. Talentos, virtudes, gustos y propósitos.....	104
3.1.1.2. Patrones conductuales e interacción social .....	105
3.1.1.3. Experiencia con la asignatura de TLRIID I y II. ....	109
3.1.1.4. Expectativas y experiencia en el curso de TLRIID III y IV.....	114
3.1.2. <i>Estrategias de enseñanza preferidas</i> .....	117
3.1.3. <i>Estrategias de aprendizaje utilizadas</i> .....	126
3.1.4. <i>Condiciones para tomar clases en línea</i> .....	130
3.2. Las habilidades lingüísticas de los ceceacheros: el caso específico de la producción escrita.....	131
3.2.1. <i>Análisis de producciones escritas</i> .....	131
3.2.2. <i>Opinión de los estudiantes sobre sus habilidades lingüísticas</i> .....	158
3.3. Los conocimientos gramaticales de los alumnos del CCH Vallejo. Experiencias y perspectivas .....	172
3.3.1. <i>Resultados de la prueba de conocimientos gramaticales</i> .....	172
3.3.2. <i>Experiencias y opiniones sobre la enseñanza-aprendizaje de gramática..</i>	190
3.4. Discusión.....	201
3.4.1. <i>El perfil de los estudiantes</i> .....	201
3.4.2. <i>Las habilidades lingüísticas de los ceceacheros</i> .....	206
3.4.3. <i>Los conocimientos gramaticales de los alumnos del CCH Vallejo</i> .....	215
<b>Conclusiones.....</b>	<b>225</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>231</b>

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Clasificación de las habilidades lingüísticas</i> .....	11
<b>Tabla 2.</b> <i>Preguntas y elementos que guían la actuación didáctica</i> .....	19
<b>Tabla 3.</b> <i>Descriptorios de niveles de logro de la prueba PLANEA (2018)</i> .....	36
<b>Tabla 4.</b> <i>Porcentaje de acreditación y promedio de calificaciones de TLRIID en el período 2000-2012</i> .....	54
<b>Tabla 5.</b> <i>Panorama general de las unidades de TLRIID</i> .....	61
<b>Tabla 6.</b> <i>Promedio de aciertos del EDA en la asignatura de TLRIID</i> .....	67
<b>Tabla 7.</b> <i>Pauta de corrección para revisar los textos escritos</i> .....	82
<b>Tabla 8.</b> <i>Prueba escrita para identificar el dominio de conocimientos gramaticales</i> .....	83
<b>Tabla 9.</b> <i>Guion de entrevista semiestructurada para los estudiantes</i> .....	87
<b>Tabla 10.</b> <i>Categorías establecidas para la sistematización e interpretación</i> .....	100
<b>Tabla 11.</b> <i>Ejemplos de ausencia de signos de puntuación en las producciones escritas</i> ..	154
<b>Tabla 12.</b> <i>Principales errores de la producción escrita, según la pauta de corrección</i> ...	207
<b>Tabla 13.</b> <i>Desempeño general de los informantes en la prueba de conocimientos gramaticales</i> .....	216
<b>Tabla 14.</b> <i>Aciertos obtenidos por los informantes en la prueba de conocimientos gramaticales</i> .....	217

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> <i>Ejemplo del interés de los hablantes por el uso adecuado de la lengua</i> .....	15
<b>Figura 2.</b> <i>Ejemplo del interés de los hablantes por el uso adecuado de la lengua</i> .....	15
<b>Figura 3.</b> <i>Subcompetencias de la competencia comunicativa</i> .....	28
<b>Figura 4.</b> <i>Ejemplo de cuaderno de trabajo de cuarto año de primaria</i> .....	30
<b>Figura 5.</b> <i>Ejemplo de libro de texto de segundo año de secundaria</i> .....	34
<b>Figura 6.</b> <i>Ejemplo de libro de texto de segundo año de secundaria</i> .....	34
<b>Figura 7.</b> <i>Composición de la planta docente, según la licenciatura de procedencia, en el año 2012</i> .....	57
<b>Figura 8.</b> <i>Composición de la planta docente del CCH Vallejo, según la licenciatura de procedencia, en el año 2021</i> .....	70
<b>Figura 9.</b> <i>Agrupación de las licenciaturas de procedencia de los profesores de TLRIID del CCH Vallejo</i> .....	71
<b>Figura 10.</b> <i>Presentación en PowerPoint de prueba de conocimientos gramaticales</i> .....	91
<b>Figura 11.</b> <i>Infografía sobre el Modelo Educativo del CCH</i> .....	93
<b>Figura 12.</b> <i>Ejemplo de presentación empleada en clase</i> .....	94
<b>Figura 13.</b> <i>Ejemplo de presentación empleada en clase</i> .....	95
<b>Figura 14.</b> <i>Fragmento de una bitácora</i> .....	96
<b>Figura 15.</b> <i>Ejemplo de retroalimentación en la bitácora</i> .....	97
<b>Figura 16.</b> <i>Ejemplo de transcripción de entrevista</i> .....	99
<b>Figura 17.</b> <i>Ejemplo de organización de respuestas por categorías de análisis</i> .....	100
<b>Figura 18.</b> <i>Ejemplo de organización de entrevistas por categorías de análisis</i> .....	101
<b>Figura 19.</b> <i>Ejemplo de cómo una alumna implementaba el código de color</i> .....	129

---

# Introducción

---

## **Delimitación del tema**

El desempeño de los estudiantes que egresan de los distintos sistemas de bachillerato del país es regular en cuanto a la comprensión auditiva, deficiente en cuanto a la comprensión de lectura y más bajo aún con relación tanto a los conocimientos del sistema lingüístico y uso normativo de la lengua como a la producción de textos escritos de carácter argumentativo, todas ellas habilidades y conocimientos indispensables para alcanzar los objetivos formativos disciplinares en el nivel universitario (Ruíz Cuéllar, 2014, p. 329).

El fragmento previo corresponde a los resultados de un proyecto cuyo objetivo era identificar las habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior del área metropolitana de la Ciudad de México. Como se observa, tales resultados evidenciaron dos problemáticas que han estado presentes, desde ese entonces, y desde años previos, en el sistema educativo nacional: el bajo dominio de habilidades lingüísticas y la escasez de conocimientos gramaticales.

En los distintos niveles educativos, es común que los profesores se quejen de las dificultades que enfrentan los alumnos para producir y comprender textos orales y escritos. De hecho, son múltiples los estudios que han dado constancia de esta situación; muestra de ello son los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), que evalúa, entre otras cosas, los aprendizajes de Lenguaje y Comunicación fundamentales para el dominio de los conocimientos y para el desarrollo en otras áreas. En 2018, dichos resultados arrojaron que sólo 3% de los estudiantes que están por egresar de secundaria tiene un dominio sobresaliente de los aprendizajes clave del currículo, tales como la comprensión lectora, la extracción de información y comprensión global, el análisis de la estructura textual, la reflexión sobre el sistema de la lengua y sobre las convenciones lingüísticas, entre otros (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018). De manera similar, el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), en 2018, reportó que “alrededor del 1% de los estudiantes mostró un rendimiento superior en lectura, lo que significa que alcanzaron el nivel 5 o 6 en la prueba PISA de lectura” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019, p. 3); mientras que la mayoría de los alumnos mexicanos obtuvo resultados ubicados en el nivel 2, uno de los más bajos.

Estas problemáticas, a corto y largo plazo, afectan en el desarrollo académico de los jóvenes, pues, al carecer de habilidades de comprensión y producción textual, tienen dificultades para aproximarse al conocimiento de las distintas disciplinas, y para expresar el dominio que poseen de un tema.

Las deficiencias [lingüísticas] con las que ingresan los estudiantes a la universidad y las limitaciones con las que egresan han representado un obstáculo tanto para el desarrollo de la investigación como para la formación de usuarios competentes de la lengua escrita. La imposibilidad para producir textos académicos y realizar exitosamente trabajos de investigación [...] es una de las principales causas de deserción o atraso en la obtención de grado en la universidad (Morales *et al.*, 2005, p. 218).

Además de las repercusiones académicas, el bajo dominio de habilidades lingüísticas incide en la integración social de los estudiantes, pues éstos enfrentan dificultades para comunicarse exitosamente, en especial, con personas ajenas a su círculo cercano. Como apuntaba Touraine (2006), se

debe atribuir una importancia particular tanto a la capacidad de expresarse, oralmente o por escrito, como a la de comprender los mensajes escritos u orales. El Otro no es percibido y comprendido por un acto de simpatía lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él” (p. 286).

Ante el alcance de las deficiencias lingüísticas de los alumnos, que afecta tanto a su desarrollo académico como social, investigadores nacionales e internacionales han rastreado las posibles causas, para detener o contrarrestar la problemática. Aunque algunos (González Robles, 2014; Infante *et al.*, 2012) apuntan a la influencia del nivel educativo de los padres, a la carrera de interés de los jóvenes y a las instituciones educativas de procedencia, existe un consenso general en torno al impacto del desarrollo de la *conciencia gramatical* o *lingüística*<sup>1</sup>, es decir, de la capacidad de las personas para reflexionar sobre la lengua y manipularla en sus distintos niveles, a partir, principalmente, de los conocimientos gramaticales.

Los trabajos, que, a propósito, se enfocan en la producción escrita y en la comprensión lectora, han arrojado que la conciencia lingüística, en el nivel fonológico, léxico, morfológico y sintáctico, incide en la decodificación en los inicios del aprendizaje lector (Andrés *et al.*, 2014; Coloma *et al.*, 2015), en la adquisición y desarrollo de la lectura y de la escritura (González Sánchez *et al.*, 2011), en una mejor comprensión lectora y auditiva (Salvador Mata

---

<sup>1</sup> En este trabajo, los términos *conciencia gramatical*, *conciencia lingüística*, *conciencia metalingüística*, *reflexión metalingüística*, *competencia gramatical* y *competencia lingüística* (desde el enfoque comunicativo) serán empleados de manera indiscriminada.

*et al.*, 2007; Sánchez Gómez, 2017); en una mejor lectura en voz alta (Riffo *et al.*, 2018), en un mayor dominio de los diferentes componentes textuales que conforman el texto escrito (Fernández de Haro *et al.*, 2009; Rico Martín y Níkleva, 2016) y en una adecuada redacción académica (del Pozo, 2017; Sánchez Pazmiño, 2018). Castro Yáñez *et al.* (2012) demostraron que “un desarrollo adecuado fonético-fonológico, morfosintáctico-léxico, discursivo-textual y pragmático distingue a los niños [talentosos] por sobre aquellos que van quedando rezagados” (p. 42).

Por otra parte, la conciencia gramatical no sólo favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también despierta la sensibilidad y la curiosidad por aprender, ayuda a la adquisición de segundas lenguas, fortalece la identidad de las personas y de las naciones; permite reconocer la riqueza e importancia de otros idiomas y de otras variedades lingüísticas (Centro Virtual Cervantes, 2021a), y potencia las funciones mentales superiores, al dar lugar a procesos cognitivos complejos que ayudan a organizar el pensamiento.

En síntesis, la conciencia gramatical mejora y facilita la comunicación, y, por ende, las habilidades lingüísticas, y contribuye a que las personas puedan integrarse cabalmente en los distintos ámbitos de la sociedad; de ahí que sea imperativo que el conocimiento gramatical se aborde y potencie en las escuelas. Retomando a Touraine (2006), no hay comunicación sin lenguaje, por lo que se tiene que “insistir en la prioridad que la escuela debe dar al conocimiento del idioma del que se servirá el niño en sus intercambios más importantes” (p. 286).

A pesar de que ésta es la realidad deseable, como se mencionó al inicio, en la actualidad, además de que los estudiantes de los distintos niveles educativos tienen un bajo dominio de habilidades lingüísticas, carecen de una conciencia gramatical, a causa, principalmente, de la falta de políticas educativas, orientadas a la enseñanza de gramática.

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), plantel Vallejo, no es la excepción, pues se ha observado que en él coexisten ambas situaciones: un bajo dominio de habilidades lingüísticas por parte de los estudiantes y la escasez de conocimientos gramaticales en el programa de estudios de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), y, por ende, en la formación del alumno; lo cual se ve reflejado en una producción escrita u oral deficiente y en una mala comprensión auditiva o lectora.

Para ejemplificar lo anterior, en el ámbito de la producción escrita, a la hora de revisar actividades y tareas, sobresalen diversos problemas de redacción, tales como la falta de concordancia, el mal uso de tiempos y formas verbales, el uso indiscriminado de la persona gramatical, la pobreza de vocabulario, los errores de ortografía, el mal uso de mayúsculas y signos de puntuación, la cacofonía y muchos otros de los denominados vicios del lenguaje. Aunado a esto, los textos producidos por los alumnos suelen carecer de las denominadas propiedades textuales: adecuación, coherencia, cohesión (vinculada con algunos de los problemas de redacción mencionados previamente) y disposición espacial.

El caso de la producción oral no dista mucho de la escrita, pues los jóvenes, tanto en las conversaciones académicas (participación en clase) como en las sociales (plática con amigos o profesor) incurren en varios tipos de errores del habla. Aunque muchos de estos errores “no son intencionales, ni habituales, ocurren una sola vez en la emisión en curso y no corresponden a ignorancia de las reglas gramaticales, ni a juegos de lenguaje, ni a patología, y no son representativos del uso cotidiano de la lengua” (Hoyos y Marrero, 2008, p. 1014), hay algunos que sí son recurrentes y se dan por desconocimiento. Entre estos últimos se encuentran los errores de sintaxis, el queísmo, el dequeísmo, los barbarismos, etcétera.

Con respecto a la comprensión, tanto auditiva como lectora, se observa que los alumnos tienen problemas desde las construcciones más simples, pues a muchos de ellos se les dificulta asimilar mensajes breves, como instrucciones o indicaciones. Si bien esta problemática suele estudiarse y atenderse en los niveles básicos, cuando los niños están aprendiendo a leer, es una realidad que el problema avanza a los niveles educativos superiores. “Cabe destacar el hecho de que las dificultades en la comprensión de oraciones y enunciados son más graves que en la comprensión de textos, ya que las primeras imposibilitan una comprensión eficaz del texto” (López y Ripoll, 2014, p. 685); esta situación se corrobora en el aula, al trabajar con diversos documentos, como cuentos, noticias, artículos de opinión o ensayos, en los cuales los alumnos muchas veces son incapaces de identificar la idea principal, así como de analizar y evaluar críticamente el contenido.

Como las aseeraciones previas se fundamentaban únicamente en la experiencia y en la observación informal, se decidió analizar el estatus real de la problemática, y, a su vez, conocer la perspectiva de los alumnos sobre la misma, para tener un precedente que permita generar soluciones, basadas en la información recolectada, que beneficien a la comunidad estudiantil y académica. Por lo anterior, en este trabajo, se busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación: ¿cuál es el panorama de las habilidades lingüísticas, específicamente de la producción escrita, de los estudiantes del CCH Vallejo?, ¿éstos poseen conocimientos gramaticales?, ¿qué tipo de conocimientos gramaticales poseen?, ¿qué lugar se le da a la gramática en el programa de estudios de la asignatura de TLRIID?, ¿cuál es la opinión de los alumnos con respecto a sus habilidades lingüísticas y a su relación con la gramática?, ¿cuáles son las características, necesidades y preferencias educativas de los alumnos del CCH?, ¿existe correlación entre el dominio de conocimientos gramaticales de los estudiantes y la calidad de su producción escrita?

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

Analizar las habilidades lingüísticas y los conocimientos gramaticales de los estudiantes del CCH Vallejo.

### ***Objetivos específicos***

- Analizar las habilidades lingüísticas de los estudiantes del CCH Vallejo, específicamente la producción escrita.
- Identificar el dominio de conocimientos gramaticales de los alumnos.
- Investigar la opinión y experiencia, con respecto a las categorías de la investigación, de los estudiantes.
- Reconocer las características, necesidades y preferencias educativas de los alumnos.
- Revisar el programa de estudios de la asignatura de TLRIID para evaluar cómo se abordan los conocimientos gramaticales en éste.
- Reflexionar sobre el posible impacto del dominio de conocimientos gramaticales en la producción de textos escritos.

### **Estado del arte**

Antes de diagnosticar la problemática, se hizo una revisión de investigaciones nacionales que también analizaran el dominio de habilidades lingüísticas y los conocimientos gramaticales de los estudiantes de bachillerato, con la finalidad de encontrar posibles vacíos, y de conocer los distintos enfoques teóricos y metodológicos con los que otros se aproximaron al tema. Enseguida, se presentan los trabajos encontrados, de los que se recupera, entre otras cosas, la problemática detectada por los investigadores y el tipo de diagnóstico que se aplicó.

En la búsqueda de antecedentes, destacaron cuatro tesis realizadas en la UNAM. La más antigua, y también la más conocida, es la tesis doctoral de Helena Beristáin (1968), quien, al notar que, en las clases de Lengua y Literaturas Españolas de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), había una tendencia por parte de algunos profesores a poner énfasis en la literatura, y repasar de manera incompleta y superficial la gramática, abordada todavía desde un enfoque tradicional, sugiere utilizar ésta como un medio para que el bachiller mejore su expresión oral y escrita, así como su comprensión lectora. Para ello, Beristáin desarrolló un material didáctico en el que explica, “a grandes rasgos, los mecanismos fundamentales del lenguaje, como un punto de partida para conseguir que [el alumno] disfrute de sus lecturas y las comprenda totalmente, que hable y escriba con total precisión, corrección, y utilizando un amplio vocabulario” (p. 2). En el estudio, no se aplicó un diagnóstico a la población, sino que la autora partió de un método deductivo para establecer los términos que iba a desarrollar en su material.

Pasadas unas décadas, Grecco (2006) detectó que los alumnos de cuarto año de la ENP presentaban problemas de redacción, debido a que no conocían en sentido profundo las estructuras de la lengua. Para el diagnóstico, con ayuda de la metodología de Hunt, Grecco evaluó la relación entre madurez sintáctica y el grado de escolaridad, en 60 composiciones de 30 alumnos de cuarto y sexto año. El análisis de datos arrojó que, aunque hay una tendencia al crecimiento, en 3 años, los estudiantes no adquieren madurez desde el punto de vista sintáctico, por lo que la autora decidió elaborar una propuesta de intervención que reforzara los conocimientos gramaticales de los estudiantes vinculados con el tema de la oración. Entre sus hallazgos, destaca que el dominio gramatical permite que el alumno construya su conocimiento de la escritura, que se apropie de la variante formal de la lengua,

que entienda los procedimientos de cohesión, y que comprenda por qué una frase es aceptable y otra no.

Un año más tarde, en la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), se publicaron dos tesis sobre la enseñanza de gramática. Ambos trabajos se hicieron en el mismo año y en la misma institución: la FES Acatlán.

Lugo Ramírez (2007) reportó que los alumnos de la ENP experimentaban “fenómenos como la falta de coherencia en la redacción de textos y algunas deficiencias en la comprensión de lectura, derivadas de la falta de conocimiento acerca de la estructura de [la] lengua” (p. 3), por lo cual, elaboró estrategias didácticas para combatir dichas situaciones. Sin embargo, la autora no realizó un diagnóstico de la problemática ni de la población a la que iba dirigida la propuesta, únicamente partió de una caracterización biológica y psicológica de los alumnos de bachillerato.

Montes de Oca (2007) identificó dos situaciones particulares en la ENP: en primer lugar, observó que los alumnos tenían insuficiencia oral y escrita por falta de conocimientos gramaticales; en segundo lugar, percibió que los profesores de la materia Lengua y Literatura no cubrían todos los temas del programa y evadían lo relacionado con la gramática, por ignorancia o comodidad. Aunque en los anexos aparece un examen diagnóstico sobre el conocimiento de los alumnos en torno a la gramática, en ninguna parte del escrito se aclara cómo se aplicó dicho examen ni los resultados obtenidos; tampoco se presentan evidencias de que los profesores evadieran la enseñanza de gramática. A pesar de esto, Montes de Oca desarrolla una serie de estrategias para contrarrestar la situación, y, al final del trabajo, concluye que percibió avances importantes en la redacción de los jóvenes, pero tampoco da evidencia de ello.

### ***Balance de los antecedentes e implicaciones para esta investigación***

El análisis comparativo de los estudios revisados permitió identificar algunos aspectos relevantes. En primer lugar, la mayoría de los trabajos surge a raíz de que las investigadoras notan que el poco o nulo dominio de conocimientos gramaticales, causado por la evasión de enseñar gramática en el bachillerato, repercute en las habilidades lingüísticas de los estudiantes, específicamente en la oral y en la escrita; puntos en común con este proyecto.

Asimismo, las cuatro tesis toman como contexto de estudio la ENP, por lo que existe un vacío de conocimiento sobre lo que ocurre en el CCH. A pesar de que el CCH y la ENP pertenecen al sistema de bachillerato de la UNAM, son totalmente distintos. Sin contar los factores socioculturales y pedagógicos, la gran diferencia entre uno y otro, con respecto a esta investigación, radica en que, en la ENP, como los contenidos gramaticales son recurrentes en el programa de la asignatura, se supone que los alumnos los conocen y revisan en clases. En contraste con el CCH, en donde no se tiene certeza de que estén familiarizados con dichos temas.

Por otra parte, destaca que todas las propuestas recaen en la forma canónica, y constantemente criticada, de abordar la gramática, es decir, se limitan a la identificación de clases de palabras y funciones sintácticas o a la elaboración de árboles sintácticos. Además son tradicionales, y, en cierta medida, poco llamativas para la población a la que van dirigidas, ya que su presentación es similar a la de cualquier texto de carácter académico. Quizá esta cuestión se puede atribuir a la fecha de publicación de las tesis, pues tienen más de 10 años de antigüedad, lo cual, a su vez, refleja la ausencia de estudios nacionales, vinculados con el tema, realizados en la actualidad.

Finalmente, aunque en todos los trabajos se proponen estrategias para contrarrestar la problemática, en la mayoría no se realiza un diagnóstico de la situación en la que se pretende incidir ni se evalúa la viabilidad de la propuesta, únicamente se parte de los supuestos de las investigadoras. Los temas que se revisan en dichas estrategias son recuperados de los programas de estudio o se seleccionan por voluntad.

La situación previa fue un aliciente para determinar que el presente trabajo sería exclusivamente de carácter diagnóstico, pues, aunque es cierto que se deben diseñar materiales que favorezcan la enseñanza de conocimientos gramaticales para contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes, la realidad es que dichos materiales no tendrán trascendencia si no responden a las características y necesidades de la población y del contexto en donde se implementarán.

### **Organización de la tesis**

La organización de este trabajo será la siguiente: en el primer capítulo, se presentan los conceptos y perspectivas teóricas que configuran el problema y guían la investigación. Se toma como punto de partida la definición de habilidades lingüísticas, vista desde el enfoque comunicativo, y se especifica cómo se desarrollan. Más adelante, destacando la importancia de los conocimientos gramaticales en el desarrollo de habilidades lingüísticas, se repasan algunos de los aspectos principales vinculados con la gramática: se desglosan sus ramas y enfoques, se abunda en cómo se sugiere abordarla en las clases, desde el punto de vista de la didáctica, y se hace una revisión del lugar que se le ha dado, con el paso de los años, tanto a nivel nacional como internacional, en la asignatura de lengua.

Enseguida, como el contexto de estudio es el CCH Vallejo, se abunda en los conceptos principales que giran en torno al Colegio, tales como el modelo educativo que lo caracteriza y sus pilares pedagógicos. Finalmente, se hace un análisis detallado de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), poniendo énfasis en la ubicación de la gramática en el programa de estudios.

En el capítulo dos, se expone la metodología utilizada para realizar el diagnóstico. En principio, se describe el contexto en el que se ubica la investigación; después, se caracteriza el enfoque metodológico, los instrumentos empleados para la recolección de datos y los criterios de selección de los sujetos participantes; enseguida, se explica cómo se realizó la prueba piloto de las técnicas e instrumentos, y, posteriormente, se menciona cómo se aplicaron éstos, y cómo se sistematizó la información recolectada.

En el tercer capítulo, se presentan la integración y el análisis de los resultados obtenidos. Primero, se desarrolla la información vinculada con el perfil de los estudiantes y sus necesidades y preferencias de aprendizaje; posteriormente, se expone la revisión de las producciones escritas de los alumnos, y la percepción de éstos sobre sus habilidades lingüísticas. Más adelante, se despliegan los resultados de la prueba de conocimientos gramaticales, y se recuperan las experiencias y opiniones de los alumnos sobre la gramática y su enseñanza. Dicho capítulo cierra con la discusión de los resultados de la investigación.

Finalmente, se hace un recuento de la investigación, y se presentan los hallazgos, aportaciones y sugerencias para trabajos futuros.



---

# Capítulo 1. Marco conceptual y perspectiva teórica

---

Este capítulo contiene los conceptos y las bases teóricas que sustentan y respaldan la investigación. Como el bajo dominio de habilidades lingüísticas es la problemática que dio origen a este trabajo, en primer lugar, se aclara qué son las habilidades lingüísticas y cómo se desarrollan. Posteriormente, se abunda en qué es la gramática, cuáles son sus ramas, qué tipos de gramática existen, y en cómo se sugiere que sea su aplicación didáctica.

Más adelante, se presenta un recorrido por el panorama de la asignatura de lengua, específicamente, respecto al lugar que se le ha dado a la gramática, a la luz de las teorías lingüísticas; seguido por el análisis del caso concreto de la enseñanza de gramática en México, durante los últimos años.

Por último, en vista de que la investigación se aterriza en el CCH Vallejo, se presentan algunos aspectos fundamentales del Colegio, tales como su origen, el Modelo Educativo que lo caracteriza, los pilares pedagógicos de dicho modelo y la concreción de la gramática en la asignatura de TLRIID.

## 1.1. Las habilidades lingüísticas

Las habilidades lingüísticas, también denominadas destrezas o competencias lingüísticas, hacen alusión a los distintos usos que se le dan a la lengua para comunicarse, y a las capacidades que el individuo debe poseer para que la comunicación sea exitosa: hablar (expresión oral), escribir (expresión escrita), escuchar (comprensión auditiva u oral) y leer (comprensión lectora o escrita).

Estas habilidades se pueden clasificar en función de la intención comunicativa, o bien, en función del discurso predominante (Tabla 1).

**Tabla 1.** *Clasificación de las habilidades lingüísticas*

Intención comunicativa	Discurso	
	Oral	Escrito
Recibir o comprender	Escuchar / Comprensión auditiva	Leer / Comprensión lectora
Producir o expresar	Hablar / Expresión oral	Escribir / Expresión escrita

(Elaboración propia)

La **comprensión auditiva** alude a la recepción e interpretación del discurso oral, es decir, de lo que se escucha. Esta habilidad es la primera en adquirirse en la lengua materna, y posee diversos matices, dependiendo de si se escucha de manera superficial, como al oír una canción en una fiesta, o de manera profunda, como al asistir a una conferencia sobre física cuántica.

Como la habilidad de escuchar se adquiere de manera espontánea, al igual que el habla, la comprensión auditiva suele recibir poca o nula atención en las clases de lengua, a pesar de que es común que los alumnos enfrenten dificultades para entender, desde la explicación de los temas hasta las instrucciones o preguntas del profesor.

La comprensión auditiva se desarrolla

con el conocimiento del español -del vocabulario y de las estructuras gramaticales-, con la comprensión de lectura y también con la producción oral y escrita. [...] La adquisición de [la] conciencia lingüística es factor de incidencia en y consecuencia del fortalecimiento de la audición. [...] [Y con] estrategias de autorregulación lingüísticas, así como diferentes tipos de memoria de trabajo de corto y largo plazo (Galán Vélez, 2015, p. 42).

La **expresión oral**, que se vincula con la producción del discurso oral o hablado, puede darse de manera espontánea, como en una conversación con amigos; de manera planeada o guiada, como en una entrevista; o a partir de la lectura en voz alta de un texto escrito, como suele ocurrir en algunas clases de literatura.

Junto con la comprensión auditiva, esta habilidad es de las menos estudiadas en las clases de lengua, puesto que los alumnos ingresan a la escuela con la capacidad de hablar; sin embargo, es frecuente que tanto profesores como alumnos externen su preocupación en torno a las dificultades que éstos enfrentan para hablar en público, ya sea participando o exponiendo algún tema.

El desarrollo de la expresión oral conlleva que el alumno conozca la gramática de la lengua, que cuente con un vocabulario amplio, que domine las propiedades de la oralidad (volumen, dicción, pausas, fluidez, velocidad, entonación), y que sea capaz de adecuar sus producciones a los distintos contextos.

La evaluación de la expresión oral contempla las siguientes microhabilidades:

1. Organizar y estructurar el discurso de modo coherente (p. ej., por orden cronológico);
2. Adecuarse a la situación en la que se desarrolla el discurso (tono, registro, tema, etc.);
3. Transmitir un mensaje con fluidez (sin excesivos titubeos, pausas, falsos comienzos, etc.), corrección (fonética, gramatical, léxica, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado (según el nivel de los alumnos) de complejidad;
4. Dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias;
5. Dejar claro qué es opinión, qué

es conjetura y qué es información verificada o verificable; 6. Aclarar, matizar, ampliar, resumir, etc., según la retroalimentación que van recibiendo de los oyentes; 7. Hacer uso de las implicaturas; 8. Manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general, las falacias; 9. Transmitir el estado de ánimo y la actitud; 10. Conseguir el objetivo del discurso, p. ej., transmitir las emociones experimentadas en una aventura (Centro Virtual Cervantes, 2021b).

La **comprensión lectora** corresponde a la interpretación del código escrito. Esta habilidad, a diferencia de las dos anteriores, no se adquiere de manera natural, sino que se aprende, comúnmente, en las escuelas.

La lectura puede ir de la simple decodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y análisis personal del texto, por ende, se deben poseer habilidades cognitivas y perceptivas y conocimientos lingüísticos y sociales. En actividades simples, como leer el nombre de un producto, regularmente, la lectura no pasa del nivel de decodificación y comprensión de las palabras, mientras que, en actividades como leer un reporte de investigación o una obra literaria, se requieren tanto la decodificación y comprensión lingüística como la interpretación y análisis personal del texto.

Algunas de las microhabilidades que se evalúan, en función de la comprensión escrita son las siguientes:

1. leer con fluidez y a una velocidad acorde con su nivel;
2. deducir el significado y uso de unidades léxicas poco frecuentes;
3. entender información implícita;
4. captar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, etc.;
5. distinguir la idea principal de los detalles secundarios;
6. discernir entre opinión, conjetura y hecho demostrable o comprobado;
7. transcodificar información, p. ej., de un texto a un gráfico;
8. captar el estado de ánimo y la actitud del autor (Centro Virtual Cervantes, 2021c).

Por último, la **expresión escrita**, que alude a la producción del discurso escrito, también se aprende, comúnmente, en las escuelas; en realidad, es la habilidad que recibe mayor atención en el ámbito escolar, al protagonizar la mayoría de los mecanismos de evaluación, tales como exámenes, resúmenes, reportes, ensayos, etc.

Aunque algunas de las actividades vinculadas con la expresión escrita son de carácter simple y espontáneo, como mantener una conversación por redes sociales, hay otras más complejas que suelen hacerse con la finalidad de conservar un registro duradero de la información, como elaborar un código legal, un libro de historia o cualquier texto de carácter académico. En ambos casos, especialmente en el segundo, se deben cuidar las siguientes microhabilidades:

1. planificar y estructurar el texto (esquemas, borradores, etc.) de modo coherente, p. ej., por orden cronológico; 2. emplear debidamente elementos de cohesión; 3. escribir con corrección (ortográfica, gramatical, etc.), precisión (conceptual, léxica, etc.) y un grado apropiado [...] de complejidad; 4. escribir con fluidez y a un ritmo adecuado a su nivel; 5. observar las convenciones establecidas en cada tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.); 6. emplear el registro (familiar, estándar, [científico], etc.) adecuado en cada situación; 7. dejar claro cuáles son las ideas principales y cuáles las complementarias; 8. dejar claro qué es opinión y qué es información verificada o verificable; 9. manejar el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, el humor en general (Centro Virtual Cervantes, 2021d).

Las producciones escritas que aspiran a la permanencia requieren de una planificación detallada y de una revisión minuciosa del uso de la lengua, debido a que se busca que muchas personas puedan comprenderlas. Por ello, lo ideal es que se emplee el *registro formal* o *variedad estándar*, un código unificado y preciso, que, a partir del conocimiento sistemático de la lengua, establece las normas y acuerdos generales para hablar y escribir correctamente.

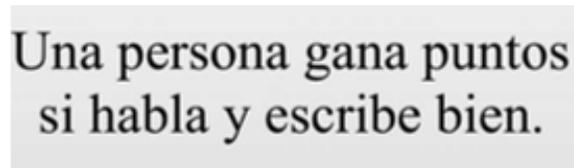
Si bien todos los registros lingüísticos son necesarios para comunicarse en los distintos contextos, es innegable la utilidad que conlleva la existencia y el aprendizaje de la lengua estándar, pues ayuda a que las personas puedan expresarse y comprenderse con claridad tanto de manera oral como escrita. Además, en ocasiones, son los mismos hablantes quienes valoran el uso correcto de la lengua y sus beneficios. Como muestra, las figuras 1 y 2, que fueron extraídas de páginas de Facebook, cuyos seguidores oscilan entre 4,936,193 y 6,526,389, respectivamente.

**Figura 1.** *Ejemplo del interés de los hablantes por el uso adecuado de la lengua*



(Amantes de la Ortografía, 2020)

**Figura 2.** *Ejemplo del interés de los hablantes por el uso adecuado de la lengua*



(Ortografía y Literatura, 2021)

El dominio de las cuatro habilidades lingüísticas es esencial para que exista una buena comunicación. Aunque la adquisición y aprendizaje de éstas se suele dar de manera individual y escalonada (1. escuchar, 2. hablar, 3. leer, 4. escribir), se sugiere que, en el ámbito escolar, se vinculen y correlacionen entre sí, para potenciarlas, pues de nada sirve tener una buena comprensión lectora, si no hay un dominio adecuado de la producción escrita que permita transmitir las interpretaciones hechas a partir de uno o varios textos; o bien, tener una buena comprensión auditiva, si se enfrentan dificultades para hablar en público.

Con respecto a los elementos que intervienen para favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas, se observa que el conocimiento de la lengua, en sus distintos niveles, especialmente el gramatical, se mantiene como una constante, al ser la base para producir y comprender textos orales y escritos.

Finalmente, considerando lo dicho en este apartado, cabe aclarar que la presente investigación se enfoca en la expresión escrita, ya que, como ésta requiere de una mayor precisión del uso de la lengua, especialmente en el ámbito académico, los hablantes deben poseer una conciencia metalingüística o gramatical que les permita revisar, editar, corregir y mejorar su escritura. En las producciones escritas, que son el mecanismo principal de evaluación en las clases, se reflejan mejor los conocimientos gramaticales de los alumnos.

### 1.2. La gramática

La conciencia gramatical es un elemento indispensable en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Considerando que dicho término alude a la capacidad de las personas para reflexionar sobre la lengua y manipularla en sus distintos niveles, en este apartado, se hará una revisión detallada de lo que es la gramática.

Definir qué es *gramática* no es una tarea sencilla, pues, con el paso de los años, el término ha adquirido diversas connotaciones.

Etimológicamente, *gramática* proviene del latín *grammaticus*, tomado del griego *grammatikós* 'gramático', 'crítico literario, escritor', derivado de *grámma* 'escrito', 'letra' (y éste de *gráphō* 'yo escribo') y de *tékhne* 'arte', 'técnica' (Corominas, 1987, p. 302). Siguiendo la tradición grecolatina, el término *gramática* es entendido como el arte de hablar y escribir correctamente.

En la actualidad, los usos más comunes del vocablo la definen como:

1. El conocimiento interno de un hablante acerca de su propia lengua (connotación asociada al término de conciencia gramatical).
2. Una disciplina de la lingüística, en ocasiones llamada morfosintaxis, que comprende a la morfología, que estudia la estructura de las palabras, y a la sintaxis, que estudia la forma en que las palabras se organizan y se combinan entre sí (Di Tullio y Malcuori, 2012).
3. La ciencia que se encarga de estudiar y describir con detalle el sistema de una lengua en todos sus niveles.
4. Un tratado en el que se divulgan los estudios y análisis de la lengua.

### **1.2.1. Ramas de la gramática o niveles de la lengua**

La gramática, como ciencia encargada de estudiar el sistema de una lengua, suele dividirse en ramas o niveles, según los elementos lingüísticos que se analicen; sin embargo, las fronteras entre dichos niveles suelen ser difusas, y, hasta ahora, no existe un acuerdo en relación con cuántos y cuáles son, pues mientras algunos incluyen a la fonología y a la fonética, otros las excluyen, y ponen en su lugar a la pragmática o a la ortografía.

Para fines de esta investigación, se retomará el término de gramática desde una perspectiva general e inclusiva, por tanto, se considerarán las siguientes ramas:

a) **Fonología.** Estudia los sistemas fónicos de una lengua, desde el punto de vista de su función en el sistema de comunicación lingüística (lengua). Su unidad mínima es el fonema, que es una unidad mental desprovista de significado, formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos. Ej. En las palabras /*dado*/ - /*dato*/, al cambiar un fonema ( /*d*/, /*t*/ ), cambia el significado.

b) **Fonética.** Estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su producción, de su construcción acústica y de su percepción. Como se basa en el habla, un mismo sonido puede tener varias realizaciones. Su unidad mínima es el alófono, que corresponde a las variantes de un fonema que se encuentran en distribución complementaria. Ej. En la palabra /*dado*/, el fonema inicial /*d*/ es una realización oclusiva, mientras que el intervocálico es una realización fricativa (Lázaro Carreter, 1977).

c) **Morfología.** Estudia la estructura de las palabras; es decir, los morfemas que las componen, las pautas combinatorias que éstos siguen, y las funciones que desempeñan unos con respecto a otros. Ej. En la palabra *perr-o-s*, hay una raíz, un morfema de género y un morfema de número.

d) **Sintaxis.** Estudia las relaciones que las palabras contraen para formar sintagmas, las funciones que éstos desempeñan en la oración, así como el modo en que se relacionan las oraciones. Ej. En *Los albañiles* *construyeron el edificio*, el segmento subrayado es un sintagma nominal que desempeña la función de sujeto. Junto con la morfología, la sintaxis establece las características que permiten distinguir a las clases de palabras.

e) **Lexicología.** Estudia la palabra, como unidad individual, y en su conjunto, como vocabulario de una persona (idiolecto) o de una comunidad (dialecto, sociolecto). Ej. *Facebook*, *stalkear* y *crush* son préstamos léxicos del inglés.

f) **Semántica.** Estudia el significado de los signos lingüísticos empleados en la comunicación humana (morfemas, palabras, sintagmas, oraciones). Ej. *Frío* es antónimo de *caliente*, debido a que hay una oposición o incompatibilidad de significados.

g) **Pragmática.** Estudia el significado de las unidades lingüísticas, en relación con el contexto en el que están inmersas, por lo tanto, considera factores extralingüísticos. Ej. En una habitación con las ventanas cerradas, la expresión “hace mucho calor” tiene la intención comunicativa de que abran la ventana.

h) **Ortografía.** Establece un conjunto de normas y convenciones para escribir de forma correcta. Ej. Los nombres propios se escriben con mayúscula inicial: *Gabriela*, *México* y *Danonino*.

### **1.2.2. Tipos de gramática**

Cuando el término *gramática* se utiliza para aludir a aquellos tratados o manuales en los que se presentan los estudios de la lengua, éstos se clasifican según la perspectiva desde la cual se realice el estudio.

I. **Gramática sincrónica.** Estudia los fenómenos de la lengua en un momento determinado.

II. **Gramática diacrónica.** Estudia los cambios que ha sufrido la lengua en cierto periodo o a lo largo de su historia.

III. **Gramática normativa o prescriptiva.** Postula sus preceptos como reglas y normas para hablar y escribir de forma correcta.

IV. **Gramática descriptiva.** Estudia y describe con rigor los fenómenos de una lengua, en general, en su vertiente sincrónica (Real Academia Española, s. f., gramática, definición 9).

V. **Gramática tradicional.** Estudia la lengua con una visión esencialmente prescriptiva, partiendo de las ideas de los grecolatinos. Se desarrolló hasta finales del siglo XIX, y tiene fines pedagógicos, en el sentido de que busca crear una clasificación eficaz y sencilla de las unidades de la lengua.

VI. **Gramática estructural.** Sigue un enfoque formalista-estructuralista. Concibe a la lengua como un sistema de oposiciones, formado por elementos relacionados y dependientes entre sí. Privilegia el estudio de las realizaciones físicas del lenguaje, y deja de lado las manifestaciones individuales de los hablantes, es decir, el uso. Las gramáticas con este enfoque prevalecieron hasta mediados del siglo XX (Moliner, 1972).

VII. **Gramática generativa, transformacional o transformativa.** Sigue un enfoque formalista-generativista. Estudia la lengua como un fenómeno mental para explicar la creatividad del lenguaje humano y la fácil adquisición de éste. Además, intenta formular reglas que describan todas las construcciones que los hablantes pueden producir o interpretar en una lengua. Esta gramática fue introducida por Noam Chomsky en 1957, con la publicación de *Syntactic Structures*.

VIII. **Gramática funcional.** Sigue un enfoque funcionalista. Considera a la lengua como un sistema en el que cada elemento cumple una función específica. Desde esta perspectiva, el uso es el generador del sistema y la comunicación es el propósito principal de la lengua (Moliner, 1972).

### 1.3. La enseñanza de gramática

En la introducción, se adelantaba la necesidad de que en la escuela se enseñe gramática para poder desarrollar la conciencia metalingüística de los estudiantes; sin embargo, faltó abundar en los elementos que guían la actuación didáctica (Tabla 2).

**Tabla 2.** Preguntas y elementos que guían la actuación didáctica

Punto de vista del maestro	Punto de vista del alumno	Elemento didáctico
¿Quién enseña?	¿Quién dirige el aprendizaje?	Maestro
¿A quién enseña?	¿Quién aprende?	Alumno
¿Cómo enseñar?	¿Cómo orientar el aprendizaje?	Metodología
¿Cuándo enseñar?	¿Cuándo orientar el aprendizaje?	Fase evolutiva del alumno
¿Qué enseñar?	¿Qué aprender?	Contenido, disciplina o área de conocimientos
¿Para qué enseñar?	¿Para qué aprender?	Objetivos
¿Dónde enseñar?	¿Dónde aprender?	[Contexto] En la escuela o en cualquier otro local que se revele más adecuado y eficaz para la enseñanza y el aprendizaje

(Nérici, 1969, p. 58)

## 1. Marco conceptual y perspectiva teórica

---

Desde hace tiempo, los expertos en la enseñanza de gramática han puesto especial énfasis en dar respuesta a tres de las interrogantes generales: cuándo enseñar gramática, qué contenidos enseñar y cómo enseñarlos.

Acercas de cuándo es el momento apropiado para enseñar gramática, se ha defendido que ésta tiene que optimizarse durante toda la vida, haciendo adecuaciones para cada nivel: en los primeros años de educación escolar, se deben asentar las bases gramaticales necesarias para que pueda ser estudiada con mayor provecho en la fase de las operaciones lógico-formales, es decir, después de los 11 años, una vez que los alumnos han desarrollado sus facultades mentales (Brackenbury, 1908; Salvador Mata, 1989; Rivero Franyutti, 2010; Reyzábal, 2012).

La gramática no sólo se puede, sino que debe enseñarse desde el mismo inicio de la enseñanza reflexiva de la lengua, es decir desde los primeros cursos de la Educación Primaria. Para ello deben seleccionarse los contenidos adecuados que al principio serán muy simples y sencillos, y posteriormente se irán complicando. [...] De los doce a los dieciséis años, [...] [los alumnos tendrán] una madurez mental plena que les permit[irá] entender todos los procesos de abstracción que el saber gramatical exige (Mantecón y Zaragoza, 1998, p. 11).

Por lo tanto, la secundaria y el bachillerato son los niveles educativos en los que el dominio gramatical se profundiza y perfecciona.

Con respecto a los contenidos gramaticales que se deben enseñar, se parte de que los alumnos, antes de ingresar al sistema educativo, poseen un conocimiento interiorizado acerca de su lengua, que abarca tanto el conocimiento de la gramática como del vocabulario, por lo cual “la función de la escuela, del colegio, de la universidad consistirá en ir explicitando esos saberes gramaticales de acuerdo con la edad, preparación y nivel de los educandos” (Mantecón, 1989, p. 81).

En la actualidad, como se mencionó en 1.2.2, hay una gran variedad de tratados o manuales que proponen los saberes gramaticales que deben abordarse en la escuela. Sobre cuál es el más completo y apropiado, no existe un acuerdo, pues mientras algunos defienden que es imposible aplicar las gramáticas teóricas, como la estructural o la generativa, otros estipulan que cualquiera de los tratados tiene aplicaciones didácticas.

En una postura ecléctica (Salvador Mata, 1989; Mantecón, 1989; Otañi y Gaspar, 2009; Camps *et al.*, 2010; Gaiser, 2011; Munguía, 2014a), se sugiere la implementación de una **gramática pedagógica, escolar o didáctica**, que facilite el aprendizaje gramatical del público al que va dirigida, seleccionando, organizando y adaptando los saberes gramaticales

a cada nivel de enseñanza y a los objetivos establecidos, es decir, realizando una *transposición didáctica*.

Según esta postura, no debe predominar una única teoría gramatical, sino que se deben retomar los conceptos y temas más significativos y útiles de cada teoría, sin incurrir en contradicciones.

No se trata [...] de sustituir ahora las referencias gramaticales por las aportaciones de las últimas corrientes lingüísticas o psicológicas, ni de incorporar como antaño a los programas escolares, a los manuales y a las clases de lengua el glosario conceptual y la hojarasca terminológica de unas disciplinas como las citadas que -no lo olvidemos- no han sido creadas con fines didácticos [...] De lo que se trata, en fin es de ampliar nuestra visión de los fenómenos comunicativos con las aportaciones de un conjunto de ciencias del lenguaje que intentan dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión de mensajes en el seno de situaciones concretas de comunicación (Lomas García, 1994, p. 15).

Antes de mencionar cómo se sugiere que sea la enseñanza de dichos temas en el aula, conviene hacer una breve revisión de la contraparte, es decir, de cómo no tendría que enseñarse la gramática.

Las críticas a los modos y métodos tradicionales de abordar la enseñanza gramatical son numerosas (Otañi y Gaspar, 2009; Gaiser, 2011; Cacciavillani *et al.*, 2018), pues, durante años, éstos se han caracterizado por ser antirreflexivos, memorísticos, repetitivos y mecánicos, y por priorizar la segmentación y clasificación de palabras y oraciones.

En las clases de lengua de cualquier nivel educativo, se suelen enseñar los mismos conocimientos gramaticales cada año, sin profundizar en ellos, y, en ocasiones, desde posturas contradictorias. Bosque y Gallego (2018) aseguran que, para evitar esta situación, debería replicarse la progresión habitual de arquitectura: “estudiar el ladrillo antes que la pared, y esta última antes que la habitación, y de ahí [...] [pasar] al análisis de edificios más complejos, hasta llegar a los rascacielos o a las catedrales” (p. 41). Sin embargo, también existe la posibilidad de que los conocimientos básicos no sean estudiados en los primeros niveles educativos, y que no se aborden en los siguientes, bajo la premisa de que se debieron adquirir anteriormente, lo cual tiene severas repercusiones, considerando que hay temas que sólo pueden comprenderse si se parte de los conceptos básicos.

Otro de los problemas que se da en la enseñanza tradicional de la gramática consiste en que se dedica demasiado tiempo a enseñar la terminología y a clasificar elementos lingüísticos. Aunque reconocer e identificar

## 1. Marco conceptual y perspectiva teórica

---

son operaciones necesarias para el desarrollo de la capacidad metalingüística de los alumnos, es decir, para la adquisición de los recursos conceptuales y verbales que les permitan hablar de la lengua [...], no son las únicas operaciones requeridas y, además, pierden su virtualidad formativa cuando [...] la clasificación [...] deja de ser un instrumento para aprender cosas y se convierte en mero ejercicio escolar para superar un examen (Zayas, 1997, p. 223).

En oposición a estos métodos, los seguidores de la gramática pedagógica defienden que la mejor manera de enseñar y aprender gramática es promoviendo una **reflexión metalingüística**, lo cual implica que no sólo se describa o memorice la forma, sino que se analice el significado y la función de las palabras.

Este tipo de análisis exige que los alumnos observen, reconozcan, identifiquen, clasifiquen, sinteticen, comparen, manipulen (sustituyan, recompongan, reformulen), interpreten, sistematicen; se cuestionen, detecten contradicciones, propongan ejemplos o contraejemplos, formulen hipótesis, busquen información en textos metalingüísticos, produzcan textos metalingüísticos, diagnostiquen errores gramaticales, apliquen reglas gramaticales, consideren las nomenclaturas como medios, en lugar de como fines, etc.; para ello es necesario crear espacios de trabajo interactivos, en los que los estudiantes puedan tener un rol participativo.

No se trata de erradicar los ejercicios tradicionales de clasificación, vocabulario y ortografía que, a propósito, funcionan como un primer acercamiento al análisis de la lengua, sino que se debe buscar un equilibrio entre dichos ejercicios y los mencionados en el párrafo anterior.

Según Salvador Mata (1989) y Bosque (2018) el ideal es que, en las clases de lengua, se siga el modelo metodológico de las clases de ciencias, en las que se pone especial interés en mantener viva la curiosidad natural de los niños; una preocupación que se debería tener en todas las clases, considerando que “la actitud inquisitiva o indagadora no es sólo parte esencial de la actividad científica. Es también un componente fundamental de la formación de los alumnos como personas y como ciudadanos, ya que contribuye decisivamente al desarrollo de su capacidad crítica” (Bosque, 2018, p. 21).

Aunque alcanzar tales objetivos requiere la modificación de los programas educativos y el compromiso y participación de los estudiantes, sin duda, el éxito de una enseñanza reflexiva de la gramática depende, en gran medida, de los profesores, pues es fundamental que posean una formación lingüística sólida, que les permita resolver las dudas gramaticales

de los alumnos, así como una formación didáctica profunda, que los capacite para adecuar los contenidos y para diseñar estrategias que despierten la curiosidad e interés de los jóvenes.

Cuanto más experto sea un profesor en los contenidos [...], en mejor posición estará de hacerlos llegar a sus estudiantes [...] [esto no quiere decir] que los profesores de Lengua hayan de convertirse en expertos lingüistas, pero sí entendemos que debe mejorar su preparación lingüística para que puedan responder adecuadamente a las preguntas -a menudo sumamente sensatas, interesantes y hasta imaginativas de los estudiantes- (Bosque y Gallego, 2018, p. 49).

La idea de enseñar gramática de manera reflexiva y crítica no es nueva, sin embargo, como apuntan Bosque y Gallego (2016), la mayoría de las veces, las propuestas de los especialistas no pasan de ser un listado de conocimientos y competencias que los alumnos deben adquirir en clase; son raras las ocasiones en las que se elaboran secuencias o estrategias didácticas que puedan ser aplicadas en el aula, bajo este modelo<sup>2</sup>. En otras palabras, el estudio de la enseñanza de gramática se ha enfocado en responder a la pregunta de qué enseñar, y ha minimizado, e incluso olvidado, las otras preguntas vinculadas con la actuación didáctica.

En los siguientes apartados, se hará una revisión de cómo se ha dado la enseñanza de gramática en la asignatura de lengua, primero, de manera general, y, posteriormente, en el caso específico de México.

### **1.4. La gramática en la asignatura de lengua**

La asignatura de lengua ha formado parte del currículum oficial del sistema educativo desde los inicios de la educación, sin embargo, en la actualidad, no existe un consenso con respecto a los contenidos que debe abordar; una falta de unidad que se ve reflejada en los distintos nombres que recibe: Español, Didáctica de la Lengua, Lengua Materna, Lengua Española, Lengua y Literatura, Lenguaje y Comunicación, Comunicación Oral y Escrita, Taller de Expresión Oral y Escrita, Taller de Lectura y Redacción, Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental, etc.

A pesar de la diversidad de nomenclaturas, en teoría, las principales finalidades que persiguen dichas asignaturas son las mismas: que los alumnos produzcan y comprendan los

---

<sup>2</sup> Esto se pudo corroborar durante la revisión del estado del arte, pues, en la búsqueda realizada, a pesar de que se encontraron varios estudios teóricos de la problemática (Salvador Mata, 1989; Mantecón, 1989; Otañi y Gaspar, 2009; Camps *et al.*, 2010; Gaiser, 2011; Munguía, 2014a), fueron pocas las propuestas de intervención (Beristáin, 1968; Grecco, 2006; Lugo Ramírez, 2007; Montes de Oca, 2007) para mejorar el dominio gramatical de los alumnos, especialmente en México.

diferentes textos orales y escritos, para que sean partícipes de las actividades sociales y accedan a la cultura y a los saberes; que reflexionen sobre los usos de la lengua y sobre el funcionamiento de la comunicación y del sistema lingüístico, para garantizar un dominio consciente de las habilidades lingüísticas; y que construyan referencias culturales, a partir de la revisión de textos literarios y del conocimiento de la historia y patrimonio de la lengua (Doltz *et al.*, 2009).

Para alcanzar tales objetivos, se recuperan contenidos diversos que van de la enseñanza de los modos del discurso y de los tipos textuales hasta las metodologías de investigación y los géneros literarios. De entre todos los contenidos que se revisan en las clases de lengua, uno de los que constantemente genera controversia, con respecto a si debe incluirse o no, es la gramática.

El surgimiento de este debate es relativamente reciente, pues en los orígenes de la enseñanza de lengua, la gramática desempeñó un papel principal, siguiendo el modelo de la tradición grecolatina, que buscaba que los alumnos aprendieran a escribir y a hablar correctamente, con ayuda de manuales, conocidos como gramáticas, en los que se postulaban las normas del idioma.

Aunque, en los años dominados por el enfoque tradicional, “a un egresado del bachillerato se le consideraba un individuo medianamente culto, que escribía, leía y se expresaba bien” (Munguía, 2014a, p. 14), a principios del siglo XX, empezó a cuestionarse la utilidad del aprendizaje de gramática para las habilidades comunicativas de los hablantes, por considerar que ésta era excesivamente memorística y normativa. Había una profunda tendencia a obligar a los alumnos a memorizar listas de palabras, como las preposiciones, que seguro algunos todavía recuerdan; o a censurar constantemente los usos de los jóvenes, sin explicar, en ambos casos, ni la utilidad de dichas preposiciones ni las razones por las cuales una forma era apropiada frente a otra.

“En 1905, Unamuno pedía [la] desaparición [de la gramática] de los planes de estudio; en 1912, Rodolfo Lenz y en 1922, Américo Castro clamaban contra la gramática en la enseñanza, y hacia los años cuarenta Freinet lanzaba su famosa pregunta: «¿Y si la gramática fuera inútil?»” (Rodríguez Gonzalo, 2012, p. 88). Estas ideas y cuestionamientos tomaron mayor impulso en la década de los sesenta, a raíz del surgimiento y difusión de las teorías lingüísticas modernas.

### 1.4.1. Teoría formalista

El formalismo es una perspectiva lingüística que tiene como antecedente las teorías estructuralistas de Ferdinand de Saussure, quien, interesado en dar a la lingüística un carácter científico, propuso que el lenguaje es un sistema de oposiciones, formado por elementos relacionados y dependientes entre sí. A diferencia del estudio tradicional de la lengua, el estructuralismo deja de lado el carácter normativo, y privilegia la clasificación y descripción de los elementos del sistema lingüístico (la lengua). Asimismo, no considera las manifestaciones individuales de los hablantes, es decir, el uso que hacen de la lengua (el habla).

En 1957, Noam Chomsky publica *Syntactic Structures*, en respuesta a la teoría estructural que había predominado hasta entonces. Para el autor, no bastaba con describir y clasificar la estructura de la lengua, sino que era necesario formular explicaciones y predicciones sobre la organización y funcionamiento de ésta. Las ideas de Chomsky dieron paso a la gramática generativa o generativismo, cuya máxima tesis establece que los humanos poseen una facultad del lenguaje innata que se ubica en algún lugar del cerebro, y posibilita aprender cualquier lengua.

“Según Chomsky, hay una competencia (que se refiere al conocimiento que un hablante tiene de su lengua) y una actuación o *performance*, que es la manera en que el hablante usa ese conocimiento en ocasiones particulares. Este concepto de Chomsky se acerca mucho al de habla, de Saussure” (Rivero Franyutti, 2016, p. 46). Tanto para Saussure como para Chomsky, el habla y la actuación no forman parte del sistema lingüístico, por lo tanto, son irrelevantes para el estudio del lenguaje.

En términos simples, los formalistas, ya sea estructuralistas o generativistas, se encargan del estudio formal de la lengua, vista como un sistema, sin considerar su uso. Cabe aclarar que ambas perspectivas no fueron concebidas para aplicarse en la didáctica de la lengua, sin embargo, su repentino auge orilló a lingüistas, pedagogos y profesores a retomar su terminología y conceptos, especialmente del estructuralismo.

En la década de los sesenta, y parte de los setenta, la gramática, en las clases de lengua, adquirió un carácter estructural: se retomó tal cual la terminología propuesta por Saussure (lengua/habla, sincronía/diacronía, significado/significante, sintagma/paradigma), y se priorizó la elaboración de análisis morfosintácticos. Sin embargo, la ausencia de una

transposición didáctica en los contenidos estructurales dio lugar a que tanto profesores como alumnos se sintieran abrumados y desorientados.

Cuando las autoridades educativas se dieron cuenta de que la implementación del estructuralismo en las clases no había cumplido con el objetivo de mejorar la producción escrita y oral de los alumnos, decidieron desistir de dichos modelos, centrados en la forma, y emplear aquellos que privilegiaban el uso de la lengua y su función comunicativa.

### ***1.4.2. Teoría funcionalista***

A partir de los años setenta, comenzaron a surgir, en oposición a las ideas formalistas de Chomsky, propuestas teóricas funcionalistas, enfocadas en defender que la lengua es, primordialmente, un instrumento de comunicación social.

Para los funcionalistas, no bastaba con tener un conocimiento interiorizado con respecto al sistema lingüístico, sino que era necesario identificar los elementos que intervenían en cada situación comunicativa para saber cómo emplear la lengua, y poder comunicarse de manera exitosa.

Dentro de estas teorías, se presentaron varios matices, pues, mientras algunos siguieron de cerca las ideas del formalismo, y únicamente añadieron al sistema lingüístico un componente funcional; hubo quienes, en total desacuerdo con las ideas de Saussure, se opusieron a la noción de sistema lingüístico, y establecieron el análisis del discurso.

Como un puente entre ambas perspectivas, los funcionalistas moderados

[rechazaron] los presupuestos de las teorías formalistas como la de Chomsky, [propusieron] concepciones distintas para la estructura lingüística (pero sin negar su validez *per se*) y no [sostuvieron] que toda estructura gramatical [era] reductible a la estructura discursiva. [...] El [...] lenguaje no [era] para ellos un conjunto autónomo de reglas y principios, sino que [debía] estudiarse, si [quería] entenderse, como parte de las condiciones del uso porque el lenguaje [era] acción social (Rivero Franyutti, 2016, p. 49).

Uno de los representantes de esta postura fue Michael Halliday, considerado por muchos el padre del funcionalismo. El lingüista británico creó la teoría denominada Gramática Sistémica Funcional, cuyo principal objetivo era colocar a la lengua como un medio funcional-comunicativo y no como un fin en sí misma, de modo que “el objeto de análisis ya no se limita[ba] al marco oracional –puesto que [...] no [era] el núcleo a partir del cual [era] posible entender los fenómenos comunicativos– sino que se expand[ía] al nivel del enunciado y del texto/discurso” (Gaiser, 2011, p. 103).

En la teoría de Halliday (1978), el contexto juega un papel esencial, pues es el que determina la manera en la que se empleará el conocimiento lingüístico para comunicarse. Cabe aclarar que, para el autor, tanto el conocimiento de la lengua como el uso que se hace de ésta son elementos complementarios.

Una postura similar corresponde al **enfoque comunicativo** de Dell Hymes (1972), quien se opone al concepto de hablante oyente ideal, propuesto por Chomsky, según el cual, como cada persona nace con la facultad del lenguaje, posee un conocimiento y dominio de su sistema lingüístico que no se ve afectado por el uso que se haga de éste. Hymes considera que las diferencias entre lo que se imagina y lo que se ve en la realidad son abismales, y por ello destaca la importancia del contexto y de la función comunicativa de la lengua.

Otra de las críticas al trabajo de Chomsky recae en la dicotomía competencia lingüística/actuación lingüística. Como se mencionó en 1.4.1, para los formalistas, todo aquello que se vincula con la actuación o el uso de la lengua es irrelevante para el estudio del sistema lingüístico, por lo que suele menospreciarse. Frente a esta perspectiva, Hymes (1972) recalca la importancia de que exista una

teoría que pueda tratar con una comunidad lingüística heterogénea, con competencia diferencial, con el papel constitutivo de los factores socioculturales, y también que pueda tomar en consideración [...] las diferencias socioeconómicas, el dominio multilingüe [...], los valores expresivos, la percepción socialmente determinada, los estilos contextuales, y las normas compartidas para la evaluación de las variables (Hymes y Gómez Bernal, 1996 p. 21).

En respuesta a estas demandas, el sociolingüista norteamericano propone la dicotomía competencia lingüística/competencia comunicativa, para establecer que un hablante tiene la posibilidad de adquirir conocimientos gramaticales a la vez que adquiere conocimientos vinculados con el uso apropiado de la lengua, en diversas situaciones comunicativas.

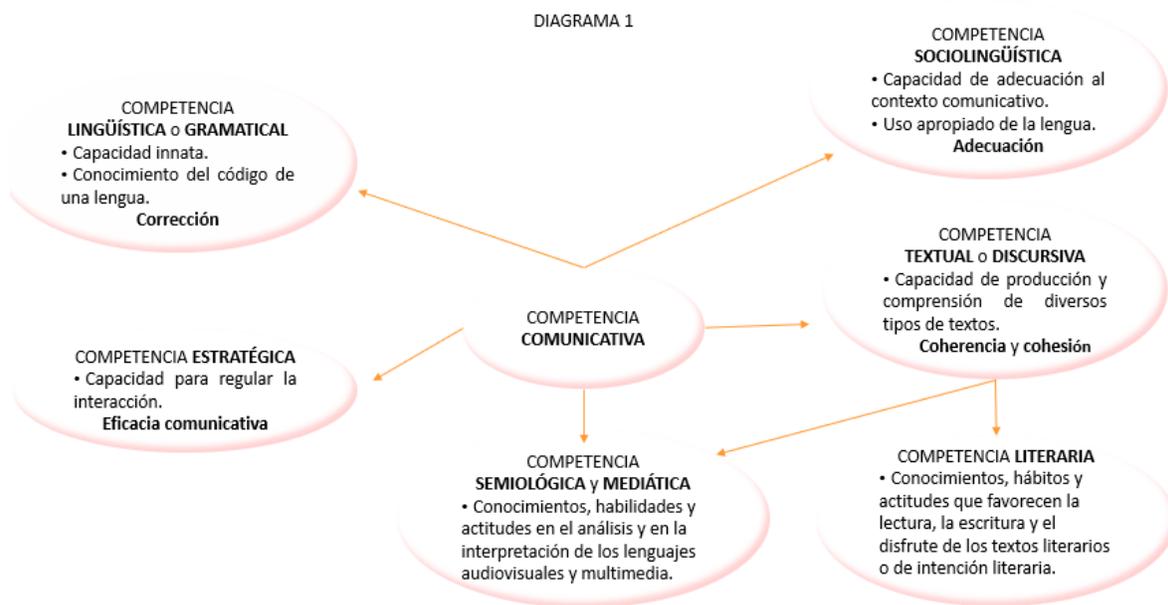
Para Hymes, la **competencia lingüística**, que alude al conocimiento formal y explícito de la lengua (conocimiento gramatical), no es suficiente para emplear el lenguaje de manera adecuada, sino que se necesita también una **competencia comunicativa**, que proporcione conocimientos relacionados “con el hecho de cuándo sí y cuando no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma” (Hymes y Gómez Bernal, 1996, p. 22), es decir, conocimientos sociolingüísticos y discursivos.

## 1. Marco conceptual y perspectiva teórica

En síntesis, mientras algunas variantes del funcionalismo rechazaron rotundamente los principios del formalismo, hubo autores como Halliday y Hymes que decidieron tomar posturas integradoras, al notar la importancia y complementariedad tanto de los conocimientos lingüísticos como del uso de la lengua.

Actualmente, la competencia comunicativa abarca un conjunto de subcompetencias que se consideran indispensables para el dominio de la lengua: una competencia lingüística o gramatical, una competencia sociolingüística, una competencia discursiva o textual, una competencia estratégica, una competencia literaria y una competencia semiológica o mediática (Lomas, 2009) (Figura 3).

**Figura 3.** *Subcompetencias de la competencia comunicativa*



Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Hymes, 1984; Lomas, 1999

(en Lomas, 2009, p. 24)

Con respecto al papel del funcionalismo en las clases de lengua, desde que dicha teoría surgió contó con una gran lista de adeptos que buscaban alternativas al fallido método estructural, por lo cual tuvo un gran impacto en el currículum de la asignatura.

A pesar de que las propuestas teóricas que tuvieron mayor difusión, como las de Halliday y Hymes, destacaban la importancia de que hubiera un equilibrio entre el conocimiento de la lengua y su uso, en la mayoría de los programas de las asignaturas de lengua, se eliminaron los temas vinculados con la gramática, a causa de una mala interpretación del enfoque comunicativo.

De esta manera, el discurso pedagógico y las propuestas didácticas desplazaron los contenidos gramaticales de tipo normativo y descriptivo y en su lugar establecieron/impusieron saberes de tipo textual (reducidos casi exclusivamente al análisis de los elementos que contribuyen a la cohesión y coherencia de los textos escritos) que, por los resultados que vemos a diario en las producciones de los alumnos, tampoco fueron enseñados/aprendidos de manera significativa (Gaiser, 2011, p. 104).

### **1.5. La enseñanza de gramática en México**

En 1.4 se revisó, de manera general, el papel que la gramática ha ocupado en la asignatura de lengua, a la luz de las distintas teorías lingüísticas. Enseguida, se aterrizarán dichas ideas en el caso específico del sistema educativo de México.

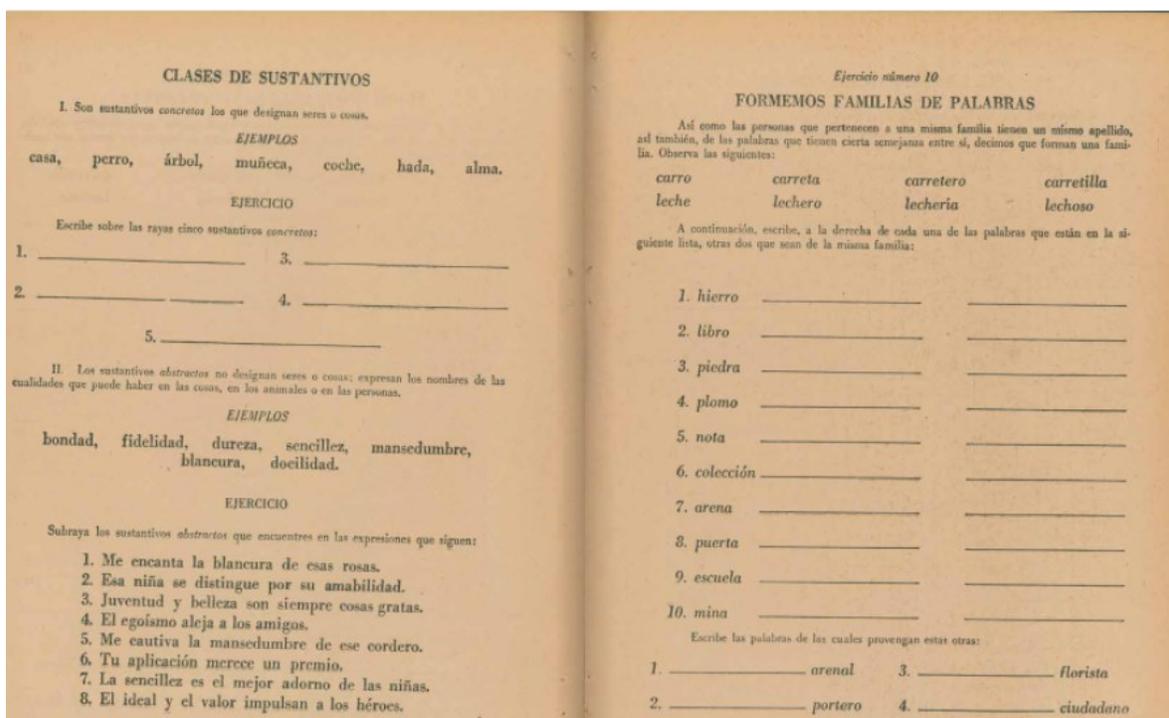
A grandes rasgos, México se ha caracterizado por seguir de cerca las vanguardias educativas mundiales, de modo que se pueden rastrear tres etapas significativas en la enseñanza de lengua del país: tradicional, estructural y comunicativa.

#### ***1.5.1. Enfoque tradicional***

Antes de la reforma educativa de la década de los setenta, existía un profundo interés, por parte de las autoridades, en que los alumnos hablaran y escribieran correctamente. Para alcanzar dicho ideal, se consideraba que era indispensable la enseñanza de gramática en las asignaturas de Lengua Nacional de los distintos niveles educativos.

Una muestra de ello la constituyen los cuadernos de trabajo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en los que, además de ejercicios de comprensión sobre las lecturas del libro de texto, aparecían secciones en las que se explicaban conceptos gramaticales y normas ortográficas, acompañadas de ejercicios (Figura 4).

**Figura 4.** Ejemplo de cuaderno de trabajo de cuarto año de primaria



(Comisión Nacional de los Libros de Textos Gratuitos, 1960, pp. 30-31)

Aunque muchos de los ejercicios consistían en prácticas reflexivas en torno al uso de la lengua, existe un consenso general que apunta a que las clases de gramática, por aquellos años, se caracterizaban por ser excesivamente normativas y memorísticas.

Los profesores de español obligaban a los estudiantes a memorizar paradigmas de verbos, listas de preposiciones y conjunciones, clases de palabras, definiciones de las distintas categorías gramaticales, reglas sintácticas, normas ortográficas, reconocimiento de funciones gramaticales como sujeto, objeto directo, etc. (Munguía, 2014a, p. 15).

Esta forma de enseñar fue sumamente atacada a principios de la década de los setenta, sin embargo, en lugar de que la crítica se dirigiera a los métodos, recayó en el contenido. A pesar de que, en esa época, el modelo educativo tradicional se imponía en todas las clases (basta pensar en cómo los alumnos debían memorizar las tablas de multiplicar o fechas históricas), los problemas de la asignatura de lengua se atribuyeron a la enseñanza de gramática, por lo cual comenzaron a surgir voces que exigían que ésta se erradicara.

Asimismo, hubo quienes se quejaron de que los programas se basaban en textos desactualizados, como la *Gramática de la lengua castellana* (1931), de la Real Academia Española, o la *Gramática castellana destinada al uso de los americanos* (1847), de Andrés

Bello, puesto que tanto las clasificaciones como las nomenclaturas, e incluso las mismas explicaciones, perdían vigencia, a la luz de los nuevos hallazgos lingüísticos.

### ***1.5.2. Enfoque estructural***

En 1972, como respuesta a las críticas a la gramática tradicional, y en sintonía con las vanguardias internacionales, la SEP reformó los programas de la asignatura de lengua, tomando como base la teoría del estructuralismo; de manera que los conceptos revisados y memorizados bajo la óptica de la gramática tradicional fueron sustituidos por las categorías propuestas por dicha corriente.

Se planteó como finalidad que el niño se convirtiera en un pequeño lingüista que viera cómo es la lengua que hablamos. Se describía la lengua según varios niveles: el nivel fonológico llevaba al nivel morfológico, y éstos a niveles de análisis más elevados de frases, cláusulas y oraciones (Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 14).

La intención de crear a un pequeño lingüista radicaba en la idea de que, a partir del conocimiento cabal de su lengua, el niño podría expresarse con claridad, de manera oral y escrita; sin embargo, el intento resultó en un rotundo fracaso. En primer lugar, por la falta de capacitación e interés de muchos de los profesores; y, en segundo lugar, porque no existió una transposición didáctica que adecuara la teoría estructuralista al nivel educativo de los estudiantes, lo cual contribuyó a que los temas se les dificultaran y, con el tiempo, los aburrieran.

Aunque el estructuralismo englobaba el estudio de los distintos niveles de la lengua, la elaboración de análisis morfosintácticos se instauró como una constante en las clases. Los alumnos únicamente debían señalar funciones sintácticas y clases de palabras, sin reflexionar sobre la utilidad de dichos temas para su formación.

En suma, todos estos factores influyeron en que, a partir de esa época, los alumnos empezaran a presentar problemas de lectura y de escritura que no se habían observado en años previos.

### ***1.5.3. Enfoque comunicativo***

En 1993, la SEP, siguiendo los modelos educativos internacionales, decidió implementar una reforma basada en el enfoque comunicativo, propio de la teoría funcional. Los programas de la asignatura de lengua establecieron los siguientes aspectos:

- Los contenidos se contextualizan de tal manera que reflejen lo que sucede en la comunicación real; generalmente no se utilizan palabras o frases aisladas sino unidades de discurso más complejas, con múltiples relaciones determinadas por la naturaleza de los interlocutores, el grado de familiaridad que hay entre ellos, el lugar, la situación, etcétera.
- Los intercambios llevan una gran carga personal: los interlocutores expresan sus opiniones, intereses, deseos, gustos, disgustos, temores, planes y sueños.
- Se enfatiza el uso de situaciones reales de comunicación o que simulan la realidad, tanto en la cotidianidad como en aquellas que surgen de manera eventual.
- Se destaca el uso de materiales auténticos (libros, periódicos, folletos y revistas – impresos o electrónicos–; las emisiones de radio y televisión, avisos, anuncios para permitir un mayor acercamiento a la realidad de los hablantes nativos de la lengua estudiada).
- Más que centrarse en la absoluta corrección gramatical, se hace énfasis en la fluidez en el uso del idioma; es decir, en la posibilidad del hablante de comunicar un mensaje.
- Los errores son considerados parte de los procesos de aprendizaje y, como tales, son tratados de manera didáctica y como fuente de conocimientos (Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 14).

Aunque algunos profesores siguieron aferrándose a la enseñanza tradicional o a la perspectiva estructural, la reforma comunicativa fue bien recibida por la mayoría de los detractores de la gramática, quienes consideraban que ésta no ayudaba a mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos.

Ciertamente, para Hymes, como se revisó en 1.4.2, los conocimientos de la lengua eran tan indispensables como su uso; sin embargo, en México, al igual que en otras partes del mundo, se generalizó la idea de que el enfoque comunicativo se oponía a ellos, por lo tanto, fueron desplazados, casi excluidos, por el análisis y la elaboración de textos orales y escritos reales, es decir, retomados del entorno, y no producidos exclusivamente como material didáctico.

La prioridad de los profesores de lengua era que los alumnos fueran capaces de producir y comprender textos mediante la práctica, por lo tanto, lo importante ya no eran los contenidos temáticos, sino lograr las habilidades o competencias establecidas.

Sin embargo, así como la gramática textual no puede ser pensada como una alternativa a la gramática oracional sino una ampliación y una complementación de aquella, tampoco el estudio de los textos y su materialidad lingüísticas puede obviar o saltar así como así el estudio de las estructuras gramaticales. Quizás no sea una condición suficiente [...] pero sí necesaria para su estudio y su producción reflexiva (Cacciavillani *et al.*, 2018, p. 86).

La implementación de esta reforma malinterpretada del enfoque comunicativo, que, a propósito, sigue vigente en la actualidad, lejos de mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes, las empeoró; muestra de ello son los resultados de las diversas pruebas realizadas

en los últimos 25 años (PLANEA, ENLACE, PISA, EXCALE) y las constantes quejas de los profesores con respecto al desempeño de los alumnos en la producción y comprensión de textos orales y escritos.

Si bien este bajo desempeño se debe, en gran medida, a los errores de la implementación de la reforma educativa, algunos autores (Cassany *et al.*, 2003; Rivero Franyutti, 2010; Camps, 2012; Munguía, 2014a; Sánchez Gómez, 2017) suman otras causas:

1. En los programas de estudio de los distintos niveles educativos, la gramática fue prácticamente erradicada, por considerar que no era útil para mejorar el dominio de las habilidades lingüísticas. Los pocos contenidos que se mantuvieron se redujeron a la memorización de normas gramaticales u ortográficas o a simples definiciones descontextualizadas.

Los conocimientos gramaticales, en los libros de texto, “se revisan como algo accidental que se desprende después de la lectura de un texto que, por cierto, tampoco debe estudiar el alumno, puesto que es un material ocasional que se emplea para que éste encuentre ideas principales o para que identifique un personaje en un cuento [...], o con cualquier otro fin” (Munguía, 2014a, p. 19). Para ejemplificar esta situación, se adjuntan las ilustraciones 5 y 6, extraídas del libro de Español de segundo grado de secundaria, editado por la SEP.

Figura 5. Ejemplo de libro de texto de segundo año de secundaria

Fase 3: Ambiente de la narración

Sesión  
6

Al leer un cuento o una novela, puedes fijarte en cómo el ambiente o los espacios donde se desarrolla la historia le dan un efecto a la narración.

1. En parejas, identifiquen qué espacio y ambiente se describe en el siguiente fragmento de *Los de abajo*, novela escrita a principios del siglo xx.

**Los de abajo**

Todos ensanchaban sus pulmones como para respirar los horizontes dilatados, la inmensidad del cielo, el azul de las montañas y el aire fresco, embalsamado de los aromas de la sierra. Y hacían galopar sus caballos, como si en aquel correr desenfrenado pretendieran posesionarse de toda la tierra. ¿Quién se acordaba ya del severo comandante de la policía, del gendarme gruñón y del cacique enfatuado? ¿Quién del mísero jacal, donde se vive como esclavo, siempre bajo la vigilancia del amo o del hosco y sañudo mayordomo, con la obligación imprescindible de estar de pie antes de salir el sol, con la pala y la canasta, o la manquera y el otate, para ganarse la olla de atole y el plato de frijoles del día?

Mariano Azuela, *Los de abajo*.



2. En grupo, comenten:
  - a) ¿En qué lugar o ambiente imaginan que sucede esta narración?
  - b) Lean de nuevo las palabras subrayadas (**adjetivos**) y subrayen otras que se empleen para describir el ambiente de la narración.
  - c) A partir de las descripciones, ¿qué emociones creen que experimentarán los personajes: temor, agrado, angustia?
3. Nuevamente en parejas, describan en la siguiente tabla el ambiente de *Los de abajo* y compárenlo con el de "Tarde de agosto".

**Glosario**

**Adjetivo:** clase de palabras que modifican al sustantivo ampliando, concretando o especificando su significado: "temblor misterioso", "broma pesada".

(Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, 2019a, p. 25)

Figura 6. Ejemplo de libro de texto de segundo año de secundaria

**Glosario**

**Español general:** también conocido como *español estándar*, es una forma de este idioma que pueden reconocer y entender todos los hispanohablantes; se basa en las normativas de las academias de la lengua.

Una ola como raya inmensa y transparente cayó a sus pies interrumpiéndole. El mar lanzaba gritos ensordecedores. Para oír a Melquíades ella había tenido que acercársele mucho. Por otra parte, el frío...

Demetrio Aguilera, "El cholo que se vengó".

2. Ordena en una tabla como la siguiente las palabras que identificaste y escribe cuál piensas que es su equivalente en **español general**.

Palabra o expresión	Palabra o expresión por la que se puede sustituir en el español general	Observaciones
<i>Tei amao</i>	Te he amado	<i>Tei amao</i> es una forma contraída de hablar.

3. En grupo, comenten quién es el protagonista y de dónde creen que sea originario. A partir de sus comentarios, identifiquen si eso explica por qué habla así.
  - a) ¿Qué busca el autor reproduciendo tal cual la forma de hablar?

(Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, 2019a, p. 34)

En la actividad de la Figura 5, se solicita que, a partir de un fragmento de *Los de abajo*, se lean las “palabras subrayadas” para subrayar otras que describan el ambiente. Resalta que se evita el término *adjetivos*, pues, como apunta Munguía (2014a), existe un afán por no emplear ninguna terminología gramatical; sin embargo, al momento de definir el término, se utiliza la palabra *sustantivo*, otra categoría gramatical sin la cual, según la propia definición, no se pueden identificar los adjetivos. Dejando de lado las complicaciones que enfrentará un alumno sin conocimientos gramaticales básicos, la actividad de los adjetivos no pasa de ser un ejercicio de identificación carente de sentido. Difícilmente, el alumno podrá reflexionar sobre la importancia y los usos de los adjetivos; a diferencia, de lo que hubiera pasado si se le preguntaba por los contrastes entre decir: *la inmensidad del cielo* en oposición a *el cielo inmenso* o *el azul de las montañas* frente a *las montañas azules*; retomando el mismo texto.

En la actividad de la Figura 6, resulta contradictorio que se solicite producir las formas equivalentes del español estándar, cuando este español, como el mismo libro apunta, se basa en la normatividad de la lengua, tan criticada por los docentes. Además, como se ha mencionado en apartados previos, la adquisición del español estándar se vincula directamente con la enseñanza de gramática en las clases de lengua, por lo cual es probable que los alumnos enfrenten dificultades para hacerlo.

Ambas imágenes presentan la información vinculada con la gramática en una sección de apoyo que el libro define como un “texto breve con información diversa que enriquece el contenido del libro con datos curiosos, interesantes y novedosos” (Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, 2019a, p. 9). Dicha definición permite evidenciar el papel que la gramática ocupa, desde que se instauró el enfoque comunicativo hasta la actualidad, en las clases de lengua: información secundaria que aporta datos curiosos, interesantes y novedosos. Y eso, en el mejor de los casos.

2. A pesar de que los conocimientos gramaticales perdieron el lugar protagónico, y casi fueron eliminados; en la actualidad, paradójicamente, muchos de los programas reconocen en sus objetivos la importancia de la conciencia lingüística para el desarrollo de las habilidades orales y escritas: “Analizar y reflexionar cómo emplean el lenguaje, oral o escrito, lo que les permite aprender a aprender y, con ello, ser usuarios más eficaces del lenguaje en diversas situaciones comunicativas” (Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública, 2019b). Asimismo, tanto en las pruebas

## 1. Marco conceptual y perspectiva teórica

---

nacionales como en las internacionales se siguen evaluando cuestiones vinculadas con la gramática, que, probablemente, los alumnos desconocen. Como ejemplo, algunos de los descriptores de los máximos niveles de logro de Lenguaje y Comunicación en la prueba PLANEA (2018):

**Tabla 3.** *Descriptores de niveles de logro de la prueba PLANEA (2018)*

Descriptor	Nivel IV
Reflexión sobre el sistema de la lengua	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los estudiantes logran inferir el significado de diferentes tipos de palabras a partir de la información que se encuentra dentro de la oración, reconocer antónimos y sinónimos, e identificar el uso de verbos en tiempo pasado.</li><li>• Interpretar el significado de expresiones de lenguaje figurado a partir del análisis de la información de un fragmento.</li><li>• Los estudiantes logran identificar oraciones unidas por una conjunción copulativa, reconocer nexos que denotan causa-efecto (porque, pues), comparación y temporalidad, en oraciones subordinadas, así como también identificar aquellos nexos empleados en secuencias lógicas (primero, segundo, por último) y marcadores de discurso directo.</li><li>• Analizar el lenguaje y registro lingüístico empleado en textos narrativos (literarios e informativos), expositivos y argumentativos, así como identificar las características que tienen algunos recursos paratextuales en textos continuos y discontinuos.</li></ul>
Convencionalidades lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los estudiantes logran identificar el cambio de significado de algunas palabras cuando se separan o se juntan, así como reconocer la segmentación silábica convencional de algunas palabras complejas (ej. Palabras que incluyan diptongos y triptongos).</li><li>• Identificar el uso convencional de mayúsculas, reconocer algunos errores ortográficos, identificar la ortografía convencional de palabras de la misma familia léxica.</li><li>• Identificar el uso correcto de acentos diacríticos, así como la acentuación convencional en palabras esdrújulas y agudas terminadas en vocal.</li><li>• Identificar el significado de abreviaturas de uso frecuente y reconocer la composición estructural de algunas siglas de uso oficial (CURP).</li><li>• Los estudiantes logran identificar el uso convencional de los signos de interrogación y exclamación, identificar el uso convencional de comas y puntos en un párrafo, así como reconocer el uso de guion para introducir diálogos.</li></ul>

(Adaptación de INEE, 2018)

Como se observa en la Tabla 3, un porcentaje de la evaluación de la prueba PLANEA está en función de que los alumnos reflexionen sobre su sistema lingüístico y conozcan las convencionalidades lingüísticas, aspectos que, como se mencionó, la reforma del enfoque comunicativo minimizó o erradicó; lo cual explica que muchos de los alumnos que realizan estas pruebas obtengan resultados desfavorables.

3. Cada sexenio, los secretarios de educación hacen modificaciones a los planes y programas educativos que, en muchos casos, implican volver a empezar y desechar los avances alcanzados.

4. La responsabilidad de que los alumnos desarrollen con plenitud sus habilidades lingüísticas recae exclusivamente en los profesores de lengua, a pesar de que, “todos los profesores, sean del área que sean, deberían exigir a los alumnos una redacción clara y correcta en sus trabajos y un empleo homogéneo de la metodología para la investigación” (Rivero Franyutti, 2010, p. 39).

5. No hay un consenso que estipule el perfil que debe poseer el profesor de lengua. Aunque se reconoce que el conocimiento sistemático de ésta favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas, no sólo se contrata a lingüistas, filólogos y egresados de letras y lenguas, sino también a comunicólogos, pedagogos, sociólogos, educadores, historiadores, filósofos, psicólogos, etc.; es decir, a profesionistas cuyas carreras no incluyen una formación lingüística en sus planes de estudio. Como menciona Sánchez Gómez (2017), algunos de ellos, como los comunicólogos o los sociólogos, cuentan con asignaturas remediales, como Talleres de Redacción e Investigación Documental o Teoría Lingüística, para subsanar sus deficiencias lingüísticas, sin embargo, esto no los capacita para impartirlas; “para hacerlo se necesita formación sistemática, no basta ser hablante de una lengua para enseñarla, y menos aún tratándose de la lengua materna, asignatura donde falta desarrollar teorías y métodos que permitan alcanzar los objetivos planteados” (p. 90).

6. Además de la falta de formación disciplinar, algunos profesores carecen de conocimientos didácticos y metodológicos para impartir la asignatura. Hay una mala actitud hacia la enseñanza, con clases predominantemente expositivas y teóricas y mecanismos de evaluación autoritarios, o, en el caso contrario, una postura despreocupada, con

cierta tendencia por hacer las clases de español fáciles, útiles, accesibles y divertidas, un afán por que los alumnos adviertan que se trata de una asignatura no aburrida -como se ha considerado la gramática- que les servirá para otras materias; en esas otras materias, el asunto es serio, ahí sí tienen que aprender, estudiar, reflexionar y hasta sufrir (Munguía, 2014a, p. 22).

7. Los profesores no asumen su rol como transmisores del registro estándar, lo cual se suma a la exposición de los jóvenes a “otros modelos lingüísticos (compañeros, televisión...) que pueden ser fuente de errores, extranjerismos innecesarios o malos ejemplos” (Cassany *et al.*, 2003, p. 27).

8. Las habilidades lingüísticas se enseñan de manera aislada, en lugar de interrelacionarlas para que se desarrollen con armonía. Por ejemplo, se pide a los alumnos que lean un texto en voz alta, sin proporcionarles técnicas para comprender lo que están leyendo, cuando la lectura y la comprensión se pueden trabajar de manera simultánea.

9. Se emplean como modelos pasajes de obras literarias antiguas que pueden ser complejas y poco atractivas para los jóvenes actuales.

10. Se parte de la premisa de que los alumnos aprenderán los géneros textuales, tanto orales como escritos, únicamente con la práctica, por lo que no se abordan como objeto de aprendizaje. Por ejemplo, al solicitar el resumen de una obra literaria, se puede revisar la obra en clase y resaltar elementos importantes, pero, en ningún momento, se explica en qué consiste un resumen y cuáles son sus características.

11. Se da por hecho que los alumnos debieron adquirir ciertos conocimientos desde años previos, sin hacer un diagnóstico o una revisión de los planes y programas de estudio de los niveles anteriores.

12. Se asume que los alumnos no poseen una competencia comunicativa, cuando son perfectamente capaces de comunicarse en múltiples contextos y situaciones, por lo cual

no es necesario fomentar más esto en las aulas, sino repensar en qué contenidos disciplinarios relacionados con la gramática y la lingüística pudieran desarrollar una conciencia lingüística que, a su vez, podría ser fundamental en ese desarrollo de habilidades para escribir y leer mejor; es la conciencia gramatical y lingüística la que permitiría a los estudiantes saber por qué son correctos ciertos usos y por qué se consideran incorrectos otros [...] la que les permitiría valorar las distintas variedades del español, así como considerar la importancia que tienen las lenguas mexicanas, entre otras cosas más (Munguía, 2014a, p. 22).

En resumen, la reforma educativa del 93, cuyos postulados siguen vigentes en la actualidad, lejos de alcanzar los ideales propuestos, trajo consigo serias repercusiones en las habilidades lingüísticas de los alumnos. Aunque el enfoque comunicativo fue la bandera enarbolada de la reforma, no se pueden atribuir los errores a dicho enfoque, sino a la mala interpretación que se hizo de éste, y, sobre todo, a la desatinada decisión de erradicar la enseñanza de gramática de los planes de estudio.

Como se ha revisado hasta ahora, la conciencia lingüística, que deriva del conocimiento gramatical, es la base para el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada; de modo que, en las escuelas, en lugar de someter a discusión la pertinencia de dichos conocimientos

o de simplemente erradicarlos, los esfuerzos deberían centrarse en hacer las adecuaciones didácticas pertinentes para enseñar gramática, según el nivel y el contexto educativo.

A partir de los temas expuestos en las secciones previas, es preciso aclarar cuál es el posicionamiento lingüístico de este trabajo. En primer lugar, se sigue el enfoque comunicativo de Dell Hymes (1972), considerando que, para el autor, una comunicación eficiente exige un equilibrio entre el conocimiento de la lengua y de su uso, por lo cual se reconoce la importancia tanto de la conciencia gramatical como de la competencia comunicativa.

Con respecto al modelo gramatical, se defiende la postura integradora de la gramática pedagógica, puesto que ésta engloba todos los niveles de la gramática, en sentido general, y no se reduce a una teoría lingüística, sino que retoma los elementos esenciales y trascendentes de cada teoría. Además, como la gramática pedagógica busca la sensibilización sobre la lengua, promueve la reflexión metalingüística, y defiende la importancia de realizar una transposición didáctica de los saberes gramaticales, en función de las características y necesidades de los alumnos, resulta la más apropiada para los fines de este estudio.

### **1.6. El Colegio de Ciencias y Humanidades**

En este apartado, se hará una revisión de algunas de las características históricas y pedagógicas del Colegio de Ciencias y Humanidades, contexto en el que se realiza la investigación, para contar con un referente a la hora de realizar el diagnóstico.

El 26 de enero de 1971, el Consejo Universitario aprobó el Proyecto Nueva Universidad del rector Pablo González Casanova, quien buscaba implementar un nuevo sistema que renovara a la Universidad en todos los niveles educativos (bachillerato, licenciatura y posgrado), sin necesidad de modificar las estructuras existentes.

A nivel bachillerato, el Colegio de Ciencias y Humanidades se propuso como un órgano permanente de innovación. Las razones que se enlistan enseguida fueron algunas de las que motivaron su existencia:

a) **Causas demográficas.** Hubo un crecimiento significativo de la población estudiantil, debido, principalmente, a la migración de otros estados hacia la capital, al desarrollo industrial del país, que exigía mano de obra cualificada, y a las expectativas de movilidad social.

En 1971, la demanda de enseñanza a nivel medio superior rondaba las 30,000 solicitudes, de las cuales, la Escuela Nacional Preparatoria sólo podía cubrir 13,000. Al respecto, Bernal Sahagún, primer coordinador del Colegio, narra cómo, en una reunión con el rector González Casanova y el presidente Echeverría, se abordó dicha situación:

[El entonces rector] le dice: mira Luis (se hablaban de tú porque habían sido compañeros de escuela), el próximo año, por ahí de abril van a salir 15 000 estudiantes de secundaria de aquí del Distrito Federal. Ni el Poli, ni nosotros tenemos capacidad para recibirlos, y tú, que tienes que empezar a resolver problemas, tienes dos opciones, o creas 15 000 plazas de trabajo que te cuestan 100 000 pesos cada una, o creas 15 000 plazas escolares, que te costarán 4 000 pesos cada una. Echeverría sin pensarlo mucho dijo “que se creen las escolares” (Bernal Sahagún, 2012, p. 263).

b) **Causas sociales.** El descontento de los estudiantes del 68 por un orden político y social autoritario enfrentó a la Universidad con el Estado, demostrando “la importancia que tiene el que la Universidad sirva de conciencia crítica de la Nación” (Bartolucci y Rodríguez, 1983, p. 59); por lo tanto, después de los movimientos del 68, se hizo imperativo que ésta cumpliera con las nuevas exigencias del desarrollo social.

González Casanova, en sintonía con dicho panorama, propuso la democratización de la enseñanza; lo cual implicaba que mayor cantidad de alumnos pudiera acceder a una educación, sin relaciones jerárquicas en el aula, para desarrollar una capacidad crítica, que permitiera participar e intervenir en las decisiones sociales.

c) **Causas académicas.** En oposición al modelo tradicional y autoritario del sistema educativo, que perdía vigencia ante las innovaciones científicas, humanísticas y tecnológicas, la Universidad necesitaba reformarse con un modelo que le diera nuevas formas de enseñar, mayor flexibilidad y fácil adecuación a las necesidades sociales.

El deseo de un cambio comenzó a plantearse por el gobierno mexicano, a finales de 1968, pues la Secretaría de Educación Pública percibió que se debía apelar a

la actualización de los métodos de enseñanza; [a] la inclusión de distintas modalidades encaminadas a la creación de ciclos terminales y salidas laterales principalmente de orden técnico; [a] la racionalización y descentralización de los recursos institucionales; [a] la orientación del currículo a partir de áreas básicas del conocimiento; y, finalmente, [a] la reorientación valorativo-ideológica de los contenidos educativos (Bartolucci y Rodríguez, 1983, p. 36).

Aunque la reforma educativa, encabezada por la SEP, fue presentada, formalmente, a finales de 1971, es decir, después de la creación del CCH, no parece coincidencia que los principios propuestos por González Casanova, en el Proyecto Nueva Universidad, respondieran a las demandas de la política gubernamental.

En síntesis, el Colegio de Ciencias y Humanidades surge como un “esfuerzo de competencia por educar más y mejor a un mayor número de mexicanos” (*Gaceta UNAM*, 1971, p. 7); no por nada, ése fue el lema que enarboló durante sus primeros años.

### **1.6.1. Modelo Educativo**

Después de abordar los antecedentes que dieron origen a la creación del CCH, conviene revisar cuáles son las características de su Modelo Educativo, entendiendo éste como la “concepción específica de los propósitos educativos de [la] institución, así como de las formas pedagógicas para lograrlos, que se concretan en los criterios o ejes con los cuales se organizan las actividades académicas de enseñanza y aprendizaje” (García Camacho, 2015, p. 7).

En 1971, la Universidad, en lugar de aumentar los planteles de la ENP, optó por crear un nuevo bachillerato que combatiera el modelo tradicional y enciclopédico, caracterizado por priorizar la exposición monológica del profesor a alumnos pasivos y la memorización de la mayor cantidad posible de conocimientos, sin una progresión ni jerarquía.

Frente a dichas particularidades, el Colegio de Ciencias y Humanidades proponía

elegir los contenidos (conocimientos, habilidades y valores) que ocupan los lugares centrales en los sistemas de las disciplinas más importantes y cuya aproximación sirve de base para continuar el aprendizaje de las novedades que se producen de manera permanente en todos los campos del saber, y para apreciar sus consecuencias en la vida personal y social de los seres humanos. Aprender lo importante de las materias importantes (Bazán Levy, 2015, p. 113).

Por ello, uno de los ejes del Modelo Educativo del Colegio es el concepto de **cultura básica**, que alude a la formación en las materias indispensables que capacitan al alumno para cualquiera de los caminos que decida tomar: continuar con sus estudios universitarios (carácter propedéutico) o incorporarse al mercado laboral (carácter terminal).

El Plan de Estudios del Colegio establece que, para que el alumno adquiriera una cultura básica, debe poseer un dominio esencial de los dos métodos: el experimental y el histórico-social; así como el conocimiento y uso del lenguaje matemático y de la lengua, la cual se vincula con las capacidades de desarrollar el hábito lector, de trabajar y corregir el idioma nacional; de informarse y documentarse adecuadamente para la elaboración de trabajos, y de dominar una lengua extranjera (*Gaceta UNAM*, 1971).

La propuesta de implementar la cultura básica, además de oponerse el enciclopedismo, tuvo la intención de fomentar el **trabajo interdisciplinario** en la Universidad, bajo el

supuesto de que ningún conocimiento aparece aislado, y de que todas las disciplinas se apoyan unas a otras, para contribuir a la formación integral del alumno.

En consonancia con dichas ideas, el Modelo Educativo del Colegio está organizado por **áreas académicas** y no por asignaturas aisladas, lo cual quiere decir que los contenidos y las prácticas se distribuyen en campos de conocimiento amplios: Área de Matemáticas, Área de Ciencias Experimentales, Área Histórico-Social, Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Las asignaturas de una misma área comparten propósitos generales, elementos conceptuales, enfoques y métodos propios del campo disciplinario; actitudes y valores, habilidades y destrezas e informaciones; con la finalidad de que “los alumnos adquieran una visión de conjunto de las materias, tanto de sus elementos [...] metodológicos y teóricos como de los conocimientos necesarios, para jerarquizarlos y percibir las relaciones que mantienen entre sí y con los de [las demás] materias” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006, p. 9).

Otro de los ejes del Modelo Educativo gira en torno a promover la **experiencia y vivencia de los aprendizajes**, combinando el estudio teórico de las aulas con el adiestramiento práctico de los talleres, laboratorios y centros de trabajo; lo cual implica abandonar la idea de que, en el aula, deben predominar el monólogo del profesor y el carácter pasivo del alumno. En su lugar, se fomentan el diálogo entre los sujetos y la corresponsabilidad, para que los conocimientos puedan construirse y emplearse.

La disposición de las aulas tiene un papel esencial en la propuesta dialógica del CCH, pues, en oposición a los salones con mesas y bancos sujetos al suelo, y con tarima para elevar al profesor;

desde su origen, el Colegio dispuso de un mobiliario ligero [...] y fácilmente combinable: mesas y sillas que pueden agruparse de mil maneras, lo que facilita la variedad de actividades en las sesiones [...]; dos pizarrones por salón que convierten las últimas filas en primeras y viceversa; a veces una mesa para el profesor en el mismo nivel que las de los alumnos, lo que predispone al recorrido del salón, a la atención personalizante o de cada equipo y finalmente al seguimiento del aprendizaje y al buen clima escolar [...] Ni el mobiliario ni la práctica común han eliminado persistentes problemas puntuales de autoritarismo o de enseñanza desde arriba, pero el movimiento predominante y general responde con fuerza al Modelo Educativo (*Gaceta CCH*, 2001, p. 11).

Al colocar la práctica como uno de los elementos esenciales del aprendizaje, se hizo necesario formular un nuevo método de enseñanza que ayudara a construir, experimentar y vincular los conocimientos básicos de cada área; por ello, se establecieron tres principios

para guiar el quehacer educativo del CCH, y asegurar que los alumnos se convirtieran en sujetos autónomos y críticos, aptos para convivir en sociedad.

- **Aprender a aprender.** Los alumnos deben apropiarse de su autonomía, y ser capaces de construir nuevos conocimientos por sí mismos; deben saber informarse, aprender a revisar y corregir sus creaciones, y hacer suya la experiencia de producir ciencia. “Lo importante no es tanto tener información sino saber cómo encontrarla, cómo manejarla, cómo servirse de ella para crear nuevos conocimientos” (Flores Oléa, 1971, p. 32). De ahí que, desde su origen, el Colegio sea visto como un bachillerato de fuentes, y no de comentarios, es decir, como un bachillerato que prepara al alumno para ir más allá de los puntos de vista del profesor, y acceder de manera directa a las fuentes de información.

- **Aprender a hacer.** El alumno debe desarrollar y adquirir habilidades y técnicas que le permitan poner en práctica lo aprendido en clase, e incorporarse, eventualmente, a actividades sociales productivas. “Supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase (aprender haciendo)” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 39).

- **Aprender a ser.** El alumno, durante su estancia en el Colegio, deberá incrementar sus valores humanos, cívicos y éticos, para poder desarrollarse como persona e integrarse funcionalmente, en cualquier ámbito social.

Se piensa que los principios reguladores del Colegio fueron retomados de los informes para la UNESCO: *Aprender a ser* (1973), de Edgar Faure, y *La educación encierra un tesoro* (1996), de Jacques Delors, sin embargo, aunque muchos de los puntos coinciden, acaso por la influencia de los estudios que González Casanova realizó en la Sorbona de París (1947-1950), las ideas que motivaron la creación del Proyecto Nueva Universidad fueron planteadas por el rector desde 1953, es decir, décadas antes de la publicación de los dos textos.

### ***1.6.2. Enfoque pedagógico***

Las características revisadas en las secciones previas permiten definir al Colegio de Ciencias y Humanidades como un bachillerato innovador y disruptivo que apela a la cultura básica, a la interdisciplinariedad y al aprendizaje práctico en los talleres; sin embargo, hasta ahora, se ha dicho poco en relación con los pilares pedagógicos que sostienen su Modelo Educativo.

Al oponerse tajantemente a la escuela tradicional y autoritaria y al vicio del enciclopedismo, el proyecto del CCH se inscribió en la vertiente pedagógica de la **escuela nueva**, progresiva o activa, la cual

parte del reconocimiento de las necesidades e intereses de los alumnos, de la actividad como método didáctico y del deseo de hacer de la escuela, no sólo una preparación para la vida, sino parte importante de la vida misma. El carácter vitalista de esta teoría -o mejor de este movimiento denominado Escuela Nueva- exige partir de la realidad y aprender por la experiencia (Mallart Navarra, 2016, p. 45).

El Colegio tiene varios elementos en común con dicha teoría, como el énfasis en la práctica y en la experiencia para adquirir los aprendizajes; la ideología de estudiar para aprender y para la vida misma; y los principios de libertad, responsabilidad, actividad creativa y participación democrática (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1976); sin embargo, Bazán Levy apunta que, desde el origen del Colegio, el concepto de escuela activa “era visto como un disparate, porque esa categoría podía aplicarse a grupos de 20 alumnos, en donde el profesor debía conocer el nombre de cada alumno, [...] [pero] no [...] con 50 alumnos y menos [...] [un] profesor con 30 horas de clase a la semana o con 15 grupos y 750 alumnos” (Bazán Levy, 2020, p. 72).

En los documentos originarios, además de la alusión a la teoría de la Escuela Nueva, no se mencionan otras teorías ni modelos pedagógicos, debido, quizá, a que el Colegio fue concebido como “un modelo educativo abierto a las innovaciones científicas, tecnológicas, institucionales y pedagógicas, que [condujeran] a mejorar y actualizar sus prácticas curriculares y didácticas” (Anda Munguía *et al.*, 2018, p. 2), por lo cual sus propuestas iban más allá de encasillarse en una sola teoría educativa.

Lo anterior no significa que el Colegio carezca de bases pedagógicas, al contrario, desde su creación, cuenta con una serie de planteamientos pedagógicos, que han guiado su actuar durante 50 años, y que han inspirado y motivado a otras instituciones a apropiarse de su Modelo.

### **1.6.2.1. El estudiante en el centro.**

La principal característica de la visión pedagógica del CCH recae en colocar al alumno como el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, meta que sólo puede alcanzarse si se combaten los vicios adquiridos previamente: la falta de autonomía personal, la sumisión a la autoridad y el aprendizaje basado en la memorización y en el verbalismo permanente del profesor.

El Colegio recibe alumnos con una formación afectiva y cultural discordante con la filosofía educativa que lo sustenta. Estos saben de la existencia del CCH pero desconocen sus modalidades concretas, percibiéndolo como una vía de acceso a la Universidad y no como un sistema de enseñanza tendiente a estimular su creatividad [...]. La adquisición de un título profesional es vista como la meta culminante en la que se cifran no sólo las mejores esperanzas de [los] alumnos, sino también la de los sectores sociales de los cuales provienen (Bartolucci y Rodríguez, 1983, pp. 168-169).

Frente a estos obstáculos, el Colegio pretende formar estudiantes con características totalmente distintas. En primer lugar, como aspira a que los jóvenes desarrollen su autonomía y aprendan por sí mismos, fomenta la curiosidad intelectual, la investigación, la iniciativa, el compromiso, la creatividad, el diálogo, la participación, la libertad de opinión, el pensamiento lógico, reflexivo, crítico y flexible, etc.; aspectos que coinciden, en su mayoría, con los requeridos por el método científico, lo cual explica que el Modelo Educativo proponga su aplicación en todas las áreas académicas.

Se incrementan en el alumno actitudes como la propia del conocimiento científico ante la realidad, la curiosidad y el deseo de aprender, así como aptitudes para la reflexión metódica y rigurosa: se acentúa la participación y actividad del alumno; se favorece su libertad de opinión y se fomenta la crítica fundada de la validez de la información y de las aseveraciones que otros o él formulan (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 40).

El CCH también persigue que los alumnos lleven a la práctica los conocimientos construidos, que los relacionen con los que ya poseen, con los conocimientos de las demás disciplinas; que los critiquen e, incluso, que los reelaboren y sustituyan por otros, mejor fundados e innovadores, para que sean útiles a lo largo de su vida (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996).

Los estudiantes deben asumir un rol activo y crítico en el aula, y trasladar el trabajo académico a los espacios extraescolares. Asimismo, además de adquirir los saberes científicos y humanísticos indispensables, deberán apropiarse de los valores humanos, cívicos y éticos que les permitan trabajar en equipo, convivir y construir una sociedad más justa, equitativa y solidaria.

El ceceachero ideal debe poseer

- a) la capacidad [...] para buscar información, comprenderla, valorarla, interpretarla, enjuiciarla, sacar sus propias conclusiones a partir de estrategias para escribir, leer, comentar en grupo, búsqueda de información, síntesis, reflexión, conclusión, etcétera; b) el fomento de la conciencia de pertenencia, de entorno social y natural, de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y social; c) la capacidad de usar el lenguaje especializado para explicar los fenómenos de la naturaleza y la sociedad; y, d) la capacidad

de trabajar en equipo, de utilizar tecnologías de información, de adaptación a situaciones cambiantes, capacidad de contribuir a reducir el estrés en su entorno social, entre otras (González Rodarte, 2015, p. 108).

Para que los alumnos cumplan con este perfil, y construyan los aprendizajes estipulados en los programas, es preciso que, en todos los cursos, el profesor parta de un diagnóstico que le permita identificar las características, necesidades e intereses de los jóvenes, así como su estilo de aprendizaje<sup>3</sup>.

Con respecto a los *estilos de aprendizaje*, este término hace alusión a los distintos métodos que cada persona emplea para aprender. Según Keefe y Thompson (1987), "los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo perciben los aprendices, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" (p. 44). Mientras que para Sternberg (1994) corresponden a "la manera preferida que se tiene de usar las propias habilidades" (p. 36).

En la actualidad, no hay acuerdo sobre cómo definir los estilos de aprendizaje, sin embargo, hay algunas ideas y puntos en común entre las distintas posturas. Se piensa, por ejemplo, que los estilos de aprendizaje evolucionan y cambian a lo largo de la vida, por lo cual una persona puede tener varios estilos desarrollados, y emplear el necesario en función del contexto.

Aunque existen múltiples clasificaciones de los estilos de aprendizaje, que varían en función de las perspectivas, la mayoría de ellas parte de los mismos factores que inciden en las formas de aprender. Entre dichos factores, los que se considerarán en esta investigación, para diagnosticar a los alumnos, son los siguientes<sup>4</sup>:

- **Motivaciones y expectativas.** Preferencias personales, como los intereses académicos; habilidades sobresalientes o talentos, como ser bueno para dibujar; patrones conductuales, como ser puntual al entregar tareas, tomar notas durante la clase o inclinarse por ocupar un rol activo o pasivo en el proceso de enseñanza; e interacción social, como la motivación para trabajar en equipo o de manera individual (Pantoja Ospina *et al.*, 2013; Cazau, s. f.).

---

<sup>3</sup> Como esta investigación es de carácter diagnóstico, se tomarán en cuenta tales elementos en la recolección de datos.

<sup>4</sup> Como en la actualidad no existe un acuerdo sobre cómo medir y caracterizar los estilos de aprendizaje, en esta investigación, no se hará una medición y clasificación exhaustiva de los distintos estilos de los alumnos, únicamente se considerarán los factores que inciden en ellos.

- **Estrategias de enseñanza preferidas.** Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (1998), las **estrategias de enseñanza** corresponden a los procedimientos o recursos utilizados por el docente para promover el aprendizaje significativo.

Para identificar las estrategias de enseñanza preferidas por los alumnos, se debe profundizar en las preferencia que tienen para percibir la información a través de algún canal particular o medio de representación (visual, auditivo o táctil), como preferir un canal audiovisual (video) que uno escrito (libro).

- **Estrategias de aprendizaje preferidas.** Son los procedimientos o actividades flexibles que el alumno realiza, de manera consciente y voluntaria, con la intención de aprender, recordar y usar la información, como preferir un mapa conceptual que un resumen (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998).

Identificar las distintas maneras de aprender que poseen los alumnos es útil porque ayuda a diseñar estrategias acordes a los distintos perfiles, lo que a su vez permite “intervenir positivamente en el interés y la motivación de los estudiantes, quienes, al involucrarse más, van a mejorar su nivel de aprendizaje y su rendimiento académico” (Díaz Mosquera, 2012, p. 10).

Finalmente, como apunta García Camacho (2017), aunque los alumnos ingresan al CCH con ciertos esquemas de aprendizaje, el Modelo Educativo del Colegio condiciona y regula “la adquisición de determinados estilos [...] en un proceso de acoplamiento con los estilos que ellos traen” (p. 33). Se privilegia que los alumnos ocupen un rol activo, que apliquen un pensamiento crítico, que sean autónomos, que investiguen en diversas fuentes, que adquieran un aprendizaje significativo, y que desarrollen la capacidad de trabajar en equipo, para dar solución a los problemas y favorecer el carácter interdisciplinar del Colegio.

#### **1.6.2.2. El profesor como guía.**

El Modelo Educativo del Colegio impulsó una reorganización de los roles tradicionales del aula: así como el alumno se convirtió en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor pasó de ser el transmisor del conocimiento y dueño de la verdad absoluta a un guía y compañero, dispuesto a aprender mientras enseña y a seguir aprendiendo.

Frente a las características comunes del profesor tradicional, el docente del CCH se distingue por orientar y facilitar el aprendizaje, diseñando estrategias que favorezcan la autonomía de los estudiantes y su capacidad de juicio crítico.

El profesor siempre debe tener presente que el alumno es el protagonista, y que su principal objetivo como orientador es brindarle los conocimientos y las herramientas necesarias para que aprenda a aprender y a hacer. Asimismo, tiene que practicar diariamente valores que el alumno pueda reconocer y recuperar, para aprender a ser.

En las clases, no debe predominar el monólogo del profesor, sino que éste debe fomentar el diálogo. El alumno deberá participar constantemente y cuestionar todo lo que el profesor dice. Además, la mayor parte del tiempo deberá destinarse a que los estudiantes practiquen los temas vistos.

Lo anterior exige que los docentes, haciendo valer la libertad de cátedra, seleccionen aquellos contenidos y actividades que contribuyan a la cultura básica de los alumnos, que respondan a sus necesidades y los motiven a aprender. Para ello, es importante que posean una formación didáctica sólida y que “adquieran, renueven y mantengan al día sus conocimientos en sus campos respectivos” (Bazán Levy, 1988, p. 10).

El profesor del CCH debe estar en constante actualización y en diálogo permanente con los otros profesores del área y del plantel, pues, a partir del intercambio de experiencias y cuestionamientos, se puede contribuir a la formación integral de los alumnos.

### **1.6.2.3. El aprendizaje significativo.**

Colocar al alumno como protagonista y al profesor como un guía y acompañante conllevó un cambio de percepción con respecto a la manera de concebir el aprendizaje.

Mientras el modelo tradicional propone un aprendizaje transmisivo, repetitivo y memorístico (útil y necesario para algunos aspectos de la formación académica), el Colegio fomenta la idea de incorporar el aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo demanda que los alumnos desempeñen un papel activo en la construcción y reconstrucción de sus conocimientos; para lo cual deben partir de su propia experiencia, y vincular los contenidos nuevos con los previos. El Modelo Educativo del CCH establece como elemento clave que los alumnos reconozcan la trascendencia de lo que aprenden, no sólo para la asignatura correspondiente, sino para las otras materias, para su futura formación académica, y para la vida misma. A partir de los aprendizajes significativos, los alumnos *aprenden a aprender*.

Dichos aspectos coinciden con la teoría de Ausubel, para quien “la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente no son relacionadas de modo arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1976, p. 57).

La producción de este tipo de aprendizaje exige que el material sea potencialmente significativo, es decir, que los conocimientos sean comprensibles por sí mismos y gracias a los esquemas previos del alumno, y que se pueda establecer una secuencia lógica entre los contenidos nuevos y los ya construidos. Asimismo, es necesario que el alumno posea un estilo de aprendizaje apropiado: debe contar con estrategias acordes a las finalidades perseguidas, y tener una actitud positiva frente al aprendizaje. En esta empresa, el papel del profesor es fundamental, pues deberá diseñar actividades y materiales organizados y creativos que guíen al alumno en la construcción de su conocimiento; y deberá despertar y motivar la disposición de los alumnos para aprender.

Por último, en la producción de aprendizajes significativos, el lenguaje ocupa un lugar importante al ser el medio que permite realizar las operaciones intelectuales más complejas.

Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos, conceptos y proposiciones. [...] los conceptos constituyen un eje central y definitorio en el aprendizaje significativo. [...] el aprendizaje significativo se logra por intermedio de la verbalización y del lenguaje y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo (Rodríguez Palmero, 2004, p. 537).

La propuesta del aprendizaje significativo se inscribe en el **modelo constructivista**, según el cual, el conocimiento es resultado de la acción de los sujetos, quienes construyen sus aprendizajes a partir de los ya elaborados.

El conocimiento no se forma a partir de la percepción ni de la sensación, sino a través de la acción; no emerge ni del sujeto consciente ni de los objetos ya construidos, sino de la interacción entre ellos. El conocimiento procede de una interacción entre sujeto y objeto, de la acción del sujeto sobre el objeto y de las transformaciones que ocurren en ambos. El conocimiento, pues, no se transmite, sino que se construye por la acción del que aprende sobre el medio físico y social y por la repercusión que tiene esta acción sobre el mismo aprendiz (Mallart Navarra, 2016, pp. 59-60).

Aunque los documentos fundadores del Colegio no establecen explícitamente su adscripción al constructivismo, ambos se rigen por los mismos principios: asignan un rol activo al alumno, quien es responsable de construir su propio conocimiento, y colocan al profesor como un mediador del aprendizaje. El docente acepta e impulsa la autonomía de los alumnos, recupera sus experiencias previas, parte del conocimiento que tienen sobre los temas, antes de exponerlos él mismo, y crea un ambiente favorable para el aprendizaje.

En síntesis, aunque el Modelo Educativo del Colegio no se adscribe, de manera tácita, a alguna teoría o enfoque pedagógico, en sus postulados, cuenta con fuertes planteamientos pedagógicos que respaldan y guían su actuar. Además, dichos planteamientos se corresponden con algunas de las formulaciones teóricas más trascendentes del ámbito educativo, tales como el aprendizaje significativo y el modelo constructivista.

### **1.7. La gramática en la asignatura de TLRIID**

Esta sección presenta un recorrido histórico acerca de la asignatura de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental (TLRIID), impartida en el CCH, para identificar el enfoque didáctico y disciplinar que ha permeado, desde su origen, y para reconocer el lugar que se le ha dado a la enseñanza de la gramática en los programas. De igual modo, se presenta un análisis de las problemáticas actuales de la asignatura, en función de los mismos criterios.

#### ***1.7.1. Recorrido histórico***

En la década de los sesenta y principios de los setenta, se observaba que, desde el nivel medio hasta el nivel superior, los alumnos presentaban deficiencias en la expresión y comprensión de textos orales y escritos, que repercutían en su aprendizaje y en su capacidad de comunicarse. Por ello, para los profesores fundadores del Colegio de Ciencias y Humanidades era imperativo subsanar estas dificultades, a partir de talleres de redacción, lectura e investigación documental. Esta idea de implementar talleres respondía al deseo de que los alumnos construyeran sus aprendizajes con la práctica frecuente, procesual y recursiva de las habilidades lingüísticas; y al interés de potenciar el trabajo cooperativo, en equipo o grupal, para favorecer el desarrollo autónomo y crítico de los jóvenes.

Al momento de su creación, en el CCH, se debían cursar dos talleres de redacción, cuatro talleres de lectura y dos talleres que conjuntaran la redacción y la investigación documental. Sobre los contenidos que se abordaban en dichos talleres,

el Taller de redacción [debía] enfocarse muy directamente al adiestramiento práctico de la expresión oral y, fundamentalmente, escrita de los alumnos mediante continuos ejercicios [...] el profesor [debía hacer] las observaciones teóricas pertinentes tocantes a nociones gramaticales (ortográficas, morfológicas, sintácticas) y estilísticas, que [permitieran] familiarizar al alumno con nuestro sistema lingüístico. [...]. El método de enseñanza [iría] siempre del caso particular, concreto (la redacción presentada por el alumno) a la expresión general de tales nociones. Por ello, el número que se [aceptaba] en

en cada uno de estos Talleres [había] de ser reducido (Comisiones del Trabajo Docente y de Reglamento, 1971, pp. 104-105).

El Taller de lectura, por su parte, formaba a los alumnos para que pudieran comprender y analizar la producción literaria, nacional e internacional, no sólo en relación con el contenido, sino también en cuestiones estructurales y lingüísticas. Por último, los talleres de investigación capacitaban a los alumnos para que plantearan preguntas continuamente, para que formularan hipótesis, para que aprendieran a informarse, y, en general, para que adquirieran la actitud de investigadores.

Los profesores de dichos talleres debían evaluar la lectura y el análisis de obras completas, la comprensión del vocabulario, la redacción con buena ortografía, sintaxis correcta, puntuación adecuada, sin repetición continua de algunas palabras, con notas al pie, con referencias; y la elaboración de trabajos de investigación (Oléa Rodríguez, 1981). Dicha empresa, como se establecía en la descripción de los primeros programas, requería un número reducido de alumnos para poder atender las necesidades de todos.

Aunque los propósitos de las asignaturas respondían al perfil de los estudiantes, y estaban en sintonía con el plan de estudios, años después surgieron críticas en torno a las orientaciones que habían adquirido los talleres.

1. Es un apéndice del Taller de Lectura de Clásicos. Es un taller de comunicación centrado en analizar los mecanismos masivos de comunicación y sus repercusiones en la sociedad. 3. Se limita a la enseñanza de la gramática y de la lingüística, que, si bien son fundamentales, no debería reducirse a la enseñanza de éstos. 4. Se basa en la exposición de temas libres o asignados por el maestro, tales como drogadicción, sexualidad o alcoholismo. [...] [6. Prioriza la expresión escrita, frente a la oral, por la corta duración del semestre y por la cantidad excesiva de alumnos con los que trabaja cada profesor, lo cual impide sistematizar la práctica oral y, a su vez, hacer revisiones profundas de las producciones escritas] (Gutiérrez Martínez, 1983, p. 57).

Además de las anteriores, la principal queja giraba en torno a la falta de integración entre la teoría y la práctica, pues los conocimientos conscientes y profundos de la lengua (la conciencia gramatical), pocas veces se aterrizaraban en la comunicación de los jóvenes, o viceversa, se pasaba a la práctica sin revisar los conocimientos gramaticales. “Hay profesores que inician sus clases haciendo que de inmediato los alumnos redacten, sin ver antes o al mismo tiempo (esto último sería lo mejor), los elementos de lingüística y gramática que les permitan hacer ese acto, redactar, más consciente, profundo y recíproco” (Castellanos y Ballesteros, 1978, p. 16).

En este orden de ideas, con tintes del enfoque comunicativo de Hymes, se proponía una estrategia similar a la de la enseñanza reflexiva de la gramática pedagógica. Se apostaba por “emplear de manera consciente la función metalingüística de la lengua, y, en síntesis, hacer uso del método científico” (Hernández Maqueda, 1983, p. 68). Había una sincera preocupación por desarrollar en los alumnos la capacidad de pensar y de cuestionarse constantemente el funcionamiento y uso de la lengua (Ruíz Basto *et al.*, 1983, p. 48). De igual modo, se partía del aprendizaje significativo, para evitar que las clases fueran monótonas y aburridas.

Los contenidos temáticos, que abarcaban la comunicación, la información lingüística (lengua, habla, norma, lenguaje), los tipos de lenguaje, los nexos, las formas verbales, las relaciones entre oraciones (coordinación, subordinación), los vicios más comunes (uso incorrecto del *que*, leísmo, laísmo, el posesivo *su*, verbos fáciles, uso del gerundio, cacofonía, monotonía), las formas de expresión (monólogo, diálogo, narración, descripción), la redacción de documentos (cartas, oficios, telegramas) y las nociones generales de investigación documental (elaboración de fichas, estructura de un trabajo y su presentación), debían seguir una progresión didáctica, e impartirse en función de los conocimientos previos del “alumno para precisarlos, corregirlos o incrementarlos, siempre a partir de sus experiencias y en torno a temas ejes que reflej[aran] sus necesidades” (G. Sánchez Avendaño, 1983, p. 76).

Frente a dicha postura reflexiva, comenzaron a surgir voces que rechazaban la enseñanza gramatical en el Colegio, bajo las siguientes premisas:

1. La gramática que generalmente hemos manejado en el CCH es la gramática estructuralista, que representa un enfoque superado por su excesivo formalismo.
2. Hemos pensado y se piensa (así lo demuestran algunos programas y cuadernos de trabajo vigentes) que su conocimiento habilita a los alumnos para redactar mejor, suposición que no nos ha hecho avanzar en ese sentido.
3. Abordar la gramática como hasta ahora, nos lleva a nuestra primera posición sobre el objeto de estudio en el Taller de Redacción I y II, ésto [*sic*] es, a seguir tratando a la lengua como objeto teórico (Ruíz Basto *et al.*, 1983, p. 48).

En general, las primeras décadas del Colegio se caracterizaron por una falta de uniformidad con respecto a las temáticas y formas de enseñanza propuestas en los talleres, por lo cual, en 1996, para cumplir con las demandas de los profesores, se hicieron algunas modificaciones al plan y a los programas de estudio.

Entre los cambios más drásticos, se integraron los tres talleres en una sola asignatura (Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental), apelando a su vinculación, y se aumentó el número de horas semanales a seis. Asimismo, el Área de Talleres se renombró como Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, y se estableció como su función primordial promover la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes básicas para la comprensión y producción de textos verbales, visuales e icono-verbales, bajo el enfoque comunicativo, que, aunque llevaba años aplicándose en el CCH, de manera informal, se sistematizó en aquella época, acaso porque estaba en boga, a raíz de la reforma del 93 de la SEP.

Como se mencionó en 1.4.2, el enfoque comunicativo propuesto por Dell Hymes establecía una postura conciliadora entre la competencia lingüística y la competencia comunicativa; sin embargo, al analizar el *Programa de Estudios Actualizado (PEA)* (1996) no queda claro si se respetaba dicha postura o si, en su lugar, se implementaba un enfoque funcional radical que rechazaba los conocimientos gramaticales, pues, así como se menciona que “los conceptos teóricos acerca de la lengua tienen valor [...] en cuanto ayudan a desarrollar las habilidades necesarias y ofrecen elementos para la reflexión sobre los procesos y estrategias que debe poseer un usuario culto de las lenguas materna o extranjeras, en un ámbito cultural cada vez más amplio” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 55), se defiende que “la lengua, en tanto que sistema, no es para el Área un objeto de estudio único ni es de su interés que los alumnos sepan de ella y la describan, sino que den prioridad a la puesta en obra de la competencia comunicativa” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 1996, p. 55).

El contenido del *PEA* apunta más a la segunda interpretación, pues constantemente se remarca la importancia de que los alumnos se comuniquen en múltiples contextos reales. Por otra parte, con respecto al programa de estudio, sobresale que los contenidos fundamentales no abarcan explícitamente temas vinculados con la competencia lingüística, sino que se reducen a conceptos relativos a la competencia comunicativa, al texto y a sus propiedades.

En el 2006, con la revisión de la orientación y sentido de las áreas del *PEA*, se rectificó la mala interpretación del enfoque comunicativo y se afirmó que la competencia comunicativa estaba integrada por la competencia lingüística, la discursiva o textual, la estratégica, la sociolingüística, la literaria y la icónico-verbal, por lo cual “la enseñanza gramatical [debía]

ser un soporte, un medio necesario para arribar a la textualidad, pero no un fin en sí mismo” (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006, p. 79). Se integraron algunos conocimientos gramaticales en los contenidos establecidos en el programa y se reconoció, aunque de manera secundaria, la aportación de determinados saberes lingüísticos al perfil del egresado:

Al egresar, el alumno podrá hacer un uso comunicativo de la lengua tanto en su manifestación oral como en la escrita; leer diversos tipos de textos, incluyendo los icónico-verbales; distinguir las diferencias de sentido entre los textos narrativos, expositivos y argumentativos; escribir textos académicos y sociales, organizando adecuadamente su proceso: planificación, textualización y revisión; promover el trabajo permanente de obtención de conocimientos con las diversas herramientas de las que proveen los procesos para realizar una investigación documental; saber dónde buscar para obtener información antes de construir su propio conocimiento; buscar con eficiencia información, incluyendo el uso de las nuevas tecnologías; incluir en la construcción del conocimiento lo que aportan los textos verbales, icónico-verbales y los textos audiovisuales; desarrollar aprendizajes cooperativos; ser parte de una formación humanística; desarrollar el gusto por la lectura de textos literarios; [...] fomentar la indagación crítica en los usos de la lengua, marcados por la clase social, el origen geográfico, el sexo, status y edad, que condicionan el valor desigual de las palabras y de las lenguas; [...] promover una dimensión ética en los usos de la lengua, fundamental para ser parte de una sociedad que quiere crecer democráticamente, construyendo una educación lingüística crítica que permita evitar cualquier prejuicio sobre usos geográficos y sociales (Colegio de Ciencias y Humanidades, 2006, p. 93-94).

Seis años después, surgió un interés por evaluar la calidad y eficiencia del programa de estudio, por lo cual se realizaron varias investigaciones al respecto. Por un lado, el *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación* (Ávila Ramos, 2012) arrojó que la asignatura de TLRIID era una de las que presentaban mayores porcentajes de acreditación y el mejor promedio de calificaciones, sin embargo, como se observa en la Tabla 4, dichas cifras no eran tan alentadoras, pues, en el caso de la acreditación, ésta fue descendiendo cada semestre; mientras que las calificaciones se mantuvieron siempre por debajo de 8.4.

**Tabla 4.** *Porcentaje de acreditación y promedio de calificaciones de TLRIID en el periodo 2000-2012*

Asignatura	Porcentaje de acreditación	Promedio de calificaciones
TLRIID I	76-89%	7.9-8.2
TLRIID II	68-83%	8.0-8.3
TLRIID III	65-81%	7.8-8.1
TLRIID IV	59-75%	8.0-8.3

(Adaptación de Ávila Ramos, 2012)

Por otro lado, el mismo año se hicieron una serie de reflexiones sobre los programas de estudio, a partir de la construcción y el análisis del Examen Diagnóstico Académico (EDA). En dicho trabajo (Acosta y Carrasco *et al.*, 2012), se observó que, en ocasiones, no había relación entre los aprendizajes y las temáticas propuestas, que no era evidente o no existía una progresión didáctica y disciplinar; que no se percibía la relación entre las estrategias y los aprendizajes, que las temáticas eran reiterativas del aprendizaje y, en muchos casos insuficientes; que “no se favorec[ía] un aprendizaje sistemático, porque la desarticulación entre aprendizajes y temáticas [impedía] que el alumno [estableciera] relaciones entre ellas, principio básico para el desarrollo de habilidades intelectuales que a su vez permit[en] un crecimiento intelectual autónomo” (Acosta y Carrasco *et al.*, 2012, p. 52), y, por último, que los grupos debían dividirse en dos para darle atención particular a cada alumno, y fomentar el desarrollo de las habilidades de comprensión y producción textual.

Asimismo, se realizó un diagnóstico de la asignatura de TLRIID para contribuir a la reflexión y ajuste de los programas (Barajas Sánchez *et al.*, 2012). Como resultado, se presentaron una serie de sugerencias que, según los autores, estaban en consonancia con los principios vigentes del enfoque comunicativo; sin embargo, pese a la rectificación hecha en el 2006 de la competencia lingüística, se volvió a rechazar la enseñanza gramatical. Enseguida se analizan algunas de las sugerencias en las que se observa dicha situación.

Barajas Sánchez *et al.* (2012) proponían fomentar el aprendizaje, en la asignatura de TLRIID, mediante el uso de la lengua en el aula, sin considerar los distintos niveles de descripción, puesto que la comunicación no se reducía “a una codificación y decodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y las estructuras de la lengua, sino que [requería] la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes” (p. 9); también señalaban que había una inconsistencia entre el enfoque comunicativo, específicamente entre la adecuación textual, y la idea de hacer un buen uso de las categorías gramaticales. En realidad, en ambos casos, los temas criticados sí son necesarios.

Con respecto a los contenidos, se sugería establecer niveles de enunciación generales para dar homogeneidad, por lo cual debían desaparecer términos muy específicos como léxico, vicios del lenguaje, sinónimos, antónimos, campos semánticos, pobreza de vocabulario, barbarismos, registros lingüísticos, etc., todos propios del estudio gramatical.

Al igual que ocurrió con el *PEA*, el Diagnóstico de la asignatura de TLRIID presentaba algunas inconsistencias en su rechazo a la enseñanza de gramática. Como ejemplo, se sugería que, además de trabajar con las figuras retóricas en los planos fónicos y fonológicos, para el análisis de los textos literarios, se retomaran las figuras de los niveles semántico y morfosintáctico; una clasificación que está en sintonía con los niveles de la lengua, que se proponía erradicar. En el perfil del profesor, se estipulaba que, además de contar con un marco teórico-pedagógico sólido sobre la educación, el docente debía “dominar los conocimientos básicos y la didáctica de la disciplina (incluidos los conocimientos gramaticales) que les permitieran elaborar secuencias de enseñanza aprendizaje para trabajar en el aula” (Barajas Sánchez *et al.*, 2012, p. 32). Asimismo, las ideas expuestas, vinculadas con la revisión de los programas, no coincidían con el análisis de los aprendizajes esperados que se realizó en dicho diagnóstico, a partir de los resultados del examen EDA.

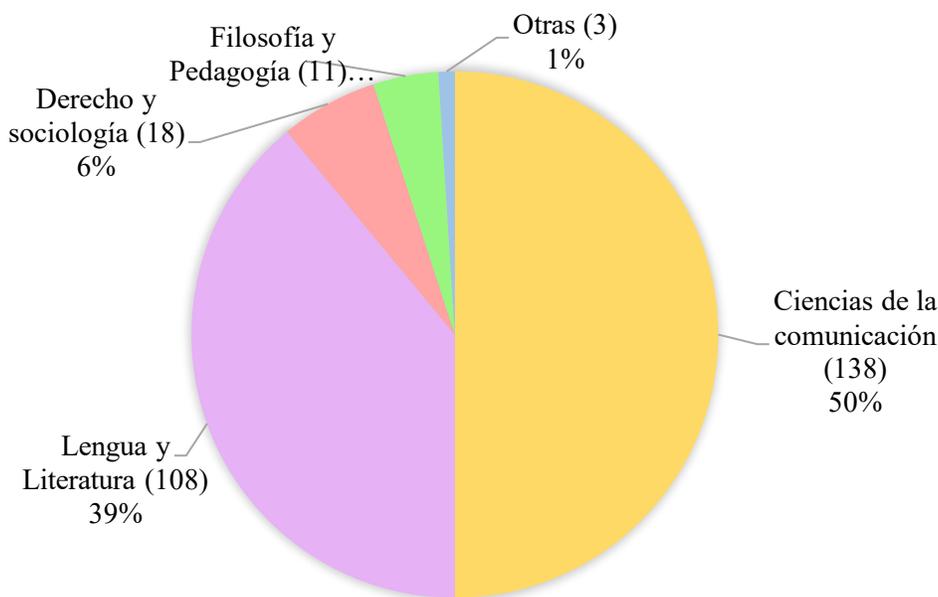
En el período 2011-2012, se obtuvo un promedio global de 4.92 en la asignatura de TLRIID, y se reportó que, entre otras dificultades, los alumnos enfrentaban problemas para distinguir en los textos algunas de las categorías gramaticales; para comprender el significado de las palabras, según el contexto de utilización, para identificar isotopías en un poema, etc. A pesar de estas cuestiones, se insistía en desplazar los conocimientos de gramática.

Los bajos índices obtenidos en el EDA fueron atribuidos por Barajas Sánchez *et al.* (2012) a la falta de precisión en la definición y aplicación de los contenidos, causada por el tiempo destinado para su atención en los cursos, por las condiciones laborales de los profesores; por su carrera de origen, por la falta de formación disciplinaria y didáctica, entre otros factores. Como se verá enseguida, algunas de estas cuestiones tuvieron gran impacto en la enseñanza de gramática en las aulas.

Según el perfil profesiográfico, que se actualizó con el Plan de estudios de 1996, la asignatura podía impartirse, siguiendo el orden de prioridad, por egresados de Ciencias de la Comunicación, de Lengua y Literaturas Hispánicas, de Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas, Francesas, Inglesas e Italianas), de Letras Clásicas, de Letras Hispánicas, de Lingüística y de Literatura Dramática y Teatro. El orden establecido permite distinguir la prioridad que se le daba a la competencia comunicativa por aquellos años, y que, en la actualidad, se le sigue dando, pues se utiliza el mismo perfil para las contrataciones de personal.

En esa época, la composición de la planta docente estaba integrada de la siguiente manera:

**Figura 7.** Composición de la planta docente, según la licenciatura de procedencia, en el año 2012



(Adaptación de Barajas Sánchez *et al.*, 2012, p. 30)

Como se observa en la Figura 7, predominaban los egresados de Ciencias de la Comunicación, cuya formación carecía de bases lingüísticas, un aspecto que, paradójicamente, Barajas Sánchez *et al.* (2012) apuntaban que debía solucionarse proporcionando a los profesores una capacitación sobre “los contenidos propiamente lingüísticos y literarios que forma[ba]n parte de los programas de las asignaturas y que seguramente seguir[ía]n siendo necesarios para la enseñanza de TLRIID” (p. 31). Aunque aparentemente se reconocía la importancia de los conocimientos gramaticales, más adelante se especifica que dichos contenidos correspondían a “la tipología textual, las características o marcas de los modos discursivos (descripción, narración y argumentación), la modalización, los géneros literarios, las características del texto literario y la desviación poética” (p. 32).

En el caso de los egresados de Letras o Lingüística también se demandaba una formación complementaria acerca de teorías de la comunicación, géneros periodísticos y análisis del texto icónico-verbal; es decir, sobre los temas que predominaban en el programa. Ni qué decir de los egresados de Derecho, Sociología, Pedagogía y Filosofía, quienes seguro

necesitaban de mucho tiempo para atender a las formaciones complementarias intensivas que los capacitaran para poder cumplir con el programa.

Este análisis permite comprender por qué los alumnos tenían problemas para definir y aplicar los contenidos en el EDA, pues, como señalan Barajas Sánchez *et al.* (2012), los profesores carecían de una formación disciplinaria apropiada. No es de extrañar que una de las principales problemáticas de los alumnos fuera distinguir las categorías gramaticales en los textos, cuando la mayoría de los profesores no dominaba dichos conocimientos.

Por otra parte, a pesar de que en los programas se especificaba que se debían reproducir el encuadre de la asignatura, los objetivos, los contenidos mínimos o fundamentales y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, lo más probable es que los profesores prefirieran abordar exclusivamente los temas que dominaban o darles más tiempo de estudio. A estas falencias, habría que sumar la ausencia de formación didáctica, que seguro repercutió en la manera de enseñar los contenidos, especialmente aquellos vinculados con la gramática.

Para recapitular, desde su creación, en la asignatura de TLRIID se ha mantenido el enfoque didáctico correspondiente al Modelo Educativo del Colegio, pues siempre se ha respetado que el alumno desempeñe un rol activo y construya sus aprendizajes, con ayuda de la práctica constante en el taller y de las estrategias diseñadas por el profesor, las cuales están orientadas a motivar el aprendizaje significativo, y a mantener una progresión didáctica. A pesar de esto, en las distintas revisiones de los programas, se reportan la ausencia de aprendizajes significativos, la falta de progresión didáctica, la reiteración de temas y la discordancia entre estrategias y aprendizajes.

Con respecto al enfoque disciplinar, a pesar de que en los primeros años no se estableció explícitamente una teoría lingüística, se observaba una fuerte tendencia a la gramática reflexiva, en el sentido de que se enfatizaba la importancia de que el alumno desarrollara una conciencia gramatical que le permitiera vincular los conocimientos gramaticales con la práctica comunicativa, por lo que también se percibe la influencia del enfoque comunicativo de Hymes. En esa época, la gramática tenía una alta presencia en los programas de estudio.

Ante las críticas por las distintas orientaciones que estaba tomando la asignatura, y ante el rechazo a la enseñanza de gramática como eje principal de las clases, en 1996, se institucionalizó el enfoque comunicativo, que, como se mencionó, había estado presente desde el origen del CCH. Sin embargo, a partir de ese momento, el lugar de la gramática en

la asignatura comenzó a sufrir múltiples altibajos por las malas interpretaciones que se hacían del enfoque. En 1996, los contenidos gramaticales se erradicaron del programa; en el 2006 se reintegraron, y, finalmente, en el 2012, se volvió a rechazar la enseñanza de gramática, pero se sugirió mantener algunos contenidos.

Por último, destaca que, en el diagnóstico del 2012, los resultados deficientes de los estudiantes fueron atribuidos, especialmente, a los profesores de la asignatura y a su falta de capacitación disciplinar y didáctica.

### ***1.7.2. Análisis del programa de estudios vigente***

En el 2016, se aprobó y publicó el programa actualizado de TLRIID, como resultado de todas las reflexiones y diagnósticos que se hicieron desde el 2012.

En dicho programa, se destaca la trascendencia de la asignatura, tanto para el Área de Talleres como para las otras Áreas, dado que desarrolla las habilidades lingüísticas imprescindibles para el aprendizaje de cualquier materia, y para la integración de los alumnos en la sociedad. Asimismo, se reconoce la importancia de la lengua como un medio para transformar y organizar los conocimientos; y se enfatiza su carácter interdisciplinar:

todos son profesores de lengua, debido a que cada docente enseña habilidades comunicativas relacionadas con su materia: señalar qué leer, cómo leer, qué características deben poseer los trabajos escritos, mediante qué acuerdos se establecen intercambios comunicativos orales, cómo se emplea el lenguaje icónico dentro del aula o el laboratorio (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 9).

En relación con el enfoque didáctico de la asignatura, éste se encuentra en sintonía con el Modelo Educativo del Colegio y sus principios pedagógicos, pues se propone que, en las clases de TLRIID, se implementen actividades y secuencias que faciliten la adquisición de conocimientos, a partir de los saberes previos y de las necesidades del alumno, las cuales determinan qué aprendizajes se deben promover y retomar para ejercitar las habilidades lingüísticas; es decir, a partir de aprendizajes significativos.

De igual manera, se estipula que la asignatura se inscribe en una perspectiva constructivista, al proponer al docente como un mediador encargado de diseñar y desarrollar estrategias, emocionales e intelectuales, ajustadas a las necesidades de los jóvenes; y al colocar al aprendiz como un sujeto activo, que identifica sus destrezas, aptitudes y necesidades.

[El alumno no] es una tabula rasa, sino un horizonte de experiencias previas sobre las que se ajustan y reorganizan nuevos saberes; los errores son fuentes de aprendizaje, pues se reorganiza, se busca el origen de los problemas, se generan soluciones y se elaboran estrategias para superarlos, se orienta hacia la metacognición, la cual permite tomar conciencia del propio aprendizaje y elaborar soluciones innovadoras para los problemas planteados (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 11).

Con respecto al enfoque disciplinar, uno de los propósitos generales establecido en el programa de la asignatura consiste en desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, por medio de un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos acerca de la lengua para intercambios comunicativos en diferentes ámbitos, por lo cual se mantiene el enfoque comunicativo, pero respetando la perspectiva teórica de Hymes, pues se reconoce que la competencia comunicativa se conforma por las competencias lingüística, sociolingüística, estratégica, semiológica, literaria y textual. No obstante, como ocurre con el *PEA* (1996) y con el diagnóstico de Barajas Sánchez *et al.* (2012), se siguen presentando inconsistencias en el discurso, pues se aclara que la asignatura se orientará a partir de la competencia textual, de modo que se deberán erradicar el estudio descriptivo y normativo de la lengua, por circunscribirse a la oración; esta idea se justifica con el siguiente argumento:

Existe la falsa creencia de que en el enfoque comunicativo se han marginado la gramática y la literatura. [...] El cuestionamiento sobre la gramática gira en torno a que sus vertientes descriptiva y prescriptiva no son el objeto del aprendizaje; ahora se ofrece como una herramienta pertinente para la comprensión y la producción textuales. La gramática se considera como una dimensión más amplia, donde la situación comunicativa, el contexto, los interlocutores, los propósitos, entre otros elementos, son también motivo de estudio (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 11).

Como se revisará más adelante, hay una discordancia entre lo que se menciona en dicha explicación y lo que se hace, tanto en el mismo programa como en la práctica.

Acerca de la concreción curricular del programa de TLRIID, se propone incrementar el desarrollo de la escucha y del habla, lo cual es un gran acierto, ya que, como se ha mencionado, la comprensión auditiva y la producción oral suelen ignorarse en las asignaturas de lengua, por privilegiar la comprensión lectora y la producción escrita.

Del mismo modo, se menciona que, aunque el profesor puede “integrar los elementos que considere necesarios para conseguir los propósitos de cada unidad, en relación con las características del alumnado” (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 14), debe impartir obligatoriamente las temáticas establecidas en cada unidad, las cuales corresponden a las nociones o conceptos fundamentales de la materia. En la Tabla 5, se presenta un panorama general de dichas temáticas.

**Tabla 5.** *Panorama general de las unidades de TLRIID*

	Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre
Unidad I	Autobiografías literarias. Relato personal.	Anuncio publicitario.	Texto dramático. Representación teatral. Reseña crítica.	Narrativa, poesía, texto dramático y ensayo con temas comunes. Ensayo académico.
Unidad II	Cuento y novela. Variación creativa.	Poema lírico. Lectura de poemas en voz alta y exposición oral de una paráfrasis.	Editorial y caricatura política. Comentario analítico.	Proyecto de investigación.
Unidad III	Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre.	Cuento y novela. Comentario analítico.	Debate académico.	Búsqueda, selección y registro de la información. Acopio de información.
Unidad IV	Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva.	Artículo académico expositivo. Reseña crítica.	Ensayo literario. Ensayo académico.	Presentación de los resultados de la investigación. Versión escrita y exposición oral.

(Adaptación de Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016)

La decisión de erradicar de los contenidos obligatorios los conocimientos descriptivos y prescriptivos de la lengua se basó en que pasarían de ser el objeto de aprendizaje a una herramienta para comprender y producir textos, una propuesta que, como se revisó en 1.2, ha sido sumamente criticada por los defensores de la gramática. Enseguida se hará un análisis de aquellos aprendizajes de cada unidad, que se vinculan, de manera explícita e implícita, con conocimientos gramaticales; para evaluar si efectivamente se recuperan como una herramienta para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

Con respecto al primer semestre, en la Unidad I. Autobiografías literarias, el aprendizaje 3 sugiere que el alumno identifique las características del relato, a partir de los elementos discursivos de la narración, para comprender su organización textual. Establece como contenidos temáticos el tipo textual narrativo y los elementos discursivos de la narración (adverbios, conectores, tiempos verbales, personajes), es decir, se espera que el alumno reconozca que una narración consta de una situación inicial, de un desarrollo o transformación y de una situación final, para lo cual, se solicita que identifique las palabras, frases o locuciones que marcan el tiempo en la narración. Aunque éstos son conocimientos gramaticales, la actividad no pasa de ser un mero ejercicio de identificación que únicamente

sirve para detectar qué palabras se utilizan para introducir cada etapa de la narración, lo cual, podría realizarse utilizando únicamente la deducción.

En el aprendizaje 4 de la misma unidad, se propone que el alumno reconozca la función de las propiedades textuales, mediante la lectura de diversos textos, para la comprensión de su sentido. Dichas propiedades abarcan la coherencia, la cohesión, la adecuación y la disposición espacial, conceptos que engloban una serie de conocimientos gramaticales que se deben revisar a fondo, como los registros lingüísticos, las reglas de acentuación y de ortografía, el uso de preposiciones, conjunciones, pronombres, sinónimos, hiperónimos, el cuidado de la concordancia gramatical, de los tiempos y formas verbales, entre otros. En lugar de sugerir estrategias que propicien la revisión de estos temas, únicamente se pide que el alumno compare textos con propiedades textuales desiguales para observar cómo la ausencia de éstas dificulta la comprensión. En realidad, no se requiere de gran ciencia para notar que un texto mal organizado o con múltiples faltas de ortografía y de redacción es difícil de comprender; en cambio, sí se requiere de un dominio de la lengua para producir textos que respeten tales propiedades.

En el aprendizaje 2 de la Unidad II. Cuento y novela, para incrementar el disfrute del discurso literario, el alumno, junto con el docente, debe identificar la voz narrativa, mediante el subrayado de marcas textuales (persona gramatical, tiempo verbal, número y género). Dejando de lado la incertidumbre de cómo la identificación del número y género de las palabras incrementaría el disfrute literario, de nuevo los conocimientos gramaticales se reducen a un mero instrumento con actividades exclusivas de identificación, las cuales difícilmente podrá realizar el alumno si desconoce los temas.

El aprendizaje 3 estipula que, para conseguir que el alumno redacte una variación creativa de alguno de los textos leídos, se debe revisar el cambio de registro de la lengua como una posibilidad de variación, junto con los finales alternativos, los tipos de narrador o la secuencia trascendente. Como son varias las posibilidades, queda la incógnita de cuánto tiempo se destinará a revisar qué son los registros lingüísticos, cuáles son sus características y a qué responde su uso; en especial, considerando que la importancia radica en que el alumno haga una variación creativa de un texto narrativo para demostrar su comprensión y goce estético, con coherencia y adecuación, de acuerdo con el mundo ficticio.

Sobre dicho propósito, destaca que se da por hecho que, a esas alturas, los alumnos ya dominan la adecuación y la coherencia, por lo que las pueden implementar sin problema. Sin embargo, en las estrategias sugeridas, no se percibe la progresión didáctica de la revisión de las propiedades textuales, con respecto a la primera unidad.

En el aprendizaje 4 de la misma unidad, se retoman temas vinculados con el nivel fonético-fonológico de la lengua, y se presentan como temáticas esenciales la entonación, el volumen, la dicción y la velocidad para efectuar una lectura oral de calidad. En este caso, sí hay una correspondencia entre el aprendizaje y el contenido gramatical propuesto.

En la presentación de la Unidad III. Nota informativa y artículo de opinión, se menciona que las propiedades textuales que se enfatizarán serán la coherencia, la cohesión y la disposición espacial. Aunque en dicha unidad no se retoman conocimientos gramaticales, llama la atención que se especifique que sólo se enfatizarán esas propiedades, cuando se supone que, en el enfoque comunicativo, las cuatro están siempre presentes. Obviamente, los géneros periodísticos deben emplear la adecuación.

En la Unidad IV. Artículo de divulgación científica, se afirma que las propiedades textuales se han abordado paulatinamente, a pesar de que, desde la Unidad I, se pedía que el alumno redactara con coherencia y cohesión. Asimismo, se asegura que en dicha unidad se podrán conjugar las cuatro propiedades para completar su reconocimiento y aplicación; pero, además de que éstas siempre son simultáneas, lo único que se sugiere para conseguir el aprendizaje es revisar la coherencia, cohesión, adecuación y disposición espacial de un texto, una actividad que, desde la primera unidad, se solicita al alumno, sin darle las bases necesarias.

Con respecto al segundo semestre, en la Unidad I. Anuncio publicitario, el aprendizaje 3 estipula que el alumno reconozca la retórica verbal e icónica, así como la sintaxis de la imagen, mediante la identificación de los recursos en el anuncio publicitario, para lo cual, en un conjunto de anuncios, el profesor debe ejemplificar la presencia de las figuras retóricas para que los alumnos, más adelante, puedan identificarlas por sí mismos. Las figuras retóricas que se enlistan en las temáticas, y la denotación y connotación que se revisan en dicho aprendizaje se vinculan con el plano semántico de la gramática.

En la Unidad II. Poema lírico, se menciona que

los recursos retóricos que se ofrecen en la temática sólo se abordarán si se hallan presentes en el poema estudiado y si coadyuban a la identificación de los diversos sentidos inscritos en el texto que el autor pretendió propiciar. También se recomienda que se contemple al menos uno de los niveles de las figuras retóricas en cada texto analizado: fónico-fonológico, morfológico-sintáctico, léxico-semántico y lógico (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 39).

Aunque en esta unidad se hace alusión a los niveles de estudio de la gramática, se apunta que basta con que se contemple al menos uno de ellos, y sólo en caso de que los poemas revisados lo requieran. No se considera que, como las figuras retóricas corresponden a usos especiales de la lengua, se requiere que los alumnos tengan nociones elementales de los usos convencionales para poder reconocer las desviaciones. Por ejemplo, para que el alumno pueda identificar el hipérbaton de un texto, es necesario que conozca el orden canónico que presentan las funciones sintácticas en el español, y que identifique los sintagmas que desempeñan dichas funciones. Por otra parte, destaca que, a pesar de seguir el enfoque comunicativo, los eufemismos se catalogan como recursos lógicos, y no como semánticos-pragmáticos.

En el aprendizaje 3, se recomienda revisar el tema de isotopía para reconocer la pluralidad de sentidos del poema, un tema vinculado con el plano semántico del cual se debería partir, considerando que las figuras retóricas, especialmente las del plano léxico-semántico, tienen la finalidad de alterar la lengua para repercutir en la interpretación del poema.

En la Unidad III. Cuento y novela, el aprendizaje 1 propone que el alumno identifique las diferencias entre los distintos narradores a partir de sus características, tales como la persona gramatical de la enunciación. Inexplicablemente, estos elementos se presentan en el programa hasta segundo semestre, a pesar de que, en el aprendizaje 2 de la Unidad I de primer semestre, el narrador es una de las temáticas sugeridas como indispensables, de modo que, desde ahí, debían estudiarse sus características.

En tercer semestre, en el aprendizaje 3 de la Unidad II. Editorial y Caricatura política, para que el alumno reconozca las características de la caricatura política, debe identificar recursos verbales e icónicos. Con respecto a los primeros, se retoman figuras retóricas, como la hipérbole, la prosopopeya y la ironía, de modo que no se introducen temáticas nuevas, sólo se enfocan en el análisis gráfico.

En el aprendizaje 3 de la Unidad III. Debate académico, para que el alumno pueda realizar un debate académico, tiene que identificar los recursos verbales y no verbales que intervienen, por lo que se revisan temas vinculados con el lenguaje no verbal.

En el aprendizaje 4 de la Unidad IV. Ensayo literario y ensayo académico, se señala que los alumnos deben revisar el borrador de su ensayo, con base en las propiedades textuales, con lo cual se presupone que ya tiene un dominio adecuado de tales propiedades, sin embargo, como se ha visto, el estudio de éstas no es progresivo, y se pasan por alto conocimientos gramaticales indispensables.

Por último, en cuarto semestre, los aprendizajes relacionados con conocimientos gramaticales corresponden a los que se revisaron en semestres previos, tales como la isotopía y las propiedades textuales.

De los 84 aprendizajes que integran el programa de TLRIID, sólo 13 se vinculan con los distintos niveles gramaticales: nivel fonético-fonológico (entonación, dicción, velocidad, volumen, figuras retóricas), nivel morfosintáctico (adverbios, persona gramatical, tiempo verbal, número, género, figuras retóricas), nivel léxico-semántico (denotación, connotación, isotopía, figuras retóricas) y nivel semántico-pragmático (registros lingüísticos, lenguaje no verbal, figuras retóricas y eufemismos). Estos temas aparecen enunciados de manera explícita, a diferencia del caso de las propiedades textuales, que, a pesar de vincularse directamente con conocimientos gramaticales, no se menciona que éstos deban revisarse. De los 13 aprendizajes mencionados, cinco de ellos se repiten en varias unidades, como las figuras retóricas, la persona gramatical y las propiedades textuales.

En relación con la mayoría de los temas, destaca que no se presenta una progresión o jerarquía para abordarlos, al grado de que, en ocasiones, su aparición es incoherente o contradictoria, como la idea de que las propiedades textuales aparecen aisladas o la propuesta de revisar hasta segundo semestre un tema que se introdujo en primero.

Sumada a esta situación, las estrategias que se proponen para revisar los conocimientos gramaticales no propician un estudio reflexivo de la lengua, sino que se limitan a ser ejercicios de identificación y clasificación, que se encuentran lejos de fomentar el uso de dichos contenidos como herramientas para comprender y producir los textos.

Al revisar el programa, da la impresión de que ciertos temas fueron integrados al azar, sin pensar en su aportación para los aprendizajes, pues, en algunos casos, ni siquiera se observa

un dominio sobre tales temáticas, como al clasificar los eufemismos como recursos lógicos y no como semántico-pragmáticos.

Sobre la última afirmación, conviene revisar quiénes fueron los encargados de elaborar la versión actualizada del programa. En total, participaron 21 profesores: nueve egresados de Lengua y Literaturas Hispánicas, seis de Ciencias de la Comunicación, dos de Sociología, uno de Derecho, uno de Teatro, uno de Letras Clásicas y uno de Pedagogía. Con respecto a los egresados de Lengua y Literaturas Hispánicas, cabe aclarar que todos hicieron sus tesis de licenciatura sobre temas de literatura, lo cual podría ser reflejo de su preferencia por el área de la literatura, frente a la de lengua.

De los 21 profesores, sólo dos de ellos realizaron estudios vinculados con temas de lingüística, a nivel posgrado. Aunque no se tiene la certeza de que los participantes rechazaban la enseñanza de gramática, sí se observa en el programa cierta tendencia a priorizar sus áreas de interés. Esto se puede percibir, de manera general, en la Tabla 5, en la que predominan los géneros periodísticos y los géneros literarios,

Por último, la falta de coherencia entre algunos de los aprendizajes y sus temáticas, y la ausencia de progresión en los contenidos, se puede atribuir a que sólo un pedagogo intervino en la elaboración y revisión del programa.

A modo de síntesis, en el programa actualizado de TLRIID, se siguen manteniendo los principios pedagógicos del Modelo Educativo y el enfoque comunicativo. A diferencia de los programas que rechazaron la enseñanza de gramática, en éste se acepta la importancia de los conocimientos de la lengua para el desarrollo académico y social del alumno.

De igual modo, en la mayoría de los preliminares del programa (Presentación, Relaciones de la asignatura con el Área y con otras asignaturas, Concreción en la materia de los principios del Colegio; Contribución al perfil del egresado, Propósitos generales), se parte de una perspectiva teórica consistente que reconoce la complementariedad y relevancia de las distintas competencias (gramatical, estratégica, textual, literaria, etc.) para desarrollar las habilidades comunicativas de los alumnos; sin embargo, en las cartas descriptivas de cada unidad, se perciben múltiples contradicciones y errores.

Aunque en el programa se afirma que la gramática será considerada en una dimensión más amplia, y que se estudiará con otras temáticas, como situación comunicativa, contexto, interlocutores, etc., basta con hacer una revisión superficial de las cartas descriptivas para

darse cuenta de que no es así. Además, por si la composición inequitativa no fuera suficiente, la mayoría de los escasos contenidos gramaticales propuestos en las temáticas particulares son repetitivos, no contribuyen a conseguir los aprendizajes, y carecen de progresión (aspectos que reiteradamente se han criticado en todos los programas); asimismo, las estrategias didácticas sugeridas para abordarlos recaen en la forma canónica de enseñar gramática, es decir, se limitan a ejercicios de identificación.

Lo anterior no quiere decir que deba tomarse una postura extremista con respecto a la gramática, es decir, proponer que predomine en el programa o, al contrario, que se elimine. En su lugar, lo ideal sería que existiera un equilibrio entre todos aquellos conocimientos que favorecen la competencia comunicativa de los alumnos. Para lo cual, sería necesario que los contenidos gramaticales actuales se reorganicen y complementen con aquellos temas que desarrollen la conciencia lingüística de los alumnos, y, por ende, su competencia comunicativa. Cada uno de los elementos del programa tendría que reforzar la postura de integrar el enfoque comunicativo, desde la perspectiva de Hymes, en las clases de TLRIID.

### **1.7.3. Problemáticas actuales**

En este apartado, se hará un recuento de las problemáticas actuales que presenta la asignatura de TLRIID, en relación con los conocimientos gramaticales, con el enfoque disciplinar y con el enfoque didáctico, tanto las relacionadas con el programa de estudios como las vinculadas con la aplicación de éste y con el papel del profesor y del alumno.

Para empezar, conviene hacer una revisión de los resultados obtenidos en el EDA, durante el último período escolar, en el CCH Vallejo.

**Tabla 6.** Promedio de aciertos del EDA en la asignatura de TLRIID

Asignatura	Promedio
TLRIID I (2020-1)	42.27%
TLRIID II (2019-2)	47.46%
TLRIID III (2020-1)	48.57%
TLRIID IV (2019-2)	52.06%

(Secretaría de Planeación, 2021)

Como se observa en la Tabla 6, en el último ciclo escolar, los resultados del EDA fueron regulares, pues se obtuvo un promedio de aciertos de 42 a 52%, en los 33 reactivos del examen. Sobre los aprendizajes que conllevaron un mayor nivel de dificultad, destacan aquellos que se vinculan con los conocimientos gramaticales. En primer semestre, los

aprendizajes más difíciles fueron: distinguir la definición de las propiedades textuales, diferenciar los tipos de narrador en un relato literario y distinguir las marcas de tiempo en un relato; en segundo semestre: diferenciar la denotación y la connotación de un texto, diferenciar los tipos de rima, reconocer la función del hipérbaton, reconocer si la transferencia de significados de la metáfora se construye por relación o semejanza, y reconocer la alegoría, la antítesis, el eufemismo y la ironía como recursos de organización lógica; por último, en tercer semestre: distinguir los recursos retóricos en la caricatura política.

Dejando de lado la pertinencia y calidad de los reactivos, no es sorpresa que los aprendizajes más difíciles del EDA coincidan con los mencionados en 1.7.2, pues, como se señaló, el programa educativo presenta estrategias deficientes y carece de conocimientos gramaticales indispensables. Por ejemplo, en el aprendizaje vinculado con las propiedades textuales, cuyo promedio de aciertos fue de 26%, se solicita que el alumno distinga la definición de las propiedades textuales, a pesar de que, en el programa, dicho tema, que, por cierto, es uno de los más importantes en la perspectiva comunicativa, carece de progresión didáctica y de temáticas que permitan reconocerlas y emplearlas.

Por otro lado, destaca que, en las conclusiones generales del EDA, se afirma que una de las razones que explica la dificultad del análisis de la caricatura política

estriba en la formación del docente, lo cual repercute en la carencia que el alumnado tiene en cuanto a alfabetización visual [...] los expertos en literatura o en la investigación documental, [*sic*] abordan de determinada manera los contenidos que dominan e interpretan lo que es desconocido, con base en sus posibilidades. En algunos casos, el peor panorama es que los contenidos difíciles solo se revisen superficialmente o no se vean en clase, por lo que [*sic*] en la prueba, los sustentantes resuelven por cultura general o por descarte los reactivos (Secretaría de Planeación, 2021).

Aunque es cierto que el análisis de la caricatura requiere de una alfabetización visual, éste se realiza con ayuda de la identificación de figuras retóricas, que corresponden al campo de la lingüística. Así que, si se destaca la falta de formación de los profesores de Letras para tratar temas de periodismo, lo mismo debería decirse sobre la capacitación de los profesores de Periodismo (así los designa el EDA) para tratar temas de lingüística; no obstante, ni siquiera se reconoce la presencia de expertos en lingüística.

Sumadas a las dificultades que reporta el EDA, los profesores de las distintas áreas han externado su preocupación en torno a las repercusiones en el desempeño y logros educativos de los alumnos, a causa de una expresión escrita y oral descuidada y deficiente, y de una mala

disposición para la lectura de textos, para la elaboración de informes escritos de prácticas y actividades, y para la exposición frente a grupo (González Rodarte, 2019).

En el caso específico de los profesores de TLRIID, éstos señalan que los alumnos ingresan con un léxico muy reducido, y que poseen una escritura deficiente, llena de repeticiones, información irrelevante, faltas de ortografía, mal uso de signos de puntuación, errores de cohesión y coherencia.

El mayor problema que tienen es el escaso vocabulario que les impide escribir y ordenar ideas, además de que su redacción es deficiente y tienen problemas en las exposiciones orales. Se encontraron además ausencias o rezagos en aspectos como la capacidad para encontrar en un texto la coherencia e integración de los contenidos. También se informa de problemas en el uso del aparato crítico y en las cuestiones sintácticas y ortográficas (González Rodarte, 2019, p. 26).

En general, en los últimos años se ha percibido un bajo dominio de habilidades lingüísticas que incide en la formación académica y personal de los alumnos del CCH; una problemática que, como se ha demostrado en este trabajo, tiene estrecha vinculación con la enseñanza de gramática; como prueba, los términos que emplean los profesores de TLRIID para reportar los problemas de los alumnos: *léxico, ortografía, signos de puntuación, cuestiones sintácticas*.

Aunque, ante esta situación, algunos profesores han sugerido “incrementar, junto con las demás actividades, el uso correcto de la puntuación y la ortografía, la ampliación de vocabulario, la identificación de categorías gramaticales y la corrección de párrafos” (González Rodarte, 2019, p. 124), la realidad es que, en la mayoría de las clases, dichos temas se omiten, por dos razones principales: el programa de estudios y el perfil profesiográfico del docente.

Sobre el programa de estudios, en 1.7.2 se revisó cómo, a pesar de que en éste se recuperan conocimientos gramaticales, esto se hace de manera inapropiada, pues los contenidos se repiten, carecen de progresión, no están vinculados con los aprendizajes, se enseñan de manera canónica, y ocupan un lugar incidental frente a los otros contenidos. Al respecto,

se plantea como un desafío no resuelto desde el diseño del programa de la materia de TLRIID, la integración de los grandes contenidos como un sólo objeto de conocimiento y como resultado de ello, [pues] tanto en los programas como en la práctica docente se observa el abordaje parcializado y escindido de los aprendizajes, enfatizando en el aula aquellos en los que el profesor es especialista de su disciplina: la comunicación, la lingüística, la literatura o la investigación (Gámez Díaz *et al.*, 2021, p. 23).

## 1. Marco conceptual y perspectiva teórica

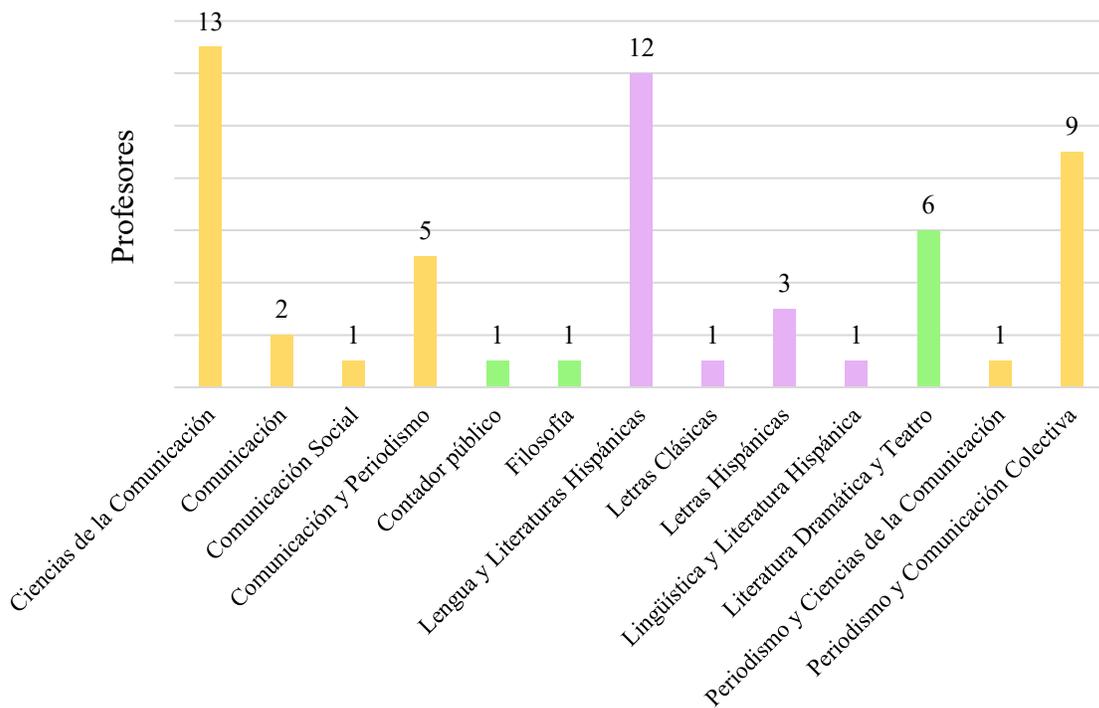
La cita previa adelanta la otra razón por la cual se suelen omitir los conocimientos gramaticales en las clases de TLRIID; es decir, el perfil profesiográfico de los profesores.

Como se comentó en 1.7.1, aun cuando las autoridades reconocieron que la competencia comunicativa demanda un conocimiento sólido de la lengua, en el perfil profesiográfico de 1996, que sigue vigente en la actualidad, se colocó a los egresados de Ciencias de la Comunicación como los candidatos más aptos para impartir la asignatura de TLRIID, a pesar de que éstos no reciben una formación lingüística durante la licenciatura, salvo un par de talleres remediales para subsanar sus deficiencias lingüísticas.

Dicha situación tiene evidentes repercusiones en la enseñanza de gramática en las clases, pues, aunque el profesor está obligado a atender los contenidos del programa, ya se comentó que, muchas veces, los conocimientos que desconoce los revisa superficialmente o los omite, y prioriza aquellos vinculados con su formación académica, tal como, según se afirma en el EDA, hacen los expertos en literatura e investigación.

En el caso específico del Plantel Vallejo, en la actualidad, la planta docente se distribuye de la siguiente manera:

**Figura 8.** *Composición de la planta docente del CCH Vallejo, según la licenciatura de procedencia, en el año 2021*

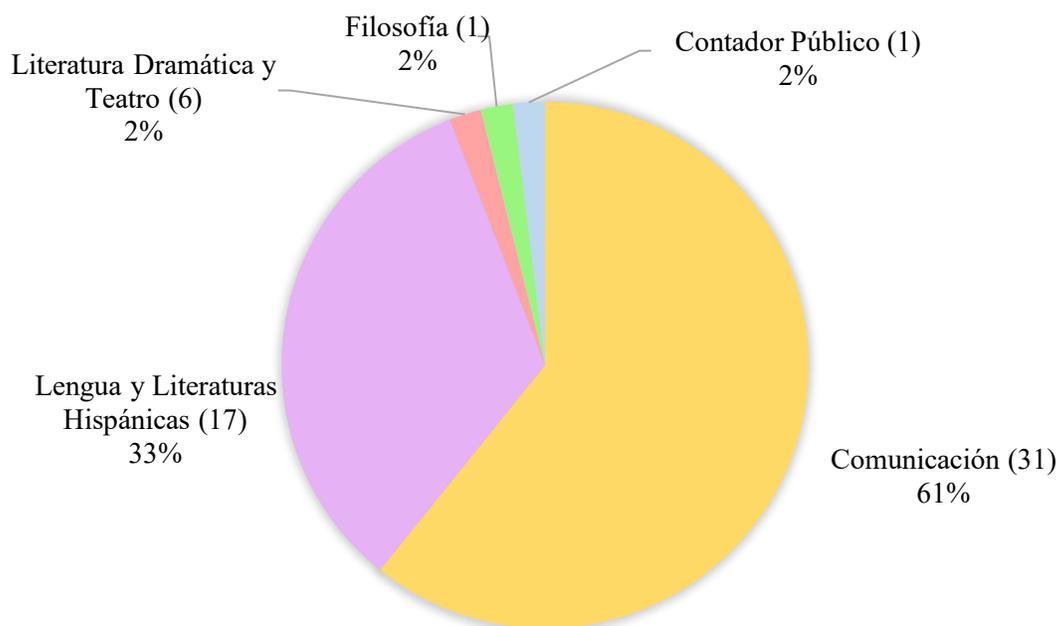


(Secretaría Académica, 2021)

Como se observa en la Figura 8, a pesar de que se reconocen 13 carreras universitarias, en realidad, la mayoría de ellas únicamente presenta variaciones en la nomenclatura, pues sus objetos de estudio son los mismos o muy similares. Las carreras que aparecen en color amarillo se pueden englobar en la categoría de Comunicación; las señaladas con color morado corresponden a la categoría de Lengua y Literaturas Hispánicas (Letras Clásicas se incluyó en esta categoría, porque, aunque se centra en la tradición grecolatina, también parte de estudios lingüísticos y literarios). Las carreras en color verde no entran en ninguna de las categorías.

Esta agrupación permite acotar los datos:

**Figura 9.** Agrupación de las licenciaturas de procedencia de los profesores de TLRIID del CCH Vallejo



(Elaboración propia a partir de Secretaría Académica, 2021)

Como se observa en la Figura 9, la planta docente de la asignatura de TLRIID, en el CCH Vallejo, está integrada principalmente por egresados de la carrera de Comunicación, en sus diversas variantes, lo cual, siguiendo la lógica de que los profesores omiten los temas desconocidos y priorizan sus áreas de interés, afecta a la enseñanza de gramática en el plantel. Los resultados del EDA y las denuncias de los profesores son muestra de que así ha sido.

Para ser justos, hay que reconocer que la formación de los egresados de Lengua y Literaturas Hispánicas podría afectar en la enseñanza de los temas vinculados con géneros

periodísticos, que, como se mencionó en 1.7.2, corresponden a la mayoría de las temáticas; sin embargo, habría que recalcar que, según los profesores de todas las áreas, incluidos los de talleres, las principales problemáticas que repercuten en el desempeño académico y personal de los alumnos son las deficiencias en la producción escrita y oral y en la comprensión lectora, no así la mala interpretación de una caricatura política. Al respecto, haciendo una relectura del programa, parece que, a pesar de que se sigue un enfoque comunicativo en la asignatura y de que los profesores son principalmente egresados de Ciencias de la Comunicación, hay mayor interés en que los alumnos sepan interpretar géneros periodísticos que en desarrollar su competencia comunicativa, en cualquier ámbito y contexto.

El caso de las otras carreras merece una mención especial, pues, aunque los dramaturgos tienen una aproximación a las obras literarias, únicamente reciben un taller de expresión oral; los filósofos sólo tienen la asignatura de Filosofía del lenguaje, y los contadores, lo más cercano a las temáticas de TLRIID sería la materia de Tecnologías de Información y Comunicación, y tal interpretación es muy forzada. Por lo anterior, es probable que los egresados de dichas carreras enfrenten dificultades para enseñar la mayoría de los contenidos del programa, por no formar parte de sus conocimientos disciplinares.

No se tiene la certeza de que cada uno de los profesores carezca de alguno de los conocimientos requeridos para impartir la asignatura de TLRIID, ya que quizá han tomado algún curso de capacitación o la experiencia les ha proporcionado las bases necesarias; sin embargo, lo que sí es un hecho es que las inconsistencias del programa y la variedad de perfiles profesiográficos han repercutido en el desempeño de los estudiantes, por ello, es indispensable que el programa se reformule para darle el lugar correspondiente a todos los temas que contribuyen a la competencia comunicativa de los alumnos, y para proponer estrategias adecuadas que permitan introducirlos en clase; esto ayudaría a que los profesores de las distintas carreras reconozcan la importancia y trascendencia de dichos temas, y, posiblemente, se capaciten en aquellos que desconocen.

Dejando de lado el programa de estudios y el perfil de los docentes, hay otros problemas que, según los profesores de carrera del Área de Talleres, inciden en la incorporación plena de los alumnos en los procesos educativos, y ponen en riesgo su permanencia en el bachillerato, a saber: la ausencia de conocimientos básicos que debieron aprender en niveles

previos, tanto de secundaria como de bachillerato, y la falta de interés, motivación y compromiso (González Rodarte, 2019).

Lo primero que se debe resaltar de la información previa es el deslinde de responsabilidad de los profesores, pues depositan toda la culpa en el alumno, y no mencionan nada con respecto al papel que ellos desempeñan en dichas problemáticas. Más adelante, en el análisis y discusión de los resultados del diagnóstico, se desarrollará este punto.

En relación con la ausencia de contenidos básicos que debieron aprenderse anteriormente, ésta es una situación que, efectivamente, repercute en la incorporación y formación de los alumnos, pues no puede haber un aprendizaje significativo sin esquemas cognitivos previos que permitan asimilar la nueva información. Esto afecta principalmente en el caso de los contenidos gramaticales, pues, como se revisó en 1.5.3, desde la reforma educativa de 1993, los conocimientos gramaticales han sido prácticamente erradicados de los distintos niveles educativos, por lo cual, si en primer semestre el profesor le pide al alumno que identifique los adverbios y locuciones adverbiales de una narración para establecer la secuencia narrativa, se enfrenta a la posibilidad de que el alumno no sepa a qué aluden dichos conceptos. De modo similar, un profesor de tercer semestre que solicite a los alumnos que sustituyan las repeticiones léxicas de su ensayo, con ayuda de la elisión o empleando pronombres, se arriesga a que sólo algunos alumnos tengan conocimientos de los temas, pues, como en tercer semestre se mezclan los grupos, probablemente algunos profesores sí los revisaron durante el primer año escolar, y otros no. Esta situación también se vincula con la falta de progresión y jerarquía de los contenidos del programa de estudios.

Acerca de la supuesta falta de interés, motivación y compromiso, los profesores tienen el reto de crear un ambiente propicio y de diseñar estrategias que atraigan a los alumnos y despierten en ellos el deseo de aprender. Aunque se debe generar una actitud positiva hacia la materia, en muchos casos, las estrategias suelen limitarse a los métodos tradicionales de enseñanza, incluso en las clases en línea.

Antes de la pandemia, el común denominador era el rechazo al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Como ejemplo, algunos profesores de carrera afirmaban que el empleo de aparatos electrónicos dentro del salón de clase, como el celular o la Tablet (“aparatos” y “demás chácharas”, en palabras de uno de ellos), interfería en la atención y en la

comunicación (González Rodarte, 2019); sin embargo, puede ser que esta perspectiva cambie radicalmente, considerando que, en la actualidad, las TIC y las TAC se han convertido en uno de los principales recursos educativos empleados por los alumnos, y, por tanto, en un medio invaluable de aprendizaje.

Respecto a los recursos y materiales utilizados por los profesores de talleres, destacan los recursos visuales, como las diapositivas, y los materiales de lectura impresos, de los que predominan los libros de texto, los manuales y las obras literarias (González Rodarte, 2019). Esta preferencia por emplear libros de texto y manuales es un factor que también repercute en el aprendizaje de gramática, pues, como apunta Reyes Coria (2007), algunos libros de texto “enseñan la gramática con errores que van desde llamar conjunción al pronombre hasta confundir la calidad de las oraciones, o equivocarse en las categorías de la lingüística. [Además de que] ofrecen modelos de escritura deficientemente redactados por los mismos autores” (p. 254).

Por otra parte, una de las quejas que se han mantenido vigentes entre los profesores de TLRIID, desde los primeros años del CCH, es la del excesivo número de alumnos por grupo, que atenta contra el carácter de taller de la asignatura, al impedir que los profesores den seguimiento a las habilidades lingüísticas de los alumnos, específicamente a las producciones escritas, en las que debería haber una retroalimentación constante para detectar y corregir problemas de adecuación, coherencia y cohesión, vinculadas, como se ha dicho, con la enseñanza de gramática. Además, en palabras de Bazán Levy (2020),

tendría que revisarse el aforo de los grupos porque el reglamento marca que [se deberían] tener 48 y hoy [se tienen] hasta grupos de 55 o 57 alumnos. Eso es un disparate y un error por una razón sencilla: es una vergüenza que la Universidad admita alumnos a los cuales no les puede ofrecer una silla y una mesa para estar en clase. Eso quiebra la dinámica en el salón (p. 75).

Finalmente, una de las mejores formas para combatir las problemáticas actuales de la asignatura de TLRIID recae en los cursos de actualización docente, en los que los profesores tienen la oportunidad de compartir experiencias, puntos de vista sobre los programas y estrategias y materiales para implementar en las clases.

En los últimos años, ha aumentado la demanda por cursos sobre formación psicopedagógica, nuevas tecnologías y “formación disciplinaria sobre conocimientos gramaticales y lingüísticos” (González Rodarte, 2019, p. 179), lo cual refleja la sincera preocupación de algunos de los profesores por mejorar su formación didáctica y disciplinar.

Aunque la solución de los problemas no depende exclusivamente de ellos, sino también de la intervención de las autoridades, para modificar el programa de estudios, y de la participación e interés de los alumnos; iniciar el cambio desde la práctica docente seguramente contribuiría a que los demás participantes se sumen a la iniciativa.

A modo de síntesis, en esta sección se reflexionó sobre algunas de las problemáticas que se han manifestado desde el origen de la asignatura de TLRIID, tales como el número excesivo de alumnos, la ausencia de progresión didáctica, la falta de vinculación entre aprendizajes y contenidos temáticos, y la deficiente formación didáctica y disciplinar de los profesores; todas ellas, factores que inciden en el bajo dominio de habilidades lingüísticas de los alumnos.

Acera de la formación disciplinar de los docentes, se observó que la amplitud del perfil profesiográfico influye en que éstos decidan o no abordar ciertos temas gramaticales, ya sea por desconocimiento o por desinterés, algo que ya se había reportado en el estado del arte. Sea cual sea el caso, más allá de proponer que el perfil se delimite, lo ideal sería que todos los profesores de TLRIID buscaran el punto de convergencia de sus disciplinas para contribuir a la formación integral del estudiante, pues se sabe que la competencia comunicativa es resultado de la suma de conocimientos derivados de distintas disciplinas, como la gramática, la literatura, la sociolingüística, la psicolingüística, las ciencias de la comunicación, etc. Sin embargo, lo anterior requiere del trabajo interdisciplinar y de la voluntad de los profesores para seguir aprendiendo, en especial, aquello que desconocen.

De igual manera, se pudo reconocer que la asignatura cuenta con bases pedagógicas aptas para implementar una gramática escolar que desarrolle la conciencia gramatical de los alumnos, pues, en ambos casos, se demanda un carácter activo del estudiante y se fomenta la aplicación del método científico para que éste adquiriera ciertas cualidades, como ser curioso, cuestionarse todo el tiempo, realizar hipótesis, y aprender por su propia cuenta. Además, el modelo de la gramática escolar no está en oposición con la perspectiva disciplinar, pues el enfoque comunicativo reconoce la importancia de los conocimientos gramaticales para favorecer las habilidades lingüísticas.



---

## Capítulo 2. Metodología

---

Tras presentar los antecedentes, conceptos y perspectivas teóricas que enmarcan el problema, es preciso explicar el proceso a partir del cual se obtuvo la información para el análisis de la producción escrita y de los conocimientos gramaticales de los estudiantes del CCH Vallejo. En primer lugar, se describe el contexto en el que se desarrolla la investigación, más adelante se caracterizan el enfoque metodológico, los instrumentos empleados para la recolección de datos y los criterios de selección de los sujetos participantes; posteriormente, se explica cómo se realizó la prueba piloto de las técnicas e instrumentos, cómo se aplicó el trabajo de campo, y, por último, se menciona cómo se sistematizó la información obtenida en el trabajo de campo para su posterior análisis e interpretación.

### 2.1. Contexto

En un diagnóstico educativo, el contexto juega un papel importante, puesto que las características de la institución condicionan las acciones y comportamientos de la población.

En 1.6 y 1.7, se revisaron los aspectos históricos y pedagógicos que definen al Colegio de Ciencias y Humanidades y a la asignatura de TLRIID; a grandes rasgos: el carácter innovador y disruptivo del Colegio, opuesto a la escuela tradicional, el modelo constructivista, que coloca al estudiante en el centro, al profesor como un guía, y aspira a desarrollar aprendizajes significativos; el plan de estudios organizado en áreas académicas, para formar una cultura básica en el alumno y fomentar la interdisciplinariedad; el carácter de taller de las clases, que se distingue por priorizar la experiencia de los aprendizajes, el trabajo colaborativo y la evaluación continua; y, por último, el enfoque comunicativo de la asignatura, según el cual tanto el conocimiento de la lengua como el de su uso potencian las habilidades lingüísticas. Aunadas a estas características, es importante conocer los aspectos infraestructurales y socioculturales propios del plantel Vallejo.

El CCH Vallejo, ubicado en la delegación Gustavo A. Madero, acepta, en promedio, 3,623 estudiantes por generación, y cuenta con dos turnos: matutino y vespertino. En el semestre actual (2022-1), son atendidos, en examen ordinario, 81 grupos de la asignatura de TLRIID

## 2. Metodología

---

I y 85 de TLRIID III, por 39 y 40 profesores, respectivamente (Listado de grupos por asignatura, s. f.). La matrícula por grupo ronda los 50 alumnos.

Con respecto a las instalaciones, las aulas destinadas a impartir la asignatura de TLRIID cuentan con mesas distribuidas en dos columnas laterales para fomentar el trabajo colaborativo propio de un taller, así como con dos pizarrones colocados en los extremos para facilitar el movimiento constante del profesor. La mayor parte del mobiliario se encuentra en buen estado, pero no todas las aulas tienen las mesas y sillas suficientes y, en algunas, los pizarrones no sirven. Por otra parte, carecen de recursos tecnológicos, como pizarrón electrónico, cañón o equipo de cómputo; aunque estos últimos se pueden solicitar en el departamento de audiovisuales, gran parte del material es obsoleto y el diseño y ubicación de las aulas impide su uso, por la entrada constante de luz, y por la falta de acceso a la Red Inalámbrica Universitaria (RIU).

De acuerdo con un estudio sobre la trayectoria escolar de siete generaciones del CCH (Muñoz y Ávila, 2012), la mayoría de los alumnos tiene entre 14 y 15 años al ingresar; y predomina la población femenina sobre la masculina. En relación con las características socioeconómicas, se observa que destaca la preparación académica a nivel básico por parte de los padres. Asimismo, se menciona que, en la mayoría de las familias, ambos padres contribuyen al sostén económico; y que se ha presentado “un ligero deterioro en las condiciones económicas de las familias de los alumnos que ingresan al Colegio, [que] reflejan, de alguna manera, las condiciones generales del país” (p. 27). Por último, respecto a los bienes y servicios con que cuentan los alumnos, se reporta que se ha dado un incremento, de una generación a otra, de bienes como el teléfono celular y la computadora. En el último año reportado (2012), el 85 y el 62% de la población contaba con celular y computadora, respectivamente.

Si bien el estudio citado permite tener una visión general de las circunstancias en las que se encuentra la población estudiantil del CCH, han pasado nueve años de su publicación, y, en el contexto actual, la realidad es notablemente distinta.

Desde marzo del año 2020, el país enfrenta una crisis derivada de la pandemia por COVID 19, una pandemia que ha tenido repercusiones sanitarias, económicas, políticas y, por supuesto, educativas. A raíz de las recomendaciones gubernamentales de permanecer en casa para evitar la propagación del virus, las escuelas tuvieron que cerrarse y transferir las clases

presenciales a un modelo de aprendizaje a distancia. El CCH no se vio exento de dicho cambio, y tras un mes de incertidumbre y pánico, tomó la decisión de reanudar las clases de manera virtual.

Este nuevo contexto educativo puso de relieve los problemas que, desde años atrás, se venían acarreado, entre ellos: la falta de capacitación en el uso de herramientas y recursos digitales, por parte de docentes, y, en ocasiones, alumnos, y la significativa brecha digital que hay en el país. Con respecto a esta última, la encuesta de movilidad estudiantil, realizada por el Instituto de Geografía de la UNAM (Suárez, 2020), reportó que uno de los principales problemas que ha enfrentado la juventud, durante la pandemia, es el de la conectividad y acceso a equipos de cómputo.

Según las estadísticas, de los 13,900 estudiantes del CCH que contestaron la encuesta, 54% tiene disponibilidad a Internet, 60% tiene acceso a un equipo de cómputo y 96% a un teléfono inteligente (Suárez, 2020, p. 12). A estas condiciones de conectividad, hay que sumar las circunstancias personales y familiares que enfrenta cada uno de los jóvenes, pues, sin duda, este cambio radical en el estilo de vida ha generado impactos en la salud física y emocional de los estudiantes, quienes “podrían sentir temor y aflicción después de padecer la enfermedad o debido a la pérdida de amigos o miembros de la familia. Las investigaciones muestran que el estrés prolongado puede afectar el aprendizaje de los estudiantes y amenazar su desarrollo futuro” (Rogers y Sabarwal, 2020, p. 16). Esto sin considerar el caso de aquellos alumnos que se han visto en la necesidad de trabajar para apoyar con los gastos familiares.

Lo anterior refleja, a grandes rasgos, la manera en la que la pandemia está reconfigurando el sistema educativo, una situación que, sin duda, tiene alcances en los proyectos de investigación actuales y futuros; este trabajo no es la excepción, pues, aunque el contexto de estudio sigue siendo el CCH Vallejo, las circunstancias que se tenían contempladas cuando inició el proyecto son radicalmente distintas: no es lo mismo diagnosticar una problemática educativa en clases presenciales que en clases virtuales. Más adelante se explicarán las adecuaciones que se tuvieron que hacer en el trabajo de campo para obtener la información necesaria, así como las repercusiones en los resultados, por el paso de un modelo a otro.

### 2.2. Enfoque metodológico, técnicas e instrumentos

Además de analizar la producción escrita y los conocimientos gramaticales, se estableció como un objetivo identificar las preferencias de aprendizaje de los alumnos, así como sus actitudes, comportamientos, necesidades, experiencias y formas de pensar, con respecto a las categorías de análisis, para comprender la problemática desde su perspectiva, y conocer sus demandas específicas.

Con la intención de recuperar dichos elementos, se decidió que la investigación tendría un enfoque **cuantitativo**, pues, según Taylor y Bogdan (1987), este tipo de enfoque

produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable [...] Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social (pp. 20-22).

La decisión de retomar dicha perspectiva se basó en el análisis del estado del arte, que ayudó a delimitar la información que se quería obtener y los medios más convenientes para hacerlo. Además, las circunstancias permitían tener fácil acceso al campo y una buena relación con los participantes; lo cual resultó útil, debido a que las técnicas cualitativas exigen que “el investigador se involucre personalmente en el proceso de acopio [...] pues mientras [...] aplica [el instrumento de recolección] está activo social e intelectualmente: debe reflexionar, intervenir y controlarse constantemente para obtener lo que busca y para orientar su trabajo” (Tarrés, 2018, p. 21)<sup>5</sup>.

Con respecto al análisis de las habilidades lingüísticas de los estudiantes del CCH Vallejo, como se mencionó en 1.1, se determinó que únicamente se trabajaría con la producción escrita, por las dificultades contextuales de analizar las otras habilidades, especialmente la comprensión auditiva y la producción oral; y por ser la habilidad que mejor refleja el dominio gramatical de los jóvenes, ya que,

en el ámbito escolar y académico, y luego en el profesional, implica el uso de normas gramaticales y lingüísticas, así como de correcciones específicas. [...] Escribir correctamente en el contexto escolar es una destreza lingüística que pone en acción decenas de microhabilidades [...] que incluyen, más allá del conocimiento y trazado del alfabeto, el dominio de las normas básicas de acentuación, ortografía, puntuación y uso de la lengua; la adecuación del mensaje al contexto formal en el que se escribe (registro estándar del español); el seguimiento de las convenciones propias del género académico

---

<sup>5</sup> Una de las principales dificultades metodológicas al elegir el enfoque cualitativo fue que no se podía cumplir a cabalidad con las expectativas sobre la aplicación de las técnicas empleadas y sobre el rol del investigador, pues el cambio de modalidad presencial a virtual impedía la convivencia sincrónica.

que se solicita (examen, trabajo monográfico, reseña, práctica de laboratorio, por ejemplo); la organización de las ideas en secuencias descriptivas, narrativas o expositivas, en párrafos de introducción, desarrollo y conclusión; la capacidad de sintetizar la información, de formular una tesis central y de argumentar (Oropeza *et al.*, 2014, pp. 239-240).

De las distintas técnicas e instrumentos empleados en las investigaciones consultadas para aproximarse a la producción escrita, se eligió el **análisis de documentos escritos**; técnica que demanda un instrumento que permita emitir juicios sobre el desempeño escrito de los estudiantes, en función de ciertos criterios o descriptores, es decir, una *pauta de corrección*.

La pauta de esta investigación se elaboró retomando algunos criterios de evaluación de las siguientes propuestas: de Tapia *et al.* (2003), la calidad del escrito; de Morales y Espinoza (2005), los aspectos supraestructural, textual-parrafal, microestructural-oracional y de la palabra; de Fernández de Haro *et al.* (2009), todas las variables; y, finalmente, de Oropeza *et al.* (2014), el componente lingüístico. A partir de la comparación-contraste de dichos trabajos, se construyó un instrumento que permitiera analizar la producción escrita de los alumnos del CCH, considerando factores vinculados con el conocimiento gramatical, sin embargo, también se seleccionaron algunos criterios cuya relación con la gramática no es directa, pero son indispensables en cualquier texto escrito, como la disposición espacial.

Cabe aclarar que, como el interés de este trabajo no es juzgar el desempeño escrito de los estudiantes, no se consideró ningún indicador correspondiente a las categorías de ponderación o calidad. Al igual que Rico Martín y Níkleva (2016), quienes retoman elementos de las rúbricas de Tapia *et al.* (2003) y Morales y Espinoza (2005), el diagnóstico se limitó a detectar los errores y a agruparlos, en función de los criterios establecidos en la pauta de corrección (Tabla 7).

**Tabla 7.** *Pauta de corrección para revisar los textos escritos*

Componente o propiedad textual	Elementos
<b>Corrección ortográfica y de acentuación</b>	Utiliza correctamente las reglas ortográficas y de acentuación
<b>Corrección morfosintáctica</b>	Concordancia de género, número, persona, tiempo, aspecto y modo; complejidad sintáctica (uso variado y amplio de construcciones subordinadas y de nexos); uso correcto del gerundio. Ausencia de vicios del lenguaje (solecismo, queísmo, dequeísmo, adequeísmo, laísmo, leísmo, loísmo, etc.)
<b>Corrección léxico-semántica</b>	Uso de vocabulario variado y preciso, diferente del utilizado en la vida cotidiana; alejado de frases hechas y de repeticiones innecesarias. Se maneja el sentido figurado, el doble sentido, los juegos de palabras, la ironía, etc. Ausencia de vicios del lenguaje (cacofonía, pleonismo, anfibología, metaplasmo, vulgarismo)
<b>Adecuación</b>	Conocimiento del tipo de texto (narrativo, expositivo, argumentativo, etc.) y de su formato; lenguaje apropiado para el destinatario
<b>Coherencia</b>	Organización de las ideas: se presentan en un orden lógico, fácil de leer. Sólo presenta la información necesaria, sin excesos ni lagunas
<b>Cohesión</b>	Dominio de las relaciones semánticas; uso de referentes: catafóricos, anafóricos, exofóricos; uso adecuado de conectores, enlaces y marcadores textuales, utilización de deícticos, espaciales y temporales; uso apropiado de signos de puntuación
<b>Disposición espacial</b>	Correlación entre los espacios en blanco y el texto. Cumple con los requisitos formales establecidos: tipografía, márgenes, interlineado, sangrías, título en negritas y páginas numeradas. En caso de estar escrito a mano, es un texto legible y limpio (sin borrones, enmiendas o tachaduras)

*Nota.* Se retoma la tipología de las propiedades textuales, debido a que es una terminología utilizada en las clases de TLRIID.

(Elaboración propia a partir de *Tapia et al., 2003; Morales y Espinoza, 2005; Fernández de Haro et al., 2009; Oropeza et al., 2014*)

Además de analizar la producción escrita, otro de los propósitos de la investigación es identificar el dominio de conocimientos gramaticales de los alumnos. Este dominio, que corresponde a la conciencia lingüística o metalingüística, implica que las personas sean capaces de reflexionar sobre la lengua, y manipularla, en sus distintos niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático y ortográfico. Para obtener esta información, se diseñó una **prueba de conocimientos** con secciones vinculadas a cada nivel gramatical (Tabla 8).

La prueba, basada en las propuestas de ejercicios de Grifoll (2019) y de Bosque y Gallego (2016), está integrada por 11 ítems, que evalúan conocimientos gramaticales básicos y útiles

para la producción de textos escritos; así como por tres preguntas sobre la experiencia con la enseñanza-aprendizaje de dichos temas y con la realización de los ejercicios.

**Tabla 8.** Prueba escrita para identificar el dominio de conocimientos gramaticales

<b>Prueba de conocimientos</b>									
<b>Instrucción.</b> Realiza las siguientes actividades. Si no estás familiarizado con algún término o no sabes del tema, no te preocupes, puedes mencionarlo.									
1.	Indica si las afirmaciones son verdaderas o falsas, y explica por qué. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) El sustantivo o nombre es aquella categoría que describe una acción o actividad que se lleva a cabo. _____</li> <li>b) Cuando el sujeto y el predicado concuerdan, significa que tienen el mismo número y persona. _____</li> <li>c) La siguiente oración tiene subrayada una falta de ortografía. _____ Oración: La mejor <u>desición</u> de mi vida fue casarme contigo.</li> </ul>								
2.	Señala las oraciones que tienen errores gramaticales, y explica por qué. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Habían muchas personas en el cine.</li> <li>b) Me compré cuatro camisas de color rojas.</li> <li>c) Entre Juan y Ana subieron el sillón.</li> </ul>								
3.	Señala las letras que deben ir en mayúsculas, y explica por qué. en romeo y julieta, william shakespeare presenta la trágica historia de dos jóvenes italianos cuyo amor está prohibido por sus familias. la obra es mundialmente conocida y tiene su origen en el relato de píramo y tisbe de ovidio, conocido poeta romano. el viernes se realizará una presentación escénica de la obra en el itae.								
4.	Indica qué letras se deben colocar para formar los antónimos de las palabras, menciona cuál consideras que es el significado que aportan, e intenta formular una regla que explique por qué se emplean unas, en lugar de otras. <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>___ perdonable</td> <td>___ legible</td> </tr> <tr> <td>___ equitativo</td> <td>___ necesario</td> </tr> <tr> <td>___ respetuoso</td> <td>___ borrrable</td> </tr> <tr> <td>___ activo</td> <td>___ sufrible</td> </tr> </table>	___ perdonable	___ legible	___ equitativo	___ necesario	___ respetuoso	___ borrrable	___ activo	___ sufrible
___ perdonable	___ legible								
___ equitativo	___ necesario								
___ respetuoso	___ borrrable								
___ activo	___ sufrible								
5.	Completa las oraciones. <ul style="list-style-type: none"> <li>a) La categoría gramatical que permite describir y añadir más información sobre un objeto o persona (por ejemplo, color, sabor, olor, textura...) recibe el nombre de _____.</li> <li>b) Las mayoría de las palabras que terminan en <i>-mente</i> son _____.</li> </ul>								

6. Analiza las siguientes oraciones, menciona quién es el sujeto, y explica por qué. Si consideras que alguna no tiene, coméntalo y justifica tu respuesta.

- a) Mis papás me quieren mucho. \_\_\_\_\_
- b) En Monterrey, hace mucho calor. \_\_\_\_\_
- c) La capilla fue construida por el arquitecto Hinojosa. \_\_\_\_\_
- d) Desde la semana pasada, dejamos de ser novios. \_\_\_\_\_
- e) Había mucha gente. \_\_\_\_\_
- f) Me encanta el helado de queso. \_\_\_\_\_

7. Menciona qué signos de puntuación y acentuación faltan en el texto, e indica dónde se deben colocar.

Hola mama no olvides que debes comprar los ingredientes para el pastel todavia tienes la receta en caso de que no te recuerdo lo que debes comprar harina chocolate azucar huevo y cafe nos vemos mañana

8. Escribe una oración con cada palabra.

- a) Hay \_\_\_\_\_
- b) Ay \_\_\_\_\_
- c) A \_\_\_\_\_
- d) Ah \_\_\_\_\_
- e) Ha \_\_\_\_\_
- f) Allá \_\_\_\_\_
- g) Haya \_\_\_\_\_

9. Menciona tres sinónimos, tres antónimos y tres hiperónimos de la palabra **felicidad**.

- a) Sinónimos:
- b) Antónimos:
- c) Hiperónimos:

10. ¿Consideras que cambia el significado de las siguientes oraciones? Explica por qué.
  - a) Las rosas son caras.
  - b) Las rosas están caras.
  
11. Construye una oración con las siguientes características. Puedes utilizar otros elementos, y ordenarlos como quieras.
  - Sujeto singular.
  - Verbo en presente.
  - Complemento directo singular.
  - Complemento circunstancial de lugar.
  
12. ¿Habías revisado alguno de estos temas antes? ¿En dónde? En caso de que tu respuesta sea sí, menciona cuáles.
  
13. ¿Crees que saber dichos temas es útil? ¿Por qué?
  
14. ¿Cómo fue la experiencia de elaborar estos ejercicios?

(Elaboración propia)

Sumadas a estas técnicas para analizar la producción escrita e identificar los conocimientos gramaticales, se decidió reforzar el diagnóstico con dos técnicas representativas de la tradición cualitativa -la observación participante y la entrevista-, para caracterizar el perfil de los alumnos, las preferencias de aprendizaje, intereses, expectativas, experiencias y opiniones, con respecto a las categorías temáticas estudiadas.

La **observación participante** consiste en la estancia prolongada del investigador en el campo de estudio, para llevar un registro sistemático que le ayude a conocer lo más posible las prácticas y costumbres de sus informantes. Comienza con la selección de un escenario, de una situación y de individuos, en relación con un determinado tema de investigación. La principal ventaja de esta técnica radica en que el investigador tiene la oportunidad de interactuar directamente con los informantes. Aunque su presencia suele ocasionar ciertas modificaciones en el comportamiento de éstos, el investigador siempre debe mantener distancia de los sentimientos e intereses del grupo y poseer una actitud crítica (Sánchez Serrano, 2018).

Para registrar las observaciones detectadas en el contexto de estudio, se utilizó como instrumento las *notas de campo*; es decir,

apuntes para recordar la observación realizada de modo que [se] facilite un posterior estudio y reflexión sobre el problema. [...] Son notas en las que además se hacen reflexiones, se añaden comentarios, ideas, frases, dibujos que ilustren lo observado. En cualquier caso, la descripción de los hechos, [*sic*] debe separarse de su interpretación por el observador, diferenciándolos mediante corchetes o paréntesis o indicando que se trata de un comentario del observador (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999, p. 161).

La técnica de la observación se empleó, principalmente, para identificar las características de la población, y seleccionar a los informantes. En la tradición cualitativa, “está abierta la posibilidad de añadir casos o informantes de acuerdo con los requerimientos de información y según los nuevos objetivos que surgen durante el proceso de observación (Sánchez Serrano, 2018, p. 100).

Con respecto a la **entrevista**, ésta conlleva una mayor aproximación entre el investigador y los informantes; “permite profundizar en la comprensión de los motivos, las actitudes, las percepciones y las valoraciones de la gente. Lo que la gente dice en las entrevistas [...] puede conducir a ver las cosas de manera diferente de como [...] [se pueden] observar [...] directamente” (Roca, 2010, p. 89).

Para el diagnóstico, se decidió trabajar con una entrevista semiestructurada o dirigida, que consiste en un diálogo guiado por una serie de preguntas que no están estandarizadas y se utilizan para orientar la conversación. “Estas entrevistas, idealmente, pretenden seguir el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Roca, 2010, p. 90).

El guion para realizar la entrevista (Tabla 9) cuenta con preguntas relacionadas con las categorías temáticas abordadas en el Capítulo 1. Cabe aclarar que, al ser una entrevista semiestructurada, en la aplicación, las preguntas no se hicieron en el orden establecido ni de manera textual, sino que fueron enunciadas de acuerdo con las características del informante, y según la dinámica de la entrevista.

**Tabla 9.** *Guion de entrevista semiestructurada para los estudiantes*

<b>I. Datos generales</b>
a) Fecha: b) Número de entrevista: c) Duración de la entrevista: d) Descripción:
<b>II. Preguntas</b>
<b>a) Para romper el hielo</b>
1. ¿Cómo estás? 2. ¿Cómo te ha ido en el semestre?
<b>b) Para reconocer los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos</b>
1. ¿Cuál es la materia que más te ha gustado de las clases en línea? ¿Cuál es la forma de trabajo? 2. ¿Cuál es la materia que menos te ha gustado de las clases en línea? ¿Por qué? 3. De los materiales y recursos que emplean los profesores para impartir las clases virtuales, como lecturas, videos, diapositivas, imágenes, canciones, libros de texto, pizarras electrónicas, cuadernos de ejercicios, archivos pdf..., ¿cuáles consideras que facilitan tu aprendizaje?, ¿en las clases presenciales también preferías éstos? 4. ¿Con qué tipo de profesores te gusta trabajar?, ¿cuáles consideras que son las características del profesor ideal del CCH? 5. ¿Cuál es tu estrategia de aprendizaje? ¿Qué actividades te gusta realizar para interiorizar los temas vistos?, ¿memorizar la información, hacer mapas conceptuales, cuestionarios, textos académicos -resúmenes, paráfrasis, ensayos, reseñas-, ejercicios, tomar apuntes? 6. Cuando no te queda claro un tema o tienes ganas de saber más al respecto, ¿qué haces?, ¿en dónde buscas información o a quién recurre?
<b>c) Vinculadas con el Modelo Educativo del CCH</b>
1. ¿Qué cambios percibes en tu desempeño estudiantil antes y después del CCH? 2. ¿Te gusta trabajar en equipo? 3. ¿Cómo ha sido tu experiencia con la asignatura de TLRIID? 4. ¿Qué piensas de que en la asignatura de TLRIID los grupos sean más grandes que en otras materias como Matemáticas o Inglés? 5. En el caso específico de las clases de TLRIID presenciales, ¿qué materiales didácticos se utilizaban?, ¿qué te parecían?

### **d) Acerca de la percepción de los alumnos con respecto al dominio de sus habilidades lingüísticas**

1. Cuando te dejan redactar un texto, ¿qué es lo que más se te dificulta?
2. En los trabajos escritos que te dejan en las distintas asignaturas, ¿los profesores te dan retroalimentación?, ¿qué observaciones te hacen?, ¿evalúan tu redacción y ortografía?
3. ¿Te parece que es importante que se ponga tanto énfasis en que los alumnos hablen y escriban con corrección?
4. ¿A quién crees que le corresponde trabajar con las dificultades de los estudiantes al producir textos escritos?
5. ¿Cómo percibes tu forma de expresarte cuando participas o expones en clase?
6. ¿Crees que tienes una buena comprensión auditiva y lectora?, ¿por qué?
7. ¿Cómo percibes el desempeño de tus compañeros a la hora de producir y comprender textos orales y escritos? ¿A qué lo atribuyes?
8. ¿Qué consideras que se debe aprender o reforzar para que los estudiantes se expresen mejor, y tengan una buena comprensión?

---

(Elaboración propia)

Además de estos instrumentos formales, durante el período compartido con los informantes, se implementaron, esporádicamente, algunos cuestionarios. En la presentación de los resultados, se detallará qué preguntas se hacían y con qué fin. Asimismo, se recuperarán algunos comentarios de la comunicación personal con los alumnos.

Para identificar los testimonios, se determinó que las letras de las claves indicarían el tipo de fuente, mientras que el número correspondería, de manera sistemática, a cada informante, de acuerdo con el orden en el que se realizaron las entrevistas<sup>6</sup>.

Las letras indican:

- **Te.** Si es un texto escrito.
- **E.** Si es entrevista.
- **Pcg.** Si es una prueba de conocimientos gramaticales.
- **C.** Si es la respuesta de un cuestionario.
- **Cp.** Si es comunicación personal<sup>7</sup>.

Trabajo escrito ← Te - 01 → Informante 1

---

<sup>6</sup> Cabe mencionar que en todos los testimonios, en especial en los escritos, se recupera tal cual la versión del informante.

<sup>7</sup> La comunicación personal también incluye la fecha en la que el mensaje fue emitido.

### 2.3. Sujetos participantes

Como se mencionó en 2.2, la observación participante se utilizó para seleccionar a los informantes, y para reconocer el contexto en el que realizaría la investigación.

Con respecto a la selección de informantes, en primer lugar, se solicitó autorización a la Secretaría Académica del CCH Vallejo para trabajar con el grupo atendido durante ese año escolar (septiembre, 2020 - junio, 2021), correspondiente a tercer (2021-1) y cuarto semestre (2021-2). La decisión de trabajar con dicho grupo se basó en que las circunstancias derivadas de la pandemia dificultaban la disposición del tiempo y de la forma de trabajo de otros profesores; y en que, como afirman Taylor y Bogdan (1987), “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (p. 36). Ser profesora del plantel Vallejo contribuyó a conocer mejor las prácticas y costumbres de los informantes y a tener una buena relación con ellos, lo cual, a su vez, más adelante, ayudó a que no modificaran su comportamiento y a que tuvieran confianza para expresar sus pensamientos.

El grupo atendido estaba integrado por 48 estudiantes. Si en clases presenciales, los grupos numerosos dificultan que el profesor “[promueva] y [genere] ambientes óptimos para que se desarrolle el proceso, en donde el estudiante se sienta con la confianza y seguridad suficiente de participar, de preguntar, hacer comentarios, socializar sus opiniones dentro y fuera del aula sin temor a equivocarse, sentirse juzgado o criticado” (García-Rangel *et al*, 2014, p. 288), en ambientes virtuales, la situación se vuelve más complicada. Por ello, se decidió dividir al grupo en tres secciones para tener mayor control, y construir un ambiente en el que todos tuvieran posibilidades de intervenir.

Esta segmentación se hizo tomando como referencia el listado de perfil académico del grupo, también conocido como *lista dálmata*, un documento “que ofrece la posibilidad de contar con un diagnóstico de la situación académica de los alumnos de un grupo académico” (Colegio de Ciencias y Humanidades, s. f.), proporcionando a profesores y tutores datos como el promedio de secundaria, el promedio actual, las evaluaciones de cada materia, el número de materias que adeudan, etc. El criterio, en función del cual se hizo la división, fue el promedio actual, de modo que los alumnos de cada sección se caracterizaban por tener un promedio inferior a 7.7, de 7.7 a 8.5 o superior a 8.5.

Inicialmente, se tenía pensado seleccionar a la misma cantidad de alumnos de cada una de las secciones, procurando un equilibrio entre hombres y mujeres; sin embargo, al culminar el ciclo escolar, se determinó que, para estar en sintonía con el Modelo Educativo del Colegio, era primordial que los informantes fueran voluntarios, por lo que, en la última clase se extendió una invitación general al grupo a participar en una entrevista. Al ser un trabajo de carácter cualitativo, el número de participantes no se estableció como una prioridad, pues lo importante era obtener información exhaustiva, con ayuda de los instrumentos.

En total, diez alumnos manifestaron sus deseos de participar en el proyecto; sin embargo, los desfases de horarios imposibilitaron la colaboración de dos de ellos. Para sustituirlos, bajo el supuesto de que alguno de ellos no aceptara, se invitó a tres alumnos que, durante el tiempo compartido, se caracterizaron por siempre asistir a las sesiones, por ser participativos, autónomos, críticos y empáticos, características indispensables del perfil del ceceachero.

Como los tres estudiantes aceptaron, al final, el diagnóstico se realizó con 11 alumnos del CCH Vallejo que, al momento de ser entrevistados, cursaban el quinto semestre. Ocho de ellos manifestaron su interés de participar de manera voluntaria, y tres fueron invitados. Una de las alumnas invitadas comentó en la entrevista que quería ser voluntaria, pero se le olvidó mandar el mensaje. Con respecto a la clasificación de la lista dalmata, dos tenían un promedio inferior a 7.7, tres, un promedio de 7.7 a 8.5, y seis, un promedio superior a 8.5. La mayoría de los informantes tenía calificación de 8 a 10 en los primeros cursos de TLRIID; dos de ellos tenían calificación de 5 y 6 en TLRIID 2.

### **2.4. Piloto**

En este apartado, se mencionarán las modificaciones que se hicieron a los instrumentos, en función del estudio piloto.

De los instrumentos diseñados para la recolección de información, el guion de entrevista y la prueba de conocimientos gramaticales se sometieron a pilotaje, con tres personas que compartían características con los informantes seleccionados.

Como el confinamiento impedía que el piloto de dichas pruebas fuera presencial, se realizó por la plataforma Zoom, lo cual, a su vez, permitió evaluar la viabilidad de emplear dicha plataforma para la aplicación de los instrumentos.

En el caso de la entrevista, el piloto sirvió, principalmente, para practicar, pues, en un inicio, las preguntas se formulaban textualmente y de manera directa, sin abundar en las

respuestas que daban los informantes. También se modificaron algunas preguntas, y se eliminaron otras que no aportaban información útil o que se desviaban del tema.

Con respecto a la prueba de conocimientos gramaticales, ésta tuvo más modificaciones. En el primer piloto, se mandó en un archivo de Word al informante para que lo completara, sin embargo, además de que no se podían ver las reacciones a la hora de leer y contestar las preguntas, se observó que este método no garantizaba la sinceridad de las respuestas, pues el alumno podía investigar en Internet o pedir ayuda. Como solución, en los otros dos pilotos, se aplicaron las pruebas de conocimientos, de manera sincrónica, después de las entrevistas.

En uno de ellos, la prueba se compartió en pantalla, desde un documento de Word, con un formato similar al presentado en la Tabla 8. Al observar que dicha alternativa era tediosa para el alumno, se optó por realizar el último piloto con una presentación de PowerPoint (Figura 10).

**Figura 10.** *Presentación en PowerPoint de prueba de conocimientos gramaticales*

**Diagnóstico**

**Instrucción.** Realiza las siguientes actividades. Si no estás familiarizado con algún término o no sabes del tema, no te preocupes, puedes mencionarlo.

1. Indica si las afirmaciones son verdaderas o falsas, y explica por qué.
  - a) El sustantivo o nombre es aquella categoría que describe una acción o actividad que se lleva a cabo.
  - b) Cuando el sujeto y el predicado concuerdan, significa que tienen el mismo número y persona.
  - c) La siguiente oración tiene subrayada una falta de ortografía.  
Oración: La mejor desición de mi vida fue casarme contigo.
2. Señala las oraciones que tienen errores gramaticales, y explica por qué.
  - a) Habían muchas personas en el cine
  - b) Me compré cuatro camisas de color rojas.
  - c) Entre Juan y Ana subieron el sillón.

(Elaboración propia)

Con esta opción, se obtuvieron mejores resultados, pues, además de que el formato era más llamativo, se podía observar la reacción de los informantes, y abundar en sus respuestas; en especial en las de las últimas preguntas, diseñadas para conocer su percepción, con respecto a la enseñanza de gramática.

Asimismo, el piloto permitió reajustar los criterios de aplicación. Se estableció que los estudiantes leerían las instrucciones en voz alta, por un lado, para evitar que la lectura de alguien ajeno arrojara pistas o sugerencias, por la entonación; y, por otro lado, para verificar si comprendían la instrucción, y tener un panorama de su lectura en voz alta.

También se tuvo cuidado de omitir las faltas de ortografía y de redacción marcadas por el corrector del sistema, pues esto proporcionaba algunas respuestas a los informantes.

Con la aplicación del piloto, se hicieron otras modificaciones específicas en cada uno de los reactivos, sin embargo, para evitar repeticiones, éstas se detallarán en la presentación de los resultados.

### **2.5. Trabajo de campo**

Enseguida se explica cómo se realizó el trabajo de campo durante esta investigación, y cómo se aplicaron los instrumentos diseñados.

El trabajo de campo inició en septiembre del 2020 con un grupo de la asignatura de TLRIID. Se determinó que se iba a trabajar con el grupo durante todo el año escolar (septiembre, 2020 - junio, 2021), para que la convivencia continua ayudara a generar un buen *rapport*, a observar los comportamientos y actitudes de los jóvenes, y a dar seguimiento a su producción escrita. Para evitar que éstos modificaran sus comportamientos o forma de expresarse, en el tiempo que duró el curso, no se les comentó nada sobre la investigación; al contrario, se procuró que las clases transcurrieran con la mayor normalidad posible, tarea difícil de lograr, considerando que fue el primer período completamente en línea.

Al migrar a la virtualidad, se implementó la plataforma Zoom para realizar sesiones sincrónicas. Una de las decisiones metodológicas que se tomó, como se mencionó en 2.3, fue dividir al grupo en tres secciones, para que los alumnos pudieran tener una atención personalizada y mayor oportunidad de participar y expresarse.

Las sesiones virtuales podían efectuarse en tres modalidades: con el grupo completo, por secciones o por equipos; esto según las temáticas revisadas o las dinámicas programadas. Por ejemplo, si se debía ver algún video en la clase y las actividades eran individuales, se convocaba al grupo completo. Mientras que, si lo que se buscaba era dar retroalimentación a un proyecto específico, las reuniones eran por equipos.

La mayoría de las clases de tercer semestre se trabajaron en secciones, a diferencia de las de cuarto, que fueron grupales y, ocasionalmente, por equipos.

En la primera sesión de TLRIID 3, de tercer semestre (2021-1), con ayuda de una infografía (Figura 11), se repasaron algunos de los principios fundamentales del Modelo Educativo, pues, como se mencionó en 1.6.2.1, uno de los mayores retos del profesor del CCH es combatir los vicios adquiridos en los niveles educativos previos, como la falta de

autonomía, la sumisión y la memorización, por lo que revisar estos temas antes de iniciar el curso es indispensable.

**Figura 11.** Infografía sobre el Modelo Educativo del CCH



(Elaboración propia)

## 2. Metodología

Asimismo, se comentaron los saberes fundamentales propios del área de talleres (saber comunicar ideas, saber leer e interpretar textos y saber buscar y analizar información), y se establecieron las plataformas y formas de trabajo. Además de las reuniones semanales en Zoom, se creó un grupo de Facebook para que en éste se subieran anuncios, se compartieran tareas, actividades recreativas o proyectos, y se aclararan las dudas surgidas en horario extraescolar.

Con respecto a la forma de trabajo, en cada sesión se empleaban presentaciones de PowerPoint con imágenes, videos, esquemas y lecturas (Figuras 12 y 13), para desarrollar los aprendizajes estipulados en el programa indicativo de la asignatura; dichas presentaciones se colocaban en la página de Facebook al finalizar las sesiones semanales.

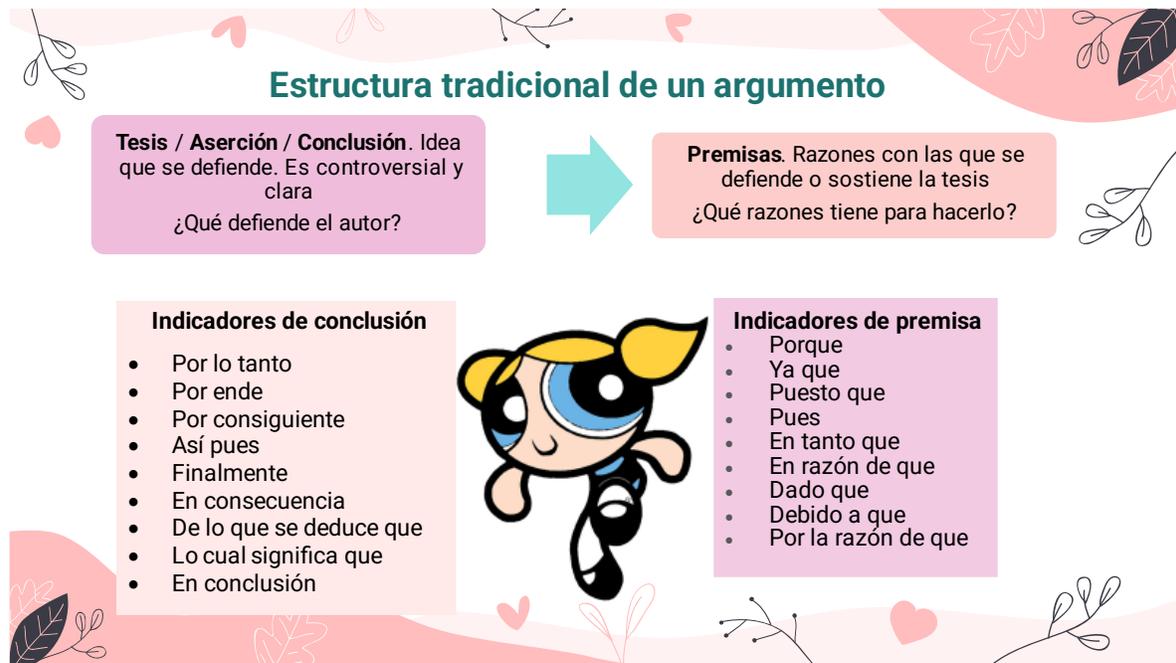
En tiempo extraclase, los alumnos debían realizar ejercicios e investigaciones, principalmente en equipo, las cuales se enviaban posteriormente por Messenger o se colocaban en la página del grupo.

**Figura 12.** Ejemplo de presentación empleada en clase



(Elaboración propia)

**Figura 13.** Ejemplo de presentación empleada en clase



(Elaboración propia)

Como era complicado dar seguimiento y retroalimentación semanal a la redacción de los 48 alumnos, se implementó la tarea de realizar bitácoras. Un alumno por clase debía redactar, en una cuartilla, los aspectos más relevantes de la sesión: lo que se había hecho, lo que había aprendido, lo que se le dificultó, lo que le gustó y las dudas que tuvo (Figura 14). Dicha bitácora, tras ser revisada minuciosamente, se subía al grupo de Facebook para que todo el grupo leyera tanto el texto escrito por el compañero como las observaciones colocadas al margen.

**Figura 14.** *Fragmento de una bitácora*

**Bitácora 4**

El día de hoy, miércoles 21 de octubre, al inicio de la clase se realizó un repaso general de lo que se había visto en clases anteriores con énfasis en los tipos de argumentación, esto debido a que la maestra realizó varias preguntas a los alumnos como dinámica para repasar los temas vistos hasta entonces.

Posteriormente el equipo 6 tenía que exponer el capítulo VI *argumentos deductivos* del libro *las claves de la argumentación* de Weston, Antony, que en la anterior sesión no alcanzaron debido a la falta de tiempo, aunque esta termino siendo muy mala, ya que la presentación no estaba hecha correctamente, y a pesar esto la exposición no fue realmente buena ni entendible, ya que no se demostró un conocimiento profundo del tema en algunos casos.

Por lo tanto, cuando la exposición termino, la maestra al ver que esta no fue muy entendible ella misma dio explicación al tema.

(Bitácora elaborada por un alumno)

La elaboración de la bitácora tenía múltiples fines: (1) permitía que el emisor recibiera una retroalimentación detallada de los aciertos y errores que había cometido en la elaboración del texto; (2) servía como ejemplo para el resto del grupo, pues podían replicar sus aciertos y corregir sus errores; (3) ayudaba a que el escritor y los lectores realizaran un repaso de los contenidos vistos en clase; (4) facilitaba el trabajo del profesor que, de revisar 48 trabajos por sesión, pasaba a revisar sólo uno; (5) daba a los alumnos la posibilidad de comparar y contrastar su perspectiva con la postura de los otros compañeros, así como las diferencias o semejanzas entre una clase y otra, considerando que se habían revisado los mismos contenidos.

Esta tarea demandaba la dedicación y compromiso de los alumnos, pues el texto debía cumplir con el contenido solicitado, y el grupo debía leer todas las bitácoras.

Por otra parte, como se dio seguimiento al programa indicativo de la asignatura, los conocimientos gramaticales quedaron prácticamente desplazados del tiempo escolar, no obstante, en las revisiones que se hacían de las bitácoras, se señalaban los errores gramaticales, se aclaraba cuál era la forma apropiada y se daba una explicación de ello, aunque, en ocasiones, se pedía al escritor que lo investigara por su cuenta y lo explicara después (Figura 15). Al inicio de la siguiente clase, se destinaba un espacio para resolver las dudas sobre las correcciones realizadas.

Las actividades previas iban dirigidas a detectar la disposición de los alumnos para investigar, y para desarrollar temas vinculados con la gramática tanto en tiempo escolar como extraescolar.

**Figura 15.** Ejemplo de retroalimentación en la bitácora

Bitácora 4	
<p>El día de hoy, miércoles 21 de octubre, al inicio de la clase se <b>realizó</b> un <b>repaso</b> general de lo que se había <b>visto</b> en clases anteriores con énfasis en los tipos de argumentación, esto debido a que la maestra <b>realizó</b> varias preguntas a los alumnos como dinámica para <b>repasar</b> los temas <b>vistos</b> hasta entonces.</p> <p>Posteriormente, el equipo 6 tenía que <b>exponer</b> el capítulo VI: Argumentos deductivos, del libro <i>las claves de la argumentación</i> de Weston, Antony, que en la anterior sesión no alcanzaron <b>debido a</b> la falta de tiempo, <b>aunque esta termino siendo</b> fue muy mala, ya que la presentación no estaba hecha correctamente, y <b>a pesar esto la exposición no fue realmente buena ni entendible, ya que debido a que</b> no se demostró un conocimiento profundo del tema, en algunos casos.</p> <p>Por lo tanto, cuando la <b>exposición</b> termino, la maestra, al ver que esta no fue <b>muy entendible</b>, ella misma dio explicación al tema.</p>	<p><b>Fernanda Fuerte</b> Cuidado con la repetición de</p> <p><b>Fernanda Fuerte</b> ¿Que realizara varias preguntas?</p> <p><b>Fernanda Fuerte</b> Sin cursivas. Puse los dos puntos</p> <p><b>Fernanda Fuerte</b> Contrasta tu documento origin</p> <p><b>Fernanda Fuerte</b> Nombres de libro van con</p> <p><b>Fernanda Fuerte</b> Cambiar de conector. Puede ser</p> <p><b>Fernanda Fuerte</b> por</p> <hr/> <p><b>Fernanda Fuerte</b> 21 de octubre de 2020 El nexa "a pesar" se utiliza para decir que ocurrió algo, aunque las circunstancias indicaban que no sería así. En este caso, tendría que haber sido una buena presentación y, a pesar de eso, una mala exposición o viceversa: tener una mala presentación y, a pesar de eso, haber expuesto bien.</p> <p><a href="#">Responder</a> <a href="#">Resolver</a></p> <p><b>Fernanda Fuerte</b> Va en el mismo párrafo, pues se</p> <p><b>Fernanda Fuerte</b> *terminó</p>

(Revisión de bitácora elaborada por un alumno)

Como se observa en la Figura 15, en la revisión de las bitácoras, además de los comentarios al margen, que enfatizaban el uso inadecuado de algunos términos, se subrayaban con colores las repeticiones léxicas, se marcaban con tinta roja las sugerencias, y se tachaba la información que se podía suprimir.

El último día de clases, tras un año de convivencia virtual, y tras decidir que se trabajaría con alumnos que quisieran participar de manera voluntaria, se comentó que se estaba realizando un proyecto de investigación, en la maestría en Pedagogía de la Fes Aragón, con estudiantes del CCH Vallejo, por lo cual se extendió la invitación a participar en una entrevista, quien aceptara únicamente debía comunicarlo por Messenger. En el apartado 2.3, se explican, con mayor detalle, los criterios de selección de los informantes y sus características.

Uno de los motivos principales para no hablar, desde un inicio, sobre la investigación y sus propósitos fue evitar que hubiera un sesgo significativo en los resultados, por intereses personales, como la evaluación del curso. Por ello, no se efectuaron las entrevistas durante el ciclo escolar ni cuando recién terminó. A las personas que decidieron participar, se les indicó que, eventualmente, se establecería contacto para acordar horarios.

Al no tener determinado quiénes serían los informantes, se recolectaron todas las producciones escritas del grupo. Además, se observaron y registraron las conductas,

preferencias, intereses, y talentos de los estudiantes, para, posteriormente, cotejarlos con los datos obtenidos con los instrumentos.

La entrevista y la prueba de conocimientos gramaticales se aplicaron cinco meses después de que terminó el curso. Al igual que con los pilotos, se empleó la plataforma Zoom y la presentación de PowerPoint. Las sesiones fueron grabadas, en su totalidad, con la autorización de los participantes, salvo una, en la que, por distracción, no se grabaron los primeros 10 minutos.

Las reuniones iniciaron a tiempo, a excepción de una que se aplazó 20 minutos, porque un informante se retrasó por asuntos personales, y otra que se aplazó 40 minutos, por problemas para conectarse al enlace proporcionado. Aunque se intentó migrar a otras plataformas, como Skype, Meet y Teams, ninguna funcionó; después de varios intentos, la alumna logró ingresar a la sala de Zoom.

Para realizar la videollamada, se emplearon dispositivos diversos, como celulares, tabletas y laptops; hubo algunos informantes que implementaron el uso de audífonos.

Se tenía previsto que las reuniones durarían aproximadamente 1 hora, sin embargo, el lapso de éstas fue de 1 hora con 2 minutos a 2 horas, tiempo que estuvo en función de las respuestas de los informantes.

Como todos aceptaron mantener la cámara encendida, se puede detallar el ambiente en el que se desarrollaron las sesiones. En el caso del entrevistador, siempre hubo un fondo con color sólido y sin ruido, para evitar posibles distracciones. En contraste, aunque varios informantes se ubicaron en habitaciones sin ruido ni distractores, hubo casos en los que éstos advirtieron sobre la presencia de ruidos de fondo, como música de los vecinos o sonidos generados por la familia, en tanto que se encontraban en el comedor o la sala.

En general, no se presentaron inconvenientes en la aplicación de los instrumentos; sólo un par de problemas de conectividad que generaron desfase en el audio o palabras entrecortadas. En estos casos, tanto las preguntas como las respuestas se rectificaron. Uno de los informantes comentó que tenía constantes problemas de red, por lo cual, en la primera parte de la sesión, se apagó la cámara del entrevistador, para reducir el uso de datos del alumno.

Por otra parte, al final de las reuniones, se solicitó autorización a los estudiantes para utilizar las actividades y trabajos escritos que entregaron durante el ciclo escolar, y para recuperar las dudas que externaron en los mensajes, tanto del grupo de Facebook como en Messenger. Todos accedieron a dicha petición.

## 2.6. Sistematización de la información

Para poder realizar el análisis y la interpretación de los resultados, fue necesario sistematizar la información obtenida durante el trabajo de campo.

En primer lugar, se realizó la transcripción de cada una de las entrevistas elaboradas. Después de transcribirlas, se clasificaron las respuestas, en función de las categorías temáticas estipuladas, a partir del marco conceptual y de la perspectiva teórica, en el guion de la entrevista (Tabla 9): estilo de aprendizaje, Modelo Educativo del CCH y habilidades lingüísticas. En la Figura 16, se muestra un ejemplo:

**Figura 16.** Ejemplo de transcripción de entrevista

**Entrevista 10**

a) **Fecha:** 5 de noviembre de 2021

b) **Número de entrevista:** 10

c) **Duración de la entrevista:** 1 hora con 18 min. (12:40-1:58)

**1. Descripción**

- Se comunicó puntualmente, pero no podía ingresar a la reunión de Zoom, por lo cual, se intentó con Teams, con Skype, con Meet, pero en ninguna plataforma se podía por causas diversas. Después de 40 minutos de intentar, pudo ingresar al primer enlace de Zoom.
- El entrevistado realizó la entrevista en su habitación.

**2. Para romper el hielo**

**¿Cómo has estado?**

- Muy bien, con muchos trabajos y ya sabe.
- Indecisión entre estudiar Arquitectura o Actuaría.

**3. Para conocer el estilo de aprendizaje**

- **¿Y cuál es la materia que más te está gustando en este semestre?**
- [lo piensa y ve al suelo] Ninguna [se ríe]. Ahora sí ninguna. Todas ya me han sacado hasta de quicio.

(Elaboración propia, a partir de la información obtenida en el trabajo de campo)

Posteriormente, se buscaron los aspectos relevantes de cada categoría que fueran recurrentes en todas o la mayoría de las entrevistas. Como resultado de la revisión, de cada categoría temática, se extrajeron categorías de análisis útiles y trascendentes para los objetivos de la investigación (Tabla 10).

**Tabla 10.** *Categorías establecidas para la sistematización e interpretación*

Categoría temática	Categoría de análisis
Estilo de aprendizaje	Talentos y virtudes
	Gustos
	Propósitos personales y académicos
	Materia favorita
	Materiales que facilitan el aprendizaje
	Estrategias de aprendizaje
	Proceso para resolver dudas
	Materia que no les gusta
Modelo Educativo del CCH	Condiciones para tomar clases en línea
	Perfil del alumno
	Trabajo en equipo
	Profesor ideal
Habilidades lingüísticas	Experiencias y expectativas con la asignatura de TLRIID
	Expresión escrita
	Expresión oral
	Comprensión auditiva
	Comprensión lectora

(Elaboración propia, a partir de la información obtenida en el trabajo de campo)

En un primer momento, se organizaron las respuestas de cada informante, en función de las categorías de análisis, tal como se ejemplifica en la Figura 17.

**Figura 17.** *Ejemplo de organización de respuestas por categorías de análisis*

Informante 2
<p><b>Materia favorita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Latin... algo curioso... fue Latin [se ríe], porque el maestro hace muy amena la clase, y la hace muy interesante, la verdad, y, bueno, nos pone, ah, él es de, no sólo enseñar Latin, o sea, también nos está enseñando lo de Español, palabras, que las usemos un poco más, o sea cosas que a mí me están, me fallan un poco, pero, este, creo que con él sí estoy aprendiendo varias cosas, y a, a redactar, más bien, bueno, a redactar no tanto, más bien a vocabulario</li> <li>• Las clases me gustan porque usa presentaciones llamativas, pone ejemplos muy fáciles de entender y siempre nos ayuda y nos resuelve las dudas. El profesor es muy agradable. Me gusta tener interacción con él.</li> </ul> <p><b>Materiales que benefician el aprendizaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Me ayuda que el maestro grabe las clases, porque cuando tengo dudas, la vuelvo a ver y eso ayuda.</li> <li>• El de Latin es al que le he entendido más, y es porque sus diapositivas son llamativas. Usa mucho el anime, pero, pues, ya por lo menos te das una idea de qué es a lo que se refiere. Y realmente te está apoyando. Creo que el modo es más, más el apoyo del profesor que las diapositivas.</li> <li>• Se ve simpático las diapositivas de esa manera, y creo que esa simpatía que tiene se puede, bueno, se pueden entender las cosas un poquito mejor, ya no es más cuadrado, ya es un poquito más redondo.</li> </ul>

(Elaboración propia, a partir de la información obtenida en el trabajo de campo)

Una vez realizado esto, fue más sencillo clasificar las respuestas de todas las entrevistas, en función de las distintas categorías de análisis, lo cual, a su vez, facilitó la comparación y el contraste de lo dicho por cada informante sobre la misma categoría. Un ejemplo de ello se observa en la Figura 18.

**Figura 18.** *Ejemplo de organización de entrevistas por categorías de análisis*

**Materiales que benefician el aprendizaje**

**Informante 1.** Todo lo visual. Las presentaciones, pero, a veces, no es suficiente, porque los profesores sólo las leen. Me gusta que tengan imágenes, pero vinculadas con el tema, y con lo que se está explicando. También los videos.

- Creo que tiene que ser, entre, pues, ahora si como que cada alumno aprenda, ¿no? Manejar un poco de las cuatro, eh, ¿cómo se llaman?, formas de aprendizaje, no me acuerdo cómo se llaman, que son la auditiva, la visual y la kinestésica, en la que tienes que estar manejando las cosas. O sea, realmente tratar de integrar, no en su totalidad, porque también sé que a lo mejor los temas no están para ello, pero sí en su mayoría, ¿no? Tratar de orientarlos, ahora sí como que digo, puedo, como que veo que tal alumna aprende más, o, bueno, tal vez en línea no se pueda hacer mucho esto, pero, si el maestro se lo plantea y realmente quiere apoyarnos, pues, va, lo puede hacer, ¿no? [...]

**Informante 2.** Me ayuda que el maestro grabe la clase, porque, cuando tengo dudas, la vuelvo a ver, y eso ayuda.

- Eh, realmente, el de Latin es al que le he entendido más, y es porque sus diapositivas son llamativas. Usa mucho el anime, pero pues ya por lo menos te das una idea de qué es a lo que se refiere. Y realmente te está apoyando. Creo que el modo es más, más el apoyo del profesor que las diapositivas.
- Se ve simpático las diapositivas de esa manera, y creo que esa simpatía que tiene se puede, bueno, se pueden entender las cosas un poquito mejor, ya no es más cuadrado, ya es un poquito más redondo. Nada más nos muestra una fotografía, es, a lo mejor, nos está hablando de, de Latin, en dónde se usaba, y ya ponía a un sacerdote dibujado al estilo japonés, creo que es manga, bueno sí, como anime, y ya era con lo que nos iba explicando, nos decía en dónde lo pueden encontrar, y ya ponía la imagen y pedía participar, y esa persona decía. El mismo estudiante iba razonando su respuesta con la imagen. [...]

**Informante 3.** El de Latin a veces nos enseña imágenes, eh, nos da ejemplos y así, y siempre lo relaciona con la vida cotidiana para que lo entendamos mejor. Con eso y con los videos.

- Como menciono, en Estadística, no es la clase más interactiva, pero sus presentaciones están muy, muy bien, y las sube, y te puedes ir guiando muy fácil, sus ejemplos son sencillos y va todo acorde.

(Elaboración propia, a partir de la información obtenida en el trabajo de campo)

Este procesamiento de la información también se llevó a cabo con las respuestas dadas en la prueba de conocimientos gramaticales y con las preguntas vinculadas con la experiencias y opiniones sobre la enseñanza-aprendizaje de gramática.

Con respecto a la sistematización de las producciones escritas, se elaboró un expediente con todos los documentos entregados durante el ciclo escolar por los informantes, así como con las capturas de los mensajes enviados sobre dudas y preguntas relacionadas con las habilidades lingüísticas y los conocimientos gramaticales.

En el Capítulo 3, se exponen los resultados de la información extraída con las distintas técnicas e instrumentos.



---

## Capítulo 3. Resultados

---

En este último capítulo, se presentan los resultados obtenidos durante el trabajo de campo y el análisis y discusión que se realizó de los mismos.

Con respecto a los resultados, éstos aparecen organizados en tres secciones. En primer lugar, se abunda en la información vinculada con el perfil de los estudiantes; se exploran sus características, expectativas, posturas y experiencias, así como los factores que inciden en su estilo de aprendizaje.

Más adelante, con ayuda de la pauta de corrección (Tabla 7), se detectan y clasifican las principales faltas en la producción escrita de los alumnos, y se recuperan sus opiniones con respecto al dominio que poseen de las habilidades lingüísticas.

Después, en la tercera sección, se exponen los resultados de la prueba de conocimientos gramaticales y la perspectiva de los informantes sobre la gramática y su enseñanza.

Por último, en el apartado final, se presenta el análisis y la discusión de los resultados de la investigación.

### **3.1. Perfil de los estudiantes**

Como se mencionó, la revisión del estado del arte ayudó a determinar que este trabajo pondría énfasis en las características, expectativas, experiencias, opiniones y preferencias de aprendizaje de los estudiantes, ya que dicha información se ha visto desplazada en la mayoría de las investigaciones nacionales que proponen estrategias de intervención para enseñar gramática y favorecer las habilidades lingüísticas.

Para cumplir tal fin, durante el trabajo de campo, además de observar y entrevistar a los informantes, se implementaron algunos cuestionarios y actividades que permitieron abundar en los aspectos mencionados. Enseguida, se presenta toda la información recolectada, en función de los factores que inciden en la forma de aprendizaje de los alumnos (véase 1.6.2.1).

#### ***3.1.1. Motivaciones y expectativas***

El primer factor, denominado motivaciones y expectativas, engloba los talentos, virtudes e intereses académicos y personales de los alumnos; así como sus patrones conductuales e interacción social. Estos dos últimos se centran en reconocer las características de los

estudiantes vinculadas con el Modelo Educativo del CCH, en especial, sobre el papel que ocupan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la motivación para trabajar en equipo. Además, se recuperan las experiencias y expectativas de los alumnos acerca de la asignatura de TLRIID.

#### **3.1.1.1. Talentos, virtudes, gustos y propósitos.**

Los talentos, virtudes, gustos y propósitos de los informantes se pudieron identificar, gracias a un cuestionario diagnóstico que se debía responder, por medio de la plataforma Classroom, los primeros días de clase de cada semestre.

De los talentos mencionados, en ambos semestres, los más frecuentes fueron la creatividad, el dibujo, la buena redacción, el diseño de infografías o presentaciones y el manejo de programas de cómputo. Mientras que las virtudes predominantes fueron la organización, el liderazgo, la puntualidad, la empatía, la facilidad del habla y la colaboración.

Con respecto a los gustos personales, los informantes comentaron que les agrada escuchar música, dibujar, pasear, hacer deporte, bailar, viajar, jugar videojuegos, pasar tiempo con la familia, y hacer amigos. En el ámbito académico, algunos nombraron sus materias preferidas, como Matemáticas y Biología. La mayoría respondió que le gusta leer, aprender cosas nuevas, escribir, ver documentales y diagramas, y hubo quienes enfatizaron en su intención de aprender inglés, y de egresar con un buen promedio del bachillerato.

En este inciso, destacaron las respuestas de dos alumnas: una que mencionó que sentía mucha afinidad con la materia de TLRIID, porque, desde pequeña, Español es su materia favorita; y otra que fue muy meticulosa al responder.

Mis intereses académicos son amplios, me gusta la ortografía y conocer más acerca de las reglas gramaticales que existen, para qué sirven y cómo utilizarlas correctamente, también conocer estrategias de estudio, soy una persona que aprende de forma visual y auditiva, me interesan los temas relacionados a la materia de historia, sobre todo las guerras por último me encantan los idiomas, intento mejorar en ello, agregando intereses personales me gustan las artes, la música de procedencia asiática y los deportes (C-03).

Sólo algunos estudiantes señalaron los propósitos del ámbito personal: hacer ejercicio, mejorar en la guitarra y el violín, pasar tiempo con la familia y manejar la ansiedad. En el ámbito académico, la mayoría mencionó que quería mantener o mejorar su promedio, no adeudar materias, participar más, hacer amigos, aprender nuevos temas, y llevarlos a cabo en la vida diaria. En cuarto semestre, ciertos informantes especificaron que deseaban mejorar en la escritura de ensayos y textos argumentativos, realizar una investigación adecuadamente,

ser más autodidactas, leer con frecuencia, y mejorar la ortografía y el vocabulario, tanto en inglés como en español.

### **3.1.1.2. Patrones conductuales e interacción social**

Con el propósito de reconocer los patrones conductuales y la interacción social de los estudiantes, en relación con el Modelo Educativo del CCH, específicamente, con el papel que ocupan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la motivación para trabajar en equipo, durante la entrevista realizada, se cuestionó a los alumnos si habían percibido alguna transformación en su desempeño académico, al ingresar al Colegio, y si les gustaba trabajar en equipo.

Con respecto a la primera interrogante, todos los estudiantes comentaron que experimentaron un cambio significativo, a excepción de una, que mencionó que siempre ha sido buena alumna, y que siempre se esfuerza por obtener un 9 o 10 de calificación.

Entre las diferencias que percibieron los informantes, al ingresar al CCH, la mayoría puso énfasis en la autonomía; en que ahora poseen una mayor organización y compromiso por trabajar, en que les gusta investigar e ir más allá de lo expuesto por el profesor; y en que buscan aplicar el conocimiento en contextos reales.

Uno de los alumnos comentó que, cuando iba en secundaria, si no le entendía a un tema, sólo buscaba un video que lo sacara de la duda, y se quedaba con eso. Mientras que, en el CCH, se dio cuenta de que lo que le enseñaban en las clases no era suficiente para aprender, sino que debía preguntar y buscar más. Para destacar las cualidades que adquirió, contrastó su experiencia con la de una de sus amigas de la ENP:

Los primeros semestres le decía: “oye, ¿y a ti no te ponen a buscar? A nosotros nos mandan a la biblioteca y nos mandan a buscar los temas, no nos los dan”. Y me dice: “¡Ay, no! A mí no, a mí, llega la maestra, y nos dice: <<Hoy vamos a ver tal>>, y ya, se pone a escribir en el pizarrón, nos da hojas y ya; o sea, no nos pone a buscar tantas cosas”. Y dije: “¡Órale!, ¡qué facilidad, ¿no?” (E-01).

En el mismo orden de ideas, algunos enfatizaron en que, a diferencia de la secundaria, en el CCH, tienen un mayor interés por aprender, pueden externar sus dudas, cuestionar lo expuesto por el profesor, y abundar en los temas vistos en clase, investigando en fuentes fidedignas.

Era más apático, no me gustaba estar, este, buscando en otras cosas. O sea, lo que me decía el profesor era lo, era, por así decirlo, era la ley [se ríe], pero pues ya, buscando por mi cuenta, me doy cuenta de que hay otros métodos, de que algunos profesores se llegan a equivocar o cosas así (E-02).

### 3. Resultados

---

Lo diferente del CCH y de, como las demás escuelas, es lo que siempre nos decían los profesores de que, en realidad, sí era, te ponían un texto, y ese texto era lo que, lo que estaba bien, o sea, lo que tú tenías que saber y aprender. Y creo que eso se da más, pues... de hecho, desde la primaria hasta la secundaria. De hecho, o sea, nunca te dan otro tema, nunca te dicen investiga esto, y, si investigas de una fuente que no es confiable, por ejemplo, Wikipedia (aquí ningún profesor te deja usar Wikipedia [se ríe]), este, no te decían nada, o sea, equis, o sea, no les importaba. Y aquí como que sí revisan que lo que tú aprendas sea como algo bueno, algo que valga la pena, entonces creo que son, es como aprender a buscar información que valga la pena, que sí te sirva, en realidad, pero tú solo, o sea, no que siempre alguien te esté ayudando (E-04).

Pues antes yo pensaba que ser buen estudiante sólo implicaba como sentarse, quedarse callado y no cuestionar a los maestros, porque mis maestros, eso sí, eran como que muy, o sea, trataban de decir como que ellos siempre estaban bien, los de la secundaria, aunque muchas veces no era así, porque hasta errores en los signos o cosas así tenían [se ríe], y estos maestros no. Estos maestros están como que, enseñan que un buen estudiante también cuestiona a los profesores y tiene el valor de decir “Profesora, esto no está bien o en este ejercicio se equivocó”. Y también busca por su cuenta, o sea, si algo le interesa, pues busca por su cuenta, y no se queda solamente con lo que le dicen (E-05).

Pues que ahora me dedico más a, a hacer mis tareas, digo, no es que haga todas y ya, ¿no? Pero me dedico más a investigar, a buscar fuentes, no sólo con Wikipedia y ya, como en la secundaria, sino ahorita pues ya trato de, de buscar en varias fuentes, por ejemplo, para no quedarme con lo primero que encontré, este, ahora pregunto mis dudas. A veces me cuesta trabajo, pero procuro entender lo que estoy viendo, y en la secundaria, pues me valía camote y ya, ya lo dejaba así. Y ahorita eso es lo que más he notado y, y ya, creo (E-07).

Una alumna comentó que su estancia en el CCH ha cambiado totalmente su percepción sobre lo que significa ser estudiante, pues antes se enfocaba únicamente en obtener una buena calificación, y ahora lo que en realidad le importa es aprender.

Antes en la secundaria era de que “no, tengo que sacar buenas calificaciones”, y así, y ahorita es como de “bueno, está bien, tuve una mala calificación, pero pues refuerzo los puntos en los que haya tenido mal y obtengo más conocimientos”, ¿no? Y digo: “bueno, esto me puede servir”. Ahora ya me preocupo más por, en verdad aprender, que por un número que al final no me va a servir de nada (E-10).

Por último, destacó la respuesta de un informante quien comentó que lo que más le ha gustado de su estancia en el Colegio es que ha cambiado su forma de relacionarse con las personas, pues antes se le dificultaba hacer amigos: “No sé por qué, pero no era como mucho de socializar, y así, y ya después, ahorita con esto, pues sí creo que sí aprendí a convivir con más personas, como son los maestros, también a tratarlos de ciertas formas” (E-06).

En relación con el trabajo en equipo, cuando se les preguntó directamente si les gustaba esta dinámica, la respuesta de la mayoría fue que no, por cuestiones como la falta de organización y compromiso, el desfase de horarios, la carga excesiva y desigual de trabajo o porque consideraban que obtenían mejores resultados trabajando individualmente.

Pues, considero que es más probable que me quede mejor a mí solito porque, pues, es que sí [se ríe]; si ves algo mal o así que no te gusta, luego da pena decirle “esto no me gusta”, porque va a decir pues qué me importa o algo así, pero, además, como que, pues yo voy a tratar de hacer mi trabajo como a mí me guste ¿no? Y pues cada persona va a tener gustos distintos, entonces, yo pienso que lo haría mejor yo solito (E-06).

No [tajante y con cara de sufrimiento]. Por experiencia no, porque pues yo siempre he sido hasta eso de las personas que están ahí en un trabajo en equipo, ¿no? Están investigando, buscando, haciendo y es muy molesto que... que tu compañero de equipo no haga nada y se justifique con “ah, pues es que trabajo” o “es que hago esto”, ¿no? Y no hace nada y no te avisa que no va a hacer nada, y te queda todo el trabajo a ti y dices “pues mejor lo hubiera hecho yo sola” [se enoja]. Entonces, pues sí (E-07).

¡No! No, no, no, no [se ríe]. Eso nunca. Porque no saben hacer nada, a veces, o sea, yo sé que, bueno mi hermana dice que todos aprenden de manera diferente, y yo aprendo muy rápido, entonces, mmm, pues a veces me estresa que uno no sepa cómo hacer las cosas, y, aunque le explique, pues no aprende [se ríe]. Entonces, por eso, o luego, yo tengo la idea de cómo hacer el trabajo bien y otros tienen otra manera, y es como que no me gusta. O sea, a veces sí apoyo sus opiniones, pero, normalmente, a veces no, y pues yo termino haciendo todo, y pues por eso no me gusta, porque, pues, por mí se ganan siempre el 10 [se ríe] (E-09).

No [tajantemente]. No me gusta trabajar en equipo, porque los equipos que he tenido, no, eh, tengo que estar detrás de ellos de “oye, ¿te vas a conectar?, oye, te faltó hacer esto”. Ah, y bueno, siempre te ponen: “no, es que no tengo tiempo”. Creo que debemos de tener un tiempo, pues, para hacer una actividad, ¿no? Más que nada, porque, pues, igual es calificación de ellos, y así como esa persona tiene cosas que hacer, pues yo igual las tengo, ¿no? Y me estoy haciendo un espacio. No me gusta trabajar en equipo, al menos que sean personas que sí trabajan porque todos lo haces más sencillo y todo eso, pero al inicio del semestre eso es difícil porque no sabes cómo trabajan las personas y eliges a quien sea y pues terminan cayéndote, a veces, hasta mal y teniendo conflictos (E-10).

Cabe mencionar que, durante el curso escolar compartido, los alumnos también se quejaron de la falta de participación y de compromiso de algunos integrantes de los equipos.

Hoy en la mañana desde las 8:00 am estoy preguntando que qué vamos a hacer, mandé casi todo el trabajo por mensaje, busqué los títulos de las películas, ubiqué las imágenes en el tipo de sonrisa, proxemia y lo único que pedí fue que lo pasarán a computadora, nadie me contestó y yo lo hice. Me ausente [sic] aproximadamente dos horas o menos, tenía problemas con mi internet y y no pude contestar así que lo hicieron ellos otra vez, pero al mandarlo un compañero de mi equipo dijo que nadie le ayudo [sic] a poner las

### 3. Resultados

---

imágenes, siendo que yo la mayoría las busqué. Sólo le informo mi participación en el trabajo y mi frustración respecto a esto (Cp-07 / 14-12-20).

Yo por eso siempre he sido de hacer mis cosas sola, pero igual entiendo que son trabajos en equipo y no tengo porque [sic] darles todo el crédito cuando fue mío, por eso los quemó. Jajajajjaa ya he quemado a muchos y no mas [sic] no veo que aprendan y hasta peor siguen. Por ejemplo [nombre de un compañero] que es el que le dijo que si cambiaba la clase para más tarde ay no, ese Niño no haceee nada, y nunca entiende nada, y siempre siempre no quiere tener clase o que le pases las tareas, ay no (Cp-09 / 18-02-21).

Regresando a la entrevista, casi todos los informantes mencionaron que el trabajo en equipo se dificulta más, cuando el profesor realiza los equipos al azar o cuando recién inicia el ciclo escolar, porque siempre les toca con una o dos personas flojas o, simplemente, porque no les genera confianza asignar actividades importantes a personas cuya forma de trabajo desconocen.

Al abundar en su experiencia trabajando en equipo, dentro del CCH, todos dijeron que les gustaba hacerlo, cuando cada integrante colaboraba, porque eso traía múltiples ventajas, como reducir los tiempos de trabajo, aligerar la carga de actividades, conocer distintas perspectivas e ideas sobre un tema, tener una mejor detección de errores, y fomentar la cooperación y el apoyo.

Cuando todos cooperan, incluso, por ejemplo, no sé, alguien tiene una idea y alguien redacta bien, entonces, pueden expresar esa idea de una manera que se comprenda mejor. Además, si alguien, por ejemplo, es muy bueno para decorar, ya hace que la presentación del trabajo sea mejor, más atractiva, entonces creo que trabajar en equipo ayuda a que un trabajo sea más completo, porque todos tenemos diferentes habilidades (E-05).

Realmente pienso que es una buena manera para apoyarnos entre todos y para, si alguien tiene dudas, puedes contar con el otro y realmente me gusta, porque hay veces en las que tienes muchos trabajos y, y te dejan hacer un ensayo y luego tener una cierta extensión y, y hacerlo tú solito y buscar todas la fuentes tú y hacerlo para el tiempo que se te establece, para el tiempo que te ponen de fecha límite pues sí es pesado, y en, y en equipo hasta es más retroalimentativo, porque hasta, o alguien encuentra un video, “ah, este video se me hace muy interesante o esta serie pienso que va mucho con nuestro tema”, y hay más retroalimentación cuando es un trabajo en equipo que cuando lo haces individualmente (E-11).

Los informantes pusieron énfasis en que, antes de la pandemia, la experiencia trabajando en equipo solía ser buena, pues podían convivir con sus compañeros, compartir puntos de vista, y realizar la mayoría de las actividades durante las clases. Una alumna recalca que “en

presencial, tenía buena experiencia trabajando en equipo, porque sólo entraban a clase las personas que trabajaban” (E-10).

En contraste, la mayoría de los alumnos afirma que, en las clases virtuales, los profesores no les dan el tiempo para trabajar, por lo que es difícil que se vuelvan a reunir, por la diferencia de horarios, lo cual genera que se repartan el trabajo y entreguen una especie de “Frankenstein”, a última hora. Un par de alumnos comentó que, en repetidas ocasiones, cuando el profesor los ha mandado a salas para trabajar en equipo, éstas se caracterizan por mantenerse en total silencio:

Por ejemplo, una vez el profe nos mandó a trabajar en equipo y nadie habló, o sea, literalmente, por más que yo dijera “hola”, nadie contestó, y fue así como de “¡ah!”. Y pues ya, en presencial, pues tenías esa facilidad de que, no te obligaban, pero sí era así como que más compromiso. Y en las clases en línea, si no participo, pues no me pueden decir nada, ¿no? (E-01).

### **3.1.1.3. Experiencia con la asignatura de TLRIID I y II.**

Además de identificar los talentos, virtudes, gustos y propósitos, el cuestionario diagnóstico que se realizó al inicio del ciclo escolar tenía como fin conocer la experiencia de los estudiantes con la asignatura de TLRIID, durante los primeros dos semestres, para saber cómo percibían las clases, y detectar qué les gustaba, qué les desagradaba y qué priorizaban.

Como en tercer semestre se mezclan los alumnos de diferentes grupos, en total, se mencionó el nombre de 15 docentes; sin embargo, dos de ellos se repitieron un par de veces, porque hubo informantes que compartieron grupo, en cuyo caso, las respuestas que dieron fueron muy similares. Algunos informantes trabajaron con el mismo profesor durante dos semestres.

La mayoría de los alumnos describió su experiencia como agradable. Comentaron que fue difícil, pero que aprendieron muchas cosas que podían poner en práctica: “Aprendí cosas muy útiles tanto para aplicarlas en mis otras materias como en mi vida cotidiana, la profesora logró que mantuviera un interés constante por aprender y mejorar” (C-03). Otros pusieron el énfasis en que les gustaban los materiales empleados, como podcast y lecturas, en que las clases eran interactivas, y en que la forma de evaluar les parecía apropiada. Sólo un informante apuntó que le gustaban los contenidos y aprendizajes de la asignatura.

Hubo quienes se enfocaron en la forma de ser y de trabajar de los profesores. Mencionaron que eran estrictos y exigentes, pero que las clases eran agradables. Entre los aspectos que

### 3. Resultados

---

aplaudieron se encuentran que los profesores cuestionaban mucho, que les dejaban proyectos interesantes en los que podían poner creatividad y plasmar su personalidad, y en que ponían ejemplos de la vida cotidiana.

Me agrado [*sic*] mucho su dinámica, pues basaba los temas de la clase en la vida cotidiana, de ese modo comprendí mejor los temas, además sus clases estaban dirigidas a diferentes estilos de aprendizaje (pues utilizaba diversas herramientas para explicar los temas); aprendí más acerca de la asignatura durante el segundo semestre y la forma de evaluar de la segunda profesora me pareció más adecuada (C-05).

Me enseñó de una manera didáctica para aprender más fácil la materia y poder realizar los trabajos de una excelente forma, su manera de enseñar y explicar era tan clara que nunca tuve alguna duda de como [*sic*] se realizaban los trabajos, además de que revisaba nuestros trabajos y nos hacía mejorarlos; por la experiencia me gusta mucho esta materia ya que tiene que ver más con leer y aprender a usar la materia en la vida cotidiana (C-09).

En contraste, ciertos informantes comentaron que hubo aspectos que no les agradaron, como tener que exponer y hablar frente al grupo; que la profesora llegara tarde, que las clases no fueran didácticas ni entretenidas, y que no hubiera claridad en los criterios de evaluación.

Considero que, aunque se apegaba al temario en sus actividades, estas [*sic*] no enriquecieron mi aprendizaje de la asignatura pues sus clases no eran didácticas y generalmente se dirigían a un solo estilo de aprendizaje (C-05).

Mi experiencia en la asignatura fue regular, aprendí las bases de la redacción, sin embargo, a la hora de la evaluación me sentía desubicada, no sabía cómo llevar mis conocimientos a la redacción de un texto. Muchas de las ocasiones recurría a otras herramientas para poder entender el tema por completo (C-07).

En la entrevista realizada un par de meses después de que terminara el ciclo escolar, también se preguntó a los informantes sobre la experiencia que habían tenido durante los primeros dos semestres, en la asignatura de TLRIID; para detectar si había consistencia con las respuestas del diagnóstico inicial, y para abundar en ellas.

En primer lugar, se preguntó cuáles habían sido las expectativas sobre la asignatura, cuando ingresaron al CCH, y cuál consideraban que era su propósito. Al respecto, la mayoría mencionó que era una continuación de la materia de Español de la secundaria, y que los objetivos de la asignatura eran fomentar la lectura y la investigación; enseñar a escribir bien, a identificar y crear distintos tipos de texto, y, a grandes rasgos, a comunicarse adecuadamente.

Para que aprendan a identificar el tipo de texto, bueno, qué tipo de texto están leyendo, también para que, cuando ellos generen un texto, sepan el lenguaje que deben utilizar en él, o sea si es formal, informal, la extensión que deben tener. Porque alguien que no lleva Taller de Lectura, pues va a hacer un resumen, pues casi copiando todo, por ejemplo, o muy extenso, lo que no es apropiado, entonces, creo que ése es el objetivo que, aprendan a generar textos, a identificarlos. Y pues también creo que está implícito en ello que aprendan a comunicarse de una manera asertiva (E-03).

Para que tengamos una... ¿cómo lo podría decir?, como otra manera de expresarnos, otra manera de hablar, por así decirlo, de pensar, igual; más que nada, porque a veces tenemos un vocabulario muy, muy pobre, digámoslo así, entonces, a través de toda la preparatoria, eres como una esponjita, ¿no? vas absorbiendo muchas cosas, y, cuando llegas a la Universidad, pues, te expresas mejor, cambias muchísimas cosas en ti. Creo que más que nada es para eso, para tener nuevos conocimientos y para después ponerlos en práctica, y no sé, también saber investigar, redactar, fijarme en la ortografía, aprender a hablar y a leer mucho, porque, a veces, como le menciono, hay carreras en las que se dice “No, ya no voy a tener lecturas”, y, no, o sea, tienes que acostumbrarte a leer, porque de ahí puedes obtener muchísimas cosas y leyendo uno puede aprender. Como dice esa frase, ¿no?: la lectura nos abre muchas puertas (E-10).

En sintonía con dicho testimonio, otra informante comentó que, desde un inicio, la materia de TLRIID le ha parecido la más importante de todas, porque lo que se ve ahí es útil para la formación en general del alumno, sin importar qué carrera quiera estudiar.

Por otra parte, al igual que en el diagnóstico, la mayoría coincidió en que TLRIID les había gustado mucho, porque las clases eran dinámicas, porque los temas se podían aplicar en la vida cotidiana, por la multiplicidad de materiales, y porque podían trabajar en equipo.

Con respecto a la multiplicidad de materiales, los más mencionados fueron lecturas impresas, libros de la biblioteca, artículos y periódicos. Algunos comentaron que, para ciertos temas, les habían puesto música. Una alumna subrayó que, aunque su profesora únicamente empleaba lecturas, el uso de éstas en clase era muy didáctico, porque se podía discutir sobre ellas. Según dicha alumna, lo importante no era el material empleado, sino cómo lo usaba la profesora.

Algunos informantes recordaron que, los primeros días de clase, los docentes les vendieron un material didáctico elaborado por ellos, el cual incluía mapas conceptuales, algunos resúmenes, imágenes y, principalmente, lecturas, ya fuera en formato físico o digital, en un disco. Aunque recalcaron el hecho de que les habían vendido el material, aclararon que éste era útil, y que no tuvieron que comprar nada más.

Un aspecto que destacó fue que, antes de la pandemia, casi ningún profesor implementaba herramientas tecnológicas, redes sociales ni plataformas digitales. Ciertos alumnos mencionaron que, ocasionalmente, se utilizaba el proyector para presentar ejemplos y el celular para investigar el significado de palabras o para leer archivos PDF. Asimismo, dijeron que, en algunas clases, utilizaban grupos de Facebook y de WhatsApp, pero que dichos grupos eran principalmente de los alumnos.

En relación con el uso del proyector, una alumna comentó: “la verdad siento que no aportaba mucho por cómo lo utilizaban. Ponían imágenes muy poco atractivas y que no eran tan simples o que no llamaban la atención. Además, las presentaciones eran muy sencillas y ni siquiera estaban decoradas o algo así” (E-05).

Sobre los profesores, la mayoría narró haber tenido una buena experiencia. Mencionaron que sus profesores de TLRIID eran estrictos, pero comprometidos, pues explicaban, contestaban dudas, revisaban los trabajos, y había organización en sus clases.

Pues siempre que entrábamos al salón ella se dedicaba a escribir en el pizarrón, y nos decía “copien” y tú tenías que copiar todo lo que ponía y pues se dedicaba a explicar cosa por cosa, y no sé si veíamos uno o dos temas los juntaba en un proyecto. Recuerdo más que nada los temas de editorial y la noticia. Al final nos dejó hacer una revista de divulgación y un artículo. No eran trabajos pesados. Y ella se fijaba mucho o intentaba fijarse mucho en nuestra redacción. Yo veía que sí se tomaba el tiempo de revisar nuestros trabajos, porque cualquier falta de ortografía ella te la marcaba, y nos decía “no, mira, tienes esto y esto” (E-10).

A diferencia del cuestionario diagnóstico, en la entrevista, los estudiantes enumeraron más aspectos que no les habían gustado de algunos docentes. Entre dichos aspectos señalaron que los profesores tenían mala actitud, que no respondían dudas ni señalaban los errores, que su caligrafía era poco clara; que no daban clases, que llegaban tarde, y que algunas actividades eran poco dinámicas.

No nos sentíamos muy a gusto con ella. Se molestaba mucho si alguien preguntaba una duda. Siento que, como que no estaba dispuesta a responderlas. Además, como que, ah, cuando alguien hacía un comentario, y se equivocaba, lo hacía sentir mal por ese comentario. En lugar de decirle “ah, qué bien que participaste, pero está mal por esto...”. En lugar de eso, decía “Estás mal, ¿qué no pones atención?”. O cosas así. Además, tenía un carácter fuerte y se enojaba con facilidad. Entonces, no sé. Parecía más una tortura que una clase, porque, en lugar de que nos apoyara, siento que trataba de ver qué hacíamos mal (E-05).

Sólo escribía en el pizarrón y escribía bien feo [risas], sus plumones siempre estaban ya como a terminarse y no se distinguían bien. Escribía muy rápido, borraba muy rápido y no se le entendía, como que era una mezcla entre, entre letra normal y cursiva y todo hecho bolas. Y en la revisión era igual (E-07).

En segundo semestre me cambiaron a la profesora y con ella sí fue totalmente diferente. La verdad es que, siendo sincera, no aprendí mucho. Creo que yo no aprendí nada [se ríe]. Porque llegaba muy tarde. La clase era como a las 9 y ella llegaba 9:30. Y llegaba, se sentaba, estaba muy tranquila, como que se apuraba, y venía muy acelerada, porque siempre nos contaba que venía de dejar a su hija del kínder, porque se les hizo tarde viendo Pocoyo [sonríe]. Y ya, nos contaba sus historias. Eso era media hora. Ya la otra se la pasaba como que, explicándonos, pero a la vez metía su vida, entonces la clase a veces era más cotorreo que una clase de verdad para obtener aprendizajes (E-10).

A mí lo que me hubiera gustado y jamás nos cumplió, era que íbamos a recitar un poema en la Sala Vasconcelos. Como esas dinámicas de llevarlo a la práctica, es lo que me gusta más, me atrae mucho más a que se quede ahí mismo en la clase (E-11).

Abundando en la experiencia con la asignatura de TLRIID, se les preguntó qué les parecía que, en las clases, los grupos tuvieran una matrícula de 45 a 50 alumnos. Aunque hubo quienes comentaron que, si el profesor tenía la capacidad de integrar al grupo, resultaba benéfico por la multiplicidad de aportaciones y opiniones, la mayoría coincidió en que repercutía en el aprendizaje de los estudiantes, porque no todos podían recibir atención y resolver sus dudas, en contraste con lo que ocurría en otras materias, como Matemáticas, en las que el alumno tenía la oportunidad de acercarse directamente con el profesor, quien, al tener pocos alumnos, era más paciente y minucioso en las revisiones, además de que podía detectar fácilmente quiénes y en qué estaban fallando.

Con la de matemáticas sí te podías acercar y decirle qué duda tenías, y ella te podía decirte con qué guiarte, te daba material extra. Al de TLRIID, siento que no le daba tiempo de resolver dudas, de uno por uno de cada alumno (E-02).

En general, creo que le afecta, en el hecho de que no se le pone la misma atención a todos [...] por ejemplo, las participaciones o las dudas, sí, sí logran atenderse de mayor manera cuando es un grupo más reducido (E-06).

El profesor, no sé, yo siento que tantas personas, a veces, ni le ponían atención, la verdad, y, a veces, yo creo que el profesor ya hasta se desesperaba, y decía: “si quieren aprender, que aprendan, y si no, pues también”. Porque siento que también a veces hay personas que, al ser tantos, como que no les toman importancia. [...] Cuando éramos menos alumnos, pues el profesor como que tenía más paciencia para enseñar y la mayoría de esos

alumnos suelen ser como que dedicados a la escuela, entonces pues eran mejores para el profesor, y pues entendías mejor, porque todos aportaban algo, y pues para ti tenías más conocimiento (E-10).

#### **3.1.1.4. Expectativas y experiencia en el curso de TLRIID III y IV.**

Al inicio de cada semestre, en el cuestionario diagnóstico, los alumnos debían mencionar cuáles eran sus expectativas del curso de TLRIID.

Sobre los contenidos que esperaban revisar, en tercer semestre, hubo quienes comentaron que los estipulados por el programa o contenidos interesantes que pudieran emplear en la práctica, sin embargo, la mayoría enfatizó en que deseaba mejorar las habilidades lingüísticas, el hábito lector y la ortografía: “Aprender a manejar bien la redacción, saber usar adecuadamente los conectores, entender bien un texto y a partir de eso sacar ideas principales, ampliar mi lenguaje, mejorar mi escritura principalmente mi ortografía, mejorar mi dicción, etc.” (C-07).

En cuarto semestre, las constantes fueron aprender a redactar mejor, pulir la ortografía y enriquecer los conocimientos de lectura, a las que se sumaron aprender a citar, y a seleccionar fuentes de información. Al respecto, un estudiante contestó:

Personalmente a citar fuentes porque siento que en mi ensayo fué [*sic*] un desastre además que casi [*sic*] en todos los trabajos escritos formales se nos pide en formato APA aunque luego no sé si este [*sic*] bien. Espero ampliar mi conocimiento en ortografía, pero sobretodo [*sic*] mejorar mi redacción (C-06).

El cuestionario diagnóstico de tercer semestre también pedía que los alumnos mencionaran las expectativas vinculadas con la forma de trabajar y evaluar de la profesora de TLRIID. En el caso de la forma de trabajo, los estudiantes coincidieron en que les gustaría que la profesora resolviera dudas, ofreciera retroalimentación; orientara y guiara en medida de lo posible, que los sorprendiera con los contenidos, materiales y forma de enseñar, que explicara con claridad, para evitar conflictos o malentendidos; que fuera amable, flexible y empática; que diera las clases con pasión, y que éstas fueran dinámicas y les permitieran aprender, a pesar de las circunstancias.

Por último, respondieron que esperaban que la evaluación fuera razonable y justa; que se tomara en cuenta el desempeño académico de todo el curso, y que se diera mayor peso a las actividades, tareas y trabajos, y no al examen o participaciones.

Al final del ciclo escolar, con la intención de abundar en la experiencia de los estudiantes durante el curso, y de conocer las distintas perspectivas sobre éste, se solicitó elaborar una bitácora COL, basada en las siguientes preguntas: qué aprendí, qué me gustó, qué me disgustó, qué se me dificultó.

Sobre los temas que aprendieron, todos los informantes mencionaron términos vinculados con la argumentación, con la elaboración de un proyecto de investigación y con el uso del formato APA; algunos dijeron que reforzaron conceptos vistos en semestres previos, y otros que aprendieron a mejorar su redacción, y la importancia de la lectura y de las reglas gramaticales.

En la entrevista realizada meses después, coincidieron en que los temas que habían aprendido los últimos semestres de TLRIID eran la argumentación, la elaboración de un proyecto de investigación, y de citas y referencias. Además, recalcaron que dichos aprendizajes les habían servido para las materias que estaban cursando, y que los aplicaban en su día a día.

A lo largo de la vida y de la escuela, por ejemplo, eh, mmm, yo en mi casa soy bien, este, no sé, por ejemplo, cuando mi mamá me dice algo sobre las vacunas que le dice mi tía, pues me doy a la tarea de buscar en ese mismo momento para decirle a mi mamá: “no es cierto, mira, la OMS dice tal, no te vayas a lo que dice mi tía”. Eso en cuestiones de la vida, de aprender a argumentar, de aprender a buscar más yo, porque antes sí era más de que me dijeron que no hicieras esto porque te va a pasar esto, y ya me dicen lo mismo y yo digo: “¿pues quién dice? ¿quién es la fuente?”. Ya cuando lo busco y es otra cosa digo: “¡ay, no es cierto!, nada más te ven la cara a ti” [se ríe]. Eso es lo que más me ha quedado en la vida. Académicamente, sí esa parte de aprender a referenciar, de buscar sobre todo, eso, buenas fuentes, porque antes era yo de buscar ahí en, este, cómo se llamaba la página, en referencias.com en Rincón del vago, o cualquier página, en las que preguntaban la misma pregunta que tú buscabas y te daban la respuesta mágicamente, entonces decías: “no, pues ya de aquí saco mi fuente, ¿no?”. Y nunca me preguntaba: “-¿cómo sabes que estás seguro? -Pues nomás” [se ríe]. Nunca ningún maestro me llegó a preguntar, pero ya cuando vi de que [*sic*] debes buscar información correcta o, este, o que sea verídica, que la compruebe alguna institución o algo así, pues ya me siento pues más seguro de que “¿quién está diciendo eso? -Pues tal” (E-01).

Pues, como le comenté, este, aprendí a, bueno, aprendí muchas cosas que me siguen siendo útiles, como citar o bueno la importancia de citar, para empezar; y luego cómo citar, además, pues aprendí muchas, ah, maneras de representar la información y, o sea, siento que es la que más ha tenido aplicaciones en mi vida [...] Porque pues todos los maestros piden citar, para empezar, o bueno la mayoría piden que cite en el formato APA, y pues muchas veces, pues la verdad es que casi ningún maestro enseña a citar en formato APA, entonces ésa es la principal aplicación. Además, por ejemplo, hace poco tuve una exposición de Taller de Comunicación [sobre proxemia] y pues ya tenía una base

### 3. Resultados

---

del tema que tenía que hablar porque ya lo había visto en TLRIID. También pues porque Taller de Lectura trata de explicar cómo redactar textos, las características de los textos, como del resumen, o del cuento, la novela, y pues muchas veces los maestros, bueno, la mayoría de las veces, que generemos textos, entonces el hecho de saber cómo se estructuran los textos, pues nos ayuda a hacerlos de una manera mejor (E-05).

Por otra parte, los estudiantes comentaron que lo que más les había gustado era la dinámica de las clases, los ejemplos, el ambiente, los concursos, las tareas, las presentaciones, los ejercicios y la retroalimentación detallada; así como la resolución constante de dudas.

Al inicio del taller comenté que me gustaría que la profesora me hiciera ver mis errores gramaticales, cosa que hasta la fecha ha hecho con todos de manera educada y lo mejor de todo es que nos explica el porqué (C-01).

Lo que más me gustó fue la manera de explicar y el material de apoyo (presentaciones, filmes, libros, videos, canciones). Pienso que eso es la esencia de la clase de TLRIID, el poder de reconocer que no es una materia que solo cursaremos por un tiempo, sino que es trascendente y está en todos lados (C-02).

Me gustaba que sólo fuéramos quince alumnos aproximadamente por sesión, ya que daba un mejor control sobre la clase y posibilitaba que todos tuvieran oportunidad de participar. La explicación era didáctica, ya que se ocupaban muchos ejemplos cortos que permitían un mejor entendimiento del tema en cuestión (C-03).

Me gustó mucho que la profesora se comporto [*sic*] amable y empática con nosotros en todo momento; nos asignó actividades que nos ayudaban a aplicar lo aprendido y nos brindó tiempos razonables para realizarlas; utilizaba ejemplos divertidos y sencillos, que nos permitían comprender mejor. Los criterios de evaluación me parecieron muy justos y eran alcanzables, ¡claro! con constancia. Siempre respetó los horarios establecidos y el curso se apego [*sic*] al temario (C-05).

Me gustó mucho la forma en que se lleva la dinámica de la clase, me parece amena, inclusiva y participativa; me gusta que si tengo alguna duda, que por cierto, luego tengo muchas muy insignificantes, sin problema me explica la maestra; me ha gustado que no tenemos mucha saturación de trabajos como en otras materias, lo cual es bueno, ya que también considero que por ello he tenido una mejor concentración y atención en los temas, cosa que a veces se me dificulta en otras materias aunque el tema sea relativamente simple, pues por hacer todos los trabajos no les tomas la importancia que merecen. Me gusta que a veces la maestra platica con nosotros, o por ejemplo la dinámica de los disfraces, altares y calaveritas que hicimos y estuvo muy bonita. Me gustó que nos daba ejemplos que no eran aburridos para nosotros, tal era el caso de los videos, canciones y situaciones de series o películas que retomábamos para aprender de ellas, haciéndonoslo más fácil para nosotros (C-06).

Con respecto a lo que les había disgustado, algunos comentaron que no les agradaba que las clases fueran virtuales por la pandemia, que no hubiera tantas sesiones semanales, que se

presentaran problemas de conexión, que se destinara poco tiempo para hacer algunas actividades, que los compañeros no participaran, y un par de alumnos mencionó que no le gustaron los temas de tipos de argumentos y de proyecto de investigación, porque le parecieron tediosos.

Finalmente, con respecto a las dificultades, la mayoría señaló temas específicos, como la formulación o clasificación de argumentos, sin embargo, otros comentaron la dificultad de participar y de trabajar en equipo.

Lo que más se me dificultado es participar; el participar nunca ha sido de mi agrado debido a que soy bastante penosa y prefiero limitarme a escuchar. Otra cuestión es trabajar en equipo, me cuesta relacionarme con mis compañeros y en ocasiones ponernos de acuerdo es un completo desafío (C-03).

Además de responder las preguntas mencionadas, se solicitó a los estudiantes que comentaran si sus expectativas iniciales se habían cumplido. A grandes rasgos, la mayoría mencionó que sus expectativas se cumplieron, y pusieron énfasis en que mejoraron su redacción.

Al inicio del curso, nos asignó una tarea, la cual preguntaba lo que esperábamos de esta materia, a lo que respondí “redactar”, aunque haya sido algo pesado y tedioso, logré tener las bases para poder hacerlo (C-01).

Sinceramente, este curso me genero un cambio en la manera de entender los textos y de realizarlos, algo que va muy arraigado con mi expectativa inicial, la cual era mejorar mi ortografía y mi lectura. Pienso que aprendí muchas cosas que me servirán para mi futuro, ya que poco a poco voy mejorando mi manera de redactar y entender textos más complejos. Ahora depende de mí seguir mejorando los conocimientos que adquirí durante este curso (C-02).

#### ***3.1.2. Estrategias de enseñanza preferidas***

Para identificar las estrategias de enseñanza preferidas por los informantes, durante la entrevista, se preguntó cuál era su materia favorita, y por qué, pues se esperaba que, al ser una pregunta abierta, los alumnos respondieran lo más importante para ellos.

Algunas de las materias más mencionadas fueron las que estaban tomando en esos momentos, como Latín, Ciencias de la salud, Psicología, Antropología, Estadística, Administración y Filosofía; sólo una alumna comentó que, del semestre que estaba cursando no le gustaba ninguna materia, porque todas ya la habían sacado de quicio: “¡Ay!, porque, o sea, nos dejan hacer muchos trabajos, y luego dices: <<¡ay!, por fin ya acabé>>. Y empiezan otra vez más, y más, y más, y no” (E-10). Ella y otros alumnos mencionaron asignaturas del

### 3. Resultados

---

tronco común, como Matemáticas, Química, Biología y TLRIID, que habían tomado en semestres anteriores.

Abundando en las razones por las que eligieron dichas materias, destaca que ninguno mencionó nada sobre los contenidos. Al respecto, una alumna subrayó que, si el maestro explicaba muy bien, se podía entender cualquier tema, sin importar lo difícil o aburrido que fuera; y dos alumnos respondieron que se sorprendían de que la materia que más les gustaba era una que no tenía nada que ver con la carrera que querían estudiar, o que, hasta entonces, no les agradaba:

Algo curioso fue Latín [se ríe], porque el maestro hace muy amena la clase, y la hace muy interesante, la verdad, y, bueno, nos pone, ah, él es de, no sólo enseñar latín, o sea, también nos está enseñando lo de español, palabras, que las usemos un poco más, o sea, cosas que a mí me están, me fallan un poco, pero, este, creo que con él sí estoy aprendiendo varias cosas, y, a, a redactar, más bien, bueno, a redactar no tanto, más bien a vocabulario (E-01).

Nunca me han gustado las matemáticas, pero se me está facilitando Estadística, porque el maestro explica muy bien y te lleva de la mano. Siempre he sido más allegada a las Humanidades, pero ahorita mi favorita es una que justo antes no me gustaba (E-08).

Entre los aspectos por los cuales las materias les gustaban, la gran constante fue la forma en la que los profesores impartían las clases. Incluso una alumna mencionó que, en el semestre que cursaba, todas las materias le gustaban, “porque los maestros son increíbles, no tienen precio” (E-05).

De igual modo, detallaron que les agradaba que el profesor llevara la teoría a la práctica, que explicara detenidamente, que interactuara con ellos; que fuera paciente, tranquilo y organizado; que se preocupara porque todos aprendieran, que diera clases sincrónicas, que no mandara tanto trabajo, que les pidiera investigar; que resolviera dudas, que fomentara la participación, y que empleara materiales diversos, como lecturas, presentaciones, imágenes, películas, videos y juegos.

La profesora de Química, o sea, ha tratado de que las clases se sientan lo más presencial posible. Tiene mucha paciencia y entiende que, a veces, es difícil externar nuestras dudas. O sea, por ejemplo, a veces pregunta como 50,000 veces si no hay dudas. Y también nos deja ejercicios, y, a veces, pues pregunta: “¿hay dudas?” Y mis compañeros nunca responden. Son bien feos [se ríe], porque la maestra da todo y ellos no responden. Y, mmm, la maestra: “¿hay dudas?, ¿hay dudas?”. Y nadie los responde, pero la maestra responde: “pues yo sé que nadie responde, pero me di cuenta de que hay dudas, porque no resolvieron bien los ejercicios”. ¡Eso! Que se tome el tiempo de revisar nuestros ejercicios, de calificarlos, y no solamente mande trabajos a lo loco y que al final le asigne una

calificación al azar o por cómo se ve el trabajo nada más [...]. Usa la pizarra digital, explica el tema, pone ejercicios, comparte materiales interactivos, imágenes, videos, da oportunidad de participar. O sea, la clase, mmm, ella explica, pero sobre todo intenta que nosotros primero expliquemos lo que investigamos, y ya luego, si hay que corregir algo o agregar algo, ella lo hace. O sea, trata de que nosotros seamos como... los principales discursantes de la clase (E-05).

Ay, la que más me gustaba era Matemáticas, porque la maestra, cómo le explicaré, no sé, nos enseñaba con una paciencia y un amor, y era muy organizada, ¿no? “Van a hacer apunte de esto este día, más, no sé, un ejercicio”; de tarea dejaba hacer ejercicios. Vamos una clase, les explico, o sea, era muy organizada y, o sea, nos enseñaba de acuerdo al plan de estudios, pero hacía que tú entendieras. Si en ese momento tenías una duda, pues a ella no le importaba que la interrumpieras, quería que tú aprendieras, más que nada. [...] Biología igual me enseñaba, la profesora enseñaba muy padre, y dejaba actividades bonitas. Me llamaba mucho la atención cómo la enseñó, y pensé: “ah, el siguiente semestre me gustaría seguir aprendiendo Biología, y por eso la metí” (E-10).

Los informantes también pusieron énfasis en que les gustaba que el profesor empleara ejemplos de la vida cotidiana o que les permitieran detectar la vinculación del tema con la realidad.

Y Administración, pues básicamente, es que no sé, es como que muy buena onda el profe, entonces como que te va a caer bien, y su forma de enseñar es como que te cuenta sus historias de cuando trabajaba en la empresa y qué hacía en administración y con ello pone el tema y te explica, como que de manera que entiendas lo que él hacía, entonces como que es una manera más sencilla. Ah, y la Opción técnica, porque el profe te pone primero a investigar lo que es el tema, y, como él es contador, pues él te dice: “ahora explícame con tus propias palabras, cómo yo, como contador puedo explicarle a alguien que no sabe nada este tema”. ¿No? Y como que se lo tratas de explicar de una manera muy sencilla. Entonces, eso me gusta, porque hay veces en que uno se equivoca y no sabe cómo decirlo, entonces, él te ayuda y ya así te ganas tu participación (E-09).

Me gusta mucho, por ejemplo, Filosofía, porque nos dan un plan de clase, las actividades, las lecturas. Por ejemplo, hay veces que nos deja lecturas y una actividad de eso. Y después cuando entramos a la clase, eh, nos pide que levantemos nuestras manos y ya de ahí nos menciona: “Bueno, aquí en el texto se mencionó tal, entonces, para ti, ¿qué significa eso?”. Y vas participando y la maestra te va retroalimentando y al final saca sus esquemas descriptivos y te dice: “Ah, como vimos en el texto”... También me gusta mucho esa materia porque, este, todo el conocimiento que se imparte es algo para que lo relaciones con tu actualidad y, y ahí identifiques qué es en lo que nos hace falta reflexionar (E-11).

Acerca de los materiales empleados por el profesor, se interrogó a los alumnos cuáles consideraban que beneficiaban su aprendizaje. Algunos comentaron que preferían el uso de materiales diversos, y no encasillarse sólo en uno, porque las clases se volvían aburridas. Incluso, un informante apuntó que era importante que los profesores detectaran los distintos

### 3. Resultados

---

estilos de aprendizaje de los alumnos, e implementaran estrategias enfocadas en cada uno de ellos. Asimismo, hubo quienes destacaron que lo importante no era el material, sino la manera en la que el profesor lo empleaba, y cómo daba las clases. Todos coincidieron en que una ventaja del trabajo en línea era que podían tener acceso a los materiales, pues, en presenciales, no siempre podían anotar lo que el profesor explicaba.

La mayoría mencionó que, como eran más visuales, les gustaba que los docentes utilizaran presentaciones, videos e imágenes, siempre y cuando estas últimas vinieran acompañadas de una explicación.

Sobre las presentaciones, comentaron que les gusta que sean llamativas, bonitas, y que contengan algunas imágenes vinculadas con el tema.

El de Latín es al que le he entendido más, y es porque sus diapositivas son llamativas. Usa mucho el anime, pero pues ya por lo menos te das una idea de qué es a lo que se refiere. Y realmente te está apoyando. Se ve simpático las diapositivas de esta manera, y creo que esa simpatía que tiene se puede, bueno, se pueden entender las cosas un poquito mejor, ya no es más cuadrado (E-02).

Igualmente, como menciono, en Estadística no es la clase más interactiva, pero sus presentaciones están muy, muy bien y las sube y te puedes ir guiando muy fácil, sus ejemplos son sencillos y todo va acorde [...] Yo siento que las presentaciones tienen que ir asociadas con el maestro, no sólo que las deje y como que las veamos, sino que se vayan guiando con ella (E-03).

En el caso de los videos, dijeron que les gustan tanto los que elabora el profesor para explicar un tema como la grabación de las videoconferencias; recalcaron que la ventaja era que podían volverlos a ver, cuando tenían dudas, y que les agradaba que se explicara el tema paso por paso.

En Estadística, a mí me gusta mucho porque puedes ver el video muchas veces, entonces, y, como ese profesor explica bien, y lo hace con medios audiovisuales, o sea, siempre en sus trabajos usa como caricaturas o cosas que nosotros conocemos o que nos llaman la atención, entonces, como que es un poquito más fácil entenderlo, y el hecho de poderlo repetir varias veces, sin tener que estarle preguntando al profesor, a la mayoría de personas, por ejemplo, en mi caso, a mí me da pena preguntarle al profesor y más si es muchas veces, entonces creo que a mí me gusta ese método (E-04).

Destacó que varios informantes aclararon que, en clases presenciales, dichos materiales no les gustaban porque, en el caso de las diapositivas, éstas eran poco atractivas, y el profesor sólo las leía. Mientras que, con los videos o, en su defecto, películas, en ocasiones, no se

vinculaban con el tema visto. Además de que, en ambos casos, solían aburrir a los alumnos e incluso al mismo profesor.

Había veces que los temas eran complejos y yo notaba... y hasta a mí me daba sueño. Entonces, tenía que estar anotando lo que decía en la diapositiva, y estar leyendo y haciendo mis notas, porque, si no, sí me llegaba a dormir. Llegué a tener compañeros a lado que se dormían, literalmente. No eran buenas las diapositivas o no sé qué eran lo que tenían, mucho texto. [...] Había un profesor que usaba muchos colores grises, cosas así como muy apagadas, lo que resaltaba eran las imágenes, pero todo el fondo era blanco, gris, algo muy meh, equis [pone cara de indiferencia]. Creo que yo he notado que a veces cuando más color tiene, más atención le ponemos a ciertas cosas (E-02).

El que sí usaba eso, pero se quedaba dormido, era el profe de Historia. Es que usaba el proyector para ponernos películas o para explicar el tema, a veces, y ahí la dejaba, la película. Ahí se sentaba, ahí, y ya se dormía, y yo: “se pasa, profe” [se ríe]. [...] Estaba bien aburrida la película, había veces en las que yo me ponía a jugar o a platicar, y por eso también no aprendí casi Historia [se ríe] (E-09).

Otro de los materiales mencionados fueron los archivos PDF, sobre éstos, ciertos informantes comentaron que les gustaba que se mandaran lecturas detalladas de los temas vistos o la explicación minuciosa de los temas.

Pero sí, a mí me gustan más como los PDF, así bien explicaditos, o los videos, pero videos así explicados bien, mmm, y las presentaciones, ¿no?, o sea, no tanto que nomás lean, o sea que sí te lo expliquen bien el tema, de que, pues como siempre los compañeros que ponen todo su texto ahí [se ríe] Así no. Así como le hacía usted, de que, pues lo explicaba todo con sus palabras, y ya era de que “¡Ay!, nada viene en la presentación”. Bueno, sí viene, pero [se ríe] no lo que dijo. Y ya (E-09).

Para mí, sin duda, lo que más me ayudan son los vídeos, las infografías, o sea, para más, para entenderlo más rápido, vídeos e infografías, pero, si realmente quiero entenderlo y tenerlo bien firme, recurro a los PDF, realmente los PDF son muy buenos complementándolo con infografías y vídeos, yo pienso que es muy buena manera. Lo malo es que, que no es muy atractivo, debido a que dicen “no, es que es mucho texto” y que, realmente, lo ven como puro texto, no lo, no ven su contenido, sino ven lo exterior. “Mucho texto, me da hueva, voy a hacer otras cosas”, y lo dejan, pero es realmente muy bueno el PDF, realmente es muy retroalimentativo y debería de fomentarse más el hábito de leer (E-11).

En sintonía con lo dicho por el informante, la mayoría de los alumnos mencionó que no les gustaba trabajar con documentos sin formato llamativo ni con lecturas muy largas.

Se ve como muy plano y pues al simple hecho de ver, así como con mucha letra, ya no da ganas de leerlo. [...] da más como flojera [se ríe], pero pues lo tengo que hacer (E-06).

### 3. Resultados

---

A veces las lecturas pueden ser muy largas y suelen ser muy tediosas, entonces es como de “ay, qué flojera”. O, a veces, mandan así videos con lecturas y, o sea, lo complementas y entiendes mejor el tema, bueno, a mí me pasa (E-10).

Para abundar en las estrategias de enseñanza predilectas, se cuestionó a los alumnos con qué tipo de profesores les gustaba trabajar, y cómo consideraban que debía ser el profesor ideal del CCH. Todos los estudiantes respondieron ambas preguntas en una respuesta general.

Entre las características más mencionadas del profesor ideal destacan las siguientes: su prioridad debe ser enseñar, tiene que ser organizado, empático y estricto, pero amable y tolerante; debe estar dispuesto a resolver dudas, evaluar de manera justa, interactuar con los alumnos, y estar en constante actualización; tiene que dominar el uso de tecnologías y plataformas para implementar actividades llamativas e interactivas.

Creo que sería una persona muy amable, creo que muy dispuesta a resolver las dudas de los demás, que sea una persona muy positiva y que ayude a sus estudiantes, o sea, que motive a sus estudiantes, porque muchos profesores siento que, en lugar de impulsar a los alumnos, los desaniman o les dicen “No, pues, no resuelves el ejercicio porque no eres capaz”, pero los maestros que te impulsan, reconocen tu esfuerzo y, pues, te alientan. Creo que eso es algo muy bonito, también creo que los maestros que, ah, dan tiempo como para socializar, o sea, creo que es importante que, como grupos, socialicemos con nuestros profesores y con nuestros compañeros, para que podamos trabajar en un ambiente de armonía y podamos cooperar. Y muchos maestros como que, pues llegan, ni siquiera se presentan, no sabemos ni cómo se llaman y empiezan a dejar trabajo. Entonces, creo que me gusta que se tomen el tiempo para presentarse y podamos conocerlos un poco más, y también que ellos nos conozcan y podamos interactuar con nuestros compañeros, que den esa posibilidad (E-05).

Que esté dispuesto a enseñar, que no sólo vaya por “ay, miren, vamos a ver esto y ya”, ¿no? Si no que de verdad le guste lo que está haciendo, que tenga la... [se queda pensando, y se ríe] ay, perdón, es que se me van las ideas. Que tenga esa facilidad para comunicarse con los alumnos, que los entienda también, porque, como le mencionaba, pues hay profesores que “pues ya ahí, solúcionalo tú”, ¿no? Que no son empáticos con uno y pues que diga “ay, es que no puedo hacer mi tarea porque tuve esta situación” y que lo entienda; a que “no pues ya, sacaste cero”, ¿no? Y que, que de verdad se vea la pasión en lo que está haciendo, porque unos parecen que los están obligando a dar clase, y otros pues se les ve esa naturalidad de decir “ah no, pues sí aprendí con este profesor” (E-07).

Un alumno enfatizó que no bastaba con que el profesor tuviera una formación disciplinar, sino que era necesario que éste contara con una preparación didáctica que le permitiera transmitir los conocimientos:

En Administración, por ejemplo, me tocó una maestra que tiene, es doctora, bueno, le dicen doctora, nos dijo que tenía dos o tres doctorados, la maestra, pero, igual yo digo... sí me quedo pensando y digo: “de nada sirve que tengas doctorado y cosas así, si no puedes transmitir todo lo que sabes ¡tú!”, porque nos pone puros videos, puros videos. Y videos de puros niños, así como nosotros, exponiendo el tema [lo dice con ironía]. No los hace ella, o sea, todavía los hiciera ella, pues voy de acuerdo, pero ella no los hace, nada más nos pone videos, videos, videos, videos. Y al final de clase, haga de cuenta que son como 30 minutos máximo de, este, de videos y 30 minutos de participar, o sea cada quien dice algo y ya. O sea, te toma en cuenta tu asistencia, tu participación y vas pa’ fuera. O sea, no te explica, nada. Según yo, según una amiga, me dijo que para sexto semestre ya íbamos a hacer una tipo empresa, y que todo lo que vimos en los videos [hace comillas con los dedos] que se supone que debimos aprender, lo vamos a tener que aplicar en la empresa, pero yo digo, si nada más vi puros videos que no me sirvieron de nada, ¿cómo voy a aplicarlo a una empresa, no? No va a funcionar (E-01).

Por otra parte, los informantes se centraron en mencionar qué aspectos les disgustaban de los profesores. Entre dichos aspectos, denunciaron que no les gustaba que el profesor únicamente se pusiera a hablar en la clase, sin poner ejemplos o ejercicios, porque eso era tedioso y aburrido; que fuera regañón e intimidara a los estudiantes, y que no estuviera dispuesto a modificar sus estrategias de enseñanza.

Otro compañero también vivía muy lejos, entonces se quedaba dormido en las clases y el profesor le gritó, le dijo, creo que le pegó a la mesa, y le dijo: “te vuelves a quedar dormido y te repruebo”. No, pus nombre, después de ésa quién se va a querer quedar dormido, ¿no? [se ríe]. Son cuestiones que dices “ni siquiera sabes por qué se está quedando dormido, no sabes si tiene que trabajar o si de plano viene de muy lejos y lo único que quiere es aprender” (E-01).

Siento que la mayoría de los profesores, como que les dijeron que tenían que ser de esa forma, o ellos se acoplaron a cierta forma, entonces, como que para ellos funcionaba, y así tenía que funcionar para todo. Por ejemplo, para el de Matemáticas, él nos mandaba los videos y creía que eso funcionaba, pero, aunque nosotros le dijéramos que eso no funcionaba para nosotros, no lo tomaba en cuenta. Entonces, creo que, me refiero a abierto, en que si la mayoría no entiende de esa forma, pues dialogar así de “Bueno, ¿ustedes de qué forma ustedes pueden hacerlo?”, y, cuando se la digamos, que no nos hagan sentir mal o como que, si no aprendemos así, entonces ya no vamos a aprender de ninguna forma. O que nuestros métodos de aprendizaje son malos o que no son lo que se necesita para salir adelante, o cosas así. Porque la mayoría de los profesores que me he encontrado son como que “¡Ay!, si no aprendes así, pues ya no aprendiste, ni modo. Entonces, adáptate, apréndete esta forma, si no, no pasas” (E-04).

Los profesores no aceptan otros métodos que no sean los que nos enseñaron. Y a veces yo saco mis métodos y me dice: “estás mal” [se ríe]. Y es lo mismo. Y me dice: “es que así no, así es bien fácil”. Y yo: “mmm, pues por eso, ¿no? O sea, es hacerte la vida más fácil”. Y ya [se ríe] (E-09).

Todo lo que nos enseña el maestro quiere que sean con los métodos que él enseña, nada de “ay, ve un tutorial o sácalo de ahí”, o sea, no. Lo que él enseña, y así te vas. A mí me pasó que, en una tarea, iba muy feliz porque terminé mi tarea, y, cuando en eso vi, me puso “no, está mal, porque no lo hiciste con el método que yo quería” Y yo dije: “bueno, llegué a los mismos resultados”. Y me dijo: “sí, pero tienes que aplicar tal fórmula”. Y ya, entonces perdí tiempo porque no es lo que quería... Siento que, por una parte, está bien para aprender, para tener otros conocimientos y saber hacer las cosas de otra manera, pero, por otra parte, está un poco mal, ¿no? Porque, mínimo, bueno, sabes qué, te tomó una parte de tu trabajo, sí lo tomo en cuenta. Y ya dices, bueno, está bien. Pero cuando te exigen así a fuerzas por un método y no lo entiendes y suelen ser maestros que no te explican también. Por ejemplo, si te están dando la clase, y, como que hablan para ellos solitos y resuelven los ejercicios para ellos solos, pues sí es tedioso, porque tú dices “¡ay no, aquí ya me revolví!”. Y, a veces, cuando tomas asesorías, los maestros no lo saben hacer de esa forma, entonces, ahí es cuando se complica (E-10).

No me gusta Ciencias Políticas y Sociales. No me gusta la forma de trabajo. Muy aburrida. Por ejemplo, la profesora, este, se, no sé, menciona un tema, ¿no?, la empresa en la sociedad actual, y ya. Entonces, “chicos, la empresa es esto y es esto, no sé, ¿qué opinan?”. Y, como la maestra habla muy despacito, y todos se quedan callados y, si nadie responde: “Ah, entonces damos por terminada la clase”, y ya termina la clase, y no hay retroalimentación. No me gusta la forma de trabajo. No hay corrección, no hay nada, no, no me gusta esa forma de clase de que nada más se la pasa hablando ahí, hablando, hablando, hablando y hablando. Y ¡ay!, me quedó dormido, la verdad, me quedo dormido [se ríe] (E-11).

Algunos alumnos comentaron que tenían profesores muy tradicionales que únicamente daban la teoría, en la clase, y dejaban la parte práctica de tarea, por lo que no tenían la oportunidad de resolver las dudas, ya que éstas surgían fuera del horario escolar. Asimismo comentaron que tenían clases en las que los materiales eran poco interactivos, y se evaluaba únicamente con exámenes, a pesar de que ellos percibían que éstos realmente no medían su conocimiento.

En secundaria yo me aprendía todo lo de historia, las fechas, los más importantes de la época y todo eso, pero ya, vaciaba mi conocimiento en el examen y a las dos tres semanas me preguntaban y no me acordaba, pero aun así sacaba 10 en el examen. Entonces, era así de “si sacaste 10 en el examen, ¿cómo no te vas a acordar?, ¿no?” (E-01).

En las clases de Filosofía empezamos con 26 alumnos y ahorita entran 8, 16, entonces, pues él realmente no pasa lista, entonces, está dejando toda la libertad del mundo para que el estudiante sea autónomo, literalmente, pero, al no hacer llamativa su clase [niega con la cabeza], nadie, muy pocos asisten, la verdad (E-02).

Por último, hubo quienes subrayaron que los profesores dejaban mucha tarea, sin darles los conocimientos necesarios, y sin ofrecer el acompañamiento característico del Modelo Educativo.

La verdad es que yo antes no tenía tiempo de hacer nada y, pues, los maestros a veces ni siquiera nos explicaban las cosas, solamente nos mandaban información y querían que nosotros, pues la, o sea, aprendiéramos con ella, y pues está bien, o sea, también es parte del aprendizaje el que nosotros seamos autónomos [se cortó el audio]. El aprender por nuestra cuenta es parte del sistema educativo del CCH, pero creo que es mejor cuando los maestros nos acompañan, o sea, sí que nos dejen aprender por nuestra cuenta, pero que estén dispuestos a resolver nuestras dudas y así (E-05).

El profesor te envía como material en general, como para hacerlo muy... de hecho es como que, eh, tú eres tu propio profesor [se ríe]. Entonces él, como que desde el principio recalcó que él sólo es una guía, entonces él nada más envía material de estudio, la mayoría es investigación, y pues, eso es lo que se hace mayormente [pone cara de decepción]. Como tal no hay una comunicación. Siento que, que, al menos si nos dejara como, ah, este, que nos aclarara algunas cosas, que le mandáramos un correo preguntándole, pero pues desde el principio fue así de que, “eh, te mando las observaciones de tu actividad, no te doy tu calificación, pero pues, por favor, no me contestes porque se me satura el correo y tengo más de cien alumnos y no sé qué. Entonces, pues, [hace mueca de tristeza] es un poco complicado (E-08).

Para completar la información vinculada con las estrategias de enseñanza preferidas, se preguntó a los alumnos qué materias no les habían gustado y por qué. Al igual que ocurrió con las que sí les gustaron, los alumnos se centraron en la forma de trabajo del profesor, y no en los contenidos. Algunos enfatizaron que la materia como tal les gustaba mucho, pero que no les había agradado cómo trabajaban los profesores.

Me gusta la materia, es de mis favoritas, pero no me gusta cómo enseña la maestra. ¡Ah! Filosofía no me gusta. [se ríe]. Es que no me gusta Español, o sea, bueno, sí había tenido Filosofía antes, pero me gustaba cómo me la enseñaban de que, a su manera, pero ¡ay!, con ella no, porque, ps no sé, me duermo [Se ríe] (E-09).

Entre las materias que no les gustaban mencionaron Química, Matemáticas, Cálculo, Biología, Filosofía y Ciencias Políticas y Sociales. Las razones que comentó la mayoría fueron que los profesores no les daban clases sincrónicas, que sólo mandaban material y ejercicios, sin dar alguna sesión para resolver dudas; que no enseñaban nada, pero exigían mucho; que los criterios de evaluación no eran claros, y que eran poco empáticos.

Matemáticas. en el primer semestre que lo tuve, o sea la primera vez que lo conocí, como que se me hizo muy estricto, o sea como que no enseñaba nada, yo sentía que no enseñaba nada, pero aun así él nos exigía mucho, o sea, nos pedía mucho, como si ya manejáramos

al 100 el tema, y los temas los daba por medio de videos. O sea, él no nos explicaba. O sea, no teníamos una forma de resolver dudas con él, porque, aunque le preguntáramos, nunca contestaba. Nos decía, así como de “ahí está en el video”. Entonces, pues no (E-04).

El profesor de Matemáticas mandaba videos en los que explicaba bien, pero, al hacer los ejercicios, surgían dudas que no venían en los videos. Al principio sí las resolvía, pero después pedía que se mandaran todas al grupo. Además, era poco empático, no comprendía que algunos tenían problemas de internet o se enfermaban. Jamás dio clases sincrónicas, sólo videos y material (E-05).

La clase de Matemáticas del semestre pasado estuvo difícil. No me gustaba que el maestro no daba clase, sólo mandaba videos, y, por ejemplo, hoy mandaba la actividad y teníamos desde que la mandaba, cuando iniciaba su clase, hasta un minuto antes de la 1 para enviarla, pero estaba larga. Se quejaban porque sólo pasó como a 6 el primer semestre y, el segundo, pasó como a 8, pero igual siguen siendo poquitos. En el video a veces no entendías de dónde salía algo o así, y pues no le podías preguntar. Podías mandar el mensaje por Teams, pero a veces no respondía o a veces respondía feo. A veces ni escribía bien, como cuando escribes enojado. Sí era como cortante, feo (E-06).

Mi maestro de Biología que sólo se la pasa así, dejándonos trabajos, trabajos y lo hemos visto como tres veces en todo lo que hemos hecho y, o sea, puros exámenes, cuestionarios, y precisamente es difícil, ¿no? porque hay temas que no entiendo así de Biología, y me tengo que tardar más viendo videos, y así para poder entender. Por esa parte no me gusta (E-10).

Asimismo, algunos informantes contestaron que parecía que los profesores no revisaban los trabajos, porque sólo los entregaban con una calificación, sin retroalimentarlos.

#### ***3.1.3. Estrategias de aprendizaje utilizadas***

El tercer factor vinculado con el perfil de los estudiantes corresponde a las estrategias de aprendizaje que prefieren. Para obtener dicha información, durante la entrevista, se les preguntó cuál era la técnica de aprendizaje que más utilizaban para interiorizar los temas vistos, y se les comentó una lista de opciones: memorizar la información, hacer mapas conceptuales, cuestionarios, textos académicos -resúmenes, paráfrasis, ensayos, reseñas-, tomar apuntes, etc. Asimismo, se cuestionó qué era lo que hacían cuando querían resolver sus dudas.

Entre las técnicas de aprendizaje mencionadas destacó la elaboración de apuntes durante la clase. Algunos aclararon que les gustaba que sus apuntes fueran estéticos, y que procuraban anotar las ideas más importantes o conceptos clave, acompañados de imágenes o dibujos.

Ahorita le explico en esta servilleta cómo le hago para tomar mis temas. Divido mi hoja así, ¿no?: de este lado [la izquierda], las palabras clave, y hasta abajo hago un cuadrito, un doblez en la hoja, y toda esta parte que me queda pues hago todo lo que nos dan en la clase, no un resumen, o sea nos dicen tal fecha y tal fecha y la voy anotando, acá las palabras clave, y hasta abajo un resumen de la clase, o sea, de lo más importante que haya visto. Ya no lo hago así, porque las clases ya nos las dan así, ya sin intención de dar la clase, ya son como que muy escasas, ya nada más te avientan la información y ya. No es así como que tengan esa dedicación o realmente planteártelo o dártelo de una forma de la vida, pero, los cuadros sinópticos me sirven, la forma de hacer mis apuntes me sirve bastante, igual agregarle imágenes a mis apuntes, me ayuda mucho (E-01).

Antes escribía todo en, este, en párrafos, toda la idea la escribía, ahorita, por ejemplo, escribo una o dos líneas y sé que es una idea principal y ya después me voy con otra idea [...]. Antes anotaba todo lo que me dictaban o lo que venía en el pizarrón. Ahora sólo me quedó con lo clave. Aunque ha fallado también esa estrategia porque también no alcanzo a anotar todo y hay cosas que sí se me llegan a pasar, pero son mínimas (E-02).

Me gusta tomar apuntes y algunas cosas las represento con dibujos o signos o lo que me ayude a recordar. Cuando termina la clase, lo que hago para que aprenda mejor las cosas es platicarlo con alguien, con quien sea, y así digo lo que aprendí, y es una manera de platicarlo de nuevo. Porque siento que si el conocimiento, pues, no se aplica, no tienen ninguna utilidad (E-05).

O, por ejemplo, me gusta más hacer paráfrasis y hacer apuntes porque siento que resaltándolo con colores o así luego cuando estoy en examen o así me acuerdo y ya. O por ejemplo le hago dibujitos o algo así, que yo recuerde. Y así resúmenes formales creo que no. Mmm, ¿mapas?, pues se podría decir que diagramas [se ríe], pero pues son como, nada más, como de flechitas, o así. Son como tipo apuntes lo que más recuerdo, lo que más hago. Apuntes o hacerlos en forma bonita, según para mí, por ejemplo, he aprendido a que, he aprendido a utilizar distintos programas para hacer más estéticos los trabajos porque pues siento que así me acuerdo más; por ejemplo, si le pongo un fondo rosa, ya con eso siento que me acuerdo más como de ese tema o así. Uso mucho Canva. Usaba Genially, pero me gusta más Canva, y a Word le he aprendido como a poner figuritas o hacer títulos bonitos y así (E-06).

Lo que más se me facilita y lo que más aprendo es tomando notas en el cuaderno, porque en la laptop no aprendo tanto, porque es un distractor en el que tienes todas las herramientas. El cuaderno es lo mejor para mí todavía (E-11).

También dijeron que les gustaba responder cuestionarios, realizar aplicaciones de los temas vistos, resolver problemas, y, principalmente, elaborar organizadores gráficos, como cuadros sinópticos y mapas conceptuales o mentales, porque, al ser más visuales, les ayudaba crear asociaciones entre un concepto y una imagen. Algunos alumnos aclararon que les agradaba que los profesores realizaran dichas técnicas, y no hacerlas ellos mismos, porque

les daba flojera o porque, a veces, con los mapas conceptuales, se les dificultaba relacionar mucho los términos.

Puedo retener la información con sólo escucharla, pero, si es un tema más complicado, recurro a cuadros sinópticos y, principalmente, a los mapas conceptuales (E-03).

La verdad la que a mí me sirve más es cuando me cuestionan, bueno, nos cuestionan directamente y tenemos que explicar lo que entendimos del tema con nuestras propias palabras, porque siento que me hace reflexionar acerca del tema y como que decir lo que yo entendí. O también otra cosa que me sirve mucho es cuando tenemos que, este, como que buscar ejemplos de, pues del tema en la vida cotidiana. O sea, como relacionarlo con cosas de la vida cotidiana es lo que me ayuda a aprender mejor (E-05).

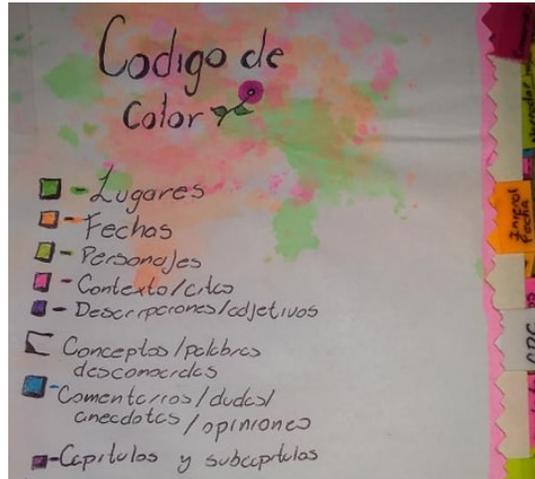
Ciertos informantes respondieron que, en ocasiones, únicamente memorizaban la información, pero que no les parecía una buena estrategia, porque después se les olvidaba. También mencionaron que el resumen no era una buena opción, porque no aprendían mucho.

Por otra parte, una de las respuestas que destacó fue la de una alumna que comentó que cada semestre se apropiaba de las técnicas de aprendizaje que más le gustaban y le servían de los profesores, en especial, de los de TLRIID, para aplicarlas en las demás materias y en su vida cotidiana. Explicó que de la primera profesora retomó el código de color; de la segunda, los mapas mentales, y de la tercera, la elaboración de exposiciones llamativas con poco texto.

He adoptado un código de color en eso; los títulos de un color, las ideas principales de otro... De hecho, tengo, tengo toda una carpeta [muestra su carpeta y explica cómo la usa]. Entonces, por ejemplo, cuando nos pregunta qué es argumentación, me voy al título Argumentación y busco el amarillo, porque en amarillo siempre tengo el qué es. Por eso también los mapas conceptuales, como ya tengo los conceptos definidos, pues nada más los voy uniendo y los relaciono. Normalmente, hago mapas, pero de cada tema, ya si veo que se pueden juntar, pues ya los voy uniendo, les pongo como flechitas de esto continua con... y así ya agarra más. El código de color, eh, lo sigo ocupando, pues no sólo para la escuela, sino que también, este, para mis otras actividades, por ejemplo, en los quehaceres creo que ya acostumbré como a 20 personas a que pongan color a todo. En segundo semestre, la profesora nos enseñó a emplear mapas mentales cuando no entendíamos un tema, ella nos enseñó que luego podía tener como palabras que se podían representar con el dibujo, entonces, era algo como que nos quedaba grabado. O usaba frases, mmm, sí, frases que eran más fáciles de recordar y también lo uso con mi hermana [...]. De los últimos dos semestres, aprendí a hacer exposiciones, pues, que se vieran más llamativas, tuviera un poquito de texto, pero lo poquito que tuviera se entendiera, porque entendí que, inconscientemente, las personas, cuando ven la presentación, leen el texto, y al ser un texto pequeño, este, lo recuerdan, y mi exposición lo complementa, o sea, lo que yo digo lo complementa (E-03).

La informante envió una fotografía de cómo había implementado el código de color en las clases de TLRIID (Figura 19), y también apuntó que ha percibido que los docentes retoman algunas estrategias de los alumnos, como su profesora de Biología, quien aplicó un memorama parecido al que ella había presentado, en clases previas, durante una exposición.

**Figura 19.** Ejemplo de cómo una alumna implementaba el código de color



(Trabajo de una alumna)

Con respecto a los métodos empleados para resolver dudas, la mayoría de los alumnos coincidió en que lo primero que hacían era revisar sus apuntes y el material utilizado por el profesor para dar la clase, como diapositivas o videos. En caso de que eso no fuera suficiente, solían preguntar directamente al profesor, pero, en vista de que la mayoría de las ocasiones no recibían respuesta, optaban por ir a una asesoría, por preguntarle a los compañeros de clase o de semestres previos, o por buscar en Internet, especialmente, en el buscador principal de Google, en videos de YouTube o, como última alternativa, en fuentes académicas, como Google Academic.

Sí, cuando no los entiendo sí, y más que nada busco videos para poder aprender o busco la ayuda de otras personas que me puedan explicar, porque siento que mi aprendizaje es más visual, ver videitos y cosas así, me hacen aprender mejor (E-10).

Algunos comentaron que su principal fuente para resolver dudas eran los libros y el Portal Académico del CCH.

Mis principales fuentes son libros. Ésos ahorita los he adquirido por medio de la plataforma, eh, este, la biblioteca de la UNAM, en, este, ahorita no me acuerdo de la aplicación con la que tiene convenio, y ahí vienen bastantes libros y ahí los puedo leer. Aparte aquí en mi casa tengo libros físicos, algo viejos, algunos del 70, pero me ayudan a orientarme [se ríe]. Por ejemplo, cuando son problemas matemáticos, consulto lo que es videos, porque le pongo mucha atención al video y con eso me ayuda bastante (E-02).

El Portal Académico es la fuente más recurrente porque siento que es fácil acceder a, pues a él, y además la información que contiene es como que muy concisa, porque, a veces, recorro a Google Academic, pero, pues cuando son tareas sencillas, la verdad siento que no es muy, mmm, conveniente utilizarlo, porque, generalmente, viene mucho o, como no están centrados en ese tema, como que están combinados con otras cosas, pues, a veces, los documentos son muy extensos y se pierde el tiempo. Y también utilizo pues libros que tenía del semestre pasado incluso los que daban, las enciclopedias. O en videos de YouTube en un canal que se llama Un profesor te dice, porque una maestra de Biología lo utilizaba, y pues nos decía que la mayoría de los videos están bien (E-05).

#### **3.1.4. Condiciones para tomar clases en línea**

El cambio de modalidad generado por la pandemia demandaba conocer las condiciones de los estudiantes para tomar clases en línea, tanto las vinculadas con los materiales y servicios disponibles como las referentes a situaciones personales, laborales o familiares que dificultaran o impidieran trabajar de manera sincrónica.

Al inicio del ciclo escolar, en el cuestionario diagnóstico, todos los informantes mencionaron que contaban con Internet en casa y con un celular para tomar las clases en línea, sin embargo, una alumna aclaró que no podía trabajar con él, porque el celular no tenía la capacidad. La mayoría comentó que también empleaban otros dispositivos, como laptops, tabletas o computadoras de escritorio.

Entre las dificultades materiales destacaron los problemas de luz y de conexión a Internet. Una estudiante comentó que llevaba tres meses sin servicio, por lo que sólo podía conectarse, en el horario establecido, desde un café internet. Asimismo, una alumna externó que su computadora no le permitía acceder a Teams porque las versiones eran incompatibles, por lo que debía ingresar desde su celular, lo cual le resultaba muy incómodo.

En el ámbito personal, dos informantes mencionaron que sus hermanos también tomaban clases en la mañana, por lo que era posible que las conferencias se cortaran o se distorsionaran, o bien, que no pudieran entregar los trabajos a temprana hora, porque debían compartir el equipo.

Durante la entrevista, algunos alumnos reflexionaron sobre los cambios que han percibido con el paso de una modalidad a otra. Entre dichas reflexiones hubo quienes se centraron en las ventajas de tener una mejor alimentación y mayor descanso, pero también apuntaron que se ha visto afectado su aprendizaje, porque, en clases presenciales, recibían más atención y los profesores se detenían a resolver las dudas, frente a muchos de los profesores que, con las clases en línea, se han limitado a enviar tareas y trabajo en exceso.

Un alumno, por ejemplo, comentó que, antes de la pandemia, le gustaba investigar el tema por su cuenta, para aprender más, pero que, a raíz de las clases virtuales, comenzó a preocuparle más elaborar todas las tareas, para poder entregar a tiempo, en lugar de realmente construir un aprendizaje.

Como las clases son escasas, pero los trabajos o las tareas son bastantes, pues me saturó, ¿no? Entonces, no sé si realmente ponerme a estudiar o si entregar la tarea que me toca, porque la clase que me toca, sé que me van a dejar una tarea más pesada (E-01).

### **3.2. Las habilidades lingüísticas de los ceceacheros: el caso específico de la producción escrita**

En este apartado, se presenta el análisis de las habilidades lingüísticas de los estudiantes del CCH Vallejo, especialmente, de su expresión escrita. En primer lugar, aparece la revisión detallada de algunas de las producciones escritas que los informantes entregaron durante el ciclo escolar compartido. Asimismo, se incluyen las opiniones de los alumnos con respecto al dominio que poseen de las habilidades lingüísticas.

#### **3.2.1. Análisis de producciones escritas**

Para identificar el dominio de las habilidades lingüísticas de los estudiantes del CCH Vallejo, se decidió analizar las producciones escritas que éstos elaboraron durante el año escolar (septiembre, 2020 - junio, 2021), condición que permitió realizar un análisis longitudinal.

Se decidió trabajar específicamente con la producción escrita, pues, como se detalló en 1.1 y 2.2, dicha habilidad es la que mejor refleja el conocimiento gramatical de los alumnos, al requerir que se emplee el registro formal del español, en especial, en el ámbito académico; además de que el contexto de las clases virtuales, derivado de la pandemia, dificultaba la evaluación de las otras habilidades.

La expresión escrita fue revisada con una pauta de corrección (Tabla 7), que permitió analizar las muestras de escritura de los informantes, y clasificar sus principales errores. Entre los trabajos recolectados, había bitácoras, cuestionarios, cartas, ensayos, reseñas, informes de investigación y publicaciones en redes sociales; sin embargo, se decidió trabajar únicamente con algunas de dichas producciones, por razones que se especifican más adelante.

En primer lugar, se revisaron las bitácoras entregadas por los informantes. El término *bitácora* se emplea en el campo de la náutica para nombrar a los libros en los que se apunta el rumbo, velocidad, maniobras y demás accidentes de la navegación (Real Academia Española, s. f., cuaderno de bitácora, definición 1). En el ámbito educativo, dicho término

alude a un escrito escolar, de carácter personal, “donde se registra a detalle las acciones realizadas y acontecidas, como pueden ser imprevistos, situaciones especiales, etcétera. Teniendo una bitácora se puede transmitir una experiencia valiosa para ir mejorando el trabajo” (Illescas, 2013, p. 93).

Una de las razones por las cuales se decidió analizar estos textos fue que los informantes realizaron al menos dos bitácoras durante el ciclo escolar (una en tercer semestre y otra en cuarto), por lo cual se podía hacer un contraste. Acerca del formato de las bitácoras, éstas debían tener una extensión de una cuartilla. Se debía emplear la tipografía Times New Roman 12, el título debía estar centrado y en negritas; el texto justificado con interlineado 1.5, y los párrafos debían tener sangría, exceptuando el primero. En relación con el contenido, la bitácora debía tener título y fecha. Además, como se mencionó en 2.5, los estudiantes debían reportar lo que se había hecho durante la clase, lo que habían aprendido, lo que se les dificultó, lo que les gustó y las dudas que tuvieron.

De manera general, las primeras bitácoras de los informantes, es decir, las de tercer semestre, se caracterizaron por ser breves, y por tener una sintaxis simple, con predominio de oraciones yuxtapuestas y coordinadas, al grado incluso de que muchos optaron por enlistar los temas y la información con viñetas, en lugar de redactar el texto en prosa.

Todos los alumnos pusieron título, y la mayoría indicó la fecha reportada. Asimismo, se centraron en narrar las actividades realizadas durante la clase, y en presentar y definir los temas, dejando de lado sus dudas, y lo que les había gustado y disgustado. Hubo casos en los que se excedió el límite de una cuartilla, debido a que se enlistaron y definieron todos los temas vistos durante la sesión.

Con respecto al formato o disposición espacial, entre los errores principales, destacó que mezclaron tipos y tamaños de fuente, que emplearon interlineado sencillo, que usaron colores sin explicar el significado de éstos, que dejaron espacios entre párrafos; que no colocaron sangría o la marcaron en el primer párrafo, y que pusieron el título sin negritas; con punto o con mayúscula sostenida.

En relación con los otros elementos de la pauta, las primeras bitácoras tenían numerosas faltas de ortografía, errores de acentuación, mal uso de mayúsculas; pobreza de vocabulario, repeticiones léxicas, ausencia de figuras retóricas y múltiples vicios del lenguaje. También

presentaban problemas con el uso de signos de puntuación, pues la mayoría de los estudiantes únicamente ponía comas o usaba otros signos, pero en posiciones incorrectas.

Enseguida se presentan algunas bitácoras que reflejan lo reportado. Con fuente roja, aparecen los signos de puntuación añadidos y las palabras en las que se corrigió la acentuación u ortografía; con texto resaltado, las repeticiones léxicas, y, con subrayado, los errores gramaticales, de formato o de contenido, que se especifican en el margen derecho.

Bitácora 11	Comentarios
<p>El día de hoy, 8 de diciembre de 2020, la profesora inició clase hablando sobre los exámenes y las calificaciones, <b>mencionó</b> que con eso se cerraba la <b>unidad 1</b>, e iniciaba la <b>unidad 2</b>, al igual que <b>asignó</b> nuevos equipos de trabajo para esta <b>unidad</b>.</p> <p>Después, creamos una idea de lo que es un <b>debate</b>, a partir de las tareas, <u>donde la mayoría de los compañeros participamos dando una aportación de lo que nosotros percibimos en el debate</u>. Posteriormente, la instructora compartió su pantalla, y dio la definición de <b>debate</b>, que "<u>es una discusión en la que se exponen puntos de vista opuestos</u>", así mismo vimos todas las partes y factores que están implícitos en un <b>debate que son</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participantes: Oponentes, secretario, moderador, <b>público</b>.</li> <li>• Estructura: Presentación del tema, discusión, elección del público.</li> <li>• Reglas de un debate.</li> <li>• Recursos no verbales: <u>Concepción, ironía, retorsión</u>.</li> <li>• Propiedades de la oralidad: Pausa, entonación, volumen, velocidad, <u>dirección</u>, fluidez.</li> <li>• Lenguaje no verbal: Kinésico, estético, <b>proxémico</b>.</li> </ul> <p>Por último, se <b>finalizó</b> la sesión, examinando las tareas que se entregarían los próximos días.</p>	<p>Debe ir en negritas.</p> <p>Se puede suprimir, pues es repetitivo.</p> <p>Falta referencia.</p> <p>No es el deíctico apropiado. Quedaría mejor <i>los cuales</i>.</p> <p>No corresponde con el tema.</p>

(Te-02)

Bitácora de la sesión.	Comentarios
<p><b>Clase 2. Miércoles.</b></p> <p>En la clase de hoy, reforzamos las estructuras del argumento tradicional, identificamos las premisas, conclusiones y premisas implícitas dentro de una serie de ejemplos.</p> <p><b>Tesis:</b> Idea que se defiende. <u>¿Qué defiende el autor?</u></p> <p><b>Indicadores de conclusión:</b> Por tanto, por ende, por consiguiente, así pues, finalmente, en consecuencia, de lo que se deduce que, lo cual significa que, en conclusión.</p> <p><b>Premisa:</b> Razones con las que se defiende la tesis. <u>¿Qué razones tiene para hacerlo?</u></p> <p><b>Indicadores de premisa:</b> <b>Porque</b>, ya que, puesto que, pues, en tanto que, en razón de que, dado que, debido a que, por la razón de que.</p> <p><u>¿Qué significa implícito? Que está incluido en una cosa, sin que esta lo diga o lo especifique.</u></p> <p>Ejemplo: Dicen que <b>al lado de un gran hombre hay una gran mujer, mi novio es un gran hombre.</b></p>	<p>Los títulos no llevan punto, y sólo debe colocarse un título.</p> <p>Se usan colores sin especificar bajo qué criterios.</p> <p>El signo de interrogación funciona como punto.</p> <p>No se sigue el hilo del tema.</p>

(Te-07 / Fragmento)

### 3. Resultados

Bitácora 15	
<p>En la sesión del día de hoy, comenzamos haciendo comentarios acerca de los ensayos que <b>realizamos</b> como tarea de la clase anterior.</p> <p>La profesora <b>nos</b> dio diversas observaciones para enriquecer <b>nuestros</b> trabajos futuros, y <b>nos</b> expuso uno de los mejores escritos del grupo. Posteriormente, <b>realizamos</b> un pequeño ejercicio para que <b>nosotros</b> pudiéramos determinar lo aprendido en el curso.</p> <p>Luego, escogimos a un integrante de <b>nuestro</b> equipo para que <b>nos representara</b> en un examen, que, al final, asignó una evaluación a cada uno de los integrantes del equipo.</p> <p>Finalmente, de manera voluntaria, <b>algunos</b> compañeros permanecieron en la sesión, para revisar un ensayo y mencionar <b>algunos</b> factores importantes dentro de <b>éste</b>.</p> <p>Durante el curso, aprendimos acerca de diversos temas relacionados con la argumentación, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo de opinión</li> <li>• Editorial</li> <li>• Caricatura periodística</li> <li>• Debate</li> </ul> <p>Así como los elementos que la componen, entre ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La tesis</li> <li>• Los tipos de argumentos,</li> <li>• Recursos argumentativos,</li> <li>• Falacias,</li> <li>• Estructura</li> </ul> <p>Entre muchos otros elementos que son muy importantes para construir un texto o, en ocasiones, <b>como el debate</b>, una conversación, coherente y <b>correcto</b>.</p>	<p>No debe haber espacios entre el título y el texto.</p> <p>Esto quedaría mejor en el mismo párrafo, no como viñetas. Se desperdicia espacio.</p> <p>No se deben poner comas.</p> <p>*como en un debate</p> <p>No hay concordancia. Debe estar en femenino.</p>

(Te-08)

BITÁCORA DE LA SESIÓN.	
<p>El día de hoy en la clase de TLRIID, al inicio los compañeros contamos nuestras experiencias acerca de la actividad <i>"8 cosas que me definen"</i>. Opinamos sobre los gustos que más nos interesaron de cada publicación realizada en Facebook, y expresamos nuestras emociones. La siguiente <b>actividad fue un repaso</b> general respecto a lo que vimos en clases anteriores de la asignatura de TLRIID; en este repaso, <b>vimos la Situación Comunicativa</b>, en donde <b>cada quien explicó</b> qué elementos la estructuran, un ejemplo de cada uno, y su respectiva <b>explicación</b>. Como sabemos, en la situación comunicativa hay un <b>Enunciador o Emisor</b>, es decir, <b>quien habla o escribe</b>; <b>el enunciatario o receptor</b>, <b>hace alusión a quien va dirigido el mensaje</b>; <b>el propósito se refiere</b> para qué o con qué fin da a conocer el mensaje; <b>el canal se refiere</b> a los elementos que intervienen; para que se logre transmitir dicho mensaje; y, por último, tenemos las <b>formas del lenguaje</b> que se emplean. <b>Éstas</b> son las <b>Lingüísticas y No Lingüísticas</b>. Posteriormente, la maestra nos compartió un video en el que tuvimos que identificar su respectiva situación comunicativa. <b>Otro tema visto en el repaso general fueron las funciones del lenguaje</b>. Las funciones del lenguaje son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fática: Se prevé o cerciora que <b>esté</b> todo correcto para así expresar una idea.</li> <li>• Informativa: Lo que se dice es de manera objetiva.</li> <li>• Apelativa o Conativa: Al enunciatario o receptor se le da una orden.</li> <li>• Expresiva o Emotiva: Es subjetiva, <b>sólo</b> se expresa una emoción o sentimiento.</li> <li>• Poética: Se embellece el lenguaje con las distintas <b>figuras retóricas empleados en poemas</b>.</li> <li>• Metalingüística: Se da una explicación del lenguaje mismo.</li> </ul>	<p>Sin mayúscula sostenida ni punto.</p> <p>El primer párrafo no lleva sangría.</p> <p>Sin comillas ni cursivas.</p> <p>El sujeto no se separa del verbo con coma.</p> <p>No deben ir en mayúsculas.</p> <p>Falta de concordancia entre sujeto y verbo. Sin coma.</p> <p>El interlineado de todo el texto es sencillo, y debería ser de 1.5.</p> <p>Falta de concordancia entre sintagma nominal y adjetivo.</p>

(Te-11 / Fragmento)

En contraste con las bitácoras previas, hubo un par de textos con estructuras sintácticas complejas, pero con errores gramaticales y problemas de puntuación, o lo contrario, es decir, textos con pocos errores gramaticales, pero con sintaxis simple.

Iniciado el cuarto semestre, algunos alumnos realizaron sus bitácoras a mano, lo cual permitió analizar la caligrafía y limpieza de los textos. La mayoría de los informantes se caracterizó por tener una caligrafía clara, y por entregar las bitácoras sin tachaduras y con formato legible, incluso hubo quienes decoraron sus textos. Sin embargo, también se presentaron casos opuestos.

Con respecto a los criterios de la pauta, destacó que, a diferencia de las primeras bitácoras, en éstas, la mayoría de los alumnos colocó el título y la fecha, y no sólo se limitó a narrar las actividades realizadas, y a exponer los temas vistos, sino que profundizó en su experiencia durante la clase. Asimismo, se empleó un lenguaje apropiado, y construcciones sintácticas más complejas; no obstante, persistieron problemas de ortografía, de acentuación, de signos de puntuación y de pobreza léxica.

Cabe destacar que, en la bitácora manuscrita, la mayoría presentó más errores de ortografía, acentuación y puntuación que en la bitácora hecha a computadora.

Enseguida se ejemplifican dichos aspectos. Con rojo, aparecen los signos de puntuación que faltaron, y se subrayan las faltas de ortografía; con azul, los errores gramaticales y de formato; y, encerradas con un círculo, aparecen las tachaduras y borrones.

<p style="text-align: center;"><u>Bitácora 7</u></p> <p>El día 15 de abril del 2021, terminamos de ver el <u>topico</u> de las clases del proyecto de investigación. Fue una semana pesada, ya que hubo mucho trabajo de correcciones, aparte en las reuniones la profesora <u>comencio</u> que algunas cosas nos <u>estaban faltando</u>, como es el caso de la definición de proyecto de investigación.</p> <p>Además, <u>estuvimos</u> trabajando con la tesis de <u>Chavez Hernandez, Roberto</u>, realmente, es un buen ejemplo a seguir para el equipo donde estoy, ya que tenemos entrevistas como instrumento en el diseño <u>metodológico</u>.</p> <p>Por último, en lo que respecta a lo de las clases, vimos la <u>conclusion</u> y la tercera etapa del proyecto de investigación, con eso finalizamos la lectura de la tesis.</p> <p>En cuanto a mi romance, <u>pelo</u> decir que voy muy bien, voy <u>mas</u> de la mitad del libro, y <u>empiezo</u> entender que esa experiencia que <u>vivo</u> en Calabúca lo <u>meico</u> para escribir sus otros libros (1984, <u>revelación</u> en la granja, etc.)</p> <p>En el capítulo 10, da una descripción de las condiciones por las que debe pasar un héroe de guerra y <u>como</u> George sobrevive a un disparo en la garganta. Todo el proceso de traslado a las trincheras a la zona de hospitales era una aventura de vida o muerte.</p> <p>En ese mismo capítulo menciona que hay dos Españas, la que lucha por <u>om</u> el poder (conventos vs <u>resistencia</u>), y otro que es el de la vida normal.</p> <p>A veces <u>me</u> deja pensando muchas cosas los relatos, ya que la vida que <u>vivo</u> no es <u>mas</u> dejada a la que <u>vivo</u> Orwell.</p>	<p>*Empiezo a entender.</p> <p>Los títulos de libros van subrayados, cuando se escribe a mano.</p> <p>Tachadura.</p> <p>Falta de concordancia entre sujeto y verbo.</p> <p>*no está muy alejada</p>
--	---

(Te-02)

**Bitácora 1**

El día de hoy, jueves 18 de febrero de 2021, nuestro curso de TLRIID IV dió inicio para lo cual como primera actividad, hicimos un examen diagnóstico, que más bien eran propósitos y expectativas de esta materia a tomar. Posterior a eso, la maestra nos dió la bienvenida y presentación del programa y los temas en los que trabajaríamos llevando el curso; se nos mostró la forma de evaluar, remarcando mucho la frase: "recuerden que todo cuenta", todos parecíamos muy de acuerdo.

Después, la maestra recomendó muy implicación ante algunos de los proyectos que iríamos desarrollando con el paso de las sesiones y los aprendizajes que debemos conocer con ellos. Dos proyectos muy importantes serán el "enamorarnos de un autor", indagando sobre su vida y sus obras, y el otro un llamado "proyecto de investigación", que fué del que entendí un poco menos, y en la persona me causó mayor temor.

Para finalizar la clase, se nos asignó, al igual que el semestre pasado, un equipo con el que trabajaremos durante el semestre, pero esta vez de una manera más interactiva, pues hicimos un "adivina quién", y así debíamos adivinar a la miembro de cada equipo. Terminado esto, se acabó el tiempo de la clase, y culminamos la reunión.

Falta el artículo para coordinar en el mismo nivel.

No hay concordancia entre sustantivo y adjetivo.

Los nombres propios van con mayúscula inicial y sin comillas.

No hay contracción.

No hay concordancia.

Nombre propio con mayúscula y sin comillas.

(Te-06)

Las bitácoras realizadas después de las primeras semanas de cuarto semestre destacaron considerablemente, en comparación con las otras, debido a que la calidad de los textos de cada informante mejoró, en relación con todos los criterios de la pauta.

De manera general, se percibió una evolución en las estructuras sintácticas, pues se observó una mayor presencia de oraciones subordinadas, y un mejor desarrollo de las ideas, lo cual, a su vez, se vio reflejado en la extensión de las bitácoras, y en el hecho de que ya no se emplearon viñetas para exponer la información.

Asimismo, se percibió una mayor riqueza de vocabulario, menos casos de pleonasmos; y una reducción considerable de faltas de ortografía y de problemas de acentuación.

Por otra parte, el contenido se apegó a lo establecido, pues los informantes no sólo se centraron en las actividades realizadas y en los temas vistos, sino también en cómo se sentían, en qué les había gustado, qué les había disgustado, y cuáles eran sus dudas.

Con respecto al formato, las bitácoras respondieron a los criterios estipulados, pues los informantes ya no colocaron espacios entre párrafos, y el título siempre lo pusieron en negritas, salvo una o dos excepciones.

Cabe mencionar que tanto el uso de signos de puntuación como el de algunos conectores se mantuvieron como una de las principales problemáticas.

Enseguida se presentan dos bitácoras que reflejan lo dicho en párrafos previos. Para comprobar el progreso, se pueden contrastar con las primeras bitácoras entregadas por los informantes, las cuales aparecen en la página 134.

<b>Bitácora 19</b>	
<p>El día de hoy, 9 de junio del 2022, la profesora comenzó comentando que aún nos adentraríamos al tema de novela, <b>puesto que</b> quería mostrarnos unos cuentos que consideraba nos interesarían. <b>El primer cuento, hablaba de una niña que constantemente trataba de asesinar a su hermano menor, puesto que éste se burlaba de ella diciendo que sus papás ya la habían olvidado; al final de la historia, se descubre que, en realidad, la niña estaba muerta, y el único que podía verla era su hermano. Al terminar, como de costumbre, algunos de mis compañeros comentaron sus impresiones del cuento, para así desarrollar la historia y comprenderla mejor.</b></p> <p>El segundo cuento me resultó un poco perturbador, <b>éste hablaba de una niña que, desde muy pequeña, comenzó a desarrollar conductas psicópatas, que, con el pasar del tiempo, se agravaban cada vez más; su madre constantemente daba la cara ante las acciones de su hija, ya que todos los que la rodeaban habían huido; después de pasar mucho tiempo en hoteles huyendo, la mamá decide intentar denunciar a su hija, sin embargo, la niña la asesina y, posteriormente, huye. Curiosamente, a pesar de que esta historia resulta un poco perturbadora, contiene diversos elementos bastante llamativos, entre ellos, se encuentra, que está redactada con la intención de que, con cada acción que ocurre en el cuento, el lector se vaya imaginando lo que sucede a forma de imágenes. También noté que mis compañeros se interesaron más en esta historia, e incluso se explayaron más respecto a sus comentarios, en comparación a la primera.</b></p> <p>El tercer cuento resultó ser el más largo y también en el que más participaciones hubo; esta historia habla acerca del amor "ciego" (por llamarlo de alguna manera), de la atracción más allá de lo físico, una atracción intensa, única y sin precedentes, incluso se podría decir que sin razón aparente. De este cuento, no podría hablar mucho del <b>climax, puesto que, lamentablemente, estaba presentando problemas con mi conexión, sin embargo, puedo comentar que el narrador es protagonista y, por ende, se encuentra en primera persona; este protagonista es un chico que le cuenta a su amigo, cómo conoció a la chica perfecta, a pesar, que no era lo que él acostumbraba considerar atractivo.</b></p>	<p>Sin coma entre sujeto y verbo.</p> <p>Sin coma entre verbo y comp. dir.</p> <p>en comparación con.</p> <p>Sin coma entre verbo y com. dir.</p> <p><i>*a pesar de que</i></p>

(Te-08 / Fragmento)

### 3. Resultados

<b>Bitácora 3</b>	
<p>El día de hoy, jueves 4 de marzo, me tocó ser el líder del equipo, una experiencia que, en lo personal, me ha resultado muy interesante. En clase, vimos la manera adecuada de aterrizar el planteamiento de nuestro problema, tipos de investigaciones, justificación y formato <del>A.P.A.</del> que fueron conocimientos previos para poder trabajarlo con mis compañeros eficientemente.</p> <p>Al comienzo de la actividad, acordamos realizar un documento compartido en Google Drive, aunque me dimos cuenta que no agilizaba la interacción, por lo tanto, decidimos programar una reunión en Zoom. Las propuestas, ideas y pensamientos se tomaron mucho en cuenta, y a ninguno se le excluyó. Como jefe de grupo, fui el anfitrión, y, por ende, compartí también pantalla para tener la pizarra de trabajo, y comenzar a realizar el documento.</p> <p>En el planteamiento del problema, fue abrumador porque no aterrizábamos bien lo que queríamos dar a entender, esto conllevó a que sólo plasmáramos las ideas más importantes de las distintas preguntas, para, de esta manera, desarrollar nuestro texto. Admito que al estar trabajando en este primer rubro, fue muy abrumador para nosotros, puesto que ahondábamos mucho en que se hiciera de la mejor manera posible.</p> <p>A partir de finalizar el planteamiento del problema, pasamos de lleno con la justificación, donde igual cada integrante expresó sus proposiciones, y sólo enfatizamos en los aspectos de mayor relevancia.</p>	<p>Las siglas no llevan punto. Falta de concordancia entre sintagma nominal y pronombre de comp. dir. Pronombre erróneo. <i>Cuenta de que</i> (queísmo)</p> <p>No va esta preposición.</p> <p>Falta de coherencia. Los términos se oponen.</p>

(Te-11 / Fragmento)

Aunque es un hecho que todos los informantes tuvieron un avance progresivo en la elaboración de sus bitácoras, se debe aclarar que, en algunos casos, a pesar del progreso, éstos siguieron presentando problemas significativos en la redacción, tales como el predominio de oraciones coordinadas, las repeticiones excesivas, las faltas de ortografía, la ausencia de concordancia, las erratas, los problemas de acentuación y el uso inadecuado de mayúsculas.

Como muestra de ello se adjuntan dos de las bitácoras que realizó una de las informantes en el año 2021: una en enero, y otra en mayo. En ellas se observa cómo, a pesar de que hay un avance notable, persisten múltiples errores.

Bitácora 14	Tamaño de fuente más grande.
<p>El día de hoy, 20 de enero del 2021, la maestra finalizó el tema de intertextualidad, mostrándonos como ejemplo algunas canciones donde se presenta la derivación y la alusión; en ellas estaba presente la obra de Romeo y Julieta, pero presentada en diferentes géneros, como el teatro y la música.</p>	<p>Con cursivas.</p>
<p>Al finalizar el tema, comenzamos con el ensayo, y la maestra nos preguntó qué información habíamos obtenido de nuestros informantes acerca de este tema, además de lo encontrado en la tarea del ensayo “Una literatura para todos”; luego la maestra explicó lo que es un ensayo, el cual básicamente evalúa, analiza, interpreta y reflexiona sobre un tema, siendo su propósito el de persuadir. Mencionó qué recomendaciones se manejan para realizarlo, las propiedades textuales que se integran de la adecuación (adaptación de un texto), la coherencia (información de manera clara), la cohesión (la relación que hay entre un enunciado y otro) y la disposición espacial (el uso de una hoja de manera correcta al escribir).</p>	<p>Hay espacios entre párrafos.</p> <p>Sin cursivas ni comillas.</p> <p>El sujeto no es agente.</p> <p>Uso incorrecto de gerundio. No se debe emplear como modificador de sustantivo.</p>
<p>Nombró los tipos de ensayo, donde encontramos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensayos literarios: variedad y libertad temática, parten de una obra.</li> <li>• Ensayos argumentativos: se defiende la tesis, idea o postura con argumentos.</li> <li>• Ensayos críticos: tienen la misma libertad que los literarios y critican una obra.</li> <li>• Ensayos académicos: expone las ideas del autor, sosteniendo un punto de vista.</li> <li>• Ensayos expositivos: da una explicación determinada de un tema en específico.</li> </ul>	<p>No es el pronombre relativo apropiado.</p> <p>Los términos no corresponden con lo visto en clase.</p>
<p>La estructura de un ensayo consta de un título, siendo específico y claro, de una introducción, donde se busca atrapar al lector, mostrando antecedentes y posturas; un desarrollo que muestra opiniones o ideas acerca del tema, de una conclusión, reafirmando o rechazando la tesis, y, finalmente, la lista de referencias.</p>	<p>Errata.</p> <p>Uso incorrecto de gerundio.</p> <p>Falta la preposición de para coordinar en el mismo nivel.</p> <p>Uso incorrecto de gerundio.</p>
<p>Para finalizar, la maestra nos dio una serie de pasos para poder realizar nuestro ensayo, y nos leyó uno para ver si ya ubicábamos algunas partes de lo visto en clase; y, como tarea, nos dejó realizar un ensayo acerca de la carrera que pensamos estudiar, conteniendo todo lo que nos explicó el día de hoy.</p>	<p>Falta la preposición de.</p> <p>Uso incorrecto de gerundio</p>

(Te-09)

### 3. Resultados

<b>Bitácora 16</b>	
<p>En la clase de hoy, jueves 06 de mayo del 2021, se inició con la exposición de mi equipo, explicamos la parte que nos faltaba del análisis, así como las conclusiones y nuestro proyecto adicional; a mis compañeros les <del>aprecie</del> interesante nuestro tema y que la manera en la que <del>expusimos</del> estuvo bien, además de que nuestras infografías, memes y la idea de subir contenido a nuestra página de Facebook resultó interesante.</p>	<p>Errata: <i>pareció</i>. Los elementos coordinados no están en el mismo nivel.</p>
<p>El último equipo en exponer fue La sensación del bloque, y su tema fue las repercusiones por la pandemia de Covid-19 en la salud de los alumnos de cuarto semestre del CCH vallejo. se centraron en analizar estas mismas, teniendo como hipótesis que el insomnio y el estrés han estado más frecuentes en los estudiantes, asimismo que no realizan ejercicio en su casa y su alimentación ha empeorado.</p>	<p>Con mayúscula inicial. Uso incorrecto de gerundio. Los elementos coordinados no están en el mismo nivel.</p>
<p>A la mayoría de los compañeros les gustó la exposición y su proyecto adicional, ya que constaba de un grupo de Facebook, Instagram y Tiktok <del>sende</del> compartiría información, retos e infografías para el público; como segunda alternativa, realizarán una plática con expertas en el tema, donde podremos ingresar y hablar de las situaciones y sentimientos que hemos tenido tras esta pandemia. A la maestra les gustó mucho este proyecto, ya que ayudaría muchos de nosotros, y tendríamos la oportunidad de hablar y ser ayudados.</p>	<p>Errata: <i>donde</i>. Falta la partícula <i>se</i>, para hacer la oración impersonal. Falta la preposición <i>a</i>.</p>
<p>Al final de la clase, la profesora nos preguntó cómo íbamos con el proyecto del autor, y todos dijimos que no habíamos tenido el tiempo necesario para hacerlo o prestarle la atención que necesitaba; con esto, la maestra nos pidió las bitácoras y habló de cuándo tendríamos que exponer, y que esperaba el trabajo fuera bueno; otra cosa que nos dijo fue acerca del informe, y que, en cuanto quisiéramos saber la calificación, el representante por equipo le mandara mensaje, y así terminó la clase de hoy.</p>	<p>Los elementos coordinados no están en el mismo nivel. Falta el nexo <i>que</i>. Los elementos coord. no están en el mismo nivel.</p>

(Te-09)

Además de las bitácoras, se decidió analizar las dos cartas elaboradas durante el ciclo escolar, por el carácter personal y espontáneo que suelen tener este tipo de documentos (cuando son informales).

Una carta es un texto escrito que se dirige a alguien en específico, con la finalidad de transmitir un mensaje. Se caracteriza por manifestar el pensamiento y la personalidad de quien la enuncia, alternando entre la primera y la segunda persona gramatical. Aunque existen distintos tipos de cartas, estructuralmente, suelen constar de cinco elementos indispensables: (1) lugar y fecha de elaboración, (2) saludo y nombre del enunciatario [después del nombre se colocan dos puntos], (3) cuerpo, en el que se desarrolla el mensaje que se quiere transmitir; (4) despedida y (5) firma del emisor.

Las dos cartas que debían elaborar los informantes tenían que estar dirigidas a los reyes magos y a un gran amor, respectivamente, puesto que se realizaron en vísperas del día de

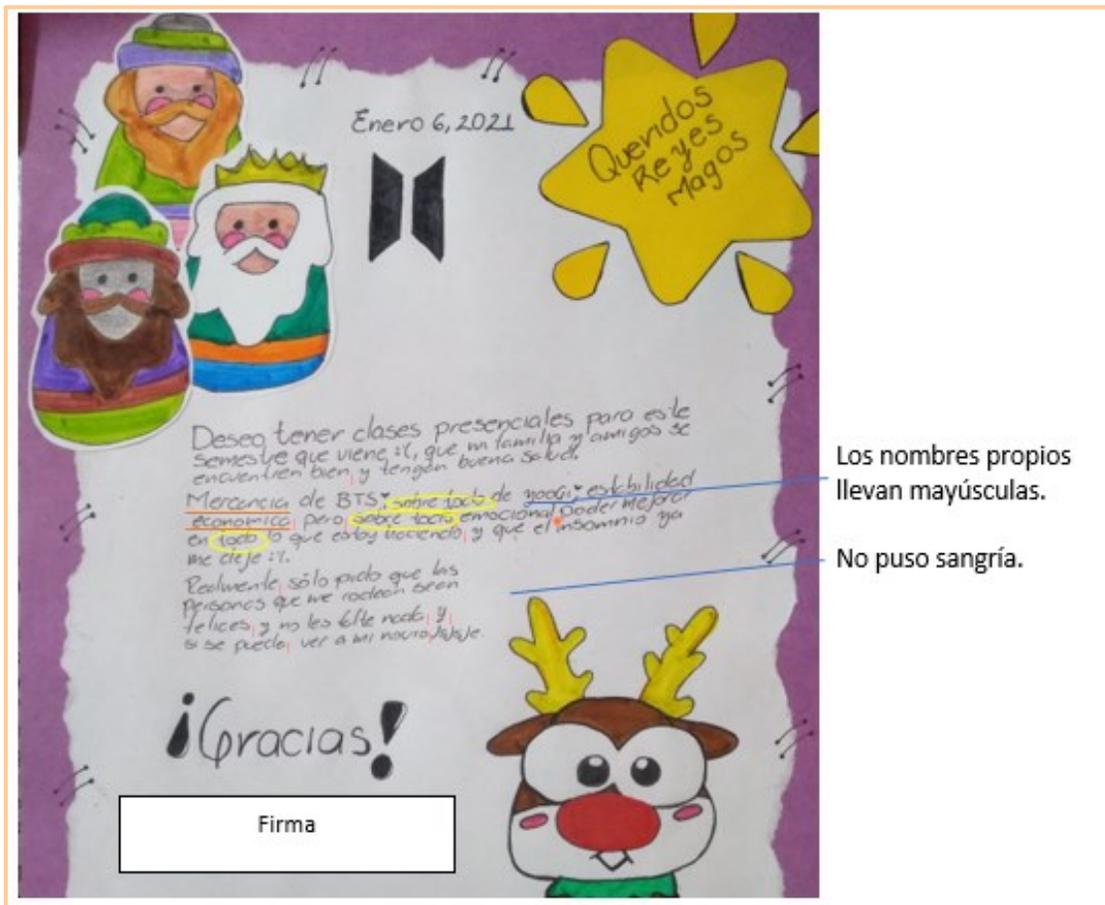
reyes y del día del amor y de la amistad. En ambos casos, no había límite de extensión y el formato era libre.

En relación con la estructura, la mayoría de las cartas dirigidas a los reyes carecía de alguno de los elementos principales, como el saludo, el nombre, la despedida, la firma, y, en especial, la fecha. Además, sólo algunos pusieron los dos puntos después del nombre.

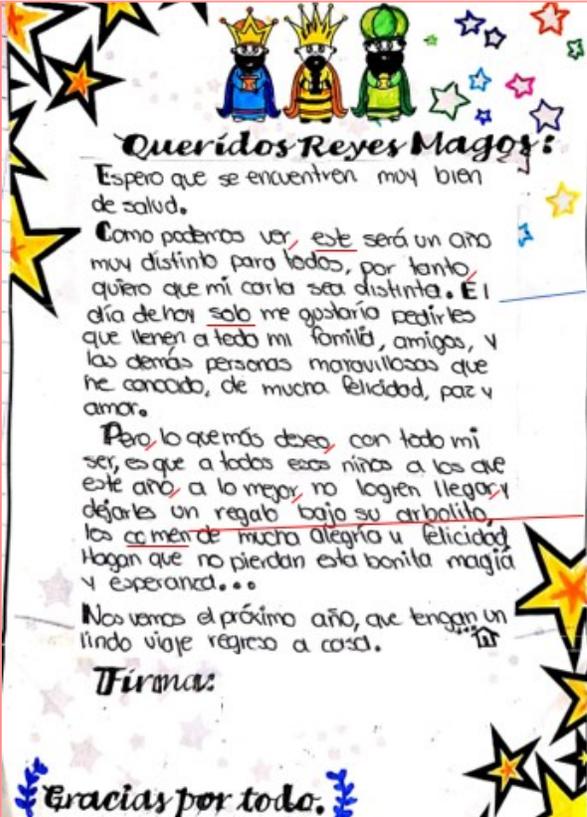
Hubo quienes optaron por hacer la carta manuscrita, y agregarle dibujos y decoraciones. En tales casos, el texto era legible y no tenía tachaduras; sin embargo, la mayoría colocó los renglones demasiado unidos, y no puso sangría, por lo que se dificultaba la lectura.

De igual forma, destacó que, en términos generales, todas las cartas presentaron errores gramaticales, faltas de ortografía y problemas de acentuación y puntuación.

A continuación, se presentan algunas de las cartas entregadas. Con azul se señalan los errores gramaticales o de formato; con amarillo, las repeticiones léxicas, y con rojo, las faltas de ortografía y los signos de puntuación ausentes. Encima de la firma de los informantes, se colocó un recuadro para mantener su anonimato.



(Te-03)



**Queridos Reyes Magos:**

Espero que se encuentren muy bien de salud.

Como podemos ver, este será un año muy distinto para todos, por tanto, quiero que mi carta sea distinta. El día de hoy solo me gustaría pedirles que llenen a todo mi familia, amigos, y las demás personas maravillosas que he conocido, de mucha felicidad, paz y amor.

Pero lo que más deseo con todo mi ser, es que a todos esos niños a los que este año a lo mejor no logren llegar y dejarles un regalo bajo su arbolito, los ~~con~~ men de mucha alegría y felicidad. Hagan que no pierdan esta bonita magia y esperancia...

Nos vemos el próximo año, que tengan un lindo viaje regreso a casa.

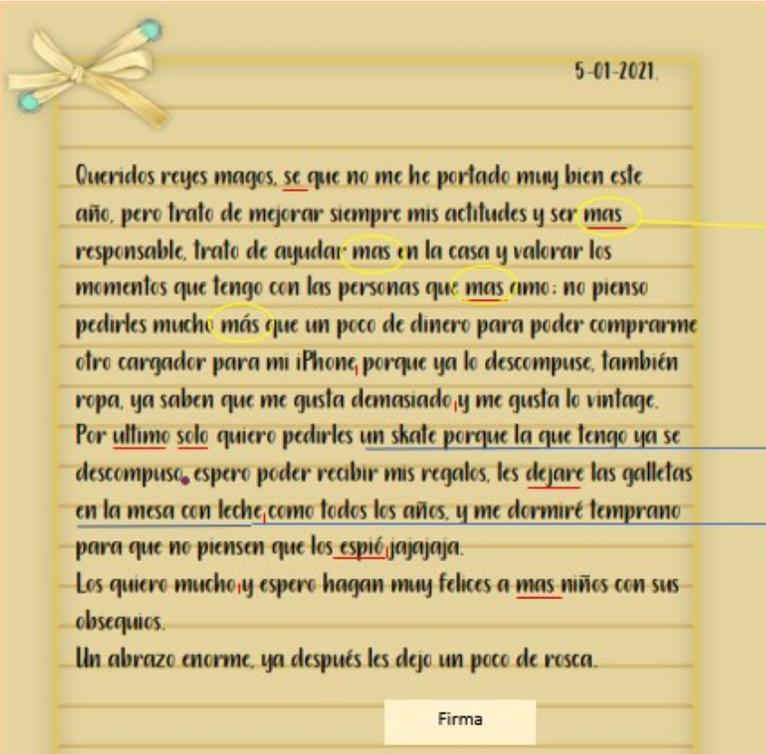
**Firma:**

**Gracias por todo.**

Falta sangría.

Errata.

(Te-06)



5-01-2021

Queridos reyes magos, se que no me he portado muy bien este año, pero trato de mejorar siempre mis actitudes y ser mas responsable. trato de ayudar mas en la casa y valorar los momentos que tengo con las personas que mas amo: no pienso pedirles mucho mas que un poco de dinero para poder comprarme otro cargador para mi iPhone, porque ya lo descompuse, también ropa, ya saben que me gusta demasiado, y me gusta lo vintage. Por ultimo solo quiero pedirles un skate porque la que tengo ya se descompuso, espero poder recibir mis regalos, les dejare las galletas en la mesa con leche, como todes los años, y me dormiré temprano para que no piensen que los espió, jajajaja.

Los quiero mucho, y espero hagan muy felices a mas niños con sus obsequios.

Un abrazo enorme, ya después les dejo un poco de resaca.

Firma

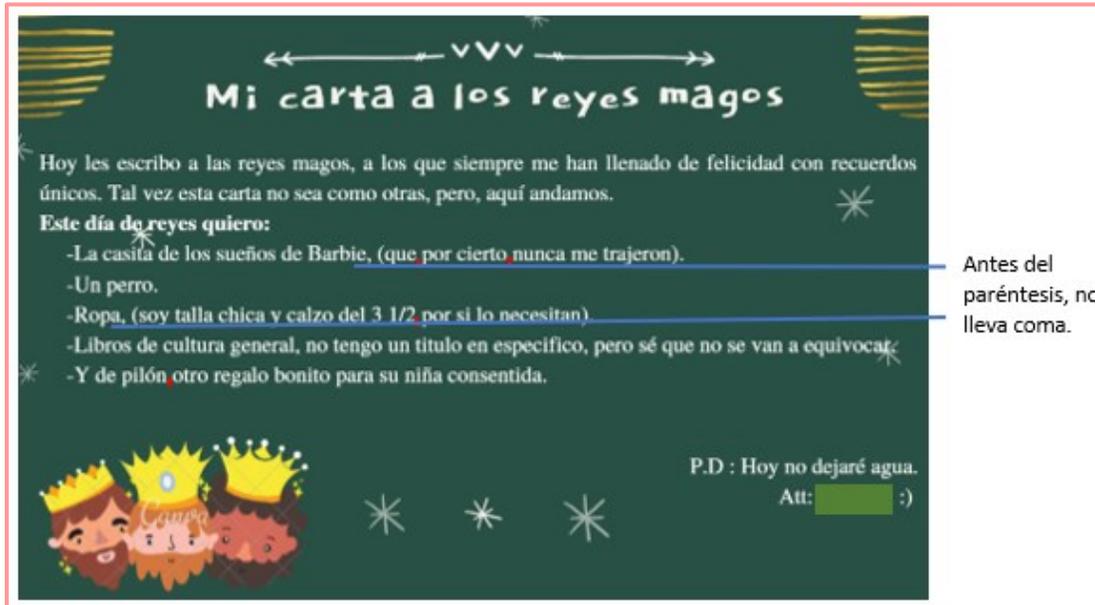
Repeticiones léxicas

Falta de concordancia

Anfibología

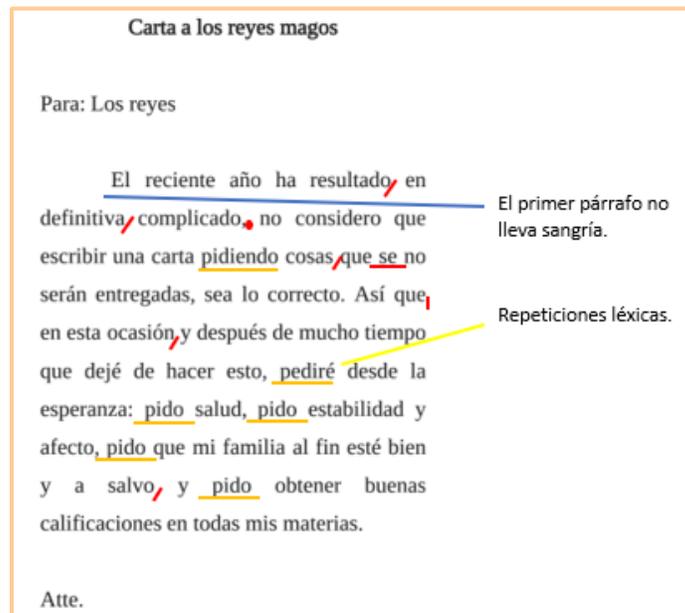
(Te-09)

En esta actividad, destacó el caso de dos informantes, quienes, además de no colocar algunos de los elementos propios de la carta, le pusieron título, e integraron la tercera persona gramatical en su redacción, lo cual no corresponde a una carta informal.



Antes del paréntesis, no lleva coma.

(Te-07)



El primer párrafo no lleva sangría.

Repeticiones léxicas.

(Te-08)

En el caso de las segundas cartas, hubo menos errores vinculados con la estructura y el formato, pues, a diferencia de las primeras, la mayoría de los informantes cumplió con los elementos necesarios, tanto en las cartas manuscritas como en las digitales. El inconveniente principal fue la ausencia de sangrías y de los dos puntos, después del nombre.

### 3. Resultados

Por otra parte, se percibió una mejoría en la ortografía, en la acentuación, y en el uso de signos de puntuación; así como una mayor riqueza de vocabulario, y uso de figuras retóricas. Sin embargo, al igual que con las bitácoras, a pesar de que se observó una evolución favorable de una carta a otra, hubo casos en los que persistieron notables problemas en la redacción, principalmente, en la ortografía, en el uso de signos de puntuación, y en la repetición de palabras.

Cabe mencionar que, a pesar de que se esperaba que las cartas tuvieran un lenguaje coloquial, por la relación de confianza con el destinatario, la mayoría cuidó mucho su vocabulario y la redacción, en general.

Enseguida se adjuntan algunos textos que dan muestra de lo dicho en párrafos previos. Los criterios de las observaciones son los mismos que los de las bitácoras.

México, Ciudad de México, 18 de febrero de 2021

Querida ~~Aydurj~~, espero te encuentre bien durante estos tiempo difíciles. ¿Cómo has estado?

Apenas me puse a pensar en la vez que te conocí, y me di cuenta que estuve enamorado de ti.

Aunque no lo creas, tenía tiempo sin sentirme así, hasta el momento en que nos vivimos, yo esa ocasión recuerdo que no buscaba nada, era una persona fría y desinteresada, pero fue tu impetu por conseguir, tu alegría y tu perspectiva de la vida, que generaron cambios dentro de mí.

De todo lo anterior, lo que mas me enamoro de ti fue la manera en que vez la vida, era obvio que tus conceptos de muchas cosas iban a ser distintos porque siempre estas viajando por todo el continente Americano. Me enamore de tus historias y todas tus aventuras, hacías ver que las cosas tuvieran una razón y motivo.

Sinceramente, hay tantas cosas que de ti que sobresalen como persona, y me hubiera gustado haber estado en una relación contigo.

Aun me arrepiento de esa ocasión en que salimos juntos, y donde fui el causante de romper eso que sentías por mí. Creo que, si pudiera cambiar algo, sería ese momento, aunque no creo que serviría de nada, ya que sería la misma persona; por lo que, desde ese incidente, entre en un momento de arrepentimiento, de tal manera que hice y trate de buscar redención, pero no la conseguía, la única alternativa que me quedo fue cambiar para bien, esa actitud que alguna vez te lastimo erradicarla y cambiarla por valores más humanos, como los que tu tienes.

Casi para terminar, quiero decirte que, desde ese momento, ya no he buscado una relación porque me di cuenta que aun me falta mucho para desarrollarme personalmente. Además, quiero agradecerte todos los hermosos momentos que pasamos juntos, realmente fueron maravillosos.

Te deseó lo mejor en esta vida, se que te ira muy bien, y espero ojalá algún día nos volvamos a ver, y si no, como dice Thundercat en una de sus canciones: "maybe in another life".

Atentamente,

Los párrafos no tienen sangría.  
Omite el artículo *la*.  
Adequismo.  
Hipérbaton  
Falta un argumento.  
Omite el artículo *la*.  
Dequeísmo  
Omite el pronombre *me*.  
Mal conjugado.  
Falta artículo *un*.  
Mala cohesión.  
Hipérbaton.  
Dequeísmo  
Pleonismo.

(Te-02)

Querida Ken:

Faltó la fecha.

Nuestra historia me sigue pareciendo de las cosas más lindas que me han sucedido, el como nos conocimos es algo que aún me da risa. ¿Quién diría que terminaría justo con la persona que me caía mal? La vida da muchas vueltas y aquí estamos, avanzando poco a poco todos los días, aún con bajas y altas. Lo cual agradezco un montón porque, aunque estoy segura de que ambas saldríamos adelante muy bien sin la otra, simple y sencillamente no quiero hacerlo.

Lo último parece algo sacado de una novela romántica muy empalagosa, pero, para bien o para mal, es lo que siento. el tiempo que estuvimos separadas es un recuerdo bastante amargo (al menos para mí, y más por el hecho de que fue por mi culpa, no importa que sigas negándolo), por muy amargo que fuera, sigo pensando que nos ayudó a crecer como personas, y como relación. En lo personal, me hizo darme cuenta de que no estaba contigo por costumbre, o porque así “debía de ser”, estaba porque quería, porque me gustaba estar ahí, y recibir tus mensajes diariamente.

El saber que tú me amas es un recordatorio diario de que ya encontré a la persona con la que quiero estar siempre, tenemos ideales distintos, lo sé, pero eso no impide que quiera estar contigo muchísimo tiempo, y poder llegar a un acuerdo juntas. Me gusta todo lo que tenga que ver contigo, me gusta lo que a ti te desagrada de ti misma ¿cómo no amar algo si es parte de ti? Te adoro, y espero todos los días poder transmitirte todo el amor y cariño que siento hacia tu persona.

Incluso si nuestra historia se terminara, estaría toda la vida agradecida por este bonito capítulo, gracias por amarme durante estos dos años, y contando, siempre vas a ser la relación más bonita de mi vida.

Te amo mucho, mi girasol.

Firma

(Te-04)

### 3. Resultados

Tlalreponitla de Oax, México a 18 de febrero del 2021

De: Un chico que quiere de la mejor manera.

Para: [Redacted]

Querida [Redacted]...

Hemos estado conviviendo, trabajando en equipo, pasando buenos momentos, chabando de nuestras vivencias, y, a pesar de que todo es a la distancia, he sentido una estrecha conexión que hace mucho no sentía, además de que siempre me la paso contigo sonriendo, esando horas chabando contigo desde el tiempo me importa, y tu voz me llega en lo más profundo del ser, jamás me he sentido tan en paz como lo estoy contigo. Ambos sabemos que la situación actual no es la más favorable para vernos, pero es una ilusión, un anhelo tan bonito que tengo que nada me quitará.

Lo que más me gusta de ti es tu persona, eres siempre tan grata para con los demás, me gustan tus sueños, las metas... Aquellos ojitos pizpiretos que iluminan mi abismo, lo mismo como estrella que ilumina mi ciclo, y, más que estrella, el universo mismo. Al recibirte con mis "Buenos días", me gusta imaginarme que detrás de esa pantalla, tú sonríes y eres dichosa.

Me alegra mucho haberte conocido por casualidad en una actividad de Historia, a partir de allí, jamás quise soltanto, pues descubrí y comprendí que muy pocas veces se encuentra a una persona que te haga sentir algo muy profundo, y que realmente te comprenda.

Tenemos, sin duda, objetivos y metas, pues sólo ellas nos llevarán a que esto suceda, y se convierta en una realidad; no me gustaría perderte tan rápido. Muchachas como tú, sólo pocas veces, una se encuentra en la vida.

Y, por último, decirte que eres la persona de la que me he enamorado, y, ahora, contigo planeo estar por mucho tiempo tanto en las alegrías como en los pesares.

Firma

Hipérbaton.  
Falta de cohesión.  
Errata.  
Errata.  
Redundancia pronominal.

(Te-11)

Por último, se revisaron las reseñas entregadas como producto final del cuarto semestre, pues, en éstas, los estudiantes debían aplicar varios de los aprendizajes construidos durante el curso, como transtextualidad y argumentación.

La reseña crítica es un tipo de texto argumentativo que consiste en evaluar detalladamente una obra para emitir un juicio sobre la misma. Su propósito principal es persuadir al lector de aproximarse o no al objeto reseñado, que puede ser un libro, una película, una serie, una obra de teatro, un concierto, un disco, un producto, un lugar, etc.

Una reseña crítica consta, tradicionalmente, de siete elementos: (1) el **título**, que puede ser el original del objeto reseñado, o bien, uno creativo, que encierre la valoración del autor de la reseña; (2) los **datos principales de la obra reseñada**, que varían en función de ésta, pero suelen ser el título, el autor, el año, el país, etc.; (3) la **introducción**, que da un breve panorama de la obra, atrapa al lector, y, por lo regular, presenta la postura del autor de la reseña; (4) el **desarrollo**, en el cual se analizan los elementos del producto reseñado, y se defiende la postura del autor, a partir de argumentos; (5) la **conclusión**, que presenta una opinión global, y reitera la valoración hecha sobre la calidad de la obra; (6) el nombre del **autor** de la reseña; (7) una **imagen** llamativa sobre el elemento reseñado.

Con respecto a la reseña elaborada por los informantes, éstos podían elegir entre las siguientes opciones: libro, película, serie, álbum musical, obra de teatro, museo, teléfono celular, establecimiento de comida, sitio turístico o negocio familiar. Además, debían cumplir con el formato establecido (máximo 2 cuartillas, fuente Times New Roman, 12 puntos, interlineado 1.5, título en negritas).

Los alumnos optaron por reseñar lugares turísticos, películas y series. Sólo uno decidió hacer la reseña de un libro. Estructuralmente, todas las reseñas comienzan con un título creativo y llamativo (*La zona para una rosa, La experiencia completa, Dulzura y rudeza no son antónimos, El increíble castillo vagabundo: el amor es la mejor magia; Riverdale: pueblo chico... interesante infierno, Un rinconcito de paraíso en la CDMX, Sueños de fuga, un sueño trascendente, Destacable adaptación contemporánea; La historia tras el asesinato de Gianni Versace, Delicias en la CDMX, El lugar de las maravillas*); además, constan de todos los elementos propios de una reseña, a excepción de un par de trabajos en los que no se colocaron imágenes o no se escribió el nombre del autor.

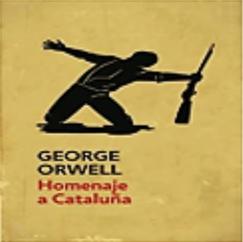
Aunque algunos pusieron los datos principales del elemento reseñado al inicio del documento, a modo de lista, la mayoría los desglosó en el párrafo introductorio, en el que, además, presentaron un breve resumen de lo que estaban reseñando. En el desarrollo o cuerpo de la reseña, los alumnos especificaron cuál era la postura que tomaban con respecto al producto, y abundaron en los detalles de éste, hubo quienes analizaron los paratextos, como la portada o el título, quienes se centraron en la intertextualidad que se establecía con otras obras; en el lenguaje empleado, en los premios y nominaciones, en las características de los personajes, y en la fidelidad a las obras originales, en caso de ser adaptaciones.

En el cierre, la mayoría reafirmó su postura, retomando las ideas principales o mencionando información adicional, como la plataforma en la que la serie o película estaba disponible. Otros prefirieron cerrar con un enunciado contundente que resumía su posición.

Con respecto al formato, todos los documentos cumplen con los criterios establecidos. Además, en las reseñas en las que se incluyeron imágenes y citas, aparece también la referencias de éstas, en APA.

En relación con los otros rubros de la pauta, de manera general, las reseñas tuvieron una redacción clara y una madurez sintáctica compleja; sin embargo, aunque fueron mínimos los errores de acentuación y ortografía, en el caso de algunos informantes, persistieron problemas con el uso del gerundio, y con la cohesión de ideas, a partir de deícticos, relativos y signos de puntuación.

Las reseñas que se presentan a continuación dan muestra de las reflexiones realizadas previamente. El código de color empleado es el mismo que se utilizó para las bitácoras y las cartas. Con rojo, aparecen las correcciones ortográficas y los signos de puntuación añadidos. Con azul, los errores gramaticales, de formato o contenido.

La experiencia completa		
<p></p> <p>Título: <i>Homenaje a Cataluña</i>                  Autor: George Orwell                  Editorial y año: Debate (2011)</p> <p>El libro <i>Homenaje a Cataluña</i> tiene una historia fuera de lo común, ya que nos cuenta las vivencias de Orwell, el autor del libro, <u>funciendo</u> como un soldado durante la Guerra Civil española, <u>donde nos narra con detalles cómo</u> lucha contra el ejército franco, y describe <u>cómo</u> la sociedad de Barcelona va cambiando.</p> <p>El libro está lleno de historia, pequeños detalles y junto con la narración de Orwell complementa una experiencia, ya que te sientes dentro de la guerra.</p> <p> Un ejemplo de los pequeños detalles dentro del libro es en la portada, podemos ver a un hombre de rodillas con los brazos abiertos cargando un fusil; dicha portada hace referencia a la fotografía de Federico Borrell titulada <i>El soldado caído</i>, esa fotografía es un <u>icono</u> de esa guerra.</p> <p>En particular, esta edición está dividida en un prólogo, 12 capítulos, dos apéndices, una sección de notas sobre la edición, imágenes y una biografía. La manera en que está acomodado el libro da la oportunidad de releerlo, debido a que en los 12 capítulos <u>sólo</u> se trata de la narración en autodiegético de Orwell.</p> <p>En los apéndices ya no se encuentra el mismo tipo de narración y la temática cambia un poco, debido a que es en esta sección <u>es donde se analiza cada suceso y se dan más detalles</u> sobre el conflicto, pero de manera académica.</p> <p>La sección de notas sobre la edición explica <u>por qué se decidió</u> agregar fotografías a esta edición, algo que es de agradecer debido a que enriquece nuestra experiencia con el libro.</p> <p>Por último, encontramos en el libro una breve biografía de Orwell, que junto con el prólogo explica muy bien los sucesos importantes de <u>él</u>.</p> <p>Con esta obra, <u>no sólo</u> aprendemos de la historia de España, sino que también comprendemos el pensamiento de Orwell, ya que, <u>es este libro, adquiere su propio estilo de</u> escritura, y da comienzo a que <u>escriba sus siguientes obras con mayor relevancia que son: 1984 y Rebelión en la granja.</u></p>	<p>Innecesario semánticamente. Errata Uso incorrecto del gerundio. No puede ser adjetivo. Sustituir por: <i>quien funge</i>. La idea debe estar coordinada, no subordinada.</p> <p>Falta el nexo subordinante.</p> <p>Se puede sustituir por un pronombre relativo.</p> <p>Errata.</p> <p>Cambiar por <i>de su vida</i>.</p> <p>Faltó la preposición <i>con</i>. Se pueden omitir palabras.</p>	
<p>Fuentes de consulta</p> <p>Jimenes, A. (5 de octubre de 2013). <i>El soldado, fotógrafo y la muerte</i>. Sancheztaffurarquitecto. <a href="https://sancheztaffurarquitecto.wordpress.com/2008/10/05/el-soldado-el-fotografo-y-">https://sancheztaffurarquitecto.wordpress.com/2008/10/05/el-soldado-el-fotografo-y-</a></p>	<p>Autor</p>	

(Te-02)

### 3. Resultados

<b>Riverdale: pueblo chico... interesante infierno</b>	
<p>La industria del <u>streaming</u> no es una cosa fácil, el debut o rechazo de una obra depende directamente de su intento por cautivar al público; quien decidirá si se le da más extensión, o si simplemente se queda en el olvido. En este caso, las 5 temporadas con 86 episodios de <i>Riverdale</i> respaldan concretamente la calidad del programa. ¡Como para pasar un largo rato a gusto!</p>	<p>Los préstamos lingüísticos van en cursivas.</p>
<p>Se trata de una serie estadounidense de The CW Television Network, producida por Warner Bros Television y CBS Television Studios, en asociación con Berlanti Productions y <u>Archie comics</u>, la base principal de los personajes la saga, pero la idea sería algo modificada dándole un toque más intrigante que desataría gran polémica desde su lanzamiento en 2017. Fue creada por Roberto Aguirre-Sacaras, de quien sobresalen otras producciones como <i>Chilling Adventures of Sabrina</i> y <i>Katy Keene</i>, que, actualmente, son muy aclamadas por la audiencia.</p>	<p>Los préstamos lingüísticos van en cursivas.</p>
<p>La historia se desenvuelve de manera cronológica, en un pequeño pueblo llamado Riverdale, del cual toma su título la serie, donde Archie y sus amigos tratan de resolver el extraño y enredado homicidio del chico más popular de su escuela, Jason; proceso que, aunado a la agitada vida de los adolescentes, nos da como resultado una excelente trama juvenil; descubriendo un misterio que siempre estuvo ahí...</p>	<p>Se debe poner entre paréntesis el año de estreno.</p>
<p>Entre los personajes principales se <u>encuentra Archi</u> Andrews, Betty Cooper, Verónica Lodge y Jughead Jones, interpretados por Keneti James Fitzgerald, Lili Pauline Reinhart, Camila Mendes y Cole Sprouse, este último conocido por sus actuaciones desde pequeño en papeles protagónicos, como el de Zack, de la serie original de Disney Channel, <i>The Suite Life of Zack &amp; Cody</i>.</p>	<p>Innecesario semánticamente.</p>
<p>Cabe mencionar que los personajes están tan bien adaptados en la serie que incluso cada uno carga siempre consigo un accesorio característico de su apariencia en los comics.</p>	<p>Uso incorrecto del gerundio.</p>
<p>Imagen 1: Colección de Archie Comics.</p>	<p>Falta de concordancia entre sujeto y verbo.</p>
<p>Imagen 2: Protagonistas de <i>Riverdale</i>.</p>	<p>Se debe poner entre paréntesis el año de</p>

(Te-06. Primera parte)



Imagen 3: Portada de Riverdale.

En *Riverdale*, se puede ver amor, drogas, sexo, crímenes, fiestas en el bosque, corrupción, muertes, conciertos, moda, envidia, odio, competencias y amistad. Aunque la serie se centra mayormente en el misterio y en el suspense, por lo que guarda relación con otras producciones como *Twin Peaks* (Lynch, 1990), o, la más reciente, *Élite* (Montero y Madrona, 2018), pues en las tres se presenta un homicidio de un compañero del colegio.

Si bien su tema principal es muy común, esta serie es diferente a otras entregas debido al uso del lenguaje coloquial, las cualidades de cada personaje, y la influencia de sus familias en el desarrollo de la historia, quienes constituyen el pasado del pueblo. Además, cuenta con escenarios inspirados de los 80's y 90's, como es el caso de Pop's, el lugar favorito de Jughead; lo que le da una esencia antigua y espeluznante.

Entre los buenos valores que nos deja el programa, se encuentran: la educación sexual, el fomento a la inclusión social y la valentía para luchar por nuestros sueños.

*Riverdale* puede encontrarse actualmente en Netflix hasta su cuarta temporada; aunque ya se estrenó la quinta de manera externa, en plataformas como JustWhatch.

Autor

#### Referencias

- **Imagen 1:** Archie comics digest value packs. (s. f.). [Imagen]. <https://www.amazon.com.mx/Archie-Comics-Digest-Paquete-Unidades/dp/B07QQZNFYY?th=1>
- **Imagen 2:** Riverdale: Filtran un error en la historia de Jughead y Betty Cooper. (20 de abril de 2021). Noticias por el Mundo. [Imagen]. <https://noticiasporelmundo.com/mujer/riverdale-filtran-un-error-en-la-historia-de-jughead-y-betty-cooper/>
- **Imagen 3:** Riverdale season 5 guide to release. (s. f.). Buy sites. [Imagen]. <https://www.isstock.ga/ProductDetail.aspx?iid=200621749&pr=81.99#>

Falta la preposición *o*, en cada sintagma, para poder coordinar en el mismo nivel.

No se pone la *s*.

Se pone sangría francesa para distinguirlas, no viñetas.

(Te-06. Segunda parte)

### 3. Resultados

Autora	
<h4>Delicias en la CDMX</h4>	
<p>¿Dónde comer deliciosos churros y tortas en el Centro Histórico de la CDMX? Sin duda alguna, una de las mejores opciones es la churrería “El Moro”, ubicada en el eje central Lázaro Cárdenas 42, Centro Histórico, CDMX.</p>	
<p>Este lugar fue fundado en el año de 1935, por Francisco Iriarte, después de haber llegado a la CDMX, él provenía de un pueblo llamado Elizondo, que se encuentra en el valle del Baztán, España. El nombre de la churrería, es en honor a un hombre que vendía churros en las fiestas de su pueblo.</p>	<p>Ilustración 1. Churrería “El Moro”, Centro Histórico.</p>
<p>Al pasar por la calle en la que se encuentra la churrería, el olor de los churros y las tortas te obliga a entrar a este lugar, además de que, por una ventana grande, puedes ver cómo es que elaboran los churros y, de manera directa, el cómo se preparan las tortas; es un local de color rojo por fuera, y de color blanco por dentro, con detalles azules, incluyendo la letra del menú plasmado en la pared, y muy limpio, con servicio de baño público. La atención en este sitio es un tanto deficiente, y más en estos tiempos de pandemia, porque el establecimiento es antiguo y el espacio es reducido. Actualmente, las medidas sanitarias no son las más adecuadas, ya que, por el exceso de clientes, es difícil atender a todos como se debe, aunque esto también depende de la hora, y es que su horario es de 7:00am a 11:00pm.</p>	<p>Mayúscula inicial.</p> <p>Sin coma entre sujeto y verbo.</p>
<p>Respecto al menú, podemos pedir churros, chocolates en bebida, malteadas, cafés, frappés, bebidas (como té, agua y refrescos); helados, tortas (de pastor, pierna con mole y tinga de setas) y consuelos; estos dos últimos son mis preferidos. Los consuelos, son churros en forma de círculo con helado de fresa, chocolate o vainilla, y el sabor es extraordinario.</p>	<p>Sin coma.</p> <p>No está en el mismo nivel de coordinación.</p>
<p>Respecto a las tortas, la de pastor es un manjar de sabor.</p>	<p>La abreviatura va separada de la hora, y lleva punto intermedio.</p> <p>Marca de oralidad.</p> <p>Sin coma entre sujeto y verbo.</p> <p>Debería estar yuxtapuesta, no coordinada.</p>

(Te-10. Primera parte)

<p>Lo mejor es que los precios son muy accesibles, el olor es cautivador y el sabor es exquisito, aunque la gente, en algunos sitios de este tipo de comida, prefiere pagar más por menos.</p>	
<p>Esta churrería es la más famosa en la CDMX, por ser la primera; de hecho, ha establecido más sucursales en la ciudad, con un nuevo diseño. En comparación con la churrería original, una de las cosas que se destaca de dicho diseño, es que se han implementado terrazas, en donde la gente puede gozar de estos postres al aire libre, sin sentir la aglomeración de la gente.</p>	<p>Mayúscula inicial.</p>
<p>Este sitio es una buena opción para pasar una tarde agradable, en compañía de un familiar o amigo, disfrutando de un delicioso antojito tradicional, además de que la zona en que se ubica, es un lugar muy concurrido.</p>	<p>Se debe quitar.</p>
<p><b>Referencias</b> El Moro. (2021). “El Moro” Churrerías. <a href="https://elmoro.mx/churrerias/">https://elmoro.mx/churrerias/</a></p>	<p>Se debe quitar.</p> <p>Sin coma entre sujeto y verbo.</p>

(Te-10. Segunda parte)

Para finalizar con el análisis de la producción escrita, a continuación se mencionan y ejemplifican algunos de los principales errores gramaticales detectados en todos los documentos del expediente de cada informante.

Entre los errores más frecuentes, se encuentran erratas (*aprecio*, en lugar de *pareció*; *sonde*, en lugar de *donde*), barbarismos (*con base a*, en lugar de *con base en*; *espectativas*, en lugar de *expectativas*; *con forme*, en lugar de *conforme*), ausencia de mayúsculas en nombres propios (Ej. *Mi primer año en el colegio fue muy agradable*) y aspectos vinculados con la acentuación y con el uso de signos de puntuación.

Respecto a la acentuación, se observa que se les dificulta acentuar parónimos (*más/mas*, *sé/se*, *plática/platica*; *diagnóstico/diagnostico/diagnostico*; *por qué/porque/porqué*; *por que*; *como/cómo*) y palabras agudas, en especial, cuando son verbos en pretérito perfecto (*asignó*, *finalizó*, *enseñó*, *adaptó*, *agradó*, *mencionó*, *cursé*, *finalicé*, *realicé*) o en futuro (*realizarán*, *dejaré*). En contraste, algunos alumnos, al parecer, consideran que dichas conjugaciones verbales se acentúan por defecto, y colocan la tilde en casos erróneos (*irémos*, *presentarón*, *dió*).

Enseguida se muestran algunos fragmentos que ejemplifican lo dicho en párrafos previos. En negritas, aparecen los errores descritos, mientras que, con subrayado azul, se señalan otros errores gramaticales.

Los módulos anteriores de TLRIID que **course** fue con el profesor **Jose** Alfredo **Hernandes** Maqueda, y en mi experiencia fue agradable un poco difícil pero aprendí muchas cosas y **mejore** otras (C-02).

La sección de notas sobre la edición explica **porque** se decidido agregar imágenes (Te-02).

Aprendimos el **por qué** el autor decide usar un seudónimo (Te-03).

Consiste en hacer un ensayo, ya sea sobre la carrera que planeas estudiar o sobre **porque** aún no sabes **que** carrera estudiar (Te-04).

En el caso de los signos de puntuación, se observa que, en muchos de los trabajos escritos, los alumnos no colocan los signos en las posiciones que los demandan. En la Tabla 11, se presentan algunas de estas posiciones, y ejemplos que evidencian los errores cometidos.

**Tabla 11.** Ejemplos de ausencia de signos de puntuación en las producciones escritas

Posición en la que debería ir un signo de puntuación	Ejemplo del error en las producciones escritas
Coma después de complementos circunstanciales que preceden al verbo.	-Ahora _ en nivel bachillerato _ dudamos de los sueños que alguna vez tuvimos (Te-03). -En estos tiempos _ no tengo a nadie para dedicarle mi amor sincero (Te-06).
Coma después de adverbios y locuciones adverbiales que afectan a toda la oración.	-Sin duda _ un drama que debe estar en la lista de todos (Te-03). -Personalmente _ me gustaría escuchar entrevistas de personas pasantes (Te-06).
Coma para separar la prótasis del condicional, en posición inicial.	-Si hay que mencionar algo negativo _ sería que no hay muchas clases semipresenciales (C-02). -Si ganaran el premio Nobel _ su discurso no sería de lo más emotivo (Te-04).
Coma para separar la oración concesiva de la principal, en posición inicial.	-Aunque se que ya no estoy en edad de pedir regalos _ este año quiero que sea la excepción (Te-02). -Aunque no se analizaron tan a fondo el contenido pudimos ver varias implementaciones de instrumentos (Te-02).
Coma para separar la oración adversativa de la principal.	-El internet comienza a fallar _ pero no es un impedimento para realizar las actividades (C-10). -El panorama para esta carrera parece miel sobre hojuelas _ pero el ingreso a Ciencia de Datos no es sencillo (Te-02).
Coma ante oraciones causales y finales de la enunciación y causales explicativas.	-Tuve una experiencia muy buena _ debido a que sus clases eran muy explícitas (C-10). -Tus conceptos de muchas cosas iban a ser distintos _ porque siempre estas viajando (Te-02).
Uso de dos puntos para introducir palabras textuales o una enumeración de carácter explicativo. También tras la fórmula de saludo en las cartas.	-Desde niños se nos ha hecho una pregunta constantemente _ “¿Qué quieres ser cuando seas grande?” (Te-03). -Aunque hay cinco tipos de ensayo, el programa sólo pone dos _ el literario (que te permite mayor libertad) y el académico (que debe seguir ciertos criterios) (Te-04).
Coma de vocativo.	-Real _ Meli _ me gustas muchísimo. (Te-09). -Hasta pronto _ querido Axel. (Te-10).

**Nota.** El guion rojo indica la posición en la que debe ir el signo de puntuación. También se señalan con amarillo los errores ortográficos; con verde, los elementos añadidos; y con subrayado azul, los errores gramaticales.

(Elaboración propia, a partir de la información obtenida en el trabajo de campo)

A diferencia de quienes no emplean los signos de puntuación, hay algunos que los colocan en posiciones erróneas, como entre el sujeto y el verbo (*10 cosas que odio de ti, es una película que debes ver.* / Te-08; *Strong Woman Do Bong Soon, es un k-drama (serie coreana).* / Te-03), entre el verbo y el atributo (*El primer equipo fue, Influencers.* / Te-10) o entre el verbo y el complemento directo (*Le cuenta a su amigo, cómo conoció a la chica perfecta.* / Te-08).

En general, los trabajos de los alumnos se caracterizan por carecer de signos de puntuación, por emplearlos en posiciones erróneas o por usar únicamente coma. Los siguientes fragmentos dan muestra de ello. El guion rojo indica la posición en la que debería ir un signo de puntuación; con color amarillo, se señalan las faltas de ortografía, con verde, las repeticiones léxicas; subrayados con azul, los errores gramaticales, con fuente roja, las palabras que faltaron; y con fuente roja y tachadas aparecen las palabras que se deberían omitir.

Si te soy sincera \_ no sé en qué momento me di cuenta de que lo que sentía era un cariño \_ pero elevado a una potencia superior a la de una amistad (Te-03).

Por motivos de la pandemia \_ asisto a clase de TLRIID \_ por medio de zoom \_ los días martes \_ en clase \_ se retomaron temas vistos en el primer año \_ entre ellos \_ la situación comunicativa, partiendo de ello \_ comenzamos con las tesis y premisas \_ elementos esenciales de la argumentación (Te-03).

La clase logró superar mis expectativas \_ pues me sentía motivada a participar, si bien no era en todas las sesiones, para mi, hablar más de dos veces en la misma clase \_ en el mismo día \_ es un gran avance \_ e incluso lo considero un logro. Los temas que conocí y analicé este semestre considero que son útiles \_ sobre todo \_ la argumentación y las malacias, me será de ayuda en el futuro para distintas ocasiones escolares, laborales e incluso en el hogar (Te-03).

En los primeros años de esta historia \_ nuestro protagonista demuestra una personalidad reservada, fría, seria, pero despreocupada, sin embargo \_ a partir de las inclemencias de la vida \_ saca sus deseos de escapar \_ y su inteligencia inigualable hace que el alcaide \_ un ser tirano y corrupto \_ y a los guardias de la prisión se vean comprometidos \_ y así les da una amarga sorpresa al final de esta cinta (Te-07).

El semestre anterior, la experiencia. En TLRIID fue muy buena. Excelente diría yo. Mi profesor Eduardo, es uno de los mejores profesores del colegio, y con el que aprendí demasiado (Te-11).

También se detectaron otros errores, propios de las distintas ramas de la gramática. En el nivel fonético-fonológico, algunos alumnos no aplican la contracción de palabras

### 3. Resultados

---

(Finalmente pasó el equipo x somos chavos con la temática **de el** hábito de la lectura en los estudiantes de cuarto semestre de CCH Vallejo. / Te-06), y hay quienes, en sus producciones manuscritas, cometen el error de separar mal las sílabas, al final del renglón.

Me di **cue-nta** de que aprendí **algo** de cada tema de algunos más que de otros. A pesar de las **adversid-ades**, **procure** ser amable con mis compañeros. Aunque no **sie-mpre** obtuve los mejores resultados. [...] Eso facilitó la expresión de mis **dud-as**. [...] Me permitía percibir elementos kinésicos de los que **pa-rticipaban** en la reunión. [...] Haciendo **nu-estro** aprendizaje más ameno (Te-05).

En el plano sintáctico, las producciones escritas carecen de concordancia (*A la maestra les **gusto** mucho este proyecto ya que ayudaría a muchos de nosotros y tendríamos la oportunidad de hablar y de ser ayudados. / Te-09; **Los contenidos que espero ver sería un seguimiento y complemento de lo que puede aprender en el ciclo escolar anterior**. / Te-03; **Otro tema visto en el repaso general. fueron las funciones del lenguaje**. / Te-11), incurren en el queísmo (*Con esta plática me di cuenta de muchas cosas, como **de que** estamos muy jóvenes y tenemos toda una vida por delante*. / Te-06; *A pesar **de que** no era lo que él acostumbraba*. / Te-08), en el dequeísmo (*La maestra cuestionó **de que** si el simple hecho de que él se enojara, fuera razón suficiente para que no se casase*. / Te-11), y en los usos incorrectos del gerundio.*

Se estrenó el 17 de enero de 2018 en E. U. siendo producida por Fox y al día siguiente estrenada en Latinoamérica (Te-09).

El elenco **nos** muestra a estos dos primeros personajes, **dejándonos** conocer a Andrew y **a** otras figuras que resaltan la serie (Te-09).

Se muestra como un personaje inteligente, mentiroso, egoísta, narcisista y manipulador, **tratando** de que el mundo lo percibiera como alguien especial (Te-09).

También se observa que los alumnos suprimen palabras que forman parte de los argumentos sintácticos, como el relativo *que* de oraciones subordinadas (*Es por eso **que** quiero estudiar medicina*. / Te-01; *La profesora presentó una serie de preguntas guía con el propósito de **que**, al desarrollarlas pudiéramos observar si el tema es verdaderamente apasionante*. / Te-03) o las preposiciones de los complementos de régimen (*Además, se habló acerca del desahogo sexual y **de** los distintos contextos que se mencionaban en los artículos ya mencionados*. / (Te-01) o de las locuciones (*Hay varias cosas que me gustaría destacar en cuanto **a** qué me gustó del curso*. / Te-03).

En el nivel léxico-semántico, se presentan errores en el uso de sustantivos polisémicos (*Presentando las exposiciones sobre **la editorial** escogida con anterioridad. / Te-03), y son comunes los pleonasmos, como el uso innecesario de pronombres posesivos (¿**Porqué** *Ingeniería en Computación y no otra?* Mi principal motivación es **mi** acercamiento que he tenido con anterioridad a la carrera, / Te-02). Sin embargo, la problemática que destaca en las producciones escritas de los informantes son las repeticiones léxicas.*

Nos explicó la **delimitación** del **tema** y los criterios que **tenemos que tener** en cuenta para precisar un **tema**. Nos **dejo** de tarea **delimitar nuestro tema** en equipo, para allí empezar con **nuestra** investigación (Te-04).

La **profesora** nos **asignó** de tarea elaborar una autoevaluación, en la cual debíamos **asignarnos** una calificación, argumentando los motivos y que realizáramos una evaluación del curso y de la **profesora**. (Te-05).

A mis compañeros les **aprecio interesante nuestro** tema y que la **manera en la que** expusimos estuvo bien, además de que **nuestras** infografías, memes y la idea de subir contenido a **nuestra** página de Facebook **resulto interesante** (Te-09).

Por último, en el nivel pragmático, destacó el uso de marcas de oralidad, en las producciones escritas (***Y es que** desde que te conocí eres todo lo que más me hace feliz.* / Te-09), y la falta de adecuación, en especial, con respecto al uso de la persona gramatical.

La única expectativa que tengo de este curso es de que yo aprenda más que **en** el curso pasado y claro que mejor algunos aspectos que vengo arrastrando desde hace unos años como es mi ortografía y lectura. Espero sorprenderme con los contenidos que **nos** **muestran** profesora libros, obras, películas pero sobre todo la forma de enseñar. De la forma de evaluar no tengo ni la menor idea de como sea ya que como cada profesor tiene cátedra independiente **ustedes deciden** cómo evaluar. Y para terminar este inciso sobre **usted** profesora mi expectativa es alta como lo es con todos los profesores del plantel (C-02).

Más adelante, en la discusión de los resultados (3.4.2), se hace un recuento de los errores identificados, a partir de cada uno de los rubros de la pauta de corrección.

#### 3.2.2. *Opinión de los estudiantes sobre sus habilidades lingüísticas*

Sumado al análisis de la producción escrita, esta investigación también buscaba obtener las opiniones de los estudiantes, con respecto al dominio que poseen de las habilidades lingüísticas. Para conseguir dicha información, durante la entrevista, se les hicieron varias preguntas vinculadas con cada una de las habilidades.

En primer lugar, se les preguntó qué era lo que más se les dificultaba a la hora de redactar un texto. Aunque algunos dijeron que tenían dificultad para organizar las ideas, para concentrarse, para evitar repetir información, y para no tener faltas de ortografía; destacó que la mayoría de los alumnos mencionó que, con el último año de TLRIID, habían mejorado muchísimo en la redacción, incluso hubo quienes comentaron que ya no enfrentaban ningún problema a la hora de redactar.

Pues en la redacción he mejorado bastante, ya escribo más rápido, pero como es en equipos y pues muchos no tienen como idea de cómo se hace, pues me tardo un poco más con ellos (E-03).

Simplemente en la ortografía o la redacción que muchos fallamos, pues, pues creo que sí se logró como estabilizar un poquito. En la ortografía sí muchísimo porque de plano... todavía cuando me da flojera como que escribo sin comas, pero sí, sí está feo, porque luego lee uno el mensaje y no le entiende (E-06).

Eh, yo he revisado mi [se ríe], mis apuntes de secundaria, inclusive tengo cosas anotadas en OneNote, que investigaba, y veo investigaciones que hacía en la secundaria y realmente no, nada que ver, nada que ver, hasta digo: “No, no me gusta cómo es mi redacción aquí” o, inclusive, no tanto en la secundaria, hasta en tercer semestre del CCH, veo mi redacción y digo: “No me gusta. Realmente, sí estoy avanzando” (E-11).

Al abundar en las razones por las cuales consideraban que habían mejorado, mencionaron que se debía a la retroalimentación detallada que recibían en clase, a que constantemente estaban practicando, a que se resolvían sus dudas, a que revisaban las bitácoras, y a que leían con frecuencia.

Mmm, leyendo, porque pues la mayoría de palabras, y cosas que aprendemos, las aprendemos cuando leemos algo, entonces, si lees un texto que se supone que ya está bien redactado, un texto académico o un libro que es como famoso, pues ya ahí te puede empezar a guiar y decir “Ah, ok, no repite las palabras y usa estos conectores o de esta forma”, o sea, cosas así. Y también, pues obviamente escribiendo. Si no escribes nunca, pues no nada más leyendo vas a saber ya escribir, ¿no? (E-04).

En un inicio no leía las bitácoras semanales, pero a la brevedad me percaté de que revisarlas me ayudaba a mejorar mi ortografía, pues estos documentos contenían correcciones realizadas por la profesora además estas lecturas me permitían reiterarme cuestiones de formato (E-05).

Más que nada... pues a la práctica, creo, pues acá, ¿ve que nos dejaba hacer como cosas?, y ya de ahí nos señalaba como lo que teníamos mal, y yo trataba de atenderlo más o, por ejemplo, también cuando no entendía algo sí le preguntaba, como una vez creo le pregunté, ¿no? de un verbo, por qué llevaba acento, y ya, o así, trata uno de investigar, y simplemente yo traté a veces de, cuando escribía mensajes... del, por ejemplo, “¿haya con cuál se escribe?”, y ya me metía a buscar, y ya [se ríe] (E-06).

A que nos daba chance de hacerlo, nos daba la libertad de hacerlo, y, este, usted sí nos hacía retroalimentación, no como otros maestros que “ah, está bien o está mal” y ya, ¿no? Usted sí nos decía: “ah, no, pues corrijan esto, y ya lo checo la próxima vez, a ver si ya lo hicieron bien”. Y eso es lo que más hizo que aprendiera, que nos hacía hacer las cosas (E-07).

Es que no quiero decir como usted, pero, pero usted mandaba muchísimos comentarios acerca de todos los errores que había, entonces siento que también, como que es algo complicado hacer comentarios personales a cada uno, pero a mí me gustaba mucho eso, porque realmente te hacía ver en qué te habías equivocado y en qué podías mejorar (E-08).

También se les preguntó si los profesores de las otras asignaturas, además de TLRIID, dejaban y revisaban trabajos escritos. La mayoría comentó que ha percibido que los docentes no revisan los trabajos, y, que lo más frecuente es que sólo pongan una calificación.

No, la neta no. O sea, eh, mmm, mmm, yo creo que nada más la calificación por entregar. Por ejemplo, en Filosofía no me quedaba claro un aspecto, y le puse ahí: “no me queda claro”, y me puso 10, y entregado, pero yo creo que, si las revisaran, sí te tendrían que dar una retroalimentación, no amplia al 100%, porque sé que los alumnos son muchos, pero sí “te faltó esto”, ¿no? O “mejora tal aspecto”, brevemente (E-01).

El de Ciencias de la salud no le sabría decir, porque no nos ha calificado, del primer trabajo hasta acá no nos ha calificado. Espero que sí [revise minuciosamente], porque, pues realmente es mi tiempo, y no sé, si no iba a revisarlo, pues hubiera dejado algo menos laborioso, o algo así (E-02).

Algunos respondieron que ciertos profesores sí revisaban los trabajos, pero que se enfocaban únicamente en el contenido o en el formato, pocas veces en la redacción u ortografía.

Eh, pues sí en el contenido, pero también en el formato, por ejemplo, si ella nos pone un cuadro en horizontal, no lo podemos entregar en vertical, porque yo creo que para ella se le complica leerlo todo, pero fuera de eso, mmm, el de Estadística sí te pide seguir las

normas APA, pero sólo para citar y para el interlineado. En lo demás, no dice nada. El de Filosofía sí nos pide portada y números de página. El de Ciencias de la Salud nos dejó como 20 tareas, y nada más nos revisó dos tareas, y yo digo de qué sirve que nos deje tantas tareas si no las va a revisar. Las primeras tareas que medio devolvió me puso “ocupa menos corrector”, porque sí, la verdad se me pasó, pero, en realidad, nada del tema, nada más fue así como que “ocupa menos corrector y ya” (E-01).

No, realmente no, no, no es que se enfoquen en, en la ortografía, en la redacción. [...] Como tal, solamente menciona, te menciona: “¡ah!, ¿dónde quedó esta sección, dónde quedó el subtítulo que te pedí?”, pero la, en redacción ya no es que pongan énfasis y que se interesen en, en revisar cada párrafo del texto, y, si está coherente o no está coherente, o sea, lo que importa es que cumpla con los requisitos que se te solicitaron y ya, lo demás ya es muy tu problema. Si no sabes redactar, es porque no te pones las pilas o no, no quieres mejorar ese aspecto, eh, realmente ya no es que te califiquen ortografía, lo ven como algo que ya no se debe de hacer a estas alturas de, del semestre y también ya porque nos vamos a ir ya a la licenciatura, entonces afirman de que somos buenos ya redactando (E-11).

Hubo quienes mencionaron que algunos profesores sí revisaban detenidamente los trabajos, y evaluaban distintos aspectos.

Más bien sus comentarios van dirigidos a mis errores y me los pone en rojo, y me los remarca ahí, me especifica por qué estuve mal. No sólo me pone rojo y a ver qué [mueve la mano simulando un gesto de *quién sabe*], “ahí que la adivines”. Pone por qué estuve mal (E-02).

Sí, este semestre sí he tenido maestros que regresan con retroalimentación, justamente la de Filosofía, eh, lo pide que lo mandemos en Word, además que tiene una lista de cotejo, siempre es una lista de cotejo, eh, y ahí va poniendo como, igual ella me he dado cuenta que usa la misma estrategia que yo, porque cuando hay como cosas sin concordancia, es en azul; cuando hay signos de puntuación, este, de más, son verdes, eh, ¡ah!, y como que está inconcluso el argumento es rosa. Evalúa redacción, ortografía, cohesión, coherencia y también formato APA (E-03).

La profesora de Taller de Comunicación. Bueno, es que a mí no me ha hecho ningún comentario como, o sea, sus comentarios son como “ah, está bien”, pero hace énfasis cuando está mal algo. Por ejemplo, cuando alguno de mis compañeros escribe mal una palabra, le dice “esa palabra no se escribe así, esa palabra lleva *c*, debe llevar acento”, cosas así, pero pues sí nos dice como “Muy bien”, pero no nos dicen como por qué. Cuando son errores, sí ponen mucho énfasis en tratar de explicar. Por ejemplo, si el maestro de Estadística ve que algo está mal, o sea, explica en los comentarios por qué. Ah, pues, eh, creo que quien más los retroalimenta es el de, am, Estadística, por ejemplo, nos pone como, bueno, creo que nos evalúa que la redacción sea clara, que esté ordenado, creo que también ortografía, a pesar de que muchos no le dan importancia, eh, también pues la extensión de los trabajos. Eso creo que es en todos. Por ejemplo, si nos dicen, este, hagan 3 o 4 páginas, pues lo evalúan, que sí sean esa cantidad de páginas y, si no, pues

van bajando los puntos. Ésos son los aspectos principales. O sea, sí los retroalimentan, pero, ahora que lo pienso, no creo que lo suficiente [se ríe] (E-05).

En relación con la revisión minuciosa de los profesores, se les preguntó qué pensaban de que se pusiera énfasis en que los alumnos escribieran con corrección. Al respecto, algunos mencionaron que es importante escribir de manera correcta, porque, de lo contrario, se dificulta que la otra persona comprenda el mensaje, y por tanto, se afecta la comunicación. Incluso, hubo quienes comentaron que no bastaba con escribir bien, sino que también se tenía que adecuar el mensaje al receptor.

Por ejemplo, en la semana estaba escribiendo, no me acuerdo a quién le dije que me caí, bueno, le dije a alguien: “oye, tal persona se cayó”, y pensé: “¿va con *y* o con *ll*?, porque dije: “si la escribo con cualquiera de las dos, se va a, a dar entender como que se cayó, ¿no?”, pero dije: “¿qué tal que pones *callo*, como de la parte dura de la piel?”, ¿no?, y pues ya, me puse a buscar. O, por ejemplo, el de *vaya*, el de *baya* de las uvas, el *vaya* de expresión o el *vaya* de caminar, entonces, sí te ayuda bastante, pero no todos tienen esa noción, entonces, sí se pueden dar otras interpretaciones (E-01).

Cuando estamos hablando, pues, ya sea de manera escrita o por algún medio virtual, creo que la importancia del lenguaje, o sea, la manera en la que nos dirigimos si utilizamos palabras como de lenguaje coloquial o formal, creo que eso es importante. O sea, no debemos comunicarnos igual con las personas con las que tenemos confianza y con las que no, creo que ése es un lenguaje asertivo, que sea adecuado al tipo de relación que se mantiene (E-05).

Y pues sí, para, es importante para aprendernos como a expresar y comunicar lo que queremos, ahora sí que decir, porque pues ya vimos que, sin una coma o así, pues ya se dice otra cosa (E-06).

Este, yo creo que sí, porque, pues no sé, mmm, ¿qué tal si le escriben una carta a la novia o al novio y no se le entiende? Noo, pues... Yo creo que sí es importante porque, ¡ay!, en esos trabajos que hacemos en equipo, cuesta más trabajo volverlo a revisar y, y corregir errores a que de una vez quede bien estructurado, entonces, creo que eso es importante (E-07).

De que la ortografía importa mucho, porque, pues, a veces, cuando te mandan un mensaje de WhatsApp, y te ponen así letras con [se cortó el audio por fallas de Internet]. Letras así, por ejemplo, la palabra *quien*, ¿no?, que se escribe con *q*, *u*, *i*, *e*, *n*. Este, y hay veces que ponen con una *k* y una *e*. Y, a veces, intercambian las mayúsculas, las minúsculas, entonces siento que eso, a veces, no entiendes. Y, a veces, por no querer hacer sentir mal a la persona o preguntarle de “es que no te entiende”, asumes como que entiendes, pero, pues, en verdad no. Eso es muy importante, ¿no?, como lo menciono, yo tengo eso de parte de mi familia, de siempre aprender a escribir bien. Una vez no sé qué le mandé a mi tía, sin querer se me fue, no sabe la regañiza que me puso [se ríe], me dijo “ponte a leer más, tienes que leer más”. Bueno, a mí sí me importa mucho la ortografía (E-10).

### 3. Resultados

---

Otros alumnos respondieron que la importancia de la buena redacción y ortografía era más una cuestión de prestigio social.

Por ejemplo, si un doctor hace un trabajo de investigación y tiene que hacer un escrito sobre ese trabajo de investigación y no pone acentos. La verdad, yo no lo tomaría en serio porque siento que una persona que, pues, está en ese nivel, debe conocer esos temas, además, por ejemplo, si te está haciendo una caricatura y el lenguaje es, pues, obsceno u ofensivo, pues no creo que sea muy apropiado, porque va dirigida a niños, entonces creo que ésa es la importancia, que, pues que esté adecuada para el público al que va dirigida (E-05).

Creo que es muy importante, en general, las personas, porque tienen que tener una buena ortografía, porque, o sea, finalmente, seas lo que seas, lo que vayas a ser, pues vas a escribir en algún momento, y que tengas una ortografía mala es como que ¡híjole, no! Eh, incluso es como que si haces una entrevista de trabajo y entregas tu currículum mal escrito es como que “híjole, ¿lo aceptamos o no?” Y creo que es algo importante. Soy como muy, eh, especial con la ortografía, entonces, soy bastante crítica con la ortografía, y que yo tenga una falta ortográfica es como “¡ay, qué vergüenza!” [se toma de la cabeza y se ríe] (E-08).

Mmm, yo siento que sí es importante, porque, pues, es como que no siempre vas a tener como que al profesor así barquito que te diga “ay, pues ya, lo hiciste bien”, nomás al aventón, ¿no? Y hay como que profes que sí te van a decir, así como “¿por qué no te enseñaron esto cuando lo tenías que haber aprendido?”, ¿no? Y, además, no es como que, no hay que ser como que, ah, como se dice, ay, ya se me olvidó la palabra que siempre digo, ja, ja, ja. ¿cómo se dice? ¡Ay!, este, conformistas, o sea, pues hay que aprender como que más. Bueno, a mí no me gusta ser conformista, es como que a mí me gusta aprender más y no quedarme como con la idea del profe que me dejó, y es por eso que yo siempre busco, ¿no? Y, pues, como que yo no le veo algo de malo o que o no interesante, el que escribas bien o aprendas a leer más. Porque yo he visto muchas personas que dicen “es que me aburre leer”, y, bueno, a mí siempre me ha gustado, a veces, sí lo dejé un poco de lado, pero ahorita como que ya lo estaba retomando otro poquito, y es como que interesante cuando tú le metes el gusto, y es como que, pues ahí le vas de poquito en poquito. Y ya, igual la ortografía. Con la ortografía, yo siempre he sido como que muy especial, porque no me gusta escribir mal, o sea, como que yo veía trabajos de otros niños, como con mala letra o fea ortografía, y yo decía “ay, es que por qué te gusta escribir así” [hace gestos de sufrimiento y cambia la voz]. Y por eso es como que me causa estrés eso, entonces, como que, en eso, pues sí trato de mejorar siempre. [...] No me gusta escribir feo [se ríe]. Porque se ve feo [pone cara de asco]. Y yo siempre soy la niña que corrige a todo mundo ahí, la que escribes algo mal, y yo “así no, *please*” [se ríe] (E-09).

Sólo una alumna explicó que no consideraba que la ortografía fuera importante, porque, aunque una palabra errónea le podría dar otro sentido al texto, ésta se podía corregir. Recalcó que era más importante tener la certeza de que se había comprendido el tema del que se estaba escribiendo, que escribir bien y tener buena redacción. Por otra parte, un informante aclaró

que no en todos los contextos cuidaba su redacción, que lo hacía principalmente en ámbitos académicos o cuando su escrito iba dirigido a muchas personas.

Al momento de estar texteadando a veces no me da tiempo de checar en qué me estoy equivocando. Cuando es con algún profesor, por algún medio, pues sí busco, trato de leer el texto y que mi idea esté clara. También cuando hago una publicación en Facebook también busco tener una buena redacción, pero en una plática, no (E-02).

Con respecto a las etapas por las que pasaban sus escritos, la mayoría enfatizó que siempre revisa los trabajos antes de entregarlos.

En el trabajo que hicimos con usted, por ejemplo, yo no redactaba, yo les daba ideas, y ya ellos redactaban. Después lo revisaba y, si había ideas que no quedaban o faltas de ortografía, porque sí se les pasaban, les decía: “no, hay que cambiar el orden de las palabras y esa palabra no va con z, va con s” (E-01).

A veces, este, pues sí pongo cosas acá medias, fuera de contexto, y digo: “¿por qué puse eso?, está super mal ahí”, pero ya lo quito y se ve un poquito menos. Tengo que corregir, porque, a veces estoy hablando en singular y paso a plural o al revés, algunos acentos y cosas así, sí las tengo que identificar constantemente (E-02).

Otro aspecto destacable es que los estudiantes reconocieron que enfrentan menos problemas en la redacción, trabajando en línea, gracias a que Word les marca los errores de ortografía, gramática, concisión y claridad.

A veces Word te marca así como te equivocaste en esta palabra o puedes sustituirla por esta otra o te faltó una coma. Y ya yo pienso si le falta la coma, se la pongo, si lo leo y es legible el párrafo, pues se lo dejó así (E-01).

Pues, eh, como es en línea, pues la computadora me ayuda bastante a, a los [se ríe] a las faltas de ortografía, pues las pone en rojito, ¿no? Este, en esa parte pues me va bien, porque pues soy disléxica, entonces de repente confundo, este, términos y ya no tienen que ver, entonces, pues ahí también me ayuda (E-03).

Mmm, algunos, pero siento que se cambia más, porque usamos el Word, es como que más fácil ahí ver. Porqueee yo siento que muchos no sabríamos dónde iría el acento o, no sé, cómo corregir algunas palabras. Por ejemplo, a veces tú escribes una oración a tu manera, y es como que el Word te la cambia, ¿no? [se ríe] (E-09).

Por último, se les preguntó a quién consideraban que le correspondía evaluar y trabajar los problemas que enfrentaban a la hora de producir textos escritos. Aunque al principio la mayoría mencionó que era tarea de los profesores del área de talleres, porque ésa era su principal función: trabajar con la lectura, la comunicación y la expresión; más adelante, los

### 3. Resultados

---

informantes aclararon que los de talleres debían dar las bases, pero que era tarea de todos los profesores atender el problema.

revisar ortografía y redacción considero que todos los profesores deberían de hacerlo... porque, pues yo soy el claro ejemplo de por qué [Se ríe], porque hay muchos errores y que tan sólo te los marque un profesor no se te va a quedar, por así decirlo. Mientras más te marquen tus errores, creo que mejor tú puedes identificarlos y corregirlos (E-02).

Posteriormente, en relación con la producción oral, se les preguntó cómo percibían su forma de expresarse cuando participaban o exponían. La mayoría mencionó que se trababan mucho, y que usaban muletillas, porque les daba pena hablar en público, o porque se ponían nerviosos.

Creo que es donde más fallo, la verdad, la producción oral es mi talón de Aquiles, la verdad. En las exposiciones me pongo nervioso, este, me llego a trabar por lo mismo, se me borran las ideas, no tan feo, pero sí me quedo unos segundos callado (E-02).

Y, bueno, pensándolo bien, creo que sí detecto un problema en mi comunicación y creo que es el uso de muletillas, porque, honestamente, no tengo mucha fluidez al hablar porque me pongo, pues, muy nerviosa y tengo que utilizar muchas muletillas, y creo que ése también es un problema de comunicación (E-05).

[Niega rotundamente con la cabeza y se ríe]. Bueno, es más que nada, bueno, en general, en, en mis grupos es, eh, me da muchísima pena participar y exponer, entonces, me pongo muy nerviosa y empiezo a decir: “eh, eh, eh, y ahora, eh”, entonces, como que no, no me sale esa, esa fluidez, en general, y, entonces, no (E-08).

Cabe mencionar el caso de un alumno que, durante el primer semestre del curso, envió un audio por Messenger, en el que externaba que tenía varias dificultades a la hora de expresarse oralmente.

Bueno, y el motivo de mi mensaje es con respecto al tema que vimos el día de hoy en la clase, eh, de algunos... de algunas cosillas que me gustaría confiarles... confiarle, y, es... mi problema es que, eh... yo soy un chico que no tiene muy buena dicción. De hecho, al momento de hablar, o cuando converso con alguien siento como si me robaran las palabras o a veces me grabo en un audio o envío un mensaje de voz, y me escucho que hablo a veces pausado yyy... no sé por qué. O a veces... uso... como usted dice, algunas contracciones, pero no como del “entons” ni ni nada de eso, sino, por ejemplo... No sé. “En el arroz”, “el arroz”, digo a veces “larroz” o a veces hablo muy rápido, no sé (Cp-11 / 09-12-20).

Volviendo a la entrevista, algunos comentaron que su expresión oral también había mejorado, y que, antes de exponer, solían prepararse, cuidando aspectos como la fluidez, la entonación, el volumen y el lenguaje no verbal.

Pueeees, mmm, por una parte sí, digo sí me preparo bien, y como que, a pesar de estar en línea, me cuesta trabajo hablar “en público”, ¿no? Digo, no qué tal si me equivoco. Pero, fuera de eso, si lo práctico dos días antes, sí me siento seguro. Yo antes de exponer, escribo en una hoja todo lo que voy a decir, y marco las palabras clave y las subrayo, y si se me olvida algo, digo, ah, dónde me quedé y pues ya, continúo. Además, procuro acompañar lo que digo con movimientos de las manos, porque fue lo que me enseñó una profesora de la secundaria (E-01).

Ehh, sí, siempre estudio la, la exposición para no trabarme e intento, no sé, que el tono de voz sea adecuado, porque mi voz es muy baja, entonces la tengo que subir bastante. Me llevo a trabar, pero algo que nos dice mi maestro de Biología es que no usemos palabras que no sepamos qué son, más que nada por los términos. Nos dice que las podemos decir, pero intentemos siempre como intentarlo explicar a nuestro modo, entonces ahí me llevo a trabar un poco, pero, pues, sí me va bien. En la secundaria sí daba buenas exposiciones, pero me costaba, a veces, expresarme como más. Mis maestros me dijeron como, gesticula o sube el volumen y mi exposición era muy, muy, muy rígida, entonces, ahorita lo intento como hacer más fluido, y que sea como una conversación tranquila (E-03).

Con respecto a la comprensión auditiva y lectora, al igual que con las otras habilidades, la mayoría mencionó que había mejorado muchísimo. Algunos comentaron que les iba mejor en una habilidad que en otra, que necesitaban leer en voz alta para comprender mejor el texto, y que, generalmente, los problemas de comprensión se debían a que se distraían.

Pienso que mi comprensión auditiva es mucho mejor que mi comprensión lectora, porque la verdad yo prefiero que los profesores expliquen por clases de Zoom, eh, ceo que alcanzo a comprender más, y cuando estoy leyendo, a veces, como que me frustro mucho, y no logro entender y tengo que leer como 5 veces para entender una sola idea (E-05).

En la comprensión lectora mejoré muchísimo también, porque antes, eh, pues no leía mucho la verdad. Ahorita no leo, pero sí entiendo como que muchas cosas más. Por ejemplo, en Filosofía nos dejan muchas lecturas. Y ya veo que, por ejemplo, con las que me toca hacer equipo y así, he visto que luego la leen por mucho y no entienden, y yo sí. Como que trato de, de seguir las pausas y así, porque también, si no, pues no le entiendo (E-06).

Eh, hijole, soy mala escuchando [se ríe]. Sí, de repente no pongo tanta atención en eso, en escuchar, en entender lo que estoy escuchando. Eh, la comprensión lectora se me da un poquito mejor, pero de repente hago trampa para no equivocarme tanto, por ejemplo, en Filosofía, nos dejan leer, entonces, es como que ya sabes que va a venir tu participación, entonces, lees rápido para que puedas dar una opinión mejor, este, cuando, cuando te pregunten qué entendiste. Entonces sí, hago un poquito de trampa, pero se me da un poco mejor que la auditiva (E-08).

Mejóro muchísimo, la verdad, mejoró muchísimo, porque yo comprensión lectora era fatal. O sea, yo leía algo y decía: “Ah, bueno ya lo leí” ... “¿qué entendiste?” ... “nada”. Y no, ahora sí ya, siempre que leo, trato de concentrarme en lo que leo, tomo, así como le

digo palabras clave o ideas clave, que me hagan recordar lo que leí. Entonces, mejoró muchísimo ahí. No le voy a decir que tengo una comprensión lectora y auditiva, ¡uy!, envidiable, ¿verdad? Pero, pues no, no es mala. Bueno, a comparación de cómo entré al CCH, la verdad sí, mejoró muchísimo (E-10).

Abundando en las razones por las cuales consideraban que su comprensión lectora y auditiva había mejorado, la mayoría coincidió en que se debía al seguimiento de los profesores y a la práctica constante.

Mmm, más que nada, pues, mmm, mi profesora, que fue usted, en estarnos inculcando mucho la lectura, y dejarnos muchos trabajos de ese tipo, y en quitarnos puntos si teníamos algo así mal. Entonces, pues creo que influyó mucho en eso, o sea la forma en la que el profesor te orientó, más que nada, ¿no? para ir progresando... y en dedicarse a ver en qué estabas mal, y lo que tenías mal, pues intentar como que orientarte a que lo cambiaras y pudiese ser mejor. Entonces, fue, digamos, un año, prácticamente de estar haciendo eso, pero sí, o sea, trabajándolo más que nada, trabajándolo, trabajándolo, no dejándolo fue como pude mejorar, si no, no. Ahorita estuviera igual (E-10).

Al notar que los estudiantes se autoevaluaban, en general, con un dominio satisfactorio de habilidades lingüísticas, se decidió preguntar cómo percibían el desempeño de sus compañeros a la hora de producir y comprender textos orales y escritos. Las respuestas obtenidas al respecto fueron significativas.

En el ámbito de la producción escrita, los informantes comentaron que han percibido que, aunque algunos de sus compañeros tienen buena redacción, la mayoría tiene problemas de acentuación, de ortografía, de uso de signos gramaticales, de repetición de palabras; problemas para identificar cada parte de la oración, para plasmar sus ideas por escrito, y para adecuar el mensaje.

Tanto en la cuestión de escribir como en la cuestión de comunicarse. No es lo mismo, por ejemplo, que sí lo puede decir así, ¿no? Hablarlo, pero si lo escribe es como que “¡ay!, ¿qué dijo?” o “no lo entiendo” o, por ejemplo, pregunta, pero en vez de preguntar, afirma. Y luego pregunta: ¿por qué nadie me contestó mi pregunta?, y es así de “¿pues cuál pregunta si lo pusiste como afirmación?”. O sea, tipo “¿estoy solo?”, pero lo pone así como “estoy solo”. No le da ese énfasis, ¿no? “Ah, entonces sí estoy solo” [se ríe]. “Pues nunca preguntaste” (E-01).

Creo que también es justo de que no saben, a veces, separar la forma en que hablamos nosotros con algún amigo, a que debe ser un poco más formal, pues, en un trabajo, entonces, siento que está bien que quieran usar palabras, pues más tranquilas, eh, menos específicas, pero no saben justamente qué palabras usar y se repiten mucho. Por ejemplo, siempre me encuentro con problemas que ponen “Y, y, y, y”, o, extrañamente, una vez me encontré que mi equipo había escrito “este” y los “mmm”. No sé si se están poniendo de acuerdo o ahí realmente no sabían cómo, cómo ponerlo, entonces, siento que ése es el

mayor problema, que no saben cómo expresarse formal, pero tranquilo, o sea, que tenga como un equilibrio (E-03).

Pues, sí. Creo que, bueno, para empezar, la verdad es que mis compañeros no le dan nada de importancia a la ortografía, y creo que, si es algo formal, creo que el acentuar es muy importante y mis compañeros, en la mayoría de los trabajos, no ponen ni siquiera un acento, además de que no utilizan los signos de puntuación, entonces, pues muchas veces no se entiende lo que quieren decir. Ah, pues, también, creo que no siempre son muy formales o utilizan palabras que no son técnicas, cuando el trabajo lo exige. Por ejemplo, cuando en Matemáticas dicen “pasa del otro lado” con los signos, pues no es muy apropiado (E-05).

De hecho, en una ocasión, nos dejaron hacernos cartas a nosotros, para una actividad de Filosofía, para conocernos mejor, y así. Entonces, te entregaban tu cartita, te mandaban una foto de tu cartita. Y me tocó una chica que estaba como “ah, ay, no, por qué haces esto” [se ríe]. Este, es que sus faltas ortográficas eran muy raras, por ejemplo, escribía *ahora* sin *h* o cosas así o incluso me tocó una, una palabra que, que, este, que había escrito, este, ¡ay!, ¿qué había puesto? ... Eh, ¡allá!, ¡allá!, que creo que es algo como que muy común que te equivoques con eso. De hecho, creo que yo también lo he hecho, pero puso *allá* con *y* griega, señalando un lugar, y yo “¡noo!” [agita las manos y se ríe] (E-08).

Y hay al, hay muchos compañeros que soy, son buenos y, y realmente redactan bien, pero también está la otra parte y la otra parte es, mmm, una mayoría, entonces, realmente hay un problema ahí, hay un problema. No sé si no se les fomente o no se nos fomente, en general, eh, o no queramos leer o no nos interese la escritura. Es, pasa a segun..., bueno, más que a segundo, como a tercero, quinto término, porque no es muy importante. Realmente, hasta hay personas que, que toman un apunte y ya es más fácil, virtualmente, sacar el Word y escribir o el celular y escribir. Entonces, también pienso que se va a perder una habilidad ahí que es escribir a mano tus ideas, eso que te ayuda también al proceso cognitivo de aprendizaje, entonces pienso que, que allí hay dos problemas muy, muy graves, pero muy tomados a la ligera porque piensan que no es necesario. Em, y me he dado cuenta muchos, exactamente del, de los verbos que, que son muy redundantes como en “nosotros hacemos tal cosa” y también este, esas cuestiones que, que veo que muchos de, de nosotros cometemos, muchos aspectos de repetición de palabras, es muy, es muy común, pensé que ya no iba a haber tanto eso este semestre, pero sí es muy común (E-11).

Destacó que los informantes pusieron énfasis en el formato que tenían los trabajos que entregaban sus compañeros. Mencionaron que no ponían sangría, que mezclaban tipografías y tamaños de fuente, que el interlineado estaba muy cerrado, y que no cumplían con las normas APA a la hora de citar y de poner referencias.

Que procuremos en un documento siempre tener la misma letra y el tamaño de letra para que se vea bonito. Y no, pus mis compañeros unos titulotes así [haciendo señas con ambas manos indicando algo grande], unas letritas así [haciendo señas con las manos de algo muy pequeño] y otras con un buen de colores y, ¡ay, no! [mueve la cabeza con desaprobación y se la agarra con la mano]. Sufriría mucho. Luego ahí tengo que estar

corrige y corrige porque están bien feos [se lamenta]. Y luego, este, digo, no es que sea una maestra en la redacción, pero luego repiten muchas palabras o ponen palabras que no van o así y, pues, ya yo ando corrigiendo. Y ya (E-07).

¡Ay, sí! Muy feos [pone cara de asco]. Yo por eso les digo “quítate, lo hago yo” [se ríe]. Porque, ay, no, ponen su letrota de que, por ejemplo, en Física nos dejaron un proyecto igual, y yo dije: “¡uf!, ésta es mi oportunidad”, y ya lo hice yo, pero, antes de que yo lo hiciera, lo hicieron todo feo, lo hicieron como con unas letras bien acá, bien rarotas, con un número de letra como del 16. Las imágenes todas aventadas como quisieran. Y ni sabían citar, nada más ponían la liga [se ríe], y ni siquiera ponían el título, ni nada. Y yo así de “¡ay, ya, quíntense, yo lo voy a hacer!”. Y ya lo hice yo, y ya bien. Y también el de Filosofía, la maestra siempre nos pide los trabajos con portada, y de que citar bien, y ya, igual, una compañera lo había hecho y ño, tampoco sabía citar [lo dice con todo irónico y negando con la cabeza]. Y, mmm, el título igual tampoco lo sabía poner, y tampoco lo de las sangrías, tampoco las referencias las ponía. Y ya era de que yo hice todo eso, y ya la maestra dijo: “bien, bien” (E-09).

Algunas alumnas comentaron que los problemas en la producción escrita no eran exclusivos de los estudiantes, sino que también los habían percibido en profesores.

He encontrado maestros que luego en sus ejercicios nos quieren poner como “había, ay”, este [se queda pensando], ¡ay!, no me acuerdo cómo lo escribió un maestro, pero estaba bien raro, creo que era “ahy”, entonces, y no era de Español, era de, creo que era de Biología. He visto esos problemas en profesores, compañeros e incluso en mí (E-03).

Hay algunos compañeros que exponen, y suelen ponerle que el punto al título, eh, o sea, todo desaliñado. No, no, no. Entonces hay maestros que dicen: “Ay, no, muy bonita tu presentación”, y es como de “Eso se ve mal”, o sea no, no tiene como que una coherencia [se ríe]. Y hasta los mismos profesores suelen tener eso, no se fijan tanto en cómo está el formato de sus archivos, o algo así, y lo mandan todo mal. Entonces, sí hay profesores que no se fijan, o se la pasan así de “ay, bueno, eso no importa”, ¿no? Lo que importa es que entrego el trabajo (E-10).

Por otra parte, un alumno comentó que, cuando terminó el cuarto semestre, se dio cuenta de que, en general, había mejorado mucho la redacción de sus compañeros.

¡Ay, también mejoró muchísimo! Por ejemplo, una que me acuerdo mucho es la de [nombre del compañero], porque... de plano... hice con él... creo la primera exposición y, lo que escribió no le entendía nada, pero nada, nada, y eso que era basado en un texto que ya había leído, y ya le preguntaba, y ya como que trataba de darme la idea, pero, aun así, no. Incluso me mandó audios, y ahí sí ya entendí. Y, pues, al final ya hicimos, hice con él también lo de la investigación, y, pues sí, ya, ya uno, pues ya, tenía confianza como de dejarle un pedacito a él solo y ya después lo leíamos y ya lo hacía. Sí se comunicaba bien, pues. Se renovó por completo (E-06).

Con respecto a la producción oral, los informantes respondieron que la principal problemática que perciben es que, en general, sus compañeros tienen dificultades para expresarse. Asimismo, mencionaron que han percibido que éstos no regulan el volumen, utilizan muchas muletillas, y, cuando exponen, únicamente, leen la información.

Y pues creo que he notado mucho ese problema, que algunos, este, en las exposiciones en equipo, algunos hablan super fuerte y otros a penas se puede percibir lo que están diciendo, y, pues, también utilizan muchas muletillas, y, pues, creo que la mayoría de las exposiciones no las hacen con su conocimiento, sino que, pues, casi siempre están leyendo, entonces, pues, no están exponiendo (E-05).

Realmente he visto que, que cuando nos mandan a salas de equipo, cuesta mucho que, que mis compañeros o inclusive que una persona diga, al menos, un hola, “Hola”, para romper el hielo, “Hola” o “Vamos a hacer esto” o tan siquiera “Hola, Buenos días” tan siquiera, o sea, muy, muy secos realmente, jamás había, bueno, yo he estado, bueno, pus yo realmente soy como una generación pasada, pero no tan pasada, pero si noté un poquito ésa, ese cambio, ese cambio, un poquito ese cambio de que... de la pandemia hay muchos, muchos compañeros que realmente les cuesta muchísimo, o sea, tú ves en sus redes son, son [se ríe] perfectos y 1,000 amigos o 200 amigos o 400, o sea, hasta dicen, o reflejan una realidad contraria, pero cuando los enfrentas cara a cara o tienen que hacer un trabajo en equipo, como que les falta lo, expresarse, plantear sus ideas, sus quejas, algo, y hay personas que, con las que es muy difícil tratar, porque realmente dicen “no, es que no, no quiero decir esto”, “no, no quiero hacer nada”, “no quiero hablar ni nada” y, y, y, y por ejemplo, yo soy una persona que trata de romper ese hielo y decir... Cuando tengo un trabajo en Química ser, a veces, empático y, [se ríe] hasta hacer una, cualquier broma o, o decir “Hola” o cualquier cosa, pero realmente les cuesta, nos, o les cuesta mucho, tal vez nos cueste mucho expresarnos, expresar esa parte, esa parte que antes se veía reflejada, por ejemplo, yo observo películas de los ochenta en la que los chavos hasta se expresaban, hacían, o sea, se, se bromeaban y realmente se expresaban más que ahorita, son más secos, son muy amigos y todo, pero son como que les falta algo, nos falta expresarnos, nos falta libertad de expresarnos (E-11).

Al abundar en cómo era la lectura en voz alta de sus compañeros, todos coincidieron en que no era buena, porque cambiaban palabras, se saltaban fragmentos, y no respetaban la puntuación.

Pues, si estoy leyendo algo en una exposición, creo que, mínimo, tengo que hacerlo a un ritmo razonable o que los demás puedan percibir, pero, mis compañeros cuando están leyendo algo, lo hacen bastante rápido, entonces, ni siquiera se entiende lo que están diciendo, y no respetan los signos de puntuación, porque se aceleran, y no se entiende nada, la verdad (E-05).

Eh, se confunden las palabras, como que de repente te cambian una palabra por otra, este, eh, bueno, los signos de puntuación, las comas, como que es de corrido y ya para terminar rápido. Y pues sí, creo que éstos son los errores más comunes (E-08).

### 3. Resultados

---

En el ámbito de la comprensión, tanto auditiva como lectora, la mayoría mencionó que, aunque tienen compañeros con buena comprensión, el común denominador es que presenten dificultades para comprender los textos, en especial, cuando el profesor explica un tema, cuando deja tarea o cuando realizan alguna actividad; sin embargo, se especificó que no estaban seguros de que dichas situaciones, en realidad, no fueran causadas por falta de atención.

Teníamos un examen hoy, una pregunta decía como que pusiéramos la letra que correspondía a cada enunciado, o sea, por ejemplo, si en el primer enunciado, pensábamos que era *a*, pusiéramos la letra *a* seguida de un guion, y, pues, lo decía muy claro en las instrucciones, pero muchos de mis compañeros tuvieron dudas en esa pregunta, y le dijeron a la profesora que les explicara, entonces me di cuenta de que, pues no entienden muchas cosas cuando las leen (E-05).

Pues me ha tocado que, este, que estamos en clase y el profesor dice: “pues, van a hacer esto y aquello” y da la explicación, y a los 5 minutos por WhatsApp: “¿qué dijo?, ¿qué dijo?, ¿qué hizo?”. Entonces, pues sí, pues creo que percibo que, no sé, que no tienen una buena comprensión o que no prestan atención o no sé (E-07).

Yo siento que sí entiendo así, pero, a veces, mis compañeros como que no, porque yo veo que algunos sí, la maestra les explica así de qué estamos hablando, y mis compañeros dicen: “pero, maestra, pónganos un ejemplo, porque no entiendo”. Y yo así de “mmm” [pone cara de incredulidad], eh, pues sí, ¿verdad? (E-09).

Hay compañeros que sí, la verdad, sí tienen una comprensión muy asombrosa, por así llamarlo, pero hay otros que de plano te dicen: “No le entendí, ¿tú entendiste algo?” Y te quedas así como de [se ríe]... “¿pues qué no estabas en la clase? O cosas así simples como la tarea que están diciendo, y dicen: “Ay, no le entendí, ¿qué dijo?” Y es como de “buenoooo”. Y hay compañeros como que sí, sí retienen las cosas (E-10).

Eh, me ha tocado [se ríe] que las instrucciones las da el profesor muy claras y, y reviso mi WhatsApp y “¡ah!, ¿qué?, ¿qué?, ¿qué es lo que dijo el profesor?” o “¿qué?, ¿qué dijo?”. O realmente no sé si sea por problemas de comprensión auditiva o porque realmente no le están haciendo caso al profesor. Y de comprensión lectora, eh. De comprensión lectora no sé realmente si, si comprendan o no un texto, porque casi no hemos tenido esa actividad de, bueno, en Taller de textos literarios sí hemos leído varias obras y tenemos que expresar lo que nos gusta, pero tal como tal, no hemos tenido una, o que tengamos una actividad de comprensión lectora... No puedo identificar, eh, ahorita si haya problemas de comprensión lectora en nuestro semestre, pero el pasado semestre, eh, yo pienso que sí, sí se notaba más con base en las actividades que hasta usted dejaba, realmente se veía una vertiente de, una vertiente muy negativa de, de con respecto a la comprensión lectora. Ahorita ya casi no lo veo porque casi no dejan actividades de ese tipo, pero el tercer y cuarto semestre sí se veía mucho (E-11).

Después de pedirles que reflexionaran sobre las dificultades que enfrentaban sus compañeros a la hora de comprender y producir textos, se preguntó a los informantes cuáles consideraban que podían ser las causas de dichas problemáticas. Todos mencionaron que los mismos compañeros habían reconocido que estaba vinculado con los profesores que tuvieron en la asignatura de TLRIID, y con cómo les habían dado las clases. En el caso de los problemas de lectura en voz alta, una alumna comentó que se debía a que no practicaban en clases.

Pues, un día, este, estuvimos hablando y ellos me decían que sus maestros, pues, por ejemplo, en TLRIID, era mandar un PDF, este, lo leían, hacían algún trabajo como un resumen y ya, era todo, entonces, a lo mejor sí le llegaba a servir el resumen, pero les faltaba como conocerlo más, que se los explicarían más o les pusieran ejemplos, y, pues, yo con los cuatro semestres que tuve, tuve diferentes, mmm, estrategias, y como que me fui acomodando a la que más me gustaba (E-03).

Este, que tuviera un maestro que ahí estuviera [golpea el costado de una mano en la palma de la otra, en señal de molestar constantemente]. Sí, porque, aunque muchos digan “ay, que hueva, no sé qué”, sirve mucho el hecho de que un maestro te esté diciendo tus errores para, para mejorar, entonces, creo que eso les faltó; yo, a veces, asumo que su maestro nada más les decía “pues lean esto, hacen esto y ya, 10”, ¿no? Porque, pues, realmente, no veo como tal, en muchos compañeros, ése, ese manejo de la redacción (E-07).

Eh, sí, creo que, en general, bueno, al menos en, en mi educación personal, como que nunca se fomentó mucho eso de la, de la lectura en voz alta, y siempre era como que lecturas, sí lecturas, pero, pero en tu cabecita, o sea, no, no, no, la lectura en voz alta, no era algo muy, muy común que te dejaran, entonces, creo que, pues, posteriormente, es algo que se complica mucho (E-08).

Yo siento que es tener buenos profes, porque siento que algunos, pues es que están ahí, pero no te enseñan como tal bien o no sé si sea porque están en clases en línea o algo así. Porque muchos de mis compañeros de este semestre empezaron a decir que ellos tenían profes que nada más les dejaban un PDF a leer, y ya después de que hacían puros trabajos, pero el profe casi nunca les daba clase, y era como que, pues así ya toda su evaluación o el profe nunca estaba y era como que nunca hacían nada de esa materia, entonces, nunca veían nada. Y yo: “ay, qué feo su caso” [se ríe] (E-09).

Finalmente, se les preguntó qué consideraban que se debía aprender o reforzar para que los estudiantes se expresaran mejor, y tuvieran una buena comprensión. Al respecto, los informantes coincidieron en que los profesores jugaban un papel fundamental, ya que tenían que hacer hincapié en esas cuestiones. También mencionaron que es importante practicar constantemente y leer.

Cabe mencionar que un par de alumnos comentó que, para ayudar a sus compañeros a mejorar en la producción de textos escritos, les pasaron el material que se utilizó durante el ciclo escolar compartido.

De hecho, hasta he recurrido al grupo de TLRIID 4, en las imágenes donde vienen los ejemplos de citación en APA, realmente, hasta los he enviado al, a mis equipos, nos hemos apoyado, apoyado en ese material. Entonces realmente recurro mucho, mucho a sus presentaciones (E-11).

### **3.3. Los conocimientos gramaticales de los alumnos del CCH Vallejo. Experiencias y perspectivas**

En esta sección, se presentan los resultados de la prueba de conocimientos gramaticales, así como la información vinculada con las experiencias y perspectivas de los alumnos sobre la enseñanza y el aprendizaje de gramática.

#### ***3.3.1. Resultados de la prueba de conocimientos gramaticales***

Con la intención de identificar el dominio de conocimientos gramaticales de los estudiantes, se realizó una prueba (Tabla 8), integrada por 11 ítems, que abordaban los distintos niveles de la lengua: fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático y ortográfico (véase 1.2.1).

La prueba, que tuvo una duración de 20 a 30 minutos, se aplicó al finalizar las entrevistas, en noviembre del 2021, cinco meses después del cierre del curso de TLRIID IV. Como se mencionó en 2.4, para su aplicación, se utilizó una presentación en PowerPoint, que fue compartida en pantalla, para que los informantes pudieran responder.

En cuanto se solicitó el apoyo de los alumnos para realizar la prueba, la mayoría se mostró entusiasta, sin embargo, hubo quienes reaccionaron con sorpresa y temor, incluso comentaron que seguro era un examen. Durante la prueba, en general, los alumnos se veían tranquilos y alegres. Varios de ellos tomaban nota de los temas que no entendían.

Cada informante debía leer las instrucciones y los ejercicios en voz alta; por una parte, para evitar que percibieran pistas con la entonación ajena, y, por otra, para analizar, de manera general, la lectura en voz alta y la comprensión lectora. A pesar de que dicha indicación se mencionó con claridad al inicio, a algunos se les tuvo que recordar constantemente, debido a que leían en silencio. También se presentaron casos de alumnos que primero leían en silencio y después en voz alta. Cabe mencionar que un alumno comentó que se tardaba en leer porque no tenía sus lentes.

Asimismo, aunque varios informantes hacían preguntas de contenido durante la resolución de las actividades, se les mencionó que éstas no se iban a responder, para no alterar las respuestas de otros ítems.

En los siguientes párrafos, se exponen los resultados de la prueba. Además de presentar las respuestas de los alumnos, se detallan las observaciones realizadas durante la aplicación del instrumento.

El primer reactivo demanda que los alumnos apliquen conocimientos sobre categorías gramaticales, funciones sintácticas y ortografía.

1. Indica si las afirmaciones son verdaderas o falsas, y explica por qué.
  - a) El sustantivo o nombre es aquella categoría que describe una acción o actividad que se lleva a cabo.
  - b) Cuando el sujeto y el predicado concuerdan, significa que tienen el mismo número y persona.
  - c) La siguiente oración tiene subrayada una falta de ortografía.

**Oración:** *La mejor desición de mi vida fue casarme contigo.*

En el inciso *a*, la afirmación es falsa, puesto que dicha descripción corresponde a algunas de las cualidades del verbo. Ocho alumnos respondieron correctamente, e indicaron que tal definición pertenecía al verbo, sin embargo, algunos justificaron la respuesta con razones erróneas. Por ejemplo, dos alumnas indicaron que el sustantivo era una persona, como *María*, *él* o *ellos*. Aunque los sustantivos pueden ser propios, también hay sustantivos comunes; además de que dos de los ejemplos propuestos corresponden a pronombres. Otra alumna explicó que era falso porque el sustantivo es el sujeto, sin embargo, no siempre es así. Un estudiante dijo que no se sabía la respuesta, y que le daba vergüenza; los otros dos respondieron erróneamente.

Algunos alumnos contestaron el inciso con rapidez y seguridad, la mayoría tardó en pensar la respuesta. Hubo dos alumnas que preguntaron qué debían hacer, una porque no leyó la instrucción y otra porque no la había comprendido.

En el inciso *b*, es verdadero que, cuando el sujeto y el predicado concuerdan, significa que tienen el mismo número y persona, pues el verbo, que es el núcleo del predicado, posee morfemas de número, persona, tiempo, aspecto y modo, de los cuales, el número y persona deben coincidir siempre con los morfemas del sujeto. Seis alumnos contestaron correctamente, una de ellas con indecisión e inseguridad. Entre los alumnos que se equivocaron, hubo quienes se sorprendieron al leer el inciso, y comentaron que no sabían. Al

respecto, uno mencionó: “no sé nada del sujeto, sólo que era la persona, y del predicado ni me acuerdo” (Pcg-09).

El inciso *c* sí contiene una falta de ortografía, pues la forma correcta de la palabra es *decisión*. Se consideró un buen distractor, debido a que suele haber confusión con respecto al uso de ambas letras, ya que representan el mismo fonema. Seis alumnos respondieron correctamente, aunque algunos con inseguridad, pues comentaron que les costaba trabajo el uso de la *c* y de la *s*. Una de las informantes que se equivocó, al inició, había dicho que estaba mal escrita; después la deletreó, y la anotó para revisarla más tarde. Al momento de escribir la palabra, pidió cambiar su respuesta, porque le parecía que sí estaba bien.

El segundo ítem requiere que el alumno aplique sus conocimientos para identificar errores gramaticales, vinculados con verbos impersonales, concordancia y funciones sintácticas.

2. Señala las oraciones que tienen errores gramaticales, y explica por qué.

- a) Habían muchas personas en el cine.
- b) Me compré cuatro camisas de color rojas.
- c) Entre Juan y Ana subieron el sillón.

A la hora de responder, algunos iban mencionando si detectaban errores en cada oración, mientras que otros prefirieron leerlas todas, y contestar al final. La mayoría tardó en dar la respuesta, y sólo algunos lo hicieron con seguridad. Destacó que una alumna leyó las oraciones con sorpresa, y, riendo, comentó que, para ella, estaban bien escritas todas, y que por eso no le gustaba Español. Mientras que otro alumno, al leerlo, mencionó que ese ejercicio estaba interesante.

Durante la lectura del reactivo, se presentaron casos de cambio de palabras, como *en la calle* por *en el cine*, *naranjas* por *rojas* y *subieron el sillón* por *subieron al sillón*, y problemas de comprensión, pues un par de alumnas pensaron que únicamente debía señalar un error.

En el inciso *a*, hay un error gramatical, debido a que el verbo *haber* tiene un uso impersonal, y, por tanto, se conjuga en tercera persona del singular, no en plural. Tres alumnos detectaron el error, y mencionaron que la *n* no iba, pero que no sabían decir por qué, sólo que sonaba feo: “la *n* no es necesaria. Con decir “muchas personas”, se sabe que son varias [se ríe]. *Habían* suena feo, no suena bien” (Pcg-04).

El inciso *b* carece de concordancia gramatical, pues el adjetivo *rojas* no modifica al sustantivo *camisas*, sino a *color*, por lo que tendría que estar en masculino singular, en lugar de femenino plural. La mayoría de los alumnos seleccionó esta opción inmediatamente, y

comentó que no había concordancia, pues debía decir *de color rojo*; algunos comentaron que se debía quitar el *de color* o que se debía poner *rojas*, en lugar de *rojo*, porque no concordaba en número. Hubo algunos que sólo dijeron que sonaba raro o que no era coherente.

El inciso *c* es un distractor plausible, pues, aunque se discute la posibilidad de que un sintagma preposicional aparezca en posición de sujeto, en el ejemplo, *entre* no funciona del todo como preposición, por lo que forma parte del sujeto de la oración (Gili Gaya, 1980). La mayoría indicó que había un error porque debía decir *subir al sillón*, en lugar de *subir el sillón*; sin embargo, si se hiciera esa modificación, cambiaría el sentido.

Otros apuntaron que sobraba el *entre*. Aunque es cierto que la oración *Juan y Ana subieron el sillón* es gramaticalmente correcta, y mantiene el sentido general de la original, pierde el énfasis de colaboración entre dos o más individuos. Una de las cinco alumnas que no encontró errores en la oración comentó que sentía que *el* debía llevar acento, pero que sabía que esto sólo aplicaba cuando era una persona en masculino, no dos.

En el tercer reactivo, los alumnos debían emplear conocimientos de ortografía, específicamente, sobre el uso de mayúsculas.

3. Señala las letras que deben ir en mayúsculas, y explica por qué.

en romeo y julieta, william shakespeare presenta la trágica historia de dos jóvenes italianos cuyo amor está prohibido por sus familias. la obra es mundialmente conocida y tiene su origen en el relato de píramo y tisbe de ovidio, conocido poeta romano. el viernes se realizará una presentación escénica de la obra en el itae.

En *Romeo, Julieta, William, Shakespeare, Píramo, Tisbe y Ovidio*, se debe colocar mayúscula inicial, por ser nombres propios. Asimismo, se ponen al iniciar un párrafo o después de punto y seguido, como debería ocurrir con *en, la y el*. Además, todas las letras de ITAE van en mayúsculas, por ser la sigla del Instituto de Teatro y Artes Escénicas. No puede ir sólo con mayúscula inicial, debido a que no es un acrónimo con cinco letras o más.

Durante la lectura del texto, hubo quien pronunció *Ovido*, en lugar de *Ovidio*, y destacó el caso de un alumno que agregó y cambió palabras: “cuyo amor prohibido por sus **dos** familias [...] y tiene su origen en el **relativo** de Píramo y Tisbe de **Ovodio**” (Pcg-06).

La mayoría de los informantes identificó con rapidez las letras que debían ir en mayúsculas, y explicó correctamente las razones. Aunque todos mencionaron que los nombres propios debían llevar mayúsculas, tuvieron problemas con *Píramo, Tisbe y Ovidio*, lo cual no se esperaba, debido a que el relato de Píramo y Tisbe se trabajó durante el ciclo escolar, por tanto, no debían tener problema para ubicar el referente. Además de que el

contexto de enunciación permitía reconocer que eran nombres propios. En dichos casos, la mayoría de los que acertaron, lo hicieron al releer el texto. Algunos se cuestionaron si debían poner mayúscula inicial en viernes, italianos y romanos, pero ninguno la puso.

La palabra que más se les dificultó fue ITAE. Sólo dos alumnos comentaron que todas las letras iban en mayúsculas porque eran siglas. La mayoría únicamente puso mayúscula inicial, y argumentó que era un lugar, el nombre de una obra o una empresa. Algunos anotaron la palabra, y dijeron que investigarían qué era para asegurarse. Destacó la respuesta de una alumna, quien formuló la regla del uso de mayúsculas en siglas y abreviaturas, aunque confundió las últimas con los acrónimos:

¿Puedo preguntar qué es el ITAE? Yo digo que debe llevar mayúscula, porque es el nombre de un lugar o la abreviatura, pero hace referencia a algún lugar. Si es abreviatura, debe llevar mayúscula en todas [se queda pensando]. Bueno, si son siglas, más bien, si son siglas, debe llevar en todas. Si es la abreviatura, sólo en la primera (Pcg-05).

En el cuarto ítem, se exigen conocimientos léxico-semánticos, morfológicos, fonéticos y ortográficos. Las letras que se deben poner, según el contexto, para crear los antónimos son *in-*, *im-* e *i-*. El prefijo o morfema *in-*, que aporta un significado de negación o privación, cambia su forma en determinados contextos fonéticos. Cuando aparece ante consonantes oclusivas bilabiales (*b*, *p*) lo hace como *im-*; mientras que, ante consonantes líquidas (*l*, *r*), se reduce a *i-*.

4. Indica qué letras se deben colocar para formar los antónimos de las palabras, menciona cuál consideras que es el significado que aportan, e intenta formular una regla que explique por qué se emplean unas, en lugar de otras.

___ perdonable	___ legible
___ equitativo	___ necesario
___ respetuoso	___ borrrable
___ activo	___ sufrible

La mayoría de los alumnos indicó sin problemas los antónimos. *Inactivo* e *insufrible* fueron las únicas en las que nadie se equivocó. En oposición, las que registraron más errores fueron *irrespetuoso* e *innecesario*, sin embargo, esto fue porque olvidaron las reglas ortográficas que estipulan que la vibrante múltiple o fuerte, en posición intervocálica, se escribe con doble *r*; y que, cuando se añade un prefijo terminado en *n* a una palabra que inicia con tal letra, ambas se conservan. Sólo dos alumnos tuvieron bien esas opciones.

Algunos estudiantes tuvieron problemas para pensar en el antónimo de *equitativo*, incluso, muchos se saltaron la palabra, y la contestaron al final, al parecer, a partir de la deducción que extrajeron de las otras palabras. Otros prefirieron dejarla vacía, porque, aunque mencionaron que podía ser *inequitativo*, concluyeron que no habían escuchado esa palabra, y que, en todo caso, el antónimo de *equitativo* era una palabra totalmente distinta.

Aunque no se esperaba que los informantes formularan la regla fonética exacta, hubo quienes dieron explicaciones detalladas del contexto de aparición de los alófonos, así como el significado que adquirirían las palabras añadiendo los segmentos; tanto así que, tras formular la regla, varios corrigieron algunas de las respuestas que habían dado.

Cuando se agrega el segmento, se convierte en su antónimo, pero también dice que no se puede hacer. Por ejemplo, en *imperdonable*, significa que no se puede perdonar o no se debe perdonar. Son distintos en cada caso, porque, bueno, esto ya es un poquito de latín, lo que ha explicado el profesor es de que, eh, es por formulación, bueno, por la fonética, y para la facilidad de la pronunciación de la palabra, porque, en sí, la *in* sí significa como negación, entonces, por eso hay *irrespetuoso*, porque *inrespetuoso* cuesta trabajo decirlo, entonces, sólo se debe quitar la *n* (Pcg-02).

Hubo informantes que, al formular la regla, comentaron que habían puesto esas letras porque conocían los antónimos de las palabras o porque no sonaba bonito si ponían letras distintas, como en “*imrespetuoso*” o “*inrespetuoso*”. También se presentaron casos en los que se justificó la respuesta por reglas ortográficas. Un alumno respondió que no sabía cómo formular la regla, pero que era por cuestiones gramaticales que no podía explicar, porque no lo sabía.

Aportan que sea el antónimo, o sea, lo contrario. Por ejemplo, dice que es perdonable, y la otra es imperdonable, es *im-*, o sea, algo es como algo que se puede perdonar, y algo es como que ya no se puede perdonar. Se adaptan como a la palabra. Por ejemplo, en *legible*, ni modo que se ponga *inlegible*, como que ya se escucha raro. En el caso de *borrable*, porque creo que hay una regla que dice que cada que va *b* de *burro*, va *m*: *imborrable* (Pcg-06).

Estas letras le dan otro significado a la palabra, son sus antónimos, es lo opuesto a lo que se quería decir. No quiero decir porque no suena bonito. Es que todas inician diferente, entonces, no sonaría gramaticalmente correcto, para decir suena bonito, que fuera *isufrible*. Entonces, como que tiene mejor soltura, si lo colocas así (Pcg-08).

Con las letras se vuelve lo contrario de la palabra. Por ejemplo, *imperdonable* es algo que no se puede perdonar. Yo recuerdo que, en la primaria, había, existen estas reglas gramaticales, de que siempre después de una *m* va una *b* y de una *m* va una *p*. Igual sucede

para la *n*, *nv*, y creo que son las únicas reglas que me acuerdo. Según yo, es la manera en la que suenan al pronunciarlo (Pcg-10).

Cabe destacar que una alumna reaccionó con sorpresa cuando leyó la indicación, y comentó que no le gustaban los antónimos y los sinónimos, aunque eran lo mismo. En todas las palabras colocó el prefijo *in-*, a excepción de *irrespetuoso*, en la que sólo puso el alomorfo *i-*.

El reactivo 5 se vincula con el conocimiento sobre dos de las categorías gramaticales más revisadas en la asignatura de lengua.

5. Completa las oraciones.

- a) La categoría gramatical que permite describir y añadir más información sobre un objeto o persona (por ejemplo, color, sabor, olor, textura...) recibe el nombre de...
- b) Las mayoría de las palabras que terminan en *-mente* son...

En el inciso *a*, la categoría gramatical que permite describir y añadir más información sobre un objeto o persona, como el color, sabor, olor o textura, recibe el nombre de adjetivo. Seis estudiantes respondieron correctamente, hubo algunos que tardaron mucho en dar la respuesta, e incluso dudaron de estar bien. Los demás informantes respondieron erróneamente o comentaron que no sabían o que no se acordaban. Uno de los alumnos respondió que eran aditivos como *y*, *además* y *también*.

¡Ay, profesora!, ¿por qué me pone esto?... es, mmm, por ejemplo, cuando te ponían mucho “*la niña es alta*” o “*la niña es bajita*” o “*su cabello es rosa*”. Básicamente, son descripciones, pero tienen un nombre. No me acuerdo... ¡Adjetivo calificativo! (Pcg-10).

En el inciso *b*, la mayoría de las palabras que terminan en *-mente* son adverbios de modo. Casi todos los informantes respondieron que no sabían o que no se acordaban, pero algunos formularon ejemplos. Hubo quienes dijeron que tenía relación con cómo se llevaban a cabo ciertas acciones, como *primeramente* o *finalmente*; así como con la acentuación o con que estaban escritas en otro tiempo: “¡Ay, maestra!, me da pena hacer esto frente a usted. Me voy a meter a Google. Este... Estaban escritas en otro tiempo, creo, pero no me acuerdo en qué tiempo era”. (Pcg-08).

El reactivo 6 evalúa que los estudiantes sean capaces de identificar el sujeto oracional, pues erróneamente se ha enseñado que éste es el que realiza la acción, en lugar de el que concuerda con el verbo.

6. Analiza las siguientes oraciones, menciona quién es el sujeto, y explica por qué. Si consideras que alguna no tiene, coméntalo y justifica tu respuesta.

- a) Mis papás me quieren mucho.
- b) En Monterrey, hace mucho calor.
- c) La capilla fue construida por el arquitecto Hinojosa.
- d) Desde la semana pasada, dejamos de ser novios.
- e) Había mucha gente.
- f) Me encanta el helado de queso.

En el inciso *a*, el sintagma nominal *mis papás* desempeña la función de sujeto. Sólo una alumna se equivocó, pues mencionó que la respuesta era *él*, pero que estaba implícito. En el inciso *b*, la oración carece de sujeto, al presentar la forma impersonal del verbo *hacer*, para expresar la cualidad o estado de tiempo. La mayoría de los informantes indicó que la respuesta era *Monterrey*, sólo dos respondieron acertadamente. Un alumno argumentó que la oración no tenía sujeto porque se estaba generalizando que todas las personas de Monterrey tenían calor.

El inciso *c* presenta una oración de voz pasiva, cuya característica principal es tener un sujeto paciente que recibe la acción denotada por el verbo. En este caso, el sujeto paciente es *la capilla*. Tres estudiantes respondieron correctamente, una argumentando que la capilla era de lo que se estaba hablando y otro porque le habían enseñado que el sujeto debía estar antes del verbo; el resto contestó que el sujeto era el arquitecto Hinojosa o únicamente Hinojosa.

La oración *d* tiene como sujeto implícito al pronombre *nosotros*. La mayoría de los alumnos acertó y mencionó que el sujeto estaba implícito; sin embargo, algunos comentaron que no había un sujeto porque no se estaba hablando de nadie o no se había especificado quiénes dejaron de ser novios; otros dijeron que el sujeto era *novios*.

En el caso del inciso *e*, la oración tiene un uso impersonal del verbo *haber*, por lo que carece de sujeto. Aunque varios alumnos acertaron en decir que la oración no tenía sujeto, a la hora de justificar su respuesta, daban razones erróneas, entre ellas que no había nadie en específico a quién referirse, porque eran muchos, o que la oración no tenía acción, no tenía verbo. Otros respondieron que el sujeto era la gente.

El sujeto del inciso *f* corresponde al sintagma *el helado de queso*, pues es el que concuerda con el verbo. Sólo un alumno respondió acertadamente, los demás dijeron que no había sujeto de quien se hablara; que estaba implícito y era *a mí* o *yo*, o que no había acción, sólo afirmación.

### 3. Resultados

---

Cabe aclarar que casi todos, a la hora de señalar la respuesta, repetían que el sujeto era la persona que realizaba la acción o de quien se estaba hablando. Destacó que una alumna comentó que a ella sólo le habían enseñado a leer poemas. Dicha alumna respondió todos los incisos dudando, y sólo acertó en uno.

En el reactivo 7, se demandan conocimientos vinculados con usos de signos de puntuación y con reglas de acentuación.

7. Menciona qué signos de puntuación y acentuación faltan en el texto, e indica dónde se deben colocar.

Hola mama no olvides que debes comprar los ingredientes para el pastel todavia  
tienes la receta en caso de que no te recuerdo lo que debes comprar harina chocolate  
azucar huevo y cafe nos vemos mañana

El texto corregido queda de la siguiente manera:

¡Hola, mamá!

No olvides que debes comprar los ingredientes para el pastel. ¿Todavía tienes la receta? En caso de que no, te recuerdo lo que debes comprar: harina, chocolate, azúcar, huevo y café.

¡Nos vemos mañana!

Aunque se puede prescindir de los signos de admiración, y mantener el saludo y la despedida en el mismo párrafo, los demás elementos no son opcionales. Se deben colocar las comas del vocativo o el punto posterior si se prefiere; el punto previo para separar la pregunta (también podría ser punto y coma), los signos de interrogación; la coma del condicional, los dos puntos para introducir los elementos que se enlistan, las comas que separan los elementos enlistados; el punto previo a la despedida y los signos de admiración o el punto final, según se prefiera.

Al principio algunos preguntaron si podían poner cualquier signo de puntuación o si sólo debían ser comas, otros reflexionaron sobre que únicamente utilizaban comas. Destacó el caso de un alumno que preguntó si podía cambiar las palabras, porque, en lugar de decir *en caso de que no te recuerdo*, debía decir *en caso de que no te acuerdes*.

La mayoría de los informantes colocó los signos de puntuación principales. Dos alumnos pusieron los signos de admiración, uno tanto en el saludo como en la despedida, y otra sólo en el saludo. Dicha alumna fue la única en separar el saludo del párrafo. La mayoría no colocó la coma que introduce al vocativo. Después de éste, algunos pusieron coma y otros, punto y seguido.

Antes de la pregunta, la mayoría puso una coma, salvo una alumna que, después de releer el texto, comentó que quería poner punto y coma, porque se estaba cambiando un poco del tema, pues se seguía hablando del pastel, pero ya no como tal.

Tres estudiantes añadieron los signos de interrogación. Sólo uno no separó el condicional. Seis colocaron los dos puntos para introducir la lista de elementos, y, en dicha lista, sólo uno de los once informantes no puso las comas.

Siete alumnos colocaron el punto antes de la despedida, uno puso una coma. Por último, cuatro informantes olvidaron poner el punto final.

Cabe mencionar que el texto carecía de mayúsculas para evitar dar pistas a los informantes, y, aunque no era obligatorio mencionar en dónde se debían colocar éstas, la mayoría de los alumnos lo hizo, sin embargo, su uso no fue sistemático, un alumno, por ejemplo, dijo que después de signos de interrogación, no se ponían mayúsculas.

Con respecto a la acentuación, se deben acentuar las palabras *mamá* y *café*, por ser agudas, *azúcar*, por ser grave, y *todavía*, por formar hiato. A la hora de realizar la actividad, se solicitó que indicaran primero los acentos, pues, al colocar signos de puntuación, el programa marcaba las faltas de ortografía. La mayoría de los alumnos señaló los acentos, sin ningún problema, con la primera lectura. Todos acentuaron *mamá*, 10 acentuaron *todavía*, 9, *café* y 7, *azúcar*. Un alumno señaló que había una falta de ortografía, porque se escribía *todabia*, así, sin acento, y, destacó otro informante, porque fue el único en intentar explicar las reglas de acentuación, aunque lo hizo de manera incorrecta.

En *mamá*, lleva acento en la última palabra, *a*, porque las palabras agudas llevan acento en la última letra, si no me equivoco. [...] *Todavía* lleva acento en la penúltima letra, en la *i*. Es una palabra grave. [...] *Azúcar* lleva acento en la *u* y es una palabra esdrújula si mal no recuerdo. [...] *Café* lleva acento en la última letra, en la *e*, igual es una palabra aguda. Según yo. Yo que recuerde las agudas llevan el acento en la última letra (Pcg-11).

Enseguida, se adjuntan algunas de las versiones de los alumnos para reflejar la manera en la que colocaron los signos de puntuación y los acentos.

Hola mamá no olvides que debes comprar los ingredientes para el pastel, todabia [*sic*] tienes la receta en caso de que no, te recuerdo lo que debes comprar harina, chocolate, azucar [*sic*], huevo y café. Nos vemos mañana (Pcg-02).

Hola mamá, no olvides que debes comprar los ingredientes para el pastel, todavía tienes la receta, en caso de que no te recuerdo lo que debes comprar: harina chocolate azúcar huevo y café. Nos vemos mañana. (Pcg-04).

¡Hola mamá!

No olvides que debes comprar los ingredientes para el pastel; todavía tienes la receta en caso de que no, te recuerdo lo que debes comprar harina, chocolate, azúcar, huevo y café nos vemos mañana. (Pcg-05).

Hola mamá, no olvides que debes comprar los ingredientes para el pastel, todavía tienes la receta, en caso de que no, te recuerdo lo que debes comprar harina, chocolate, azúcar, huevo y café, nos vemos mañana. (Pcg-10).

¡Hola mamá! No olvides que debes comprar los ingredientes para el pastel todavía. Tienes la receta, en caso de que no, te recuerdo lo que debes comprar: harina, chocolate, azúcar, huevo y café. ¡Nos vemos mañana! (Pcg-11).

El ítem 8 exige que se apliquen conocimientos fonéticos-fonológicos, sintácticos, semánticos y ortográficos para producir oraciones con homófonos, es decir, con términos que suenan igual, pero que difieren en el significado y en la forma de escribirse.

8. Escribe una oración con cada palabra.

- a) Hay
- b) Ay
- c) A
- d) Ah
- e) Ha
- f) Allá
- g) Haya

Durante la realización de dicho ítem se solicitó a los alumnos que primero dijeran la oración en voz alta, y, posteriormente, la mandaran por el chat, pues esto permitiría evaluar el uso de signos de puntuación, de mayúsculas y la ortografía, en general. Hubo algunos casos en los que se tuvo que repetir la instrucción contantemente, debido a que o no decían la oración en voz alta o no la escribían en el chat.

La mayoría de los alumnos construyó todas las oraciones, aunque en unas tardaron más que en otras. Varios alumnos reían cuando dudaban de la oración que habían realizado.

Aunque algunos preguntaron si podían poner la palabra en cualquier posición, la mayoría las colocó en posición inicial. También preguntaron si le podían agregar alguna letra o si podían hacer oraciones interrogativas. Dos informantes, al finalizar la actividad, comentaron que se les había olvidado poner el punto final, por lo cual, solicitaron que esto se hiciera.

Faltaron los puntos, no me vaya a criticar por los puntos [se ríe]. Este, póngaselos porque sólo es una oración, entonces, lleva punto después de terminarla, según me enseñó mi maestra de TLRIID, que seguramente me está odiando [se ríe] (Pcg-08).

Me faltó el puntito, pero no me la haga de a emoción por eso (Pcg-11).

En el inciso *a*, *hay* es la forma impersonal del verbo *haber*. Todos los estudiantes construyeron oraciones gramaticales y con corrección ortográfica (*¿Hay pan en la mesa?* / Pcg-02; *Hay veces en las que me siento feliz.* / Pcg-11), salvo una que formuló una oración poco coherente, y sin mayúscula inicial ni punto final (*hay azúcar en el refri* / Pcg-09). Destacó que todos pusieron la palabra en posición inicial, y que la mayoría colocó enseguida un cuantificador (*Hay mucha comida.* / Pcg-03; *Hay menos personas en esa fila.* / Pcg-07; *Hay mucho ruido.* / Pcg-10).

En el inciso *b*, *ay* es una interjección que se emplea para expresar distintos estados de ánimo, comúnmente, tristeza o dolor. Todos la pusieron en posición inicial, y entre signos de admiración, excepto una alumna que no abrió los signos de admiración ni de interrogación que empleó (*ay! Por qué hiciste eso?* / Pcg-09). Asimismo, la mayoría construyó oraciones vinculadas con el dolor (*¡Ay! Me dolió.* / Pcg-03; *¡Ay! me duele el dedo.* / Pcg-04) o la sorpresa (*¡Ay!, me asustaste.* / Pcg-01; *¡ay! una araña.* / Pcg-02)

Aunque todas las oraciones fueron gramaticales, destacó el mal uso de signos de puntuación y de mayúsculas, pues, después de que cierra el signo de admiración, se coloca una mayúscula, o bien, una coma que permita iniciar con minúscula. También hubo ausencia de acentuación en *estómago* (*¡Ay! me duele el estomago [sic].* / Pcg-05).

La palabra del inciso *c* fue de las que causó mayor confusión, pues tardaron más tiempo en construir esas oraciones, incluso, dos alumnos prefirieron saltarse el inciso. La palabra *a* podían utilizarla en dos sentidos: como sustantivo, que alude a la letra del abecedario, o como preposición, con distintos matices. Ninguno la utilizó en el primer sentido, y la mayoría optó por ponerla en posición inicial, como parte de una locución (*A veces, no siempre.* / Pcg-01; *A lo mejor no vamos a la fiesta.* / Pcg-07; *¿A como [sic] está el azúcar?* / Pcg-08; *A lo mejor, se acuerda de mi [sic].* / Pcg-11), o para introducir un complemento indirecto (*A mi mamá no le gusta el café.* / Pcg-04; *A María. ¿A qué le doy esto?* / Pcg-06). En estas oraciones, hubo faltas de ortografía en el interrogativo *cómo* y en los pronombres *tú* y *mí*, además, olvidaron poner algunas comas (*A la hora que tu [sic] me digas, nos vemos.* / Pcg-09; *Seguramente va a comprar chocolates.* / Pcg-10).

En el inciso *d*, la palabra *ah* es una interjección comúnmente empleada para expresar sorpresa, indiferencia, entendimiento, entre otras emociones. La mayoría la empleó con las connotaciones mencionadas (*Ah, creí que era otra cosa.* / Pcg-01; *¡Ah! A eso te referías.* /

Pcg-02; ¡Ah! Pero ¡Qué mujer tan más bella! / Pcg-11). Una alumna confundió la palabra con la conjugación del verbo *haber* (\*Ah de haber dolido. / Pcg-03). Algunos informantes no colocaron la coma que se emplea para separar la interjección del enunciado (¡Ah! \_ ya entendí la fotosíntesis. / Pcg-05; Ah \_ mira ya te vi que andas de latoso \_ / Pcg-09). Entre los principales errores volvió a destacar la falta de mayúsculas y el mal uso de signos de puntuación.

En el inciso *e*, varios informantes se sintieron confundidos, y preguntaron si podían modificar la palabra para construir la oración, otros comentaron que sólo sabían utilizar un tipo de */a/*. Uno de los alumnos prefirió saltarse el inciso.

La palabra *ha* corresponde a una de las conjugaciones del verbo *haber*, en tercera persona. Se utiliza en las formas compuestas y en perífrasis. Todos construyeron oraciones con formas compuestas (*Creo que él no ha ido.* / Pcg-01; *Ha pasado mucho tiempo.* / Pcg-03; *¿Ha comido algo hoy?* / Pcg-05; *Él ha comprado arroz.* / Pcg-06; *Ha hecho un buen trabajo* \_ / Pcg-09; *Ha habido un gran dilema.* / Pcg-01), excepto una informante que empleó una perífrasis (*Ha de ser muy bueno, por eso te gusta tanto.* / Pcg-10). Las oraciones fueron gramaticales, y sólo en un par de casos faltaron los signos de puntuación (*Afortunadamente* \_ *todo ha pasado.* / Pcg-07).

En los incisos *f* y *g*, se oponen las palabras *allá* y *haya*. Aunque éstas no son homófonas, porque una es aguda y la otra grave, suelen generar dudas ortográficas por su similitud. Por un lado, *allá* es un adverbio demostrativo de lugar; mientras que *haya* podría aludir al nombre de un árbol o a la conjugación del verbo *haber*. En este caso, no se decidió incluir el término *halla*, que corresponde a la conjugación del verbo *hallar*, aunque sí es homófona de *haya*, para verificar que los informantes realmente reconocieran el significado de las palabras seleccionadas, y no construyeran las oraciones por intuición o descarte.

Todos hicieron oraciones gramaticales con la palabra *allá*. La mayoría en posición inicial (*Allá en mi pueblo hace frío.* / Pcg-01; *Allá te veo.* / Pcg-02; *Allá está la escuela.* / Pcg-03; *Allá en mi rancho bonito.* / Pcg-05; *Allá hace calor.* / Pcg-08), otros en posición intermedia (*Más allá de la escuela.* / Pcg-07; *Por allá esta mi casa* \_ / Pcg-09) y algunos en posición final (*El caracol está allá.* / Pcg-06; *No sé si esté aquí o allá.* / Pcg-10). Sólo una alumna no colocó mayúscula inicial ni punto final, y un informante cometió una falta de ortografía, al acentuar *vi* (*Allá, en la inmensa penumbra, te ví [sic] resplandecer.* / Pcg-11).

En el caso de la palabra *haya*, los alumnos presentaron dificultades, pues comentaron que la confundían con la de lugar, que era la que acaban de hacer; que les parecía que venía del verbo *haber*, pero que no estaban seguros, que se les ocurrían oraciones, pero agregando una *s*, e incluso una alumna preguntó si existía *haya* con *i* griega.

Algunos informantes, aunque tardaron en hacerlo, construyeron oraciones gramaticales (*No sé si haya chocolates.* / Pcg-01; *Haya hablado o no con esa persona, no te debe de importar.* / Pcg-07; *Espero que haya comido bien.* / Pcg-08; *No es posible que no haya cajeta en el refri* / Pcg-09; *No me gusta que haya confusiones.* / Pcg-11). Sólo una oración fue agramatical, al carecer de verbo principal (*\*Que haya estado bien.* / Pcg-06). Un alumno prefirió dejarla en blanco, y una alumna optó por agregarle la *s* (*Espero que hayas comido.* / Pcg-03).

En el caso de los otros estudiantes, no queda claro si hicieron oraciones agramaticales o le dieron a *haya* el significado de *halla* (*Haya muchas botellas.* / Pcg-04; *Haya los audífonos.* / Pcg-05; *Haya una manera de solucionarlo.* / Pcg-10). La informante 5 sí aclaró que se refería al verbo *encontrar*, y externó que no sabía si la oración era clara o si debía hacerla más grande.

En el reactivo 9, se evalúan conocimientos léxicos y semánticos. Aunque se discute la existencia de los sinónimos absolutos, es innegable que existen palabras con significados similares que ayudan a evitar la repetición léxica. Los antónimos, por su parte, aluden a aquellas palabras cuyos significados son opuestos o contrarios. Mientras que los hiperónimos son las palabras que engloban el significado de otras palabras más específicas.

9. Menciona tres sinónimos, tres antónimos y tres hiperónimos de la palabra **felicidad**.

- a) Sinónimos:
- b) Antónimos:
- c) Hiperónimos:

Con respecto a los sinónimos, la palabra más mencionada por la mayoría fue *alegría*, seguida por *entusiasmo*. Los informantes tuvieron muchas dificultades para pensar en palabras con un significado similar al de *felicidad*, incluso algunos sólo propusieron dos sinónimos.

La mayoría optó por cambiar la categoría de sustantivo a adjetivo, y proponer sinónimos de *feliz*, como *alegre*, *contento* y *emocionado*. En contraste con estos casos, algunos alumnos,

### 3. Resultados

---

al mencionar adjetivos, en lugar de sustantivos, rectificaron y aclararon que no podían ser éstos, porque no estaban en el mismo nivel.

¿Sinónimos de *felicidad*? *Alegre* [se queda pensando]... Bueno, no, sería *alegría*. *Felicidad*, *alegría*, más directo. *Alegre* no porque siento que sería más como para *feliz* (Pcg-10).

[después de pensar por varios minutos en un tercer sinónimo de *felicidad*]. Es que quería decir, o sea, lo conjugué, y sería, por ejemplo: “*Yo estoy muy alegre*”, pero quería poner: “*Yo estoy muy contento*”, pero no sé cómo, creo que no [se ríe], porque como que están en general, ¿no?, así *alegría*, *emoción*, no están como conjugadas (Pcg-06).

Otras de las palabras que mencionaron fueron *dicha*, *diversión*, *emoción*, *euforia*, *gozo*, *jolgorio*, *maravilla* y *regocijo*. Como se observa, algunas de ellas no podrían usarse como sinónimos de *felicidad* en diversos contextos.

Por otra parte, destacó el caso de una alumna, quien, al leer la instrucción, comentó:

¡Ah, no manches! Yo nomás me sabía *felicidad* y *feliz* [se ríe]. Eh... Yo digo que sería *alegre*... ¡Ay, por qué no soy feliz? [se ríe]. Ya me hubiera sabido todas. [se ríe]. Mmm... ¿*emocionado* sería? Mmm, uy, no [sigue pensando]. ¡*Feliz!* [se vuelve a reír] (Pcg-09).

En el caso de los antónimos, los estudiantes los dijeron más rápido, salvo una alumna a la que sólo se le ocurrieron dos. La palabra más mencionada fue *tristeza*. Otros de los antónimos fueron *depresión*, *desdicha*, *enojo*, *fastidio*, *infelicidad* y *miseria*; la mayoría de los que respondió *depresión* apuntó que no tenía nada que ver, y que los psicólogos estarían en desacuerdo.

Al igual que con los sinónimos, se volvió a presentar el cambio de categoría gramatical, pues los estudiantes, en lugar de mencionar sustantivos, decían adjetivos (*cabizbajo*, *decaído*, *deprimido*, *dolido*, *enojado*, *infeliz*, *taciturno* y *triste*) e incluso verbos (*achicopalar*).

Por último, en relación con los hiperónimos, todos los alumnos respondieron que no sabían qué era eso, porque nunca lo habían visto; algunos apuntaron que a lo mejor sí lo habían revisado, pero que no lo recordaban. Otros tomaron nota, y dijeron que lo iban a revisar en Google; y una alumna externó que seguro eran lo mismo que un sinónimo y un antónimo.

Uy, no sé qué es eso. Eso no lo preguntan en el examen, ni en el de Comipems [se ríe]; nomás te preguntaban los sinónimos y los antónimos. Yo ni sabía que existían hiperónimos, aunque han de ser lo mismo [se ríe] (Pcg-09).

Destacó el caso de dos estudiantes, quienes, a pesar de que comentaron que no sabían lo que era un hiperónimo, intentaron deducirlo a partir de su etimología.

No recuerdo y no sé tampoco. Hiperónimos... Hiper, hiper [se queda pensando]. [¿Estás pensando en la etimología?]. Sí [se agarra la cabeza pensando]. O sea, es, este, la misma palabra, pero aumentada, *hiper*, por mucho, es más grande. No sé si es felici... super feliz o cosas así, más o menos, a eso me suena hiperónimo, pero no estoy seguro (Pcg-02).

¡Ay!, ¿ésos cuáles son? [se ríe]. No me acuerdo. ¿Hiperónimos? [se queda pensando] Yo pienso que *grandeza*, eh, *grandeza* [abre los brazos aludiendo a que algo es grande]... ¡ay!, *poder*, no sé, *poder*, eh, este. Es que me falta algo, pero no sé, eh, sí sé, sí sé... *Grandeza*, *poder*... ¡*Belleza*! [¿qué es un hiperónimo?] Yo pienso que enaltece, como el sinónimo, como lo engrandece [se ríe] lo... palabras más como [mueve las manos simulando algo grande]. No sé cómo explicarlo. [¿Y cómo llegaste a esa deducción?] Por *hiper*, como *hiper*, como más, como que le aumentas (Pcg-11).

El reactivo 10 demanda conocimientos semánticos y pragmáticos, para que los estudiantes evalúen si el cambio de una palabra y el contexto de enunciación afectan al significado de una oración.

10. ¿Consideras que cambia el significado de las siguientes oraciones? Explica por qué.

- a) Las rosas son caras.
- b) Las rosas están caras.

En el inciso *a*, se emplea el verbo *ser*, que se caracteriza por atribuir cualidades permanentes, independientemente del contexto, de modo que se podría decir que las rosas son caras, en cualquier lugar, porque es parte de su naturaleza. Mientras que, en el inciso *b*, aparece el verbo *estar*, que se suele emplear para aportar características incidentales o momentáneas, condicionadas por alguna circunstancia; por tanto, el hecho de que las rosas estén caras podría deberse a la baja producción de éstas o a que, en un lugar en específico, el precio está elevado.

La mayoría de los estudiantes tuvo un razonamiento similar al expuesto en el párrafo previo.

Sí, porque, por ejemplo, *las rosas son caras*, podría hablar en general. *Las rosas son caras en México*, ¿no?, pero, si digo *las rosas están caras*, puede que nada más me esté refiriendo a un punto. Por ejemplo, acá venden flores afuera de mi casa, y puedo decir *las flores están caras en ese puesto*, pero no en el de allá. Uno es como que específico y el otro, general (Pcg-01).

Sí cambia el significado. En *a*, se hace elusión [*sic*] a que mantenerlas son caras. También depende del contexto en el que se vaya a usar... En *b*, hace alusión a la venta, que están caras, que se venden caro (Pcg-02).

### 3. Resultados

---

Sí, porque en la primera se entiende que las rosas siempre son caras y en la segunda se entiende que es algo temporal, puede ser por el día o la fecha (Pcg-05).

Sí cambia, porque una trata de describirlas en cuanto a su forma de ser y la otra en cuanto al contexto en el que se encuentran, como... Una es como momentánea. Hoy pueden estar baratas las flores, y mañana caras. La otra las describe como en su totalidad, sin importar el tiempo. Se debe ver bien a qué se refiere, porque también eso afecta su interpretación y su redacción (Pcg-06).

Sí cambia. En la primera donde dice que las rosas son caras, está diciendo que todas las rosas son caras. Ah, no espere, a ver... Y las rosas están caras es como cuando llegas a un lugar y dices: “¡Ay, esto está caro!” (Pcg-07).

Sí, porque si dices: “*las rosas son caras*” quiere decir que siempre son caras, siempre van a estar caras. Y si dices: “*las rosas están caras*”, quiere decir que únicamente en esa ocasión están caras. Quizá después bajen o vuelvan a subir, pero, pues, en ese momento están caras, a comparación de otros (Pcg-08).

Sí, porque podría ser, como en general, que las rosas son caras. Y, si tú dices: “*las rosas están caras*”, posiblemente, es como que estés en un lugar y digas: “es que aquí están caras”, ¿no? (Pcg-09).

Dos alumnas contestaron que sí cambiaba el significado de las oraciones, sin embargo, la explicación que dieron fue errónea. Una de ellas comentó que la oración del inciso *a* era una oración en presente, y la *b*, aunque también estaba en presente, tenía más énfasis. La otra alumna dijo que, a pesar de que las dos oraciones se referían a lo monetario, la del inciso *b*, era un indicativo de que las rosas estaban haciendo algo con ese *están*.

Asimismo, un informante respondió que no cambiaba el significado, porque se podían emplear en los mismos contextos

No cambia. Son lo mismo, porque puede quedar de las dos formas. Si las estás comprando, puedes decir que están caras o, si estás hablando con alguien más, puedes decirle que las rosas son caras. Si te dice que las quiere comprar, por ejemplo (Pcg-04).

Por último, en el ítem 11, se deben aplicar conocimientos sintácticos para elaborar una oración con ciertos requisitos gramaticales.

Al comenzar la actividad, algunos creyeron que debían hacer una oración distinta para cada elemento, por lo cual se tuvo que hacer la aclaración. Asimismo, varios dijeron que tenían que reprobado o regresarse al kínder, porque no sabían nada.

11. Construye una oración con las siguientes características. Puedes utilizar otros elementos, y ordenarlos como quieras.

- Sujeto singular.
- Verbo en presente.
- Complemento directo singular.
- Complemento circunstancial de lugar.

La mayoría de los alumnos no pudo construir la oración solicitada, en especial, porque comentaron que no sabían qué era el complemento directo; lo cual se sumó a que muchos utilizaron verbos que se caracterizan por carecer de éste, como verbos copulativos o monovalentes (*Yo soy feliz y estoy en el parque.* / Pcg-08; *Pedrito camina pa' la escuela.* / Pcg-09; *Yo estoy gritando en el bosque.* / Pcg-11).

Tres alumnos fueron los únicos en construir oraciones gramaticales con todos los requisitos (*Él compra una computadora en el centro comercial.* / Pcg-06; *El niño come una galleta en la cocina.* / Pcg-07; *Yo estoy comiendo galletas en mi cuarto.* / Pcg-10); sin embargo, la alumna que empleó la perífrasis de gerundio comentó que no sabía cuál era el objeto directo.

*Yo ¿verbo en presente? estoy comiendo... ¿complemento directo singular? ¡Ay, profesora! Estoy comiendo... ¿complemento directo? No sé a qué se refiera con eso de directo singular... el circunstancial de lugar es en mi cuarto... Bueno, que sea mejor Yo estoy comiendo galletas en mi cuarto. [¿y ese galletas qué sería?, ¿por qué se lo pusiste?] ¿Ése sería el complemento directo singular? ... Pues, porque está especificando, o sea, quiero especificar qué estoy comiendo, ¿no?, porque, pues, si estoy diciendo comiendo, pues sí, ¿qué comes? Este, no sé, ¿te comes las uñas o qué te comes?, ¿no? O sea para especificar (Pcg-10).*

Algunos señalaron erróneamente los elementos. Por ejemplo, la informante 4 dijo que *por el parque* era el complemento directo (*Estoy corriendo por el parque en la mañana.* / Pcg-04), y la informante 5, que lo era *desde la mañana* (*Él está corriendo desde la mañana en la pista.* / Pcg-05). En ambos casos, tales fragmentos corresponden a complementos circunstanciales.

Por otro lado, hubo quienes modificaron sus propuestas iniciales, al percibir que no cumplían con lo establecido. Un informante cambió *camina* por *está caminando* (*Juan está caminando solo por el parque.* / Pcg-01), bajo el argumento erróneo de que el primero no estaba en presente. Otro substituyó *Yo estaba en el parque cuando tú me llamaste.* (Pcg-02) por *Yo estoy en el parque paseando al perro.* (Pcg-02), pues notó que el verbo estaba en pasado.

Finalmente, una alumna realizó una oración con verbo transitivo, e introdujo un modificador en el complemento circunstancial de lugar, con un adjetivo calificativo, que ella misma reconoció, pero no puso un complemento directo: *Juan come en un restaurante muy fino.* (Pcg-03).

#### **3.3.2. Experiencias y opiniones sobre la enseñanza-aprendizaje de gramática**

Al finalizar la prueba de conocimientos gramaticales, se pidió a los estudiantes que respondieran una serie de preguntas, vinculadas con la experiencia que habían tenido con la enseñanza-aprendizaje de gramática, durante su trayectoria académica, así como con lo que pensaban sobre la utilidad de dichos temas.

En primer lugar, debían mencionar si habían revisado los temas de la prueba, durante su trayectoria académica. La mayoría respondió que había visto algunos en las clases de Español de la primaria y/o de la secundaria. Dos alumnos comentaron que en la asignatura de TLRID. Los temas mencionados fueron: oraciones, frases, sujeto, sinónimos, antónimos, verbos, tiempos verbales y ortografía.

La última vez que los vi, iba como en tercero de primaria. Sólo lo vi en primaria, en secundaria, mi maestra de español nada más dejaba un trabajo y estaba en su celular [mira hacia arriba recordando], sí (E-03).

Yo siento que sí, nada más lo del sujeto, lo de los sinónimos, lo de los antónimos, lo de ponerle el acento y los puntitos a las oraciones, lo último del complemento, no. Nada más me acuerdo de que decían complemento, pero no, así como singular o así. Lo de las palabras, como *ay, haya, a*, ésas las aprendí, pero porque vi una publicación en el Face [se ríe]. Y dije: “oh, *my Good*, aquí ya sé” (E-09).

¡Sí! Sí recuerdo, en la primaria, lo recuerdo mucho de la primaria, porque yo recuerdo que mi maestra de primer año y de segundo año era exigente a más no poder igual con la ortografía. Era una cosa bárbara, no sabe. Si teníamos, no sé, algo mal, o veía que la letra se salía de su cuadrado o de su renglón, porque ve que suelen usar los márgenes, me arrancaba las hojas, las rompía y me las aventaba, y yo así como de “¡ay!”. Entonces, siempre se me hizo ese hábito, y recuerdo mucho que en los exámenes siempre venía que el sujeto, que el predicado, que el verbo, que el verbo en pasado, presente, futuro, o sea todo eso, lo recuerdo mucho de la primaria. Ya en el CCH, lo recuerdo con usted cuando, no sé, formamos algunas oraciones... que nos mencionaba mucho que, cómo se debían escribir las palabras o cómo, cuando hacíamos las bitácoras, que nos decía: “no, mira, aquí van estas palabras” (E-10).

Una alumna detalló que, en su caso, ha sido su familia la que más ha procurado inculcarle el cuidado de la redacción y de la ortografía.

Esteee, ay, no sé, bueno, es que creo que eso ya es más como, eh, al menos en mí, es como más familiarmente, como que mi familia también es muy quisquillosa respecto a, a la ortografía, a ese tipo de cosas, entonces, cuando yo hacía algo, y tenía una falta ortográfica era como sape, “¿qué te pasa!” Y, pues, no sé si a todos les pasaba lo mismo, pero, pero pues a mí se me dificultaba [se ríe y voltea]. Mi mamá ya se está burlando de mí (E-08).

Por otra parte, distintos informantes compartieron que aprendieron los temas por su cuenta; que no recordaban como tal los nombres, pero que ponían algunos de los conceptos en práctica; que habían visto los temas tanto en secundaria como en los otros bachilleratos a los que había asistido, y, finalmente, que debían regresar al kínder para hacer los ejercicios, porque eso no lo enseñaron.

Como sólo dos informantes comentaron que revisaron los temas en la asignatura de TLRIID, se decidió abundar en ello, y se les preguntó directamente a los demás si no habían visto ésos o temas parecidos en dicha asignatura. Casi todos respondieron que, en los primeros dos semestres, no les enseñaron nada sobre gramática. Al profundizar en las razones por las que creían que había ocurrido eso, mencionaron que era porque los profesores daban por hecho que ya conocían y dominaban tales temáticas, sin embargo, muchos de ellos recalcaron que no era así.

Dieron por hecho que nosotros ya teníamos que estar, o sea, no lo retomamos, así como que “el verbo es la acción de, este, de la oración”, o sea, no específicamente, pero dieron más por hecho que nosotros ya sabíamos, ¿no? Nos enfocamos más en este tema, mmm, en la situación comunicativa, nos enfocamos más en esto, no en cuestiones gramaticales (E-01).

Mmm, no, bueno... No, que yo recuerde no [niega con la cabeza]. Ah, mayúsculas sí las vimos, pero ya se ven más que nada en los textos, entonces, siento que, en, eh, ya no hacían hincapié en esos temas, porque se supone que ya los debemos de saber y manejar a la perfección [se ríe], peeeero, ya poniéndolo en la práctica, ya es otra cosa (E-02).

Supongo que la maestra tenía presente como que eso ya lo habíamos visto desde antes, o yo creo que su idea es que nosotros ya lo teníamos bien desde antes, entonces, creo que ella lo consideró innecesario de volverlo a explicarlo... Creo que era necesario que nos recordara o, al menos, nos lo refrescara. Siento que, si lo hubiera mencionado al principio, tanto mis compañeros como yo, hubiéramos dicho como “ah, es de primaria eso”, pero ahorita, haciendo esos ejercicios, como que mi [Yo] de primaria y mi [Yo] de ahorita, de quinto semestre, como que no estuvieron de acuerdo, entonces por eso considero que sí hubiera sido necesario que nos lo refrescara un poco (E-03).

Pienso que no están, porque ya los teníamos que dominar al llegar al CCH, pero, pues, las condiciones raramente son ideales, entonces, pues los alumnos, en la mayoría de los casos, no lo saben y, de hecho, muchos siguen sin saberlo a nivel licenciatura incluso, entonces,

### 3. Resultados

---

pienso que sí sería importante incluirlos, a lo mejor de una manera breve, pero, pues, son muy indispensables (E-05).

No [niega con la cabeza], porque yo siento, o bueno, vienen con la idea de que ya lo sabes, es por eso que no lo repasan. Sí, a mí siempre me gusta repasar las cosas, o sea de que te metan y decir: “¿te sabes esto?” Y yo de “no, ¿me enseña?” [se ríe], y ya por eso. Y, pues, siento como que son muy pocos los profes que hacen eso de decirte: “¿ya viste eso?”, y ya que te lo vuelva a explicar (E-09).

Porqueee, tal vez, yo creo los maestros, eh, no sé, pensaban que ya los sabíamos, eh, porque ya en la secundaria... en la secundaria sí los recuerdo. Para hacer COMIPEMPS, recuerdo que estudié esos temas otra vez, entonces, infiero que fue por eso (E-10).

Quienes comentaron que sí habían revisado temas de gramática, en los primeros semestres de TLRIID, aclararon que únicamente fue de manera superficial y secundaria, y que, más allá de revisar teóricamente los temas, sobre la marcha, se hacían correcciones, en especial, de ortografía. Un alumno comentó que, a diferencia del CCH, en el otro bachillerato en el que estuvo [Bachilleres], se enfocaban más en enseñar gramática.

Sí, todos, en realidad, creo que entraban dentro de escribir algo, por ejemplo, no podías poner “ay” sin *h*, cuando querías hablar de que había algo. Entonces, pues te corregían eso. No lo veían como tal ese tema, pero sí lo tocaban. Te decían: “no, pues esto no es”, o te señalaban que estaba mal. Por ejemplo, si decías “ay” de exclamación, cuando querías decir “hay” de *haber*, sí te decían: “no, la diferencia es ésta”, y te explicaban por qué no iba (E-04).

En primero sí lo revisamos, lo del sujeto, el predicado, los complementos, pero fue una revisada, nada más como una pincelada, y así como de “eso ya lo deben de saber, lo vieron en la secundaria”, pero la verdad es que no [se ríe]. Y en bachillerato, en los otros bachilleratos, sí se enfocaban más en eso. “A ver, señáleme cuál es el objeto directo, el indirecto, cuál es el sujeto”. Y nos ponían preguntas. Para identificar al sujeto, tienen que hacerse preguntas como “quién”, y “dónde”, “en qué lugar” es el complemento circunstancial. Y sí, vimos mucho esos temas. “Y remarca con un color el verbo, el complemento circunstancial, el objeto directo, complemento indirecto y todo eso. Si está en singular o plural, el sujeto tácito que está” (E-11).

La mayoría coincidió en que recordaba haber visto algunos de los temas en los últimos dos semestres de TLRIID. Durante el curso, una estudiante comentó que, antes, ningún profesor se había preocupado por la calidad de sus escritos.

Sí, amm, como, tal vez, no era como parte, creo que, del temario, pero la mayoría, bueno, sí lo abordaban los profesores [se ríe], usted lo abordaba, porque pues la mayoría no sabíamos, no teníamos el dominio suficiente del tema, entonces, de repente, como decían, amm, ciertas reglas de acentuación con, como el de [se queda pensando], ay, no. ¡Ay! No me acuerdo, era una palabra, pero sí, sí lo veíamos [se ríe], sí, bueno, sí lo llegamos a ver

en Taller. Eh, también lo de sinónimos y antónimos lo aplicamos, sobre todo, pero sí creo que llegó a mencionar su, su definición, y, pues los signos de puntuación bastante, se, se puso el tema [se ríe], porque pues si no los colocábamos, pues eso bajaba nuestra calificación, entonces... (E-05).

En la bitácora me preguntó sobre ¿ Por [sic] qué consideraba que se me dificultaba la ortografía? Mis maestros nunca se preocuparon por la ortografía, algún error de formato o por una mala redacción. No estaba acostumbrada a llevar ciertas reglas gramaticales y que éstas pudieran tener alguna repercusión en mi calificación. Pero le agradezco que usted sí se preocupe (Cp-07 / 06-11-20).

Por otra parte, hubo informantes que mencionaron que estaban estudiando gramática en la asignatura de Latín.

Este, y ahorita estoy viendo en, en Latín, un poco de los sujetos, este, y esas cosas, y ya. [¿lo que has revisado en latín ya lo sabías, y sólo estás reforzando, o es totalmente nuevo?]. Este, algunas cosas ya las sabía y las reforcé, pero otras, este, no. Porque, bueno, ella usa como varios, no sé, tiempos, y así, y, pues es algo que, en mi vida había escuchado, entonces, vine aquí a aprender (E-07).

Posteriormente, se cuestionó a los alumnos si consideraban que dichos temas eran útiles o necesarios en su formación, y por qué. Todos respondieron que sí. La mayoría dijo que era importante revisar esos temas, porque ayudaban a tener una mejor expresión oral y escrita, y porque permitían tener una buena comunicación. Algunos mencionaron que eran útiles para encontrar errores que no detectaba la computadora, para aprobar un examen, y para no ser foco de críticas.

Ajá, sí. Influyen mucho dentro del contexto, en el comunicarnos, en el realmente dejar algo claro, porque quizá nosotros queremos decir una cosa, pero, a quien se lo estamos tratando de comunicar, entiende otra cosa, entonces, ahí se pierde totalmente lo que estábamos buscando (E-01).

Eh, sí, porque, bueno, ahorita la computadora sí marca los acentos, como ahorita “el azúcar” y la concordancia, pero, a veces, no identifica cuando es un “ah” de un “ha”, entonces, pues, como usted, que lo llegue a leer eso, claramente lo va a marcar como rojo, porque va a saber que es diferente y, a lo mejor, yo no voy a entender, en ese momento, por qué insiste usted en que está mal, porque yo no me acuerdo en qué está mal (E-03).

Como se veía en uno de los ejercicios, los signos de puntuación y de acentuación cambian el significado de las palabras, entonces, podemos expresar cosas que no queremos si no los ponemos. Además, los signos de puntuación también tienen la función de facilitar la lectura, por ejemplo, vimos en Taller de lectura que, si no los colocamos, las personas no pueden respirar mientras hacen la lectura, y es muy difícil hacerlo, entonces, es, tienen la utilidad de facilitar la lectura y de, pues, comunicar realmente lo que queremos (E-05).

Sí [se ríe]. Al rato en un examen me ponen eso, y yo así de “¿qué es eso?” [se ríe] [¿y crees que tiene alguna función además de pasar el examen?] Mmm, primero que nada, si quiero hacer una tesis, la voy a escribir mal [se ríe]. Y otra, yo siento que es como que, en la vida diaria, ¿no? es como que, no vas a estar hablando mal [se ríe], con otra persona, o sea, se te quedaría viendo como rarito, y no sé (E-09).

Un informante mencionó que el conocimiento del propio lenguaje era importante en sí mismo, y que, además, podía ser útil para aprender otros idiomas.

Sí, porque, pues, es parte de, de la comunicación y de, pues, de la forma en que escribimos. Creo que la forma en que escribimos dice mucho de nosotros y, pues, el no saber qué es, por ejemplo, un verbo, pues está, está, está feo [se ríe] No está bien. [¿Y crees que tiene alguna utilidad estudiar esos temas?] Sí [afirma tajantemente], pueees porqueeee está, primero está en constante cambio. Por ejemplo, eso de que a cada ratito actualiza la RAE o algo así, y para, pues, aprender. Es parte del conocimiento general porque, pues, pues todo, creo que, por ejemplo, hasta en inglés vemos qué es un verbo, y, pues, el no saber qué es nuestro propio lenguaje está feo. Complicado. [¿Consideras que saber gramática ayuda a aprender inglés?]. Sí, sí porque, pues, los puedes comparar, como son dos idiomas, pues se, se basan más, en prácticamente lo mismo; por ejemplo, te piden un sujeto en singular. Allá vemos que hay sujetos singulares y plurales; el verbo, pues, es importante porque también lo puedes conjugar en distintas maneras, en este caso, está en presente, y, por ejemplo, en inglés cadaaa conjugación, ah, bueno, en español también, cada conjugación es distinta y cambia la palabra, ¿no? (E-06).

Algunos enfatizaron en que se debían enseñar y repasar esos temas, en las clases de TLRIID, porque era importante que los alumnos tuvieran las bases del español y de cómo escribir. Recalaron que, si supieran esos temas, habrían tenido un mejor desempeño en la prueba, y construirían oraciones con coherencia y buena redacción. Además, una alumna comentó que, en clases de Latín, ha notado que sus compañeros no tienen conocimientos gramaticales.

En mi clase luego hace una pregunta de “¿y esto qué es?”, ¿no? Un artículo, un sustantivo o lo que sea, ¿no? Y nadie contesta, entonces, yo creo que si lo hubieran hecho esta prueba, unas sí lo hubieran tenido bien, pero algunas les hubiera fallado como a mí (E-07).

Creo que es algo que se tiene que repasar, por decirlo así, constantemente, porque, pues, se olvida. Porque son temas que, pues, es de tu educación básica, y, pues, vas a seguir viendo, eh, en cualquier, eh, momento de tu vida, y pues que, que tengas ese conocimiento fresco, pues, te va a ayudar (E-08).

Es como ahorita me paso a mí, que hay cosas en las que no sabes, o sea, estás hablando, y no sabes qué es lo que contiene tu oración. O no sé, si quieres enseñarle a alguien más chiquito que tú, tal vez puedas enseñarle de una mejor manera si tú tienes esos conocimientos. Además, es importante repasarlos para que así no te pase lo que ahorita me pasó (E-10).

Otros estudiantes se centraron en la utilidad de algunos de los temas vistos en la prueba de conocimientos; la mayoría, en la importancia de los signos de puntuación, pues mencionaron que la ausencia o mal uso de éstos repercute en la lectura y comprensión del texto. También explicaron la utilidad de reconocer los argumentos del verbo y del uso adecuado de mayúsculas.

Pues, creo que es con la finalidad de que, lo que enunciemos esté completo, y se pueda entender, ¿no? Porque, si no, bueno, no, omitiré ese “no”, porque no estoy preguntando. O sea, tratan, su función es que, por ejemplo, si decimos “Es rojo”, y no decimos qué, pues no se va a entender lo que estamos diciendo, entonces es para que la expresión esté completa (E-05).

Dependiendo, por ejemplo, las comas, si lo lees un texto de corrido, así, no entiendes lo que está diciendo, pero, si usas las comas y los puntos, le vas dando sentido a, al texto. Este, sí. Al principio lo leí así de corrido y ¡ay!, como que me confundí, o sea, sí lo entendí, pero me confundí, y ya con los signos, este, ya quedó un poco más claro (E-07).

En el ejemplo que puso de que le está diciendo a su mamá, este, si lo dices todo de corrido, como que cuesta entender lo que trata de decir, y tienes que razonar que no tiene ese signo de puntuación. Y, como nos había puesto usted en un texto que no tenía nada de signos de puntuación, y tuvimos que leerlo de corrido, y, este, está un poco difícil leerlo sin hacer pausas, entonces sí, son importantes (E-08).

Leerlo así, sin signos, fue así de que lees las palabras, y dices “no tiene sentido que vaya así”. Y otro punto que le iba a mencionar de la anterior pregunta es de que, por ejemplo, si hay datos de personas importantes o nombres que resaltan, en este caso, que venía William Shakespeare, pues tú no sabes qué onda, y lo pasas desapercibido, ah, es un fulanita, ¿no?, ahí por ahí, y, pues, si está en mayúsculas es que es una persona, y por algo lo está mencionando. Como dice ahí, es su obra. Además, pues siento yo que es importante saber los sustantivos y sujetos, porque, a veces, también uno suele como decir todo mal cuando habla. O la expresión esa de “subimos para arriba”, entonces, también, ¿no? Es que no sé, como yo lo hice ahorita que le mencioné. “Yo estoy comiendo”, pues sí, pero ¿qué comes? Debes especificar, para ser más concreto, y que la otra persona te entienda fácilmente (E-10).

Cabe destacar que una alumna, en principio, comentó que creía que los temas eran útiles para darse a entender, y comunicar ideas de forma correcta, sin embargo, posteriormente aclaró que, aunque era importante, escribir de manera correcta no era fundamental para que los demás entendieran ni para ser algo en la vida. Abundando en su respuesta, añadió:

Creo que, bajo el contexto de lo que estés diciendo, se entiende, aunque lo escribas mal, pues sabes que alguien puso mal el “ahí”. Si lo puso, por ejemplo, con el “hay”. Pero, si se están quejando, obviamente sabes que no es un “hay” de *haber*, que no se refiere a que hay algo, entonces, creo que no, no es tan importante, porque bajo el contexto, ya, pues,

### 3. Resultados

---

deberías saber a qué se refiere. Los signos de puntuación sí son importantes, porque si no, lo tienes que leer muchas veces. Por ejemplo, esto de que, lo de la receta, cuando empecé lo de la receta. Como lo lees todo de corrido, pues no entiendes, y tienes que regresarte y tú poner los, como, pues signos para entenderle. Entonces, éstos sí son importantes (E-04).

Finalmente, se les preguntó a los informantes cómo había sido la experiencia de realizar la prueba de conocimientos. La mayoría compartió que fue interesante, divertida, agradable y entretenida, especialmente, porque habían podido detectar sus vacíos y errores, para repasar dichos temas, y porque pudieron evaluar sus conocimientos.

Ah, pues, bueno, fue entretenido, porque puedo ver, como digo, mis errores, y algunos son como que muy insignificantes, pero siguen siendo errores, y, pues, ahí me ayuda a mí para identificarlos y tratar de corregirlos. No sé si se habrá dado cuenta que también me quedé sin contestar un poco, porque, pues me puse a escribir qué, qué, en qué estaba más o menos mal [voltea a ver hacia abajo], y, pus, hice aquí mis pequeñas anotaciones [...] Entrenido, y un poco vergonzoso, porque realmente no me acordé ya de, de, de un sinónimo. No estoy seguro de si entre en antónimos *enojado*. Siento que va más cerca de la tristeza (E-02).

Padree [se ríe]. Siii. No, pues sí me gustó. Creo que algunas cosas, la verdad, aunque no las practique todo el día, por ejemplo, lo de “ay”, “ahí”, todo eso, creo que eso es lo que más se me quedó de lo que explicaban, entonces, pues creo que sí está bien, pero, pues, también, te hace darte cuenta, bueno, yo me di cuenta de que algunas cosas sí como que no me acordaba, ajá, así como que “a ver, ¿qué es esto?”, como que me lo dijeron, pero no me acuerdo [se ríe]. Yo sé que lo vi, pero no bien, entonces, sí me gustó, me parecieron cómodos, no se me hizo, así como que muy difícil, como “a ver, dime la raíz cuadrada de esto”, ahí sí no, o sea, no tan así o tampoco, así como “ármame una frase que esté super bien”. O sea, no, creo que sí estuvieron bien. No se me hicieron tan complicados. Me pusieron como... nerviosa, así como “¡noo!, ¿qué será esto?, de seguro lo tengo que saber” [se ríe]. Eran como cositas que sí sabemos, pero que no sabemos que se llaman así (E-04).

[se ríe] Pues, me gustó, siento que fue divertido, y también me hizo reflexionar en que, bueno, me hizo reflexionar acerca de que debo, eh, estudiar un poco más acerca de los signos de puntuación y, sobre todo, del uso de la “sc” de la “s” y de la “c”, porque eso es algo que me cuesta un poco de trabajo, pero me gustó la experiencia [se ríe]... Ah, también las partes de la oración, porque cuando pidió el ejercicio, el complemento, el que estaba arriba del, el... [se queda pensando] del lugar, no, no. ¡Ay! Ahorita estoy empezando a pensar que ya sabía cuál era, o sea, es que ¿ambos eran circunstancial o sólo el de arriba?... Debo repasar mucho las partes de la oración, porque, la verdad, ése fue uno de los que más trabajo me costó, que “no puede ser, no me acuerdo de eso” y también en la de sinónimos y antónimos, en la palabra que había abajo jamás la había escuchado en mi vida [se ríe] (E-05).

Fue una experiencia bonita [sonríe] porqueee. ¡Ay!, pues bonita, y no [se ríe], porque me di cuenta de que, pues, también, a pesar de que es un conocimiento básico, pues, no, me falla, ¿no? Y... bonita, porqueee, pues, creo que nunca está de más aprender más, y, pues, darnos cuenta en qué nos falta repasar y así (E-06).

No pues, este, fue buena porque ya vi que estoy más o menos bien y en qué estoy mal y qué debo de reforzar y porque es algo básico que tengo que saber y no lo sé, entonces, tengo que echarle ganas a estudiar y a revisar porque, ¿por qué algunas palabras en antónimos llevan “in”, “im” e “i”? Entonces, voy a revisar (E-07).

¡Ay, fue muy bonita! [sonríe]. Me acordé de muchas cosas en ese momento, y, en otras, pues sí dije “¡ay!, no, no puede ser que no me acuerde de esto”. Fue muy bonito. Nunca había hecho esto, tiene muchísimo, muchísimo tiempo que no hago esto. Bueno, al menos en este año que no llevo nada relacionado con la materia de Español (E-10).

Eh, pues me sentí [piensa] feliz... Me sentí muy cómodo, la verdad. muy cómodo, no sentí nada de nerviosismo, tal vez, no, no sentí ni inseguridad, me sentí cómodo, me sentí libre. No me incomodaron. Porque se me daba libertad creativa, y eso es importante (E-11).

Una estudiante mencionó que un problema con los ejercicios podía ser que no todos los alumnos tenían el mismo nivel de conocimientos, y que, por ende, a algunos se les podría hacer más fácil que a otros.

Hay algunos que ya tienen como el conocimiento, lo tienen bien marcado, de recordarlo y hay otros que, o no les interesa, o no les gusta, o no sé, pero tienen mucha complicación en esto a la hora de, estee, de redactar, entonces cuando les ponen estos ejercicios a alguien que ya los conoce, estee, pues lo resuelve fácil, ¿no? En tres minutos ya lo tiene listo, y habrá otro que se tarde toda la hora, y se haya quedado en el segundo, porque no sabe bien de lo que están hablando... Sí, a lo mejor sería aburrido para algunos, pero ayuda a otros, entonces, creo que ahí, también nosotros, tendremos que ser un poco empáticos con los que no entienden bien los temas o no se les hace fácil recordarlos (E-03).

Por otra parte, hubo quienes comentaron que, al hacer la prueba, sintieron vergüenza, y la sensación de haber hecho un examen en el que les fue muy mal.

Me sentí en un examen [se ríe], en el cual no estudié. [Se ríe]. Es como de esos exámenes que te dicen: “es diagnóstico”, pero aun así te preocupas, porque sabes que no sabes nada. Y justo cuando no me gusta Español (E-09).

Abundando en las razones por las cuales a la informante 9 no le gustaba la materia de Español, ésta comentó:

Es que sí me han enseñado siempre Español bien, bueno, de manera bonita, pero es que a mí no me gusta, se me hace como que muy aburrido, es como puras letras y letras, y es como que no. A mí me gusta calcular, me gusta ver números. Y por eso es siempre es como que hago de lado Español, y me centro más en Matemáticas o Química o Biología,

que tenga que ver con experimentos o comprobar cosas. Y Español es como que nada más escribir, o sea sí me gusta escribir, y a veces soy buena escribiendo, pero no, no es como lo mío, no es como que, mmm, me gute. Yo solamente lo siento aburrido [se ríe]. Yo siento que, aunque te lo enseñen bien, hay cosas que no te van a gustar, ¿no? Es como cuando pruebas un pastel y dices: “¡ay, no, fuchi, no me gustó!”. Pues, obviamente, ya no te va a gustar nunca. Y por eso yo siento lo mismo con Español. Creo que nunca he tenido profes malos con esa materia, pero, pues, no me gusta, no me gusta, noo, no le encuentro como que el chiste. O sea, yo sé que te ayuda, pero no, no me gusta. O sea, nada más me gusta lo de leer libros, pero de ahí otra cosa, no. No es como que sienta algo nuevo que ver. Y en Matemáticas, yo siento que sí, a cada rato encuentro como que más cosas, me pongo a pensar más. Me gusta ver los números y ya. En Español yo siento que es como que siempre escribir. No sé por qué tiene que llevar tanto como, saber cómo separar un verbo y así. ¿Yo para qué quiero saber eso? Sí quiero saber, pero no tanto. Yo no quiero contar palabras, quiero contar dinero (E-09).

En otro orden de ideas, un estudiante compartió que, varias veces, se ha dado a la tarea de investigar temas de gramática para mejorar su redacción, pero que le ha faltado llevar esos temas a la práctica.

Es que he intentado, bueno, varias veces, sí he estado viendo, este, como que videos de ortografía, y cosas así, pero, regreso a mi punto de que es más que nada la práctica, porque, pues, sí puedo ver tantos videos quiera, pero si no los pongo en práctica realmente, ps no me va a funcionar. Por ejemplo, el de “*allá*” y “*haya*” siempre los ponía como yo quería. Lamentablemente, ahorita no se ve reflejado [sonríe], pero, estee, ps sí me confundía mucho cómo ponerlo, y cuando escribía, más que nada, sí decía, mmm, “¿pues cómo se pone?”, y ya me ponía a ver a lo mejor un documento, y lo leía, y, en el momento sí me acuerdo, cuando lo leí, pero ya después necesito más práctica para saber cómo implementarlo (E-02).

Al culminar la prueba de conocimientos gramaticales y la entrevista, se agradeció la participación de los alumnos, se solicitó permiso para utilizar las producciones escritas entregadas durante el ciclo escolar y algunos fragmentos de las conversaciones personales; y se explicó el propósito de los instrumentos aplicados.

La mayoría de los informantes hizo observaciones sobre las cuestiones mencionadas. Comentaron que no habían sentido que la entrevista se enfocara en la asignatura de TLRID, sino que creían que se centraba únicamente en temas de educación; que coincidían en que se debía enseñar gramática en el CCH, y que no había problema en emplear sus producciones escritas, pero que, de preferencia, fueran las últimas porque las primeras no eran buenas.

Creo que usted misma notará que al principio mi redacción era un poco dispersa y, por ejemplo, en los últimos, que ya fue la reseña, este, hasta donde yo recuerdo, tuve muy pocos errores que, si mal no recuerdo, eran de puntos. Sí, es que pongo muchas comas (E-03).

¡Ay, no! ¡Ay!, es que ¡ay!. Es como, no sé si ha visto esos memes donde los de Estados Unidos estudian español y les enseñan así como un buen de cosas del sujeto, de tal... y nosotros... yo no sé eso. Y a los que les enseñan es como “¿qué es eso!” [se ríe] (E-04).

Yo pensé que la investigación era de la educación en general, con las herramientas que se utilizan. Empecé a centrarme en la materia de TLRIID, porque siento que fue la que tuvo más impacto en mí, entonces [sonríe] (E-05).

Incluso a veces, aunque se nos haya dado o, aunque no se nos haya dado, o sea no es que se piense que ya se haya tomado, sino que simplemente se cree que no es importante, y pues vemos que sí (E-06).

Creo que sí se tiene que enseñar gramática. Yo lo veo tan sólo ahorita, que la mayoría de los niños ya no se enfocan tanto en querer aprender, o sea, ya no les importa. Y hay personas adultas que dicen: “Ay, o sea, la ortografía es algo insignificativo”. Entonces, pues siento que saber expresarse es una de las cosas más importantes, y también como para leerlo, ¿no? Porque hay cosas en las que tú intentas como que entenderlo y no, no sale, no lo entiendes bien (E-10).

Otros enfatizaron en que era importante que se escuchara su voz, porque, muchas veces, los profesores no lo hacían, y les atribuían la culpa de todo. Un informante recalcó que tenía muchas cosas que cuestionarle al sistema educativo.

Asimismo, algunos solicitaron que, al culminar la investigación, se compartieran los resultados para repasar los temas, y la mayoría dejó abierta la posibilidad de volver a participar si era necesario.

Le digo que me acordé de usted en la semana, que nos había comentado eso, y dije: “Ay, ¿sí habrá hecho su entrevista o no la habrá hecho?, ¿o ya no me incluyó? [se ríe] Pero no. Me da mucho gusto, este, pues sí ayudarlo, era lo que le mencionaba hace rato. A mí me gusta ayudar, ¿no?, más porque si sé que eso va a traer algún cambio, o, a, como nos explicó usted, ¿no?, esa frase la llevo ocupando desde el semestre pasado; llena un vacío en el conocimiento, pues, ¿qué mejor parte, no? de formar, este, de ser parte de eso. Tener esa oportunidad de formar parte, de tratar de ayudar, para lo que se necesite. Como le comenté en algún momento, espero haga un cambio en todo este sistema, porque México no es potencia, porque no quiere (E-01).

Finalmente, en relación con los conocimientos gramaticales de los informantes, cabe mencionar que, durante el tiempo que se realizó el trabajo de campo, en varias ocasiones, los estudiantes se comunicaron por medio de la aplicación Messenger para externar dudas vinculadas con la gramática y para solicitar recomendaciones de lecturas y autores. Entre los temas que preguntaban los alumnos se encuentran: la acentuación, el uso de signos de

### 3. Resultados

---

puntuación, de mayúsculas y de la persona gramatical. También eran comunes las dudas sobre formas de citación y criterios estructurales de las normas APA.

Soy malo en redacción, además de la lectura, ¿hay algún otro ejercicio práctico para ello? Hmm, algo como un libro de gramática con ejercicios. Bueno, es que yo tengo esa manía de tomar los libros y resolver (Cp-01 / 26-01-21).

Hola profesora, perdón la hora pero tengo una duda super pesada de ortografía. En la infografía puse sólo porque se te bajó no sé si el “porque” es porqué, por que o si se queda así (Cp-01 / 29-04-21).

Quería saber si después de un signo de interrogación puede ir una coma (Cp-03 / 22-01-21).

Hola maestra, buenas noches. Ya me calificó mi trabajo. Solo quería preguntarle algo, ¿Mi redacción cómo la ve? Es que siempre me falla mucho eso. Por cierto que [sic] pena con los errores; lo de en negritas todo el texto según yo si lo había quitado, pero supongo que no se guardó. Y si voy a practicar lo de los sinónimos que menciona (Cp-06 / 05-11-20).

Maestra, cuando nos referimos a una frase que dicen las personas, osea [sic] que no tiene un autor y bibliografía en concreto, ¿se pone entre comillas? Y otra cosa ¿las carreras y áreas de la unam [sic] van con mayúscula inicial? (Cp-06 / 21-01-21).

Holaa, maestra. ¿Le puedo hacer una pregunta que no va con la clase?, bueno si [sic] pero no tanto ja, ja. ¿Cuándo llevan coma los adverbios? (Cp-06 / 14-05-21).

Hola profesora, quería preguntarle unas cosas respecto a la gramática. Me parece que ya lo había dicho en una bitácora pero me quedó la duda, ¿Cuándo ponemos el nombre de un libro y su autor va en cursivas o entre paréntesis o cómo? (Cp-07 / 04-11-20).

¿Por qué en unos casos “solo” lleva acento y en otros no? (Cp-07 / 15-11-20).

Maestra tengo una duda, no es de la tarea pero quería ver si mi puede ayudar. ¿Por qué los ja,ja llevan coma? (Cp-10 / 07-12-20).

Hola maestra. Tengo problema de signos de puntuación, ¿qué libro me podría recomendar? O algunos tips, he repasado las reglas, pero aun así fallo. Espero que me comprenda (Cp-11 / 15-10-20).

Tengo muchas dudas maestra. Muchas incertidumbres y a cada rato me cuestiono el lenguaje. ¿Por qué es incorrecto decir algunas cosas? También me he dado cuenta que fallo mucho en las preposiciones o son muy repetitivas. Y pues leo casi siempre, hasta investigué un poco del uso de las preposiciones consultado en la biblioteca virtual de Cervantes (Cp-11 / 10-03-21).

### 3.4. Discusión

En este apartado, se desarrollan las reflexiones derivadas del análisis de los resultados, en el orden en el que éstos fueron presentados.

#### *3.4.1. El perfil de los estudiantes*

En primer lugar, como reiteradamente se mencionó, una de las prioridades de esta investigación fue identificar las características, necesidades y preferencias educativas de los estudiantes del CCH Vallejo para contar con un referente que permita diseñar estrategias didácticas acordes a dicho contexto.

Al aplicar los distintos instrumentos, se encontró que el perfil de los informantes está en consonancia con el Modelo Educativo del Colegio, pues, según los alumnos, a raíz de su ingreso al Colegio, comenzaron a ser autónomos, a ocupar un rol activo y crítico en el aula; a investigar más allá de lo expuesto por el profesor; y, en general, a tener mayor interés por aprender nuevos temas, y encontrarles aplicación en la vida diaria.

Asimismo, los informantes enfatizaron que no sólo han adquirido contenidos conceptuales y procedimentales, sino también actitudinales, ya que han interiorizado valores cívicos y éticos, como la empatía, la solidaridad, el respeto, la honestidad y la responsabilidad; sin dejar de lado que han aprendido a convivir y a hacer amigos. “No solo crece el estudiante en conocimientos, sino que también en la parte humana y en desarrollarse en comunidad” (C-02).

Lo dicho por los informantes coincide con las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, pues éstos se caracterizaron por participar constantemente, por realizar todas las actividades, incluso las que no eran obligatorias, por buscar aplicaciones de los temas vistos, por mostrar empatía con sus compañeros, por participar en las dinámicas para socializar, por pedir recomendaciones de lecturas o autores, y por compartir sus dudas, inquietudes y hallazgos.

En síntesis, los informantes reflejan que se han apropiado, en mayor o menor medida, de los tres principios fundamentales del CCH: aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser. Se enfatiza en que algunos no se han apropiado totalmente de dichos principios, debido a que hay quienes todavía tienen arraigadas actitudes e ideas propias del modelo tradicional. Por ejemplo, la idea de estudiar para aprobar la materia o para sacar 10, en lugar de estudiar para aprender.

Por otra parte, aunque el Modelo Educativo recalca la importancia de privilegiar el trabajo en equipo o grupal, se observó que los alumnos lo rechazan. Sin embargo, profundizando en sus razones, en realidad, a lo que se oponen es a una mala ejecución de éste, pues, en las experiencias que han tenido, el trabajo en equipo no “se configura dentro de un proceso basado en una común orientación de objetivos, con una clara distribución de responsabilidades y tareas dentro de una estructura organizacional básica, y la creación de un sistema relacional gratificante que favorezca la productividad grupal. Todo dentro de un marco ideológico y técnico-científico compartido por los miembros del equipo” (Ander-Egg y Aguilar, 2001, p. 17). Además, ellos mismos apuntaron que cuando hay un compromiso compartido, el trabajo en equipo tiene múltiples ventajas.

En relación con los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos, la reflexión se realizó en torno a dos aspectos: las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje preferidas.

El término *estrategia didáctica*, en sentido amplio, alude a la planificación detallada y consciente del procedimiento que se debe seguir para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en su triple dimensión de *saber*, *saber hacer* y *ser*, lo cual engloba actividades concretas, materiales curriculares, el tiempo y espacio adecuado y criterios de evaluación específicos (Rajadell y Medina Rivilla, 2015, p. 96). Asimismo, “para poder considerar que una estrategia tiene uso didáctico, debe atender de manera integral las diferencias educativas, como intereses, estilos de aprendizajes y necesidades especiales de cada persona” (Orellana Guevara, 2017, p. 4).

Con respecto a las estrategias de enseñanza preferidas por los informantes, en lugar de cuestionar directamente por ello, durante las entrevistas, se optó por preguntar sobre lo que más les gustaba o disgustaba de una clase, y sobre algunos de los elementos propios de las estrategias.

Se observó que, al momento de hablar de lo que les gusta, el centro nunca son los contenidos ni los materiales, sino el profesor y, en especial, la forma de trabajo.

Si bien la mayoría de los alumnos reitera las cualidades personales que debe poseer un buen profesor (como el interés, el compromiso, la empatía, la amabilidad y la paciencia), al analizar su discurso, lo que realmente priorizan es la capacidad del docente para gestionar la clase.

Gestionar las clases hace referencia a los aspectos organizativos, de uso del tiempo, ritmo y variaciones que deban introducirse en el curso de cada actividad. [...] Siempre un docente debe ser capaz de

- a. **Organizar las tareas de aprendizaje** (proponer un orden y un método de trabajo a los alumnos, planificar y organizar las tareas diarias con el grupo, establecer objetivos de trabajo, diversificar las tareas de acuerdo con distintos grados de avance, promover la participación en las tareas de aprendizaje planteadas).
- b. **Promover la interacción con el material de trabajo y establecer un tiempo y un ritmo adecuado;** a las estrategias; a los propósitos; a los eventos de la clase.
- c. **Graduar el tiempo y el ritmo de trabajo** de acuerdo con las posibilidades de distintos alumnos.
- d. **Intervenir eficazmente en situaciones cambiantes de la clase** (observar el grupo, adecuar la planificación a los momentos del grupo, modificar las secuencias de las actividades [y] cambiar el formato previsto de las actividades (Feldman, 2010, p. 34).

Según los informantes, un buen profesor es organizado; emplea materiales atractivos y diversos, establece una forma de evaluar justa, planifica los proyectos que se van a realizar; resuelve dudas, da acompañamiento, presenta ejemplos de la vida cotidiana, no se limita a la teoría; atiende los distintos estilos de aprendizaje, y hace modificaciones a sus estrategias, en función de dichos estilos o de las necesidades que vayan surgiendo.

Muchas de las características que los alumnos buscan en un buen profesor se oponen a las del docente tradicional, y coinciden con las estipuladas en el perfil docente propuesto por el Modelo Educativo del CCH, específicamente, en relación con fungir como un guía o acompañante, y con favorecer un aprendizaje significativo, en el sentido de que permita a los alumnos llevar a la práctica los conocimientos construidos, y relacionarlos con los que ya poseen, y con los de las demás disciplinas.

Cabe destacar que, a diferencia de otros estudios que han presentado las características que suelen atribuir los alumnos al buen profesor (García-Valcárcel, 1992; Casero, 2010; Cruz-Delgado *et al.*, 2021), ninguno de los informantes mencionó el dominio o conocimientos que los docentes deben tener de su materia, a pesar de que, como se revisó en la perspectiva teórica, es indispensable que el profesor, además de una formación didáctica, tenga una formación disciplinar sólida.

Por otro lado, los alumnos afirman que les disgusta que el profesor improvise, que incumpla los criterios establecidos, en especial de evaluación; que no considere los distintos estilos de aprendizaje, que emplee materiales poco llamativos, que no sea flexible, y que destine poco tiempo a algunas actividades; aspectos que reflejan una nula o deficiente preparación de las clases.

Sobre el tipo de materiales preferidos por los alumnos para que se promueva el aprendizaje significativo en el aula, la mayoría reitera, en los cuestionarios y en las entrevistas, que su estilo de aprendizaje es visual, por lo que prefieren que el profesor emplee ilustraciones, como imágenes, esquemas, y videos. Dicho tipo de materiales resulta de gran utilidad en las estrategias didácticas, debido a sus múltiples beneficios: ayudan a dirigir y mantener la atención de los alumnos; permiten la explicación en términos visuales de lo que sería difícil comunicar en forma puramente verbal; favorecen la retención de la información; permiten clarificar, organizar e integrar, en un todo, información que de otra forma quedaría fragmentada; y promueven y mejoran el interés y la motivación (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998). Asimismo, los alumnos enfatizaron que les gusta que el material sea de fácil acceso, y que esté adaptado a su nivel educativo, lo cual demanda que exista una trasposición didáctica previa.

Hubo informantes que reconocieron que las estrategias de enseñanza deben ser flexibles y adaptables, pues destacan la importancia de que los profesores diseñen materiales diversos, en función de las distintas necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos de cada grupo.

En el caso específico de TLRIID, los estudiantes mencionaron que dicha asignatura les gustaba, por un lado, porque podían aplicar los temas vistos en otras asignaturas o en su vida cotidiana, y, por otro lado, aunque con palabras distintas, porque les gustaban las estrategias de enseñanza diseñadas por el profesor, de las cuales aplaudieron la interactividad, los criterios claros de evaluación, y la diversidad de materiales didácticos. En contraste, la mayoría coincidió en que no les gustaba que algunas actividades fueran poco dinámicas, que hubiera profesores con falta de interés y compromiso, y que, antes de la pandemia, existiera un rechazo generalizado a implementar herramientas tecnológicas, redes sociales y plataformas digitales.

La información previa difiere con los problemas reportados por los profesores de carrera del Área de Talleres, quienes, como se mencionó en 1.7.3, deslindándose de cualquier responsabilidad, afirman que los alumnos son los principales causantes de las dificultades enfrentadas en el proceso educativo; cuando, en realidad, el éxito de éste depende, en gran medida, de las estrategias didácticas diseñadas por el docente.

Asimismo, mientras los profesores reportan que, en clases presenciales, uno de los principales materiales empleados eran las diapositivas, los alumnos afirman que se solían

utilizar materiales tradicionales como libros y lecturas, y sólo ocasionalmente presentaciones y videos, los cuales se caracterizaban por ser poco atractivos, por no relacionarse con el tema y por ser aburridos. Considerando que la mayoría de los informantes comentó que las presentaciones y videos están dentro de la lista de sus materiales didácticos preferidos, la situación previa debería ser atendida por los profesores del Colegio.

El único aspecto en el que coinciden tanto alumnos como docentes es el rechazo a las matrículas numerosas en los grupos de la asignatura, pues argumentan que esto afecta en el aprendizaje, porque no se puede dar atención personalizada a cada alumno, porque no se detectan las fallas particulares, y porque esto repercute en la paciencia del profesor. Al respecto, Uría (2001) menciona que, aunque no se ha comprobado la correlación entre el número de alumnos y el aprendizaje adquirido, suele haber un rechazo a los grupos numerosos por las siguientes razones:

los alumnos [...] se masifican con facilidad, es decir, sufren un proceso de despersonalización, contrario al proceso educativo; en un grupo grande el alumno tiene grandes dificultades para mantener relaciones personales con el profesor, pues se ha convertido en un número; los docentes que actúan con grandes grupos se quejan de las dificultades con que tropiezan para atraer y mantener la atención de los alumnos y para conseguir una disciplina mínima, necesaria para cualquier tipo de trabajo (p. 91).

Cabe aclarar que algunos alumnos reconocieron que trabajar en grupos numerosos es una ventaja, cuando el profesor tiene la capacidad de mantener el control.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje empleadas por los informantes, a pesar de que la mayoría rechazó las de recirculación de la información (que conllevan un procesamiento de carácter superficial), por considerar que memorizar no los ayudaba a adquirir un aprendizaje significativo (aspecto que el Modelo Educativo del CCH recalca), la técnica de aprendizaje más mencionada por los alumnos fue la de tomar apuntes, que, al ser una técnica de apoyo al repaso, se inscribe en el proceso de aprendizaje memorístico.

También mencionaron técnicas de elaboración (que integran y relacionan la nueva información con conocimientos previos), como las palabras clave y la elaboración conceptual, y técnicas de organización (que clasifican y organizan la información que se debe aprender), como los mapas conceptuales y el uso de estructuras textuales. Los alumnos aclararon que, aunque en ocasiones utilizan simultáneamente una o más técnicas, lo regular es que, en función del contexto, decidan cuál es la más apropiada, lo cual da muestra del carácter flexible que tienen las estrategias de aprendizaje.

Por otro lado, el caso de la alumna que recupera las técnicas de aprendizaje de sus profesores evidencia que éstas son “instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998).

Finalmente, como se adelantaba en 1.6.2.1, el Modelo Educativo del CCH condiciona la adquisición de ciertos estilos de aprendizaje que privilegian que el estudiante ocupe un rol activo, que aplique un pensamiento crítico, que adquiera un aprendizaje significativo; que sea autónomo, que investigue en diversas fuentes, y que desarrolle la capacidad de trabajar en equipo; los resultados de esta investigación lo corroboran. Sin embargo, se deben considerar los posibles sesgos, por el tipo de investigación realizada y por los criterios de selección de los informantes, pues, aunque lo ideal es que el ceceachero cuente con todas las características mencionadas, en la práctica, esto no siempre es así; los alumnos tienen muy arraigados los hábitos que adquirieron en los niveles educativos previos, de ahí que una de las prioridades de los docentes sea “la explicación a los estudiantes del plan de estudios para hacerles ver las características peculiares del modelo educativo en el que realizan sus actividades escolares en el bachillerato” (González Rodarte, 2019, p. 67).

#### ***3.4.2. Las habilidades lingüísticas de los ceceacheros***

Otro de los objetivos principales de este estudio fue el de analizar las habilidades lingüísticas de los estudiantes del CCH Vallejo, específicamente, la producción escrita. Para ello, se realizó el análisis de los textos producidos por 11 estudiantes del plantel, durante un año escolar (septiembre, 2020-junio, 2021).

De manera general, se encontró que, al inicio del curso, las producciones escritas de los alumnos se caracterizaban por tener construcciones sintácticas simples, con oraciones yuxtapuestas y coordinadas; además de numerosos errores gramaticales, entre ellos el mal uso de signos de puntuación (la mayoría de los alumnos sólo empleaba comas y puntos), las faltas de ortografía, los problemas de acentuación, la pobreza de vocabulario, los vicios del lenguaje, la falta de concordancia y el uso indiscriminado de la persona gramatical.

En la Tabla 12, se presentan los principales problemas identificados, según los criterios establecidos en la pauta de corrección (Tabla 7).

**Tabla 12.** Principales errores de la producción escrita, según la pauta de corrección

Componente o propiedad textual	Elementos
<b>Corrección ortográfica y de acentuación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría de los informantes no comete errores con las grafías, salvo en palabras homófonas o parónimas.</li> <li>• No se respetan las reglas de uso de mayúsculas.</li> <li>• Prácticamente todos los informantes presentaron problemas de acentuación, tanto en casos de acento ortográfico como diacrítico.</li> </ul>
<b>Corrección morfosintáctica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay numerosos errores de concordancia, en especial de género y número.</li> <li>• Al inicio del curso, la complejidad sintáctica era prácticamente nula, pues predominaban oraciones simples yuxtapuestas y coordinadas. Al final, se observó mayor complejidad, pues hubo un uso más variado y amplio de construcciones subordinadas y nexos.</li> <li>• También se presentan usos erróneos del gerundio y diversos vicios del lenguaje, de entre los cuales destacan el dequeísmo, el solecismo (de régimen y de construcción) y el barbarismo.</li> </ul>
<b>Corrección léxico-semántica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uno de los principales problemas de las producciones escritas es la pobreza de vocabulario, así como las repeticiones innecesarias.</li> <li>• De manera general, los alumnos no emplean figuras retóricas, salvo algunos que introducen preguntas retóricas.</li> <li>• Se presentan vicios de lenguaje como la cacofonía, el pleonismo, la anfibología, y el metaplasmo.</li> </ul>
<b>Adecuación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al inicio, las producciones carecían de algunas de las características principales de los tipos de texto trabajados, situación que cambió con las segundas versiones.</li> <li>• En general, se usa un lenguaje apropiado para el destinatario. El principal error radica en mezclar la persona gramatical.</li> </ul>
<b>Coherencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al inicio, la cantidad excesiva de problemas de redacción afectaba a la comprensión clara del texto.</li> <li>• La mayoría organizaba bien sus ideas y presentaba la información necesaria, aunque quizá esto se debía a la corta extensión de los párrafos y a las interrelaciones simples.</li> <li>• Al final, a grandes rasgos, no se observaron problemas graves de coherencia. La principal dificultad se vincula con el orden de las ideas y con la estructuración de los párrafos.</li> </ul>
<b>Cohesión</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suelen emplear las mismas conjunciones y conectores.</li> <li>• Predomina la yuxtaposición, en especial en las producciones realizadas en los primeros meses.</li> <li>• La mayoría no usa apropiadamente los signos de puntuación.</li> <li>• Al inicio del curso, destacaba el uso exclusivo de coma y punto.</li> <li>• Para introducir referencias anafóricas, la mayoría emplea pronombres demostrativos y relativos. En el caso de los relativos, abusan del pronombre <i>el cual / la cual</i>, y, en ocasiones, lo usan indebidamente.</li> </ul>

#### **Disposición espacial**

- Al inicio del curso, los escritos carecían de disposición espacial, pues se mezclaban tipografías, tamaños y color de fuente. Además, el interlineado solía ser sencillo y utilizaban indiscriminadamente las negritas y las cursivas. Al final, la mayoría entregó producciones con un formato acorde a las normas APA.
- Regularmente, omiten el uso de sangría.
- La mayoría de las producciones realizadas a mano son legibles y no tienen borrones o tachaduras.

---

(Elaboración propia, a partir de la información obtenida en el trabajo de campo)

Cabe mencionar que todos estos errores se multiplican en las producciones manuscritas, quizá por la falta de un asistente que detecte los errores o por la imposibilidad de hacer modificaciones constantes. Al respecto, Cassany (2000) afirma que, como el procesador de textos cuenta con verificador ortográfico y gramatical, con revisor de estilo y con diccionario de sinónimos, las personas pueden escribir textos de calidad, con menos esfuerzo y en menor tiempo.

Los resultados presentados coinciden con los hallazgos de otras investigaciones, nacionales e internacionales, realizadas en distintos contextos educativos. Rico Martín y Nikleva (2016) reportan que la mayoría de los errores que comenten los estudiantes de primaria, a la hora de escribir, se produce en el uso de signos de puntuación, y en el escaso dominio de la ortografía literal y de la acentuación.

A nivel bachillerato, las producciones escritas de los recién egresados se caracterizan por tener numerosos errores de ortografía y acentuación; un manejo insuficiente de signos de puntuación y de elementos de cohesión discursiva, problemas morfosintácticos y léxicos, e ideas poco desarrolladas (Sánchez Avendaño, 2006; Oropeza *et al.*, 2014). Incluso en el presente estudio, los informantes denunciaron que sus compañeros tienen problemas de acentuación, de ortografía, de signos de puntuación, de léxico y de adecuación.

Los universitarios, según Reyzábal (2012, p. 72), presentan una competencia textual paupérrima

en cuestiones microcompetenciales como las ortográficas, de puntuación o uso de mayúsculas, concordancias, redundancias y repeticiones de palabras, empleo incorrecto de la doble negación, escasez e imprecisión de vocabulario, desconocimiento del régimen verbal, utilización inadecuada de conectores, falta de organización textual, desconocimiento de las exigencias de los diferentes tipos de texto, etc. (p. 72).

A nivel posgrado, Fernández de Haro *et al.* (2009) concluyen que los estudiantes muestran debilidades en su expresión escrita, sobre todo de tipo gramatical, como resultado del bajo dominio de las convenciones textuales y lingüísticas. Entre los errores que detectaron se encuentran faltas de ortografía, problemas de acentuación y de puntuación, dificultades a la hora de dotar de coherencia y cohesión a los textos, mezcla de lenguaje formal e informal o de registro oral y escrito.

Como se observa, el bajo dominio de la habilidad lingüística escrita es consistente en el tiempo y en los distintos niveles educativos; en especial, en lo que respecta a la ortografía, a la acentuación, y al uso de signos de puntuación.

Por otra parte, aunque la mayoría de los errores reportados en la Tabla 12 se siguieron manifestando, al final del año se percibió una madurez sintáctica en la producción escrita de los informantes, en el sentido de que comenzaron a emplear estructuras sintácticas más complejas, como oraciones subordinadas, y a realizar textos más desarrollados, con riqueza léxica y con otros signos de puntuación, como guiones o paréntesis.

Dicho progreso también fue percibido por los alumnos, quienes comentaron que su producción escrita había mejorado mucho durante el curso, gracias, principalmente, a la práctica, a la revisión de las bitácoras, a la resolución de dudas y a la retroalimentación.

En la producción de textos escritos, la retroalimentación permite al escritor saber si ha comunicado lo que buscaba expresar y, de no ser así, qué discrepancias observa el lector en el texto [...]. La retroalimentación en esta área del conocimiento representa la visión del lector, cuyas preguntas y comentarios ayudan al alumno a mejorar su texto, su proceso de escritura y, al mismo tiempo, le permiten consolidar un control sobre su proceso de aprendizaje y de escritura (Prado Robledo y Pérez Martínez, 2021, p. 6).

Asimismo, los informantes coinciden en que es tarea de todos los profesores del plantel exigir y cuidar que los alumnos tengan una redacción clara (aspecto que está en consonancia con el carácter interdisciplinar del CCH y con las recomendaciones sobre la didáctica de la lengua), sin embargo, comentan que la mayoría de los docentes no lo hace, y que, en el mejor de los casos, se entrega una evaluación numérica del escrito; situación que algunos atribuyeron a la cantidad de alumnos por grupo. En otras investigaciones (Picaroni, 2011; García *et. al.*, 2015), también se ha reportado que son pocos los docentes que proporcionan una revisión detallada que le permita al alumno comprender las insuficiencias de su trabajo y profundizar en el conocimiento cuando los trabajos están bien logrados. Comúnmente, sólo se proporciona una calificación o un mensaje de estímulo.

Por otra parte, aunque se reconoce que la escritura es un proceso continuo, en el discurso y en la práctica, los alumnos pasan por alto la planeación de los textos, y se centran en la revisión o corrección. Con respecto a esta etapa, para la mayoría, la calidad de un texto escrito se reduce a no cometer faltas de ortografía y a tener un formato agradable; en su constructo, la ortografía es una cuestión de prestigio y estatus; de ahí el esmero que ponen a la hora de revisar sus escritos. Como muestra de ello, la explicación de uno de los informantes sobre el uso de corrector para modificar una falta de ortografía en la carta dirigida a los reyes magos: “Sino [*sic*] que [*sic*] pena, que [*sic*] tal que alguien la ve, van a decir que mejor desee aprender a escribir” (Cp-06 / 06-01-21).

Esta forma en la que conciben la producción escrita se puede asociar a la enseñanza normativa y censora de la lengua que tal vez han recibido, pues, aunque todas las propiedades lingüísticas que conforman a un texto son igual de importantes,

el valor social que se atribuye a cada una es distinto. [Las personas se fijan] mucho más, —¡a veces únicamente! — en la gramática y en la ortografía que en el resto de propiedades, a causa de la educación básicamente ortográfica y prescriptiva que recib[en]. Por ejemplo, las correcciones que realiza el profesorado en el texto del aprendiz suelen referirse en su mayoría a los aspectos superficiales (ortografía, reglas de gramática, interferencias lingüísticas, etc.) y en menos ocasiones a los profundos (selección de datos, estructura). Esta valoración desequilibrada provoca que el alumnado se preocupe sólo de las cuestiones más superficiales y que desatienda el resto (Cassany, 1999).

Lo anterior coincide con las expectativas iniciales de los estudiantes sobre la asignatura de TLRIID, pues, según éstos, dicha materia es la encargada de proporcionar las bases para una comunicación adecuada, en especial, en lo que respecta a redactar y a hablar con corrección ortográfica. Un aspecto paradójico es que, a pesar del énfasis puesto en la corrección y en la normatividad, los errores ortográficos y gramaticales son una constante en las producciones escritas de los alumnos, lo cual evidencia que o no han recibido una enseñanza gramatical o ésta ha sido esencialmente tradicional, y, por tanto, no ha funcionado.

Ahora bien, hay que destacar que los informantes reconocieron la importancia del desarrollo de las habilidades lingüísticas, no sólo para aprobar TLRIID, sino para no fracasar en el ámbito académico; y mostraron un interés genuino en adquirir aprendizajes que mejoren dichas habilidades. En contraste, prácticamente ninguna de las expectativas de los estudiantes giró en torno a la mayoría de las temáticas propuestas en el programa de la asignatura, entre ellas los géneros periodísticos.

Retomando el tema de las habilidades lingüísticas, a pesar de que sólo se analizó la producción escrita de los alumnos, se pudieron extraer algunas reflexiones sobre las otras habilidades, durante el trabajo de campo. En principio, casi todos los informantes consideran que el dominio de las habilidades lingüísticas que poseen mejoró a partir de que ingresaron al CCH, gracias a la práctica y a las observaciones de los profesores.

En el plano de la expresión oral, mencionaron que algunas de sus trabas son el uso de muletillas y la falta de fluidez; a las que, a partir de la observación, se le deben sumar la pobreza de vocabulario, el bajo dominio de las otras propiedades de la oralidad (dicción, entonación, pausas, volumen, velocidad) y algunos vicios del lenguaje, como queísmo, dequeísmo, barbarismos, solecismos o cacofonía. Además, en la lectura en voz alta, suelen cambiar o agregar palabras.

En relación con la comprensión auditiva, comentaron que es la que menos se les dificulta; que, cuando llegan a tener problemas, en realidad es porque se distrajeron, y no pusieron atención. Las observaciones realizadas coinciden con dicha percepción; al igual que los resultados de Galán Vélez (2014), en los que se reporta que la comprensión auditiva es la habilidad en la que se enfrentan menos dificultades, aunque, “de acuerdo con la teoría internacional, la evaluación de comprensión auditiva debe verse siempre de manera contextualizada, acotada, sin realizar generalizaciones infundadas” (p. 203).

En contraste, los alumnos comentaron que la comprensión lectora les genera mayor conflicto, pues normalmente deben leer el texto en más de una ocasión para poder entenderlo, lo cual se comprobó con la observación, en especial, durante la aplicación de la prueba de conocimientos gramaticales, en la que varios de los alumnos leyeron las instrucciones en más de una ocasión para comprender lo que debían realizar; aun así hubo casos en los que se tuvo una interpretación errónea, y casos en los que se pidió que se les explicara porque no entendían. Esto coincide con lo reportado por Sánchez Gómez (2014), quien afirma que los estudiantes que egresan de bachillerato tienen problemas para entender el contenido de un texto, en especial, cuando intervienen un vocabulario, temas y formatos desconocidos.

En suma, la producción escrita no es la única habilidad lingüística en la que los informantes presentan dificultades, lo cual tiene sentido, considerando que el desarrollo de éstas suele estar correlacionado.

Por último, se debe reconocer el posible sesgo de los resultados por el perfil de los informantes con quienes se realizó el diagnóstico, pues, como se comentó en 3.4.1, éstos se caracterizaron por cumplir con la mayoría de las habilidades, actitudes y valores estipulados por el Modelo Educativo del CCH, como ocupar un rol activo en el aula, relacionar los conocimientos entre las diversas asignaturas, buscar información, aplicar los conocimientos adquiridos, tener responsabilidad para el estudio; interés por aprender por cuenta propia, disposición para trabajar en equipo, entre otros (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2021). Aunque se espera que todos los alumnos desarrollen dicho perfil, la realidad es que no siempre es así, pues muchos de ellos se caracterizan por no participar, por no mostrar iniciativa, por ser receptores pasivos en el aula, por no colaborar ni cooperar en el trabajo en equipo, y, en general, por presentar características propias de la escuela tradicional, a la que el CCH se opone.

Considerando que los informantes atribuyeron el progreso de las habilidades lingüísticas a actividades que demandan una participación e intervención constante, como revisar las bitácoras, practicar la redacción, aclarar las dudas, etc., no sería una sorpresa que el dominio de las habilidades lingüísticas de los alumnos del CCH que no han interiorizado el Modelo Educativo sea inferior. De hecho, los mismos informantes acotaron que uno de los grandes obstáculos cuando trabajan en equipo corresponde a las dificultades de sus compañeros para expresar sus ideas de manera oral y escrita, y para comprender las instrucciones o explicaciones del profesor. En el ámbito escrito, por ejemplo, destacan los casos en los que, según los informantes, los alumnos utilizan muletillas en el texto escrito o tiene problemas para adecuar el vocabulario empleado, en función del receptor y del contexto.

Para tener un panorama de la producción escrita de los alumnos que no cumplen con el perfil deseado, enseguida se presenta el análisis de dos bitácoras de la autoría de algunos de ellos. Con fuente roja aparecen las faltas de ortografía, con resaltado amarillo, las repeticiones léxicas; con subrayado azul, los errores gramaticales que se señalan al margen; y con guion bajo de color rojo, se señalan los espacios en los que deberían ir o modificarse signos de puntuación.

Clase 06. miércoles	Tiene dos títulos. El primero no tiene negritas. Falta fecha.
<b>Bitácora 06</b>	
<p>Hoy empezamos el tema de <b>texto</b> argumentativo __ en el cual la maestra <b>nos</b> <b>explico como</b> se puede llevar <b>acabo</b> __ realizamos ejercicios __ en uno que fue en <b>equipo</b> se nos dio un tema en específico __ y de ahí nosotros teníamos que elaborar <b>nuestro texto</b> argumentativo __ en mi <b>equipo</b> se nos complicó realizar un trabajo __ debido a que no <b>nos</b> poníamos de <b>acuerdo quien</b> lo iba a hacer __ y __ por ende __ se <b>nos</b> acabó el tiempo __ y <b>apneas</b> y logramos enviar <b>nuestros</b> argumentos para completar el <b>texto</b> y <b>aun</b> así <b>nos</b> faltó terminarlo, al finalizar <b>nuestra</b> actividad __ la maestra <b>pidió que mostramos nuestro</b> trabajo __ y <b>ella nos</b> dijo los errores que cometimos __ y en <b>nuestro</b> caso pidió que uno del <b>equipo</b> tratara de armar el texto con los argumentos que <b>aviamos</b> pensado anteriormente en <b>equipo</b>.</p>	El texto no está justificado, el interlineado no es 1.5, y hay espacios entre párrafo.
<p>El segundo ejercicio fue individual __ conforme a un formato __ debíamos elaborar las partes de un texto argumentativo __ empezando por la tesis, premisa, garantía y respaldo, __ al concluir __ debíamos realizar <b>nuestro</b> texto argumentativo con lo que habíamos escrito <b>anterior mente</b> en la tabla o en <b>nuestro</b> cuaderno __ terminado el tiempo __ la <b>maestra</b> pidió que se la enviemos a <b>ella</b> por Messenger <b>para que así ella</b> las revisara __ y __ al finalizar la clase __ se <b>dejo</b> una tarea que se <b>llevara</b> a cabo un día entre semana.</p>	Falta una preposición.
<p>Aprendí <b>cual</b> es la <b>forma</b> correcta de elaborar un texto argumentativo de dos <b>formas</b> __ la primera que nos mostró la maestra y otra que es con el modelo de Toulmin __ en <b>donde en</b> ambas se explicó <b>que</b> aspectos o características <b>tiene que llevar</b>, las cuales <b>son</b> __</p>	Está mal conjugado.
<p>Tesis. Idea que se defiende.</p>	No hay concordancia.
<p>Premisas: Razones que permiten sostener la tesis.</p>	Está mal conjugado.
<p>Garantía. Reglas admitidas por <b>todos en la que se justifica</b> la importancia de la evidencia.</p>	No es el pronombre relativo apropiado.
<p>Respaldo: Estudio científico o dato comprobado que apoya a la garantía.</p>	No hay concordancia.
<p>Reserva: Son las razones que la tesis defiende.</p>	No hay concordancia.
<p>Reserva: Son las razones que la tesis defiende.</p>	No hay concordancia.
<p>Reserva: Son las razones que la tesis defiende.</p>	Faltan viñetas o negritas para distinguir los elementos enlistados.

(Bitácora elaborada por un alumno con características de la escuela tradicional)

### 3. Resultados

Bitácora	
<p>Hoy la maestra <b>empezó</b> saludando a mis compañeros, <b>preguntando cómo</b> estaban, luego <b>empezó</b> con los temas; este día <b>empezamos</b> con las normas APA_</p>	<p>No tiene número ni fecha. Uso incorrecto de gerundio: de posterioridad. Los párrafos no tienen sangría.</p>
<p><b>Siendo</b> lo primero que <b>vivos</b> los títulos, <b>como</b> se debe respetar cierta jerarquía, <b>siendo</b> que el título no debe superar las 12 palabras, pues debe ser <b>solo</b> una introducción a lo que se va a hablar, <b>también</b> que <b>solo</b> la primera letra debe ir con mayúscula, <b>también explico cómo</b> existen niveles de títulos y <b>como estos</b> se diferencian por lo que quieren dar a informar, unos son continuación de tema, <b>otro más</b> especificaciones y <b>otro detalles</b></p>	<p>Uso incorrecto del gerundio: partitivo. La fuente y el tamaño del texto no corresponden con lo solicitado.</p>
<p><b>También como debemos</b> tener detalles para <b>las tablas e imágenes, porque</b> <b>deben de ir relacionado</b> con lo que estamos escribiendo, para <b>relacionar nos dio el ejemplo de poner (imagen 1.1)</b>, así señalando cada imagen que ocupemos. Lo mismo sería con las tablas, <b>pero estás también se debe poner título,</b> las tablas e imágenes se <b>deben</b> enumerar para poder tener mejor orden_</p>	<p>No hay concordancia ni coherencia con lo visto en clase. No hay concordancia. No se entiende. Falta preposición.</p>
<p>Luego nos enseñó el <b>uso</b> de abreviaturas, esto para <b>poder saber ocuparlas, nos</b> dijo que en nombre de instituciones no se deben <b>usar</b>, pero ya en <b>texto si</b>, además de que debemos poner que abreviaturas ocuparemos durante todo el <b>texto</b>, unos ejemplos son: capítulo (cap.), Edición (ed.), Edición revisada (ed. <b>Rev.</b>)_ Entre otras</p>	<p>Secuencia de infinitivos. Mal uso de mayúsculas.</p>
<p>Para el final de la clase, la maestra <b>nos</b> enseñó trabajos del anterior grupo que <b>tuvo, nos</b> señaló los errores que <b>tenían</b>, pero <b>también como</b> hacían muchas cosas bien, <b>nos</b> dio un cuestionario que uso el equipo, <b>nos</b> fue preguntando y <b>nos</b> dijo que si bien ese trabajo ya no aplicaría para <b>nosotros</b> porque <b>nosotros</b> ya <b>tuvimos</b> un acercamiento a la igualdad y a querer cambiar, hacerle esas preguntas a niños o adultos <b>hería</b> notar aún esos estereotipos, en el cuestionario <b>venía cosas como si los hombres</b> son los únicos que deben trabajar, que si la mujer es la única que se arregla, que los deportes son <b>solo</b> de hombre y cosas así. El trabajo a mi parecer estuvo bien, se notó ese interés por el tema y <b>claro</b> que le dedicaron tiempo_</p>	<p>El texto no está justificado. Falta preposición. No hay concordancia, y no es el nexos subordinante adecuado.</p>
<p>Ya para despedirnos <b>nos</b> dijo que días nos tocaría clase, <b>también</b> que mañana debemos enviarle la tabla contestada_ y <b>que el domingo</b> el avance de <b>nuestro</b> proyecto de investigación_</p>	<p>No va el nexos.</p>

(Bitácora elaborada por un alumno con características de la escuela tradicional)

A diferencia de las producciones escritas de los informantes, las bitácoras previas presentan una mayor cantidad de errores; aunque coinciden en que destaca el mal uso de signos de puntuación, las faltas de ortografía, los problemas morfosintácticos, la pobreza de vocabulario y el predominio de la yuxtaposición y de la coordinación. Además, algunos de dichos errores, en comparación con los de los informantes, tienen mayor peso, porque dificultan en gran medida la comprensión del escrito.

Los errores cometidos, en especial en la segunda bitácora (que se realizó a mitad de cuarto semestre), se pueden atribuir a que los autores no revisaban las bitácoras previas ni repasaban los temas correspondientes. Para poder afirmar dicha suposición, habría que estudiar y

analizar detalladamente la producción escrita de tales alumnos, así como su percepción y experiencia.

Finalmente, se debe destacar que, según los informantes y sus compañeros, el dominio de las habilidades lingüísticas recae, en gran medida, en las estrategias diseñadas por los profesores de la asignatura de TLRIID, por lo cual, en sintonía con el Modelo Educativo del Colegio y con los defensores de la gramática pedagógica, reconocen que los docentes no sólo deben poseer una formación disciplinar, sino también una formación didáctica íntegra.

En síntesis, aunque se espera que los ceceacheros tengan un dominio satisfactorio de la producción escrita y de las otras habilidades lingüísticas para participar en intercambios comunicativos de distinta índole, los resultados de esta investigación reflejan que éstos presentan múltiples carencias y errores; principalmente, aquellos alumnos que no se han acoplado al Modelo Educativo del Colegio. Por lo anterior, se corre el riesgo de que enfrenten problemas en las otras asignaturas, y, en general, en su trayectoria académica, pues, como el mismo programa de TLRIID afirma: en todas las materias se ponen en práctica habilidades verbales para comprender y analizar la información, a fin de transformarla en conocimiento, o a menos evidenciar el aprendizaje, por medio de la escritura (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2016, p. 8).

#### ***3.4.3. Los conocimientos gramaticales de los alumnos del CCH Vallejo***

Con respecto al dominio gramatical de los informantes, se encontró que, a pesar de no ser deficiente, la mayoría carece de conocimientos gramaticales básicos que debieron haber adquirido en etapas educativas previas. En la Tabla 13, se hace una generalización de los resultados de la prueba de conocimientos, a partir de los niveles de la lengua evaluados.

### 3. Resultados

**Tabla 13.** *Desempeño general de los informantes en la prueba de conocimientos gramaticales*

Nivel lingüístico	Desempeño de los informantes
Fonético-fonológico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les dificulta identificar los fonemas que se pronuncian en determinados contextos.</li> </ul>
Morfosintáctico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen que el verbo suele aludir a una acción o actividad.</li> <li>• Desconocen el uso y características de los verbos impersonales.</li> <li>• Confunden sustantivos con pronombres personales.</li> <li>• Confunden adjetivos con adverbios y conjunciones.</li> <li>• En general, desconocen el nombre de las categorías gramaticales y sus principales características.</li> <li>• Tienen problemas para identificar los sintagmas que desempeñan la función de sujeto.</li> <li>• Aunque reconocen la falta de concordancia entre sustantivos y adjetivos, se les dificulta la concordancia entre el sujeto y el verbo.</li> <li>• Desconocen la terminología vinculada con las funciones sintácticas.</li> </ul>
Léxico-semántico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se les dificulta la formulación de sinónimos, de antónimos y, en especial, de hiperónimos.</li> <li>• Mencionan sinónimos parciales.</li> <li>• Al proponer sinónimos y antónimos, la mayoría cambia la categoría gramatical de la palabra.</li> <li>• Confunden el significado de los homófonos.</li> </ul>
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La mayoría distingue el cambio de significado, según el contexto de enunciación, y según las características inherentes a los verbos empleados.</li> <li>• Desconocen algunas reglas ortográficas, como la duplicación de la grafía <i>r</i>, cuando representa a la vibrante múltiple intervocálica.</li> <li>• Confunden las grafías en las palabras homófonas.</li> <li>• Se les dificulta el uso de <i>c</i> y <i>s</i>.</li> <li>• Algunos identifican el uso de <i>b</i> y <i>p</i> ante <i>m</i> y <i>n</i>.</li> <li>• Aunque reconocen que los nombres propios llevan mayúscula inicial, tienen problemas para identificarlos.</li> <li>• Se les dificulta el uso de mayúsculas en siglas.</li> <li>• No emplean mayúsculas después de puntos o de signos de interrogación o de admiración.</li> </ul>
Ortográfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dudan sobre el uso de mayúsculas en nombres de días de la semana y en gentilicios.</li> <li>• No colocan los signos de puntuación que el contexto demanda.</li> <li>• Predomina el uso de comas.</li> <li>• Se olvidan de abrir o cerrar signos de admiración e interrogación.</li> <li>• Desconocen las reglas de acentuación (en la mayoría de los casos, acentúan por memorización).</li> <li>• Tienen problemas para acentuar parónimos.</li> <li>• No colocan el acento diacrítico.</li> <li>• Acentúan monosílabos.</li> </ul>

(Elaboración propia, a partir de la información obtenida en el trabajo de campo)

Una de las limitantes de la prueba fue que no se realizó la misma cantidad de reactivos por nivel lingüístico, por lo que no se puede profundizar en el dominio que poseen los estudiantes en dichos niveles. El nivel fonético-fonológico y el pragmático fueron los que recibieron menor atención, sin embargo, en el análisis de la producción escrita, se pudieron extraer observaciones sobre tales conocimientos y su aplicación. En el plano fonético-fonológico, por ejemplo, se encontró que algunos no separan correctamente las sílabas; problemática que también ha sido reportada por Rico Martín y Níkleva (2016).

Se debe destacar que la separación de las sílabas y la mayoría de los temas mencionados en la tabla, como la identificación del sujeto, del verbo o la formulación de sinónimos, corresponden a temas que se deben abordar desde los primeros años de educación escolar, por lo que destaca que, a estas alturas, los alumnos sigan teniendo problemas para señalar el sujeto de una oración o para decir qué es un adjetivo. Más adelante se profundiza en esta situación.

Retomando el tema del desempeño de los informantes en la prueba, se decidió hacer un balance de la cantidad de aciertos que tuvieron en cada uno de los 11 ítems (Tabla 14). Cabe aclarar que esto no se hizo con el fin de cuantificar el desempeño de los alumnos, sino únicamente para tener un panorama de cuáles son los temas gramaticales que más dificultades generan.

**Tabla 14.** *Aciertos obtenidos por los informantes en la prueba de conocimientos gramaticales*

Informante	Preguntas (aciertos posibles)											Promedio (5.5)
	1 (3)	2 (3)	3 (11)	4 (8)	5 (2)	6 (6)	7 (16)	8 (7)	9 (3)	10 (1)	11 (1)	
1	3	3	11	6	0	3	11	7	2	1	0	4.2
2	2	0	10	4	0	2	6	4	1.5	1	0	2.7
3	0	3	7	5	1	1	9	5	.5	0	.5	2.9
4	3	2	10	6	0	1	10	6	1	0	0	3.5
5	2	2	11	6	1	2	11	6	1.5	1	0	3.9
6	2	2	8	6	2	2	14	7	1.5	1	1	4.2
7	1	1	10	5	0	2	13	7	1	0	1	3.7
8	1	2	10	6	1	2	8	7	2	1	0	3.6
9	0	1	7	4	1	2	12	6	0	1	0	3
10	3	1	10	7	2	1.5	11	6	1	0	0	3.8
11	3	0	8	6	0	3	12	7	1	0	0	3.6
<b>Promedio</b>	1.8	1.5	9.2	5.5	0.7	1.9	10.6	6.1	1.1	0.54	0.22	3.6

**Nota.** Con azul se señalan los reactivos e informantes que tuvieron mejores resultados; con rojo, los contrarios.

(Elaboración propia, a partir de la información obtenida en el trabajo de campo)

Como se observa en la Tabla 14, en términos generales, los alumnos no carecen de conocimientos gramaticales, sin embargo, hay reactivos en los que, sistemáticamente, presentan mayores dificultades, a saber: los vinculados con categorías gramaticales (como el adjetivo y el adverbio), con funciones sintácticas (en especial, con el sujeto de la oración); y con la formulación de sinónimos, antónimos e hiperónimos. En contraste, los que menos se les dificultaron fueron los que evalúan el reconocimiento de alomorfos, la ortografía y el uso de mayúsculas. Con respecto a esto último, destaca que, en el resto de la prueba, los informantes presentaron problemas de acentuación, de uso de mayúsculas, de signos de puntuación y, a grandes rasgos, de ortografía, tal como se reporta en la Tabla 13.

Los resultados obtenidos son similares a los de Munguía (2014b) y a los de Rico Martín y Níkleva (2016), quienes reportan que los conocimientos gramaticales de los alumnos son precarios, en especial, en lo que respecta a diferenciación de categorías gramaticales y de unidades sintácticas; y a ortografía, acentuación y puntuación; con la diferencia de que, en la segunda investigación, la función de sujeto es la que mejor dominan los estudiantes.

Asimismo, hay semejanzas entre los resultados de esta investigación y los de un par de trabajos realizados en el CCH hace casi 30 años, en los que se reportó que, a la hora de redactar, los alumnos enfrentan dificultades con el vocabulario, con la concordancia entre sujeto y verbo, con el uso de nexos, con la ortografía y con la puntuación (Hernández Hernández, 1983; Hernández Maqueda, 1983); es decir, con la mayoría de los errores gramaticales que se siguen cometiendo actualmente.

Lo anterior tiene especial relevancia, debido a que, al comparar el análisis de las producciones escritas con los resultados de la prueba de conocimientos gramaticales, se observa que los problemas que tienen los alumnos en la redacción corresponden a aquellos temas que desconocen de la gramática. Las producciones escritas de los ceceacheros se caracterizan por tener pobreza de vocabulario, mal uso de signos de puntuación, faltas de ortografía y problemas morfosintácticos, en especial, falta de concordancia, lo cual coincide con los principales errores reportados en las tablas 13 y 14.

Esta posible correlación entre el conocimiento gramatical y el desarrollo de la producción escrita ha sido estudiada por diversos autores (Fernández de Haro *et al.*, 2009; Rico Martín y Níkleva, 2016; del Pozo, 2017; Sánchez Pazmiño, 2018), quienes afirman que, aunque el dominio de conocimientos gramaticales no es garantía de una buena escritura, sí repercute

en la adquisición y desarrollo de la composición de textos escritos. Un probable indicador de ello son los informantes de la presente investigación, pues aquellos alumnos que tuvieron más aciertos en la prueba de conocimientos son también los que, al final del curso, presentaron una mejor producción escrita. En contraste, los que cometieron más errores corresponden a los estudiantes cuyas fallas en la redacción fueron más frecuentes y notorias. Para tener la certeza de esto habría que realizar un estudio que analice la correlación entre ambas variables, y que diagnostique la producción escrita y los conocimientos gramaticales de los alumnos antes, durante y después de la intervención.

En lo que se refiere a las experiencias de los informantes con la enseñanza-aprendizaje de gramática, éstas han estado inscritas en los modos y métodos tradicionales de abordar la enseñanza gramatical, criticados en el apartado 1.3. Para demostrarlo, enseguida se analiza el caso de una de las informantes, que, a grandes rasgos, refleja lo que ocurrió con los demás. Desde que comenzó el trabajo de campo hasta el día final de las entrevistas, la alumna repitió constantemente que la asignatura de Español no le gustaba, porque le parecía una materia aburrida. Aunque ella insistió en que no era culpa de los profesores ni de la manera en la que le habían enseñado, analizando su discurso, se percibe que, durante su trayectoria en la materia de Español, predominó una enseñanza tradicional y normativa, en la que los ejercicios de identificación fueron una constante.

Aparentemente, en sus clases, ni se promovía una reflexión metalingüística ni se seguía el modelo metodológico de las clases de ciencias (aconsejados por los promotores de la gramática pedagógica), ya que ella argumentaba que le gustaban las materias en las que se hacían experimentos, se comprobaban cosas, se encontraba una aplicación práctica, y, en especial, en las que se ponía a pensar más; expectativas que, desde su perspectiva, la materia de Español no podía cumplir. Aunado a lo anterior, da la impresión de que la informante tomó cursos de Español en los que se revisaron los mismos conocimientos gramaticales cada año, sin profundizar en ellos, porque recalcó que, en dicha materia, no había nada nuevo que aprender.

Cabe mencionar que dicha informante fue una de las que tuvo menor número de aciertos en la prueba de conocimientos gramaticales, incluso hubo reactivos en los que comentó que no percibía ningún error o que consideraba que los sinónimos, los antónimos y los hiperónimos eran lo mismo. Tal desconocimiento acerca de la lengua se vio reflejado en sus

producciones escritas que, a propósito, fueron también de las que presentaron mayor cantidad de errores tanto al inicio como al final del curso. A esto habría que sumar la actitud que tiene frente a la asignatura, pues, según Munguía (2014b), hay correlación entre las actitudes de los estudiantes por las asignaturas relacionadas con lengua y la conciencia lingüística.

Por otra parte, las experiencias de los alumnos también han recaído en algunos de los errores de la implementación del enfoque comunicativo en las clases de lengua (véase 1.5.3):

1. *La enseñanza de gramática es nula o se reduce a aspectos normativos.* Varios alumnos comentaron que sólo revisaron algunos conocimientos gramaticales en primaria, y que la mayoría de éstos no los enseñaron bien. Además, compartieron que los escasos temas que han visto desde entonces están directamente vinculados con aspectos normativos y ortográficos.

La mayoría de los profesores prioriza el uso de conocimientos gramaticales para la etapa de la corrección escrita, dejando de lado las posibles aportaciones en la planificación y redacción (Cassany, 1999).

El énfasis que los profesores ponen en la corrección ortográfica, y las formas en las que lo hacen (como la profesora que arrancaba las hojas si detectaba errores), quizá contribuyen a que algunos alumnos consideren que la importancia de la gramática se reduce a aspectos ortográficos que permitan escribir bien para no sentir vergüenza, miedo o ser foco de críticas. Al respecto, Fernández de Haro *et al.* (2009) afirman que las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la actitud personal del profesor y el clima que se cree en la clase tienen gran impacto en la enseñanza-aprendizaje de la habilidad escrita.

2. *Las pruebas evalúan conocimientos que los programas educativos no incluyen.* Aunque la gramática ha sido prácticamente erradicada de los programas, los alumnos reportan que, para hacer el examen COMIPEMPS, tuvieron que estudiar temas gramaticales que venían en la prueba.

3. *Se da por hecho que los alumnos adquirieron ciertos conocimientos desde años previos.* La mayoría de los informantes coincidió en que, en los primeros semestres de TLRIID, no se revisaron conocimientos gramaticales, porque los profesores daban por hecho que eran temas que todos dominaban, sin hacer un diagnóstico que lo confirmara.

Aunque es cierto que el ideal es que, al ingresar al bachillerato, los alumnos tengan noción de los conceptos básicos, como las categorías gramaticales y las funciones sintácticas, y que,

además, las empleen adecuadamente, la realidad es notablemente distinta. En esta investigación, los mismos informantes comentaron durante la prueba que su desempeño había sido deficiente, a pesar de que se evaluaban conocimientos básicos que seguro debían dominar. Incluso, algunos dijeron, con aparente ironía, que se iban a regresar al kínder para aprender, porque reconocen que son temas que deberían saber desde hace tiempo, pero que, claramente, no les han enseñado.

Asimismo, los profesores se enfrentan a la dificultad de que los alumnos tengan arraigadas explicaciones erróneas sobre algunos temas, como aquellos que respondieron que el sujeto es el que realiza la acción o el que va antes del verbo.

En las dos situaciones planteadas, sería difícil introducir nuevos temas gramaticales o aumentar la complejidad de éstos, porque, como se revisó en 1.3, hay temas de la gramática que sólo se pueden comprender si se cuenta con las bases adecuadas.

Ante este panorama cobra sentido la importancia de que toda estrategia didáctica parta de un diagnóstico educativo que permita identificar las características, necesidades y problemáticas de los alumnos con quienes se trabaja.

En otro orden de ideas, a diferencia de las investigaciones que reportan que, en general, a los alumnos de bachillerato y de posgrado no les interesa el estudio de la lengua (Izquierdo Zaragoza, 2014; Munguía, 2014b), la mayoría de los ceceacheros mostró un interés genuino y sistemático por aprender temas vinculados con la gramática.

En el diagnóstico que realizaron al inicio del curso, los informantes externaron el deseo de aprender aspectos normativos de la lengua y de enriquecer su vocabulario. En la comunicación personal, también fueron constantes las dudas vinculadas con temas gramaticales, especialmente ortográficos.

Durante la entrevista, en varias ocasiones comentaron que les gustaba aprender gramática. Por ejemplo, ciertos informantes compartieron que les agradaba la materia de Latín, debido a que aprendían temas de Español que los ayudaban a redactar mejor, y a ampliar su vocabulario. De hecho, uno de ellos, a la hora de hacer la prueba de conocimientos gramaticales, aplicó los aprendizajes adquiridos en clase de Latín para resolver algunos reactivos, como el de hiperónimos, en el cual intentó deducir el significado de la palabra a partir del significado de su prefijo.

### 3. Resultados

---

La conducta de dicho informante y las observadas en otros alumnos reflejan que éstos tienen indicios de una conciencia metalingüística, de hecho, ellos mismos mencionan que conocen los temas porque los aplican cotidianamente, pero que no saben nombrarlos ni caracterizarlos. Como se revisó en 1.3, los alumnos tienen un conocimiento interiorizado de la lengua, que debe ser explicitado en los distintos niveles educativos, pues la “falta de conocimiento gramatical básico inhibe también la reflexión metalingüística” (Munguía, 2014b).

Tras la prueba de conocimientos gramaticales, todos coincidieron en que les había gustado hacer los ejercicios, que se habían divertido, que les había parecido muy interesante, y, en especial, que les había servido para detectar lo que debían mejorar, lo cual se corroboró durante la aplicación de la prueba, pues los alumnos tomaban nota de los temas que no entendían.

Sobre este último aspecto, se debe destacar que, desde un inicio, los estudiantes mostraron iniciativa para investigar por su propia cuenta los temas gramaticales, algunos solicitaban recomendaciones de fuentes fidedignas, otros recurrían a Internet, y hubo quienes compartieron que sabían ciertos temas de la prueba, porque los habían visto en publicaciones de Facebook.

Las características que presentaron los alumnos (investigar por su cuenta, mostrar interés por aprender nuevos temas, ir más allá de lo visto en clase y buscar una aplicación práctica de los conocimientos) coinciden con las características estipuladas por el Modelo Educativo del CCH, y, a su vez, con el perfil ideal que la gramática pedagógica busca en los estudiantes: que éstos, al igual que en las clases de ciencias, mantengan el interés y la curiosidad por aprender sobre la lengua. Aunque lo anterior es una enorme ventaja que puede explotarse para implementar la enseñanza-aprendizaje de una gramática pedagógica en el CCH, se debe reconocer el posible sesgo de los resultados de esta investigación, en tanto que, como se ha mencionado, no todos los alumnos del CCH han interiorizado el Modelo Educativo.

Probablemente, los conocimientos gramaticales de gran parte de la población estudiantil del Colegio se encuentran por debajo del nivel obtenido, pues algunos de los informantes compartieron que han percibido, en clase de Latín, que sus compañeros carecen de dichos conocimientos; además de que quizá éstos tienen un nulo interés por aprenderlos. Para tener

la certeza de ello, habría que realizar el diagnóstico con una muestra que cumpla con criterios distintos a los establecidos en esta investigación.

Por otro lado, reconocer las cualidades de los informantes evidencia que los errores que tuvieron en la prueba de conocimientos gramaticales no son su culpa, pues, como se ha reportado, se caracterizaron por ser estudiantes comprometidos y sobresalientes. En la mayoría de los casos, los alumnos optaron por no contestar la pregunta o por indicar que no sabían la respuesta porque no habían visto esos temas, en lugar de contestar por azar o con una respuesta que sabían que era errónea. Al igual que Izquierdo Zaragoza (2014), en esta investigación, los errores se atribuyen a la ausencia de la enseñanza gramatical en los niveles educativos previos o bien a la enseñanza estrictamente normativa que los alumnos han recibido durante años en la escuela.

Finalmente, sobre la ausencia de la enseñanza gramatical en los distintos niveles educativos, que suele fundamentarse en la nula utilidad que tiene para mejorar el dominio de las habilidades lingüísticas, los estudiantes tuvieron una perspectiva opuesta. En su opinión, la gramática sirve para tener una mejor expresión oral y escrita, para una mejor lectura y comprensión del texto, para facilitar el aprendizaje de otros idiomas, lo cual ha sido abordado en varios estudios que reportan que la enseñanza gramatical promueve niveles más altos de dominio lingüístico con mayor rapidez (Cadierno, 1995; Pastor Cesteros; 2005; Martín Sánchez, 2008), y, en general, para mejorar la comunicación.



---

## Conclusiones

---

En esta tesis, se presentaron los resultados de una investigación orientada a diagnosticar las habilidades lingüísticas —específicamente, la producción escrita—, los conocimientos gramaticales y el perfil educativo de los estudiantes del CCH Vallejo, con el fin de que dicha información sirva como referente para que, más adelante, se diseñen estrategias didácticas que permitan incidir en las necesidades formativas de los alumnos.

Aunque originalmente se quería realizar una intervención, la revisión del estado del arte contribuyó a replantear los objetivos, pues en los estudios encontrados se observó que, al elaborar las estrategias didácticas, la mayoría de las investigadoras únicamente partió de la experiencia y de conjeturas, dejando de lado el análisis detallado de la realidad educativa, y, sobre todo, las opiniones de los alumnos; un aspecto que incluso los informantes de este trabajo denunciaron, al comentar que la mayoría de las veces los profesores no los escuchan ni los toman en cuenta. En este sentido, la presente investigación llena un vacío en el conocimiento, al darle un lugar central a la perspectiva del estudiante.

Recapitulando, las habilidades lingüísticas corresponden a los usos que se le dan a la lengua, y a las capacidades que una persona posee para mantener una comunicación exitosa. Como se estableció desde un inicio, el análisis de la producción escrita de los estudiantes fue la prioridad, al ser la habilidad que mejor refleja el conocimiento gramatical, y dado que, por ajustes de tiempo, era imposible realizar un análisis exhaustivo de las otras habilidades; a pesar de ello, durante el trabajo de campo, se extrajeron algunas reflexiones generales sobre éstas.

A grandes rasgos, se encontró que, aunque los alumnos reportaron que su dominio de habilidades lingüísticas había mejorado a raíz de su ingreso al CCH, éste sigue siendo deficiente, principalmente en la comprensión lectora y en la producción escrita, pues se les complica comprender y producir textos de diversa índole, en particular, de carácter académico.

En el caso de la producción oral y de la comprensión auditiva, se observó que, en sintonía con los hallazgos de investigaciones previas, los estudiantes enfrentan menos dificultades, en especial en la comprensión auditiva, sin embargo, como el estudio de dichas habilidades fue superficial, quedan pendientes varias líneas de investigación y evaluación; sobre todo, considerando que son las que menos atención reciben en el campo educativo e investigativo.

Para el diagnóstico de la producción escrita, que fue la habilidad central de este trabajo, se utilizó una pauta de corrección que evalúa siete componentes: corrección ortográfica y de acentuación, corrección morfosintáctica, corrección léxico-semántica, adecuación, coherencia, cohesión y disposición espacial. También se emplearon la observación participante, la entrevista y el análisis de la comunicación personal y de otras producciones escritas para profundizar en el perfil de los alumnos y en sus experiencias y expectativas, en torno a la producción escrita y a los conocimientos gramaticales.

Los resultados mostraron que durante el ciclo escolar hubo un progreso en la producción escrita de los alumnos, sin embargo, éstos siguieron presentando dificultades con la puntuación, la ortografía, la acentuación, las repeticiones léxicas y la falta de concordancia.

Entre los factores que incidieron en el progreso adquirido durante el ciclo escolar, los estudiantes destacaron la retroalimentación detallada, la resolución constante de dudas y la revisión de las bitácoras, no obstante, enfatizaron que el tamaño de la matrícula de TLRIID suele repercutir en que dichas actividades se realicen, ya que los profesores se ven sobrepasados por el número de alumnos.

Como tal aseveración coincide con la perspectiva de los profesores expuesta en los informes consultados, en un futuro, se podría investigar si en realidad existe dicha correlación, para que, de ser el caso, las autoridades atiendan a las demandas de la comunidad educativa. Entre tanto, los docentes tienen el reto de brindar, en medida de lo posible, retroalimentación y atención personalizada a todos los alumnos. En este estudio, se ofrece la alternativa de que se implemente la elaboración de bitácoras de clase como estrategia para evaluar la producción escrita, pues, como se revisó, éstas poseen múltiples ventajas.

De igual modo, se encontró que hay una tendencia a ver la escritura como producto y no como proceso, y a priorizar la corrección ortográfica sobre los otros elementos lingüísticos y textuales, lo cual demanda que los docentes acentúen la importancia de planificar y de revisar constantemente la integridad de los textos.

Otra situación detectada fue que la tarea de revisar y de potenciar la expresión escrita — y las otras habilidades lingüísticas— recae principalmente en los profesores de TLRIID, a pesar de que debería ser una labor compartida por todos los docentes. El dominio de la lengua facilita la adquisición y transmisión de cualquier conocimiento, posibilita la convivencia social, y contribuye a la consolidación del pensamiento formal; por lo que se debe insistir en que el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes sea una prioridad en todas las áreas.

Respecto a los conocimientos gramaticales, para identificar el dominio de los alumnos, se aplicó una prueba de conocimientos vinculada con los distintos niveles de la lengua: fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico, pragmático y ortográfico. Los datos revelaron que, aunque los conocimientos no son nulos, los alumnos desconocen los temas básicos que debieron haber adquirido en niveles educativos previos, entre ellos: aspectos morfosintácticos (clases de palabras, funciones sintácticas), ortográficos (acentuación, uso de signos de puntuación y de mayúsculas) y léxico-semánticos (sinónimos, antónimos e hiperónimos).

La ausencia de conocimientos gramaticales básicos y de una terminología en común que permita nombrar los fenómenos lingüísticos dificulta la planificación, producción y corrección de los textos. Si los alumnos desconocen el nombre y las características de categorías gramaticales como los sustantivos y los adjetivos o de funciones sintácticas como el sujeto y el complemento directo, sería un reto casi imposible explicar la falta de concordancia gramatical en una producción escrita; de ahí la importancia de que los conocimientos gramaticales estén presentes en la formación del alumno.

Aunado a esto, uno de los principales hallazgos de este estudio es que existe una correlación entre el conocimiento gramatical y la expresión escrita, ya que los errores que se presentaron en los textos son los mismos que los alumnos cometieron en la prueba de conocimientos. Además, los estudiantes que obtuvieron mejores resultados en la prueba fueron también quienes mostraron un mejor progreso en la escritura.

Dicho hallazgo constituye un soporte empírico que permite visibilizar la importancia de que, en el CCH Vallejo, se generen e implementen estrategias didácticas que propongan la enseñanza-aprendizaje de gramática como un potenciador de las habilidades lingüísticas, en

especial, de la producción escrita. Sin embargo, este panorama parece utópico si se consideran los obstáculos que lo enmarcan.

En primer lugar, se encontró que, a pesar de que en el programa actual se reconoce que la gramática es importante para hablar y escribir con mayor claridad, y, por tanto, para mejorar la comunicación, las temáticas gramaticales que se presentan son escasas, no tienen progresión ni relación con los aprendizajes, y la forma en la que se sugiere que sean abordadas recae en la manera canónica de enseñar gramática, es decir se limita a la elaboración de ejercicios de identificación que no permiten al estudiante reflexionar sobre la importancia de esos conocimientos para el uso adecuado de la lengua.

Los contenidos del programa se centran en el estudio y análisis de los géneros periodísticos y literarios, y dejan de lado la revisión de temas variados que estimulen la competencia comunicativa, como la historia de las lenguas, las diferencias entre la escritura y la oralidad, las variantes lingüísticas, el acento, la adquisición de la lengua materna y de segundas lenguas, los procesos de formación de palabras, la ambigüedad, la polisemia, etc.

En segundo lugar, se observó que el perfil profesiográfico parece ser un inhibidor de la enseñanza gramatical en el CCH, pues, considerando que la mayoría de los profesores de TLRIID egresó de licenciaturas que carecen de una formación lingüística sólida, y bajo el supuesto de que los docentes priorizan los temas que dominan, y dejan de lado aquellos que desconocen o se les dificultan, no sería una sorpresa que evadan los pocos contenidos gramaticales en las clases. Investigaciones futuras podrían explorar dicho tema y dar respuesta a las siguientes incógnitas: ¿los distintos profesores de la asignatura poseen conocimientos gramaticales?, ¿enseñan gramática en las clases?, ¿se limitan a enseñar los contenidos gramaticales del programa?, ¿de qué manera abordan la enseñanza de gramática?

Por último, los resultados evidenciaron que también hay una tendencia a omitir la enseñanza de gramática, bajo el supuesto de que los alumnos debieron haber adquirido esos temas en niveles educativos previos. El profesor, lejos de dar por hecho que los alumnos dominan los temas o de deslindarse de la responsabilidad y culpabilizar a sus predecesores, tendría que aplicar un diagnóstico al inicio del curso que le permita conocer las características y necesidades de los jóvenes.

En tal sentido, una aportación notable de este trabajo es la descripción pormenorizada del perfil educativo de los ceceacheros tanto en relación con el dominio de sus habilidades

lingüísticas y conocimientos gramaticales como de sus características y preferencias de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las características de los estudiantes, los resultados obtenidos reflejaron que el Modelo Educativo del CCH contribuye a despojar a los alumnos de las ideas y hábitos propios de la escuela tradicional, pues, según éstos, a raíz de su ingreso al Colegio, comenzaron a desarrollar actitudes y cualidades como participar constantemente, tener curiosidad y deseo de aprender, ser más responsables, respetuosos, empáticos y entusiastas; buscar aplicaciones prácticas de la teoría, y, en general, ser estudiantes autónomos.

Cabe destacar que todas estas características contribuyeron a que los alumnos mostraran un interés genuino en estudiar y aprender temas vinculados con la gramática para mejorar su producción escrita; por lo cual se recomienda que el punto de partida en los cursos sea compartir con los estudiantes las cualidades que distinguen al CCH de otras instituciones, para facilitar la interiorización del Modelo Educativo.

En el caso de las preferencias de enseñanza-aprendizaje, se observó que el CCH también ha condicionado y regulado la adquisición de determinados estilos, pues los estudiantes tienden a priorizar estrategias en las que ellos ocupan un rol activo, y en las que se busca un aprendizaje significativo.

Por otra parte, los alumnos enfatizan que el papel del profesor es una pieza clave para el aprendizaje exitoso, pues, según ellos, el docente tiene que crear un ambiente propicio para la educación; debe planificar sus clases, ser organizado, flexible y empático, y debe emplear materiales didácticos atractivos e innovadores, preferentemente, con apoyo visual.

Sobre esto último, se observó que, previo al confinamiento, el plantel Vallejo no tenía las condiciones para implementar el uso de materiales audiovisuales en los salones donde se imparten las clases de TLRIID; que los profesores carecían de capacitación para emplear herramientas y plataformas digitales, que éstos rechazaban su uso en las clases, y que los estudiantes no contaban con las herramientas tecnológicas para trabajar tanto dentro como fuera del aula.

En el contexto actual, las circunstancias han cambiado drásticamente, pues ahora todos los salones cuentan con RIU, la UNAM ha proporcionado becas de conectividad, y tanto profesores como alumnos han aprendido a utilizar herramientas digitales, plataformas y demás recursos educativos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual

existe un clima favorable para implementar estrategias didácticas innovadoras. Lo anterior constituye una ventaja que los profesores deben aprovechar para romper con la enseñanza tradicional de la gramática, y, en general, de cualquier disciplina.

A modo de cierre, el diagnóstico realizado evidenció el bajo dominio de habilidades lingüísticas y de conocimientos gramaticales de los estudiantes del CCH Vallejo, sin embargo, también contribuyó a comprobar la viabilidad de implementar la enseñanza-aprendizaje de la gramática, en las clases de TLRIID, para potenciar las habilidades lingüísticas; no sólo porque los estudiantes se encuentran en la edad en la que los mecanismos gramaticales se entienden mejor y se emplean con mayor fluidez y dominio, sino también porque éstos reconocen que una comunicación exitosa conlleva el dominio de conocimientos discursivos, estratégicos, semiológicos, literarios, sociolingüísticos y gramaticales; y porque, como tal, muestran un interés genuino en conocer a profundidad el funcionamiento de la lengua.

Aunque el programa de estudios y el perfil profesiográfico de los docentes son obstáculos que lo dificultan, se pueden buscar soluciones y alternativas que permitan combatirlos. En esta investigación se sugiere que se revise y modifique el programa, en función del enfoque comunicativo, que supuestamente lo guía, y de las necesidades y realidad educativa de los estudiantes. Además, se propone que se implementen estrategias didácticas innovadoras que, como en los primeros años del Colegio, enarbolan una gramática pedagógica orientada a que los alumnos empleen de manera consciente la función metalingüística de la lengua, y a que hagan uso del método científico al estudiarla; lo cual, a su vez, demanda que los profesores de TLRIID tomen cursos de actualización disciplinar, que les proporcionen los conocimientos lingüísticos de los que carecen, y de formación didáctica, para diseñar estrategias acordes al perfil de los alumnos.

Finalmente, dentro de las limitaciones que se presentaron durante la realización del estudio, destaca que los resultados no se pueden generalizar, por el tipo de investigación y por las características de los informantes, que, aunque corresponden con las que deben tener los estudiantes del CCH Vallejo, distan mucho de representar a toda la población. En futuros trabajos, sería conveniente hacer el diagnóstico con muestras representativas de los distintos sectores de la población del CCH, así como combinar metodologías y conocer la perspectiva del profesor.

---

## Referencias

---

- Acosta y Carrasco, M. M., Juárez Sánchez, M. E. y López Villalva, M. A. (2012). Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del examen de diagnóstico académico (EDA) y el análisis de sus resultados: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y II. En L. Concha Dimas y M. Ortega del Valle (coords.). *Reflexiones sobre los programas de estudio a partir de la construcción del Examen de Diagnóstico Académico (EDA) y el análisis de sus resultados. Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación* (pp. 19-53). Universidad Nacional Autónoma de México. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Reflexiones\\_Tallere\\_Final.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Reflexiones_Tallere_Final.pdf)
- Amantes de la Ortografía. (2020). [Imagen]. Facebook. [https://www.facebook.com/DeOrtografía/photos/a.10151863120814507/10158595396359507/?type=3&eid=ARASIZ4N9YuL9QZOSrzR7Pluo93gAHwc5yU2\\_ftxTIYSyiGOadbm069BNBMt2SGwNefiLuR6dt4H6EQ8](https://www.facebook.com/DeOrtografía/photos/a.10151863120814507/10158595396359507/?type=3&eid=ARASIZ4N9YuL9QZOSrzR7Pluo93gAHwc5yU2_ftxTIYSyiGOadbm069BNBMt2SGwNefiLuR6dt4H6EQ8)
- Anda Munguía, M. L., García Camacho, T. y Díaz del Castillo, M. I. (2018). *La innovación educativa en el CCH*. Colegio de Ciencias y Humanidades. <https://docplayer.es/122882367-Colegio-de-ciencias-y-humanidades-secretaria-general-secretaria-de-programas-institucionales-la-innovacion-educativa-en-el-cch.html>
- Ander-Egg, E. y Aguilar, M. J. (2001). *El trabajo en equipo*. Progreso.
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J., Aguilar, M. y Canet Juric, L. (2014). Relación de las habilidades metalingüísticas con la adquisición y consolidación de la lectura. *Journal of Psychology and Education*, 9, 71-84. [https://www.researchgate.net/publication/266136710\\_Relacion\\_de\\_las\\_habilidades\\_metalinguisticas\\_con\\_la\\_adquisicion\\_y\\_consolidacion\\_de\\_la\\_lectura\\_Relationship\\_between\\_metalinguistic\\_skills\\_and\\_reading\\_acquisition\\_and\\_consolidation](https://www.researchgate.net/publication/266136710_Relacion_de_las_habilidades_metalinguisticas_con_la_adquisicion_y_consolidacion_de_la_lectura_Relationship_between_metalinguistic_skills_and_reading_acquisition_and_consolidation)
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ávila Ramos, J. (coord.). (2012). *Prontuario de acreditación, deserción y reprobación. Talleres*. Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/ProTalleres.pdf>

- Barajas Sánchez, B., García Palacios, E., Góngora Izquierdo, J., Lara Covarrubias, A., Miranda Téllez, M., Orozco Abad, J. y Zacacla Sampieri, F. (2012). *Diagnóstico del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.
- <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/diagnosticotalleres.pdf>
- Bartolucci, J. y Rodríguez, R. (1983). *El Colegio de Ciencias y Humanidades (1971-1980). Una experiencia de innovación universitaria*. ANUIES.
- Bazán Levy, J. (1988). Un bachillerato de habilidades básicas. *Revista de la Educación Superior*, 17(65), 1-11. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/65/1/4/es/un-bachillerato-de-habilidades-basicas>
- Bazán Levy, J. (2015). Funciones del Modelo Educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, (5), 111-123. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/16/NCC\\_No5\\_ene-mar\\_2015\\_1559167686.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/16/NCC_No5_ene-mar_2015_1559167686.pdf)
- Bazán Levy, J. (2020). Defensor del origen. En H. Baca. *Presente vivo en el Colegio* (pp. 71-75). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://gaceta.cch.unam.mx/es/editorial/libros/presente-vivo-en-el-colegio>
- Beristáin, H. (1968). *La enseñanza de la gramática estructural en la escuela preparatoria* [tesis de doctorado]. [https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/5P6JYI5HVP3BAGP662U5NXLFKJGMR3VUXNY7MFCH4DEL1Y3IKE-03952?func=full-set-set&set\\_number=344285&set\\_entry=000027&format=999](https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/5P6JYI5HVP3BAGP662U5NXLFKJGMR3VUXNY7MFCH4DEL1Y3IKE-03952?func=full-set-set&set_number=344285&set_entry=000027&format=999)
- Bernal Sahagún, A. (2012). Entrevista al ingeniero Alfonso Bernal Sahagún en Aguascalientes. En E. García Palacios y J. González Teyssier (coords.). (2013). *Documentos y Testimonios de la Historia del Colegio de Ciencias y Humanidades* (pp. 163-175). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 11-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7004431>

- Bosque, I. y Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), 63-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6859463>
- Bosque, I. y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 1(1), 1-55. [http://filcat.uab.cat/clt/membres/professors/d72a87\\_c296026810ba44e7ac2e31f656560a94.pdf](http://filcat.uab.cat/clt/membres/professors/d72a87_c296026810ba44e7ac2e31f656560a94.pdf)
- Brackenbury, L. (1908). La enseñanza de la gramática. *Cauce*, (5), 161-217. [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce05/cauce\\_05\\_009.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce05/cauce_05_009.pdf)
- Cacciavillani, C., Colafigli, L. y Regis, L. (2018). Didáctica de la lengua, formación de lectores y escritores y enseñanza de la gramática: un mapa de reconocimientos, vacilaciones y ausencias. *Cuadernos de Educación*, 16(16), 79-89. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/22970>
- Cadierno, T. (1995). El aprendizaje de la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *Marco ELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (10), 1-18. [https://marcoele.com/descargas/10/cadierno\\_gramatica.pdf](https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf)
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 23-41. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. y Ribas, T. (2010). La construcción de los contenidos gramaticales escolares. *Lectura y Vida*, 31(4), 4-18. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31\\_04\\_Camps.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Camps.pdf)
- Casero Martínez, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 223-242. <https://www.jstor.org/stable/23766298>
- Cassany, D. (1999). Actitudes y valores sobre la composición escrita. *Alegría de Enseñar. La Revista para Maestros y Padres*, (40), 22-28. [https://www.academia.edu/7130810/Actitudes\\_y\\_valores\\_sobre\\_la\\_composici%C3%B3n\\_escrita](https://www.academia.edu/7130810/Actitudes_y_valores_sobre_la_composici%C3%B3n_escrita)

- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15. [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21\\_04\\_Cassany.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf)
- Cassany, D., Luna, M., y Sans, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.
- Castellanos, R. y Ballesteros, V. (1978). Lingüística y redacción. *Cuadernos del Colegio*, (1), 16-17. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/8/CC\\_Numero01bd\\_1381799927.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/8/CC_Numero01bd_1381799927.pdf)
- Castro Yáñez, G. G., Mathiesen de Gregori, M. E., Mora Mardones, O., Merino Escobar, J. M. y Navarro Saldaña, G. (2012). Habilidades lingüísticas y rendimiento académico en escolares talentosos. *CES Psicología*, 5(2), 40-55. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4235/423539471004>
- Cazau, P. (s. f.). Estilos de aprendizaje: Generalidades. <https://cursa.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-paraevaluarEstilos-de-Aprendizajes.pdf>
- Centro Virtual Cervantes. (2021a). *Conciencia lingüística*. Diccionario de términos clave de ELE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2021b). *Expresión oral*. Diccionario de términos clave de ELE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionoral.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2021c). *Comprensión lectora*. Diccionario de términos clave de ELE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compreensionlectora.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compreensionlectora.htm)
- Centro Virtual Cervantes. (2021d). *Expresión escrita*. Diccionario de términos clave de ELE. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/expresionescrita.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionescrita.htm)
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1976). *Guía del profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://memoria.cch.unam.mx/index.php/revista/25>

- Colegio de Ciencias y Humanidades. (1996). *Plan de Estudios Actualizado*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Plan1996.pdf>
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2006). *Orientación y sentido de las áreas del Plan de Estudios Actualizado*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Sentidoareas.pdf>
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (s. f.). Programa Institucional de Tutoría. <https://www.cch.unam.mx/pit>
- Coloma, C. J., Sotomayor, C., De Barbieri, Z. y Silva, M. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5(1), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3508/350841434001>
- Comisión Nacional de los Libros de Textos Gratuitos. (1960). *Mi cuaderno de trabajo de cuarto año*. Secretaría de Educación Pública. <https://historico.conaliteg.gob.mx/H1960P4ES014.htm>
- Comisiones del Trabajo Docente y de Reglamento. (21 de enero de 1971). Descripción de los programas de la Unidad Académica del Bachillerato. En E. García Palacios y J. González Teyssier (coords.). (2013). *Documentos y testimonios de la historia del Colegio de Ciencias y Humanidades* (pp. 101-108). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. (3ª edición). Gredos.
- Cruz-Delgado, D., Torres-Ramírez, E., López-Hernández, J. y Lira-Urbe, J. E. (2021). La percepción del buen profesor en universitarios: el caso de una universidad politécnica de México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.934>
- del Pozo, L. A. (2017). La redacción académica y la conciencia lingüística. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 7(2), 1-4. <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467652767010.pdf>
- Di Tullio, Á., y Malcuori, M. (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Administración Nacional de Educación Pública.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. McGraw-Hill.

- Díaz Mosquera, E. (2012). Estilos de aprendizaje. *Eídos*, 5, 5-11. <http://revistas.ute.edu.ec/index.php/eidos/article/view/88/81>
- Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. (2019a). *Lengua materna. Español. Segundo grado*. Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2021/T2ESA.htm>
- Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública. (2019b). *Libro para el maestro. Lengua materna. Español. Primer grado*. Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/T1ESM.htm>
- Doltz, J., Gagnon, R. y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Programas de estudio. Área de talleres de lenguaje y comunicación. Taller de lectura, redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-IV*. Universidad Nacional Autónoma de México. [https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID\\_I\\_IV.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/TLRIID_I_IV.pdf)
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2021). *Perfil de egreso*. Padres de familia. [https://www.cch.unam.mx/padres/perfil\\_egreso](https://www.cch.unam.mx/padres/perfil_egreso)
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Fernández de Haro, E., Núñez-Delgado, M. P. y Romero López, A. (2009). Adquisición de habilidades metalingüísticas y enseñanza-aprendizaje de la composición escrita en educación primaria: reflexiones didácticas sobre los resultados de un estudio experimental. *Revista Porta Linguarum*, 12, 149-167. <http://hdl.handle.net/10481/24045>
- Flores Oléa, V. (1971). El CCH, una institución universitaria que exige la sociedad moderna y el desarrollo social. *Suplemento de la Revista Siempre*, 30-37. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/150/AntologiaTexto03b\\_1559169704.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/150/AntologiaTexto03b_1559169704.pdf)
- Gaceta CCH*. (10 de octubre de 2001). El Colegio de Ciencias y Humanidades: modelo y prácticas, 4(número extraordinario).
- Gaceta UNAM*. (1 de febrero de 1971). Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades. 2(número extraordinario), 1-8. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/actualizacion2012/Gacetamarilla.pdf>

- Gaiser, M. C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 87-114. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2011.v23.36311](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2011.v23.36311)
- Galán Vélez, R. M. (2014). La comprensión auditiva en el EXHALING. En R. O. González (coord.). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior* (pp. 189-206). ANUIES
- Galán Vélez, R. M. (2015). Comprensión auditiva: evaluación y aprendizaje. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 36(79), 31-46. <https://doi.org/10.28928/revistaiztapalapa/792015/atc2/galanvelezrm>
- Gámez Díaz, R., Góngora Izquierdo, J. M., Guerrero Salinas, M. E., Lara Covarrubias, A., Moncada Sánchez, A. y Reyes Jiménez, C. (2021). La concreción del Modelo Educativo en el área de Talleres de Lenguaje y Comunicación. Experiencias y desafíos para fortalecer el Modelo Educativo. *Seminario sobre el Modelo Educativo del Colegio*, (2), 18-26. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/43/Fasciculo\\_02\\_1615233993.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/43/Fasciculo_02_1615233993.pdf)
- García Camacho, T. (2015). El Modelo Educativo del Colegio y sus niveles de concreción. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, (5), 7-14. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/16/NCC\\_No5\\_ene-mar\\_2015\\_1559167686.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/16/NCC_No5_ene-mar_2015_1559167686.pdf)
- García Camacho, T. (2017). Estilos de aprendizaje y Modelo Educativo. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, (9), 17-36. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/32/NCC\\_09\\_abr-jun-17\\_1503049680.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/32/NCC_09_abr-jun-17_1503049680.pdf)
- García, A. M., Pérez, M. G., Sepúlveda, R. A., Rodríguez, L. Y. y Mercado, A. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D420-1.pdf>
- García-Rangel, E. G., García Rangel, A. K., Reyes Angulo, J. A. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290.
- García-Valcárcel, A. (1992). Características del “buen profesor” universitario según estudiantes y profesores. *Revista Investigación Educativa*, (19), 31-50. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/94977>
- Gili Gaya, S. (1980). *Curso superior de sintaxis española*. Vox.

- González Robles, R. O. (coord.). (2014). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior*. ANUIES
- González Rodarte, J. (2015). Notas sobre el Modelo Educativo del CCH. *Nuevos Cuadernos del Colegio*, (5), 93-110. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/16/NCC\\_No5\\_ene-mar\\_2015\\_1559167686.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/16/NCC_No5_ene-mar_2015_1559167686.pdf)
- González Rodarte, J. (2019). *Informe sobre la docencia. La enseñanza en el Colegio de Ciencias y Humanidades*. Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/41/LibroJGR\\_1582678250.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/41/LibroJGR_1582678250.pdf)
- González Sánchez, L., Rodríguez, C. y Gázquez, J. (2011). Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 135-146. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3844485.pdf>
- Grecco Ramírez, R. (2006). *La importancia de la enseñanza de la gramática en la redacción* [tesis de maestría]. [https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/5P6JYI5HVP3BAGP662U5NXLFKJGMR3VUXNY7MFCH4DEL1Y3IKE-44536?func=full-set-set&set\\_number=344629&set\\_entry=000002&format=999](https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/5P6JYI5HVP3BAGP662U5NXLFKJGMR3VUXNY7MFCH4DEL1Y3IKE-44536?func=full-set-set&set_number=344629&set_entry=000002&format=999)
- Grifoll Rius, M. (2019). *Recursos de gamificación para la enseñanza de gramática* [tesis de maestría]. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/137862/1/tfm\\_marina\\_grifoll\\_rius.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/137862/1/tfm_marina_grifoll_rius.pdf)
- Gutiérrez Martínez, M. T. (1983). Contenidos que deben ser el eje de las actividades de aprendizaje en los Talleres de Redacción I y II. *Cuadernos del Colegio*, (21), 57-58. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21\\_1534485256.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21_1534485256.pdf)
- Halliday, M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Hernández, E. (1983). Consideraciones en torno al seminario sobre problemas de la enseñanza de la redacción I y II. *Cuadernos del Colegio*, (21), 59-63. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21\\_1534485256.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21_1534485256.pdf)
- Hernández Maqueda, J. A. (1983). La enseñanza de la Redacción en el CCH. *Cuadernos del Colegio*, (21), 65-68. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21\\_1534485256.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21_1534485256.pdf)

- Hoyos, A. y Marrero, V. (2008). Errores léxicos de habla: una perspectiva lingüística. En A. Moreno Sandoval (ed.). *Actas del VIII Congreso de Lingüística General, 25 al 28 de junio de 2008*. UAM. <http://elvira.llf.uam.es/clg8/actas/index.html>
- Hymes, D. y Gómez Bernal, J. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, (9), 13-37. [Trabajo original publicado en 1972]. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>
- Illescas, C. (2013). *La palabra es nuestra: prácticas de lectoescritura I*. Nómada.
- Infante, M., Coloma, C. J. y Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 149-160. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173524158009.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE]. (2018). Resultados PLANEA 2018. <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- Izquierdo Zaragoza, S. (2014). De la rutina a la reflexión. En defensa de una enseñanza reflexiva de la gramática en las clases de Lengua. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (10), 163-180.
- Keefe, J. W. y Thompson, S. D. (1987). *Learning Style: Theory and Practice*. Reston.
- Lázaro Carreter, F. (1977). *Diccionario de términos filológicos*. Gredos.
- Listado de grupos por asignatura. (s. f.). Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Vallejo. <http://www.cch-vallejo.unam.mx/Escuela/stdAsignaturaCategoria.aspx>
- Lomas García, C. (1994). La educación lingüística y literaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1, <https://www.grao.com/es/producto/la-educacion-ling-istica-y-literaria>
- Lomas, C. (2009). El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas. En C. Lomas y A. Tusón (coords.). *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica* (pp. 17-35). Edere.
- López, E. y Ripoll, J. C. (2014). Desarrollo de un programa para mejorar la comprensión de instrucciones escritas para el alumnado con dificultades de lenguaje. *Logopedia: Evolución, Transformación y Futuro*. [https://www.researchgate.net/profile/Juan\\_C\\_Ripoll/publication/269518102\\_Development\\_of\\_a\\_program\\_to\\_improve\\_the\\_comprehension\\_of\\_written\\_instructions\\_for\\_students\\_with\\_language\\_difficulties/links/548dc0380cf2d1800d841e35/Development\\_of\\_a\\_program\\_to\\_improve\\_the\\_comprehension\\_of\\_written\\_instructions\\_for\\_students\\_with\\_language\\_difficulties](https://www.researchgate.net/profile/Juan_C_Ripoll/publication/269518102_Development_of_a_program_to_improve_the_comprehension_of_written_instructions_for_students_with_language_difficulties/links/548dc0380cf2d1800d841e35/Development_of_a_program_to_improve_the_comprehension_of_written_instructions_for_students_with_language_difficulties)

[de-un-programa-para-mejorar-la-comprension-de-instrucciones-escritas-para-el-alumnado-con-dificultades-de-lenguaje.pdf](#)

Lugo Ramírez, E. (2007). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la gramática española en el nivel medio superior* [tesis de maestría].

[https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/5P6JYI5HVP3BAGP662U5NXLFKJGMR3VUXNY7MFCH4DEL1Y3IKE-34501?func=find-b&local\\_base=TES01&request=ense%C3%B1anza+de+gram%C3%A1tica+nivel+medio&find\\_code=WRD&adjacent=N&filter\\_code\\_2=WYR&filter\\_request\\_2=&filter\\_code\\_3=WYR&filter\\_request\\_3=](https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/5P6JYI5HVP3BAGP662U5NXLFKJGMR3VUXNY7MFCH4DEL1Y3IKE-34501?func=find-b&local_base=TES01&request=ense%C3%B1anza+de+gram%C3%A1tica+nivel+medio&find_code=WRD&adjacent=N&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=)

Mallart Navarra, J. (2016). Didáctica: perspectivas, teorías y modelos. En A. Medina Rivilla y M. C. Domínguez Garrido (eds.). *Didáctica. Formación básica para profesionales de la educación* (pp. 33-78). Universitas.

Mantecón Ramírez, B. (1989). Justificación de la gramática escolar. *Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, (12), 59-92.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87705>

Mantecón Ramírez, B. y Zaragoza Canales, F. (1998). La enseñanza de la gramática en la educación secundaria obligatoria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (31), 75-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117968>

Martín Sánchez, M. A. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (3), 29-41.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>

Moliner, M. (1972). *Diccionario de uso del español* (Vol. 1). Gredos.

Montes de Oca, O. (2007). *Enseñanza de la gramática en el bachillerato: una alternativa* [tesis de maestría].

[https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/5P6JYI5HVP3BAGP662U5NXLFKJGMR3VUXNY7MFCH4DEL1Y3IKE-36696?func=full-set-set&set\\_number=344696&set\\_entry=000003&format=999](https://tesiunam.dgb.unam.mx/F/5P6JYI5HVP3BAGP662U5NXLFKJGMR3VUXNY7MFCH4DEL1Y3IKE-36696?func=full-set-set&set_number=344696&set_entry=000003&format=999)

Morales, O. A. y Espinoza, N. (2005). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 26(1), 26-37.

[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26\\_01\\_Morales.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Morales.pdf)

- Morales, O., Rincón, Á., y Tona Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9(29), 217-225. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102005000200010&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000200010&lng=es&tlng=es).
- Munguía, I. (2014a). La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (79), 11-29. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/73/243>
- Munguía, I. (2014b). Conciencia lingüística. En R. O. González (coord.). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior* (pp. 221-238). ANUIES
- Muñoz, L. L. y Ávila, J. (coords.) (2012). *Población estudiantil del CCH. Ingreso, tránsito y egreso. Trayectoria escolar: siete generaciones 2006-2012*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nérici, I. G. (1969). *Hacia una didáctica general dinámica*. Kapelusz.
- Oléa Rodríguez, V. (1981). La enseñanza de la lengua en el bachillerato (talleres turnos vespertinos). *Cuadernos del Colegio*, (12), 63-64. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/29/CC\\_12\\_rev\\_1500422841.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/29/CC_12_rev_1500422841.pdf)
- Orellana Guevara, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 134-154. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-41422017000100134&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-41422017000100134&script=sci_abstract&tlng=es)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2019). Resultados PISA 2018. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Oropeza, E. V., Galán Vélez, R. M., Jurado Salinas, M. y Vázquez Castro, V. (2014). La expresión escrita y su pauta de corrección. En R. O. González (coord.). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior* (pp. 239-265). ANUIES
- Ortografía y Literatura. (2021). [Imagen]. Facebook. <https://www.facebook.com/OrtografiaYLiteratura/photos/2066422436859066>

- Otañi, L. y Gaspar, M. (2009). Sobre la gramática. En M. Alvarado (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura* (pp. 75-112). Flacso-Manantial.
- Pantoja Ospina, M. A., Duque Salazar, L. I. y Correa Meneses, J. S. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 79-105. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413634076004.pdf>
- Pastor Cesteros, S. (2005). El papel de la reflexión metalingüística en la adquisición de la gramática de ELE. En M.A. Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coord.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. XV Congreso Internacional de la ASELE: Sevilla, 2004* (pp. 638-645). Universidad de Sevilla.
- Picaroni, B. (2011). *La evaluación en las aulas de primaria: usos formativos, calificaciones y comunicación con los padres*. Grade. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/51111/La%20evaluaci%20c3%b3n%20en%20las%20aulas%20de%20primaria%20usos%20formativos%20c%20calificaciones%20y%20comunicaci%20c3%b3n%20con%20los%20padres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Prado Robledo, P. y Pérez Martínez, M. G. (2021). Los desafíos de la retroalimentación en la escritura. Estudio de caso en la enseñanza del español en secundaria en México. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 12(23). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.782>
- Rajadell, N. y Medina Rivilla, A. (2015). *Didáctica general. Formación básica para los profesionales de la educación*. Universitas.
- Real Academia Española. (s. f.). Cuaderno de bitácora. En *Diccionario de la lengua española*. (23<sup>a</sup> ed.). Recuperado el 3 de febrero de 2021 de <https://dle.rae.es/cuaderno?m=form#5XVHn0t>
- Real Academia Española. (s. f.). Gramática. En *Diccionario de la lengua española*. (23<sup>a</sup> ed.). Recuperado el 3 de septiembre de 2021 de <https://dle.rae.es/gram%C3%A1tico#JQukZIX>

- Reyes Coria, B. (2007). Mi gramática de la secundaria. En Báez Pinal, G. E. (coord.). *La enseñanza del español: problemas y perspectivas en el nuevo milenio* (pp. 247-254) Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reyzábal, V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 64-77. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2988>
- Rico Martín, A. M. y Níkleva, D. (2016). Análisis de la competencia lingüístico-discursiva escrita de los alumnos de nuevo ingreso del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Revista Signos*, 49(90), 48-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1570/157044553003>
- Riffo, B., Caro, N. y Sáez, K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175- 198. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0718-48832018000200175&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-48832018000200175&lng=es&nrm=iso)
- Rivero Franyutti, A. (2010). El aprendizaje del español en el nivel medio-superior. Diagnóstico y propuestas. *Revista de la Educación Superior*, 39(4), 35-51. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602010000400003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602010000400003)
- Rivero Franyutti, A. (2016). Enfoques formalista y funcionalista en la gramática. *Inventio. La Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos*, 12(26), 45-51. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/195/invt1226Enfoques.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roca, J. (2010). Las entrevistas. En J. Pujadas (coord.). *Etnografía* (pp. 89-109). Editorial UOC.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 87-118. <https://rieoei.org/RIE/article/view/458>

- Rodríguez Palmero, M. L. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping, 1*, 535-544. [https://www.academia.edu/40034044/LA\\_TEOR%C3%8DA\\_DEL\\_APRENDIZAJE\\_SIGNIFICATIVO?auto=citations&from=cover\\_page](https://www.academia.edu/40034044/LA_TEOR%C3%8DA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO?auto=citations&from=cover_page)
- Rogers, H. y Sabarwal, S. (coords.). (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuesta de política pública*. Grupo Banco Mundial.
- Ruíz Basto, A., Noriega Castillo, I. y Ávila Delgado, L. (1983). Búsquedas en el Taller de Redacción I y II. *Cuadernos del Colegio*, (21), 45-49. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21\\_1534485256.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21_1534485256.pdf)
- Ruíz Cuéllar, G. (2014). Conclusiones y recomendaciones. En R. O. González Robles (coord.). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las Instituciones de Educación Superior del área metropolitana de la Ciudad de México* (pp. 317-331). ANUIES.
- Salvador Mata, F. (1989). Fundamentos científicos de la enseñanza de la gramática. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 7, 119-131. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3480>
- Salvador Mata, F., Gallego, F. y Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(1), 153-166. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36841>
- Sánchez Avendaño, C. (2006). ¿Cuestión de método? Sobre los cursos remediales universitarios de expresión escrita. *Revista Educación*, 30(1), 65-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030105>
- Sánchez Avendaño, G. (1983). Una experiencia en redacción. *Cuadernos del Colegio*, (21), 73-78. [http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21\\_1534485256.pdf](http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/36/CC-21_1534485256.pdf)
- Sánchez Gómez, E. (2014). Comprensión de lectura. En R. O. González (coord.). *Habilidades lingüísticas de los estudiantes de primer ingreso a las instituciones de educación superior* (pp. 207-220). ANUIES
- Sánchez Gómez, E. (2017). El problema del dominio de habilidades lingüísticas en estudiantes universitarios y la búsqueda de solución. En A. Enríquez Ovando y E. Sánchez Gómez (coords.). *Dominio del español de estudiantes universitarios. Retos y perspectivas* (pp. 71-95). Universidad Michoacán de San Nicolás de Hidalgo.

- Sánchez Pazmiño, K. N. (2018). ¿Qué habilidades lingüísticas se deben desarrollar en un estudiante pre-universitario? *SATHIRI*, 13(1), 67-80.  
[https://www.researchgate.net/publication/332663113\\_Que\\_habilidades\\_linguisticas\\_se\\_deben\\_desarrollar\\_en\\_un\\_estudiante\\_pre-universitario](https://www.researchgate.net/publication/332663113_Que_habilidades_linguisticas_se_deben_desarrollar_en_un_estudiante_pre-universitario)
- Sánchez Serrano, R. (2018). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M. L. Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 93-123). El Colegio de México.
- Secretaría Académica. (2021). Composición de la planta docente del CCH Vallejo, según la licenciatura de procedencia, en el año 2021. Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Vallejo.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2006). *Español*. SEP.  
<https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/fundamentacion.espanol.pdf>
- Secretaría de Planeación (2021). Resultados del examen de diagnóstico académico. Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades.  
[http://132.248.122.13/consulta\\_resultados\\_eda/index.php](http://132.248.122.13/consulta_resultados_eda/index.php)
- Sternberg, R. (1994). Allowing for thinking styles. *Educational Leaderships*, 36-40.
- Suárez, M. (9 de octubre de 2020). Conferencia magistral: Encuesta de transporte. *Gaceta CCH. Suplemento: El Colegio Frente a la Nueva Normalidad*.  
[https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Suplemento\\_NuevaNormalidad.pdf](https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Suplemento_NuevaNormalidad.pdf)
- Tapia, M., Burdiles, G. y Arancibia, B. (2003). Aplicación de una pauta diseñada para evaluar informes académicos universitarios. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 36(54), 249-257.  
[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342003005400009](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342003005400009)
- Tarrés, M. L. (coord.). (2018). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Touraine, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos?* Fondo de Cultura Económica.
- Uría, E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Narcea.

Zayas Hernando, F. (1997). La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua.  
En J. Serrano y J. E. Martínez (coords.). *Didáctica de la lengua y literatura* (pp. 211-240).  
Oikos-Tau.