



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

**ESTRATEGIAS DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PARA  
ENSEÑAR PROTOTIPOS TEXTUALES**

**PRESENTA**

**Verónica Nayeli Romero Díaz**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**TUTOR**

**Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz**

**COMITÉ TUTORIAL**

**Dra. Ana Cecilia Macías Esparza**

**Dra. Laura Milán Espinosa**

**Dra. Blanca Elena Sanz Martín**

**Aguascalientes, Ags., 20 de mayo de 2020**



**MTRA. MARIA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA**  
**DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

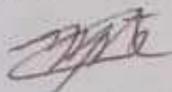
**PRESENTE**

Por medio del presente como **TUTORA** designada del estudiante **VERÓNICA NAYELI ROMERO DÍAZ** con ID 16759 quien realizó el *trabajo de tesis* titulado: **ESTRATEGIAS DE PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR PARA ENSEÑAR PROTOTIPOS TEXTUALES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que *ella pueda proceder a imprimirla* así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 20 de mayo de 2020



**Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz**  
Tutor de tesis

c.c.p.- Interesada  
c.c.p.- Secretaria Técnica del Programa de Posgrado

## AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, gracias por facilitar el recurso económico para realizar mis estudios de maestría.

A mi directora de Tesis: Teresa de Jesús Cañedo, gracias por acompañarme en este viaje académico dentro del cual hubo altas y bajas, mi agradecimiento infinito.

A los miembros de mi comité: la Dra. Cecilia Macías, la Dra. Laura Milán por formar parte de mi comité tutorial. Así mismo al Dr. David y la Dra. Blanca, por su valioso tiempo empleado en la lectura de mi trabajo y su acompañamiento para lograr mejorar la tesis.

A la Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño, por brindarme su apoyo a lo largo de toda la maestría, sobre todo en estos últimos meses y lograr el término de esta tesis.

A todos mis compañeros de la maestría por acompañarme en esta nueva etapa de mi vida, y a todos mis maestros gracias por sus enseñanzas, y por influir positivamente en mi formación académica.

A la coordinación de la maestría, a Elsa por estar al pendiente de los trámites administrativos a lo largo de mi formación.

A mi familia, gracias por estar y alentarme a continuar con mis estudios, por preocuparse por mis avances y estar al pendiente de mis necesidades.

## **DEDICATORIA**

Para Enrique, mi compañero de vida que día a día me inspira y motiva a seguir adelante cuando parece que el camino se vuelve difícil.

Para Quique y Carmina, mis motores de vida, por ellos y para ellos.



ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE CUADROS ..... 4

ÍNDICE DE TABLAS ..... 5

ÍNDICE DE FIGURAS ..... 6

RESUMEN ..... 7

ABSTRACT ..... 9

INTRODUCCIÓN ..... 11

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA ..... 13

    1.1 Preguntas de investigación ..... 28

    1.2 Objetivos ..... 28

    1.3 Antecedentes ..... 28

    1.4 Justificación ..... 35

CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL ..... 37

    2.1. Enseñanza del Español. Algunos enfoques. .... 37

    2.1.2. Enfoque comunicativo (EC) en la enseñanza del español ..... 39

    2.2. Modelos Textuales ..... 43

    2.2.1. Tipologías textuales ..... 44

    2.2.2. Argumentación ..... 45

    2.2.3. Explicación o exposición ..... 47

    2.2.4. Descripción ..... 49

    2.2.5. Conversación ..... 51

    2.2.6. Narración ..... 52

    2.3. Estrategias de Enseñanza ..... 53

    2.3.1. Estrategias de enseñanza tradicional y moderna ..... 54

    2.3.2. Estrategias de enseñanza social ..... 55

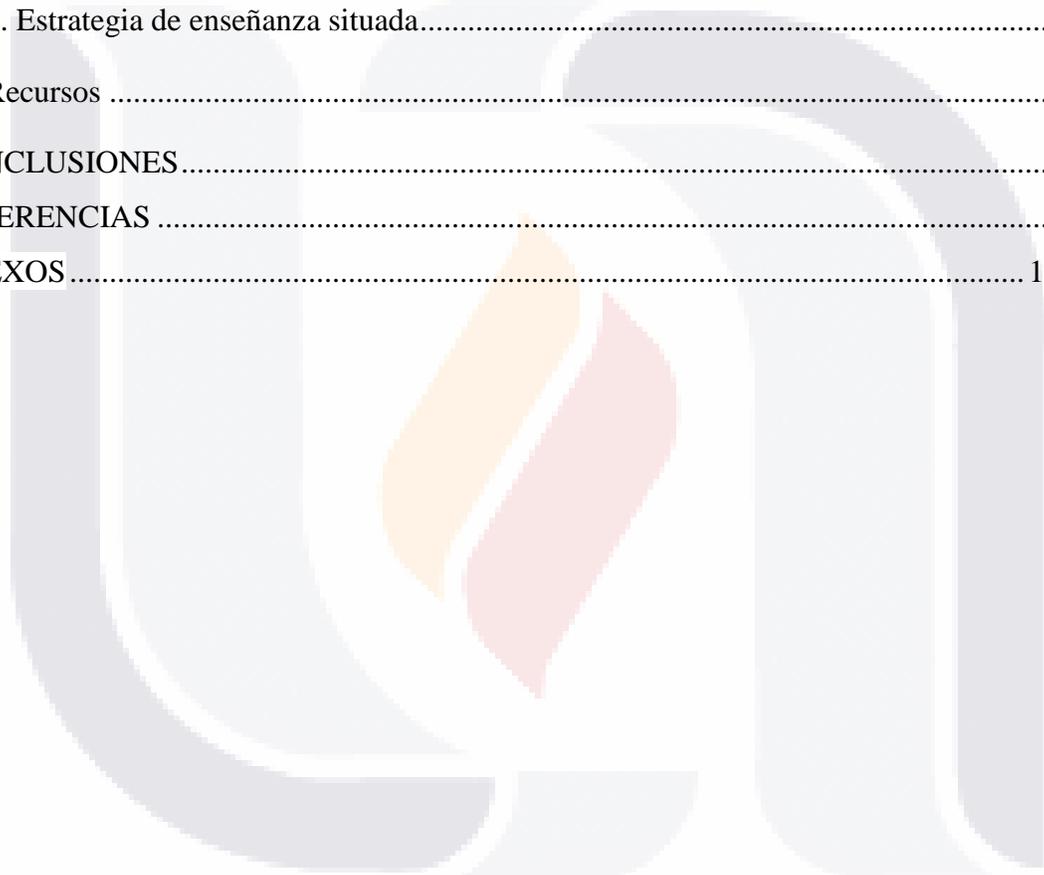
    2.3.3. Estrategias para activar conocimientos previos ..... 56

    2.3.4. Estrategias para organizar la información ..... 57

    2.3.5. Estrategias para promover una enseñanza situada ..... 58

2.3.6. La motivación como estrategia.....	59
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	62
3.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación.....	62
3.2. Sujetos del estudio.....	62
3.3.    Técnicas de Recolección de datos .....	64
3.4. Procedimiento para la recolección de datos .....	65
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	69
4.1. Docente 1 (D1) .....	69
4.1.1. D1- Sesión I.....	69
4.1.2. D1- Sesión II y Sesión III.....	70
4.1.3. D1- Sesión IV .....	72
4.1.4. Resumen del D1 .....	72
4.2 Docente 2 (D2) .....	73
4.2.1. D2- Sesión I.....	73
4.2.2. D2- Sesión II.....	74
4.2.3. D2- Sesión III .....	75
4.2.4. D2- Sesión IV .....	76
4.2.5. Resumen D2 .....	77
4.3 Docente 3 (D3) .....	77
4.3.1. D3- Sesión I.....	78
4.3.2. D3- Sesión II y Sesión III.....	79
4.3.3. D3- Sesión IV .....	80
4.3.4. Resumen D3 .....	81
4.4 Docente 4 (D4) .....	82
4.4.1 D4- Sesión I.....	82
4.4.2. D4- Sesión II.....	83
4.4.3. D4- Sesión III y IV .....	84

4.4.4. Resumen D4 .....	85
4.2.1. Estrategias de enseñanza tradicional y moderna .....	88
4.2.2. Estrategia de enseñanza social.....	88
4.2.3. Estrategia de motivación .....	89
4.2.4. Estrategia para activar conocimientos previos .....	89
4.2.5. Estrategia para organizar la información.....	90
4.2.6. Estrategia de enseñanza situada.....	90
4.3 Recursos .....	91
CONCLUSIONES.....	92
REFERENCIAS .....	95
ANEXOS.....	1000



**Índice de Cuadros**

CUADRO 1. NIVEL DE LOGRO EDUCATIVO..... 16

CUADRO 2. BLOQUE IV. PROTOTIPOS TEXTUALES..... 27

CUADRO 3. FACTORES DE MOTIVACIÓN..... 60



**Índice de Tablas**

TABLA 1.DATOS DE SUJETOS DE INVESTIGACIÓN..... 63

TABLA 2. RESUMEN DE OBSERVACIONES ..... 65

TABLA 3. MATRIZ DE DOBLE ENTRADA ..... 67

TABLA 4. ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LOS DOCENTES ..... 87



**Índice de Figuras**

FIGURA 1. PORCENTAJES DE ESTUDIANTES EN CADA NIVEL DE LOGRO, A NIVEL NACIONAL DE TERCERO DE SECUNDARIA Y DEL ÚLTIMO GRADO DE EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN ..... 17

FIGURA 2. MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL. VERSIÓN PROPIA TOMADA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE BACHILLERATO 2019. .... 25

FIGURA 3. COMPETENCIAS QUE ENGLOBALAN EL ENFOQUE COMUNICATIVO . TOMADA DE CASSANY (2003) P. 85..... 40

FIGURA 4. ESQUEMA TEXTO ARGUMENTATIVO DE VAN DJIK ..... 46

FIGURA 5. SECUENCIAS EXPLICATIVA PROPUESTA POR GRIZE (1990) ..... 48

FIGURA 6. ESQUEMA TEXTO DESCRIPTIVO PROPUESTO POR ADAM (1991) ... 50

FIGURA 7. ESQUEMA DE TRANSFORMACIÓN DEL TEXTO NARRATIVO ..... 53

FIGURA 8. ACTIVIDADES DE ORTOGRAFÍA. .... 74

FIGURA 9. CONCEPTO DE DEFINICIÓN QUE REALIZÓ EL D3..... 80

FIGURA 10. ACTIVIDADES A DESARROLLAR POR LOS ALUMNOS REFERENTE AL TEXTO NARRATIVO. .... 81

## RESUMEN

La enseñanza de la lengua ha sido uno de los temas más relevantes dentro de la formación de cualquier nivel educativo, ya que ésta es una herramienta fundamental para la interacción social; es importante que los alumnos presenten un amplio dominio de la lengua para poder establecer vínculos con los demás participantes de la sociedad. En México, la enseñanza de la lengua no ha tenido resultados favorables, a pesar de la importancia de ésta, los resultados obtenidos muestran una deficiencia, el Programa para la Evaluación de Estudiantes Internacionales (PISA, por sus siglas en inglés), el cual ayuda a monitorear los conocimientos y habilidades los estudiantes que integran los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), muestra que los estudiantes obtuvieron desempeños bajos en Ciencia 52%, en matemáticas 43 % y 59% en Lectura. Lo que indica que México se encuentra por debajo del promedio de los países que conforman la OCDE. (INEE, 2017).

En este trabajo, se pretende dar cuenta de las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores en el bloque tres acerca de los prototipos textuales durante el primer semestre de educación media. También, se pretende identificar qué es lo que hacen los docentes para facilitar el proceso de enseñanza para que los alumnos comprendan la estructura de los modelos textuales. Para realizar el estudio sobre las estrategias que utilizan los docentes de educación media al enseñar prototipos textuales se utilizaron las estrategias propuestas por Díaz y Hernández (2010), las cuales se dividen en Estrategias de Enseñanza tradicional y moderna, Estrategia de motivación, Estrategia para activar los conocimientos previos, Estrategias para organizar la información y Estrategias de enseñanza situada. Todas estas estrategias son importantes dentro del desarrollo de la práctica docente, pero sobre todo las Estrategias de organización de la información están relacionadas con el desarrollo de los modelos textuales.

El estudio se realizó con un enfoque cualitativo. Los objetivos que guiaron este trabajo fueron: 1) Identificar las estrategias que el profesor de educación media superior (EM) utiliza para enseñar el tema de prototipos textuales en el Taller de Lectura y Redacción I; y 2) Describir los recursos educativos que utiliza el profesor de educación media como parte de sus estrategias para el tema prototipos textuales. Para cumplir los objetivos del estudio se

trabajó con cuatro docentes de educación media superior que impartían la materia de Taller de Lectura y Redacción I el equivalente a la asignatura de español, lo que permitió conocer las estrategias que utilizan los docentes en el tema de los prototipos textuales dentro de las aulas y otros recursos educativos que implementan.

*Palabras clave:* Enseñanza de la lengua, Estrategias de enseñanza, Educación Media.



## ABSTRACT

Language teaching has been one of the most relevant topics in the formation of any educational level, since this is a fundamental tool for social interaction; It is important that students have a wide command of the language in order to establish links with other participants in society. In Mexico, language teaching has not had favorable results, despite its importance, the results obtained show a deficiency, the Program for the Evaluation of International Students (PISA, for its acronym in English), which helps monitoring the knowledge and skills of the students that make up the countries of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), shows that the students obtained low performances in Science 52%, in mathematics 43% and 59% in Reading. This indicates that Mexico is below the average of the countries that make up the OECD. (INEE, 2017).

In this work, the aim is to account for the teaching strategies used by teachers in block three about textual prototypes during the first semester of secondary education. Also, it is intended to identify what teachers do to facilitate the teaching process so that students understand the structure of textual models. To carry out the study on the strategies used by middle school teachers when teaching textual prototypes, the strategies proposed by Díaz and Hernández (2010) were used, which are divided into Traditional and Modern Teaching Strategies, Motivation Strategy, Strategy to activate previous knowledge, strategies for organizing information and situated teaching strategies. All these strategies are important in the development of teaching practice, but especially the strategies for organizing information are related to the development of textual models.

The study was carried out with a qualitative approach. The objectives that guided this work were: 1) Identify the strategies that the teacher of upper secondary education (EM) uses to teach the subject of textual prototypes in the Reading and Writing Workshop I; and 2) Describe the educational resources by the upper secondary education teacher uses as part of his strategies for the subject of textual prototypes. To meet the objectives of the study, we worked with four teachers of upper secondary education who taught the subject of Reading and Writing Workshop I, the equivalent of the Spanish course, which allowed knowing the strategies used by teachers in the subject of prototypes. textual within the classrooms and other educational resources that they implement.

*Key words:* Language teaching, Teaching strategies, upper secondary education.



## INTRODUCCIÓN

Cuando nos enfrentamos ante distintos textos, es importante diferenciar entre un anuncio publicitario o un poema, un artículo de opinión o un argumento; ya que “cada tipo de texto exige una clase de estrategia o competencia interpretativa”. (Bassol y Torrent, 2012, p. 12). Gracias a la existencia de los prototipos textuales podemos lograr diferenciar un texto de otro, ya sea narrativo, descriptivo, argumentativo, el diálogo y la exposición; ya que cada uno de los prototipos textuales tiene un lenguaje y estructura específicas, tanto externas como internas.

Dentro de la enseñanza del español en el nivel medio superior, es primordial que los jóvenes sepan identificar los diferentes tipos de textos con los que están en contacto; puesto que no es lo mismo exponer un tema que tratar de argumentar una idea. En este marco, se desarrolló este trabajo.

El documento se dividió en cinco capítulos, los cuales se enfocaron en desarrollar, describir, analizar cómo son las estrategias que los docentes utilizan para la enseñanza de la lengua, en específico de los prototipos textuales.

En el capítulo uno se presenta el planteamiento del problema, los antecedentes del objeto de estudio, las preguntas de las que parte la investigación, los objetivos y la justificación del por qué se realizó esta investigación. En el capítulo dos, se presenta el marco teórico, el cual se enfocó en identificar la teoría que da sustento al planteamiento del problema y a los objetivos establecidos para la investigación, el apartado tiene tres secciones enfocadas en: la enseñanza de la lengua, los modelos textuales y las estrategias de enseñanza, su concepto y las divisiones que se han desarrollado en la enseñanza de la lengua. En el capítulo tres se encuentra la metodología del estudio, se identifican los participantes, los instrumentos y la descripción de cómo se trabajaron los datos para realizar el análisis de la información. En el capítulo cuatro se muestran los resultados del análisis de la información y se dan a conocer las características que presentaron los docentes observados durante la impartición del tema de prototipos textuales. Primero se realiza un análisis individual de cada docente de las estrategias realizadas durante las sesiones, y después se realiza una discusión y comparación entre las estrategias identificadas que utilizaron los cuatro docentes, dando cuenta de las diferencias que existen dentro de la enseñanza del mismo tema. El capítulo cinco presenta las

conclusiones que se obtuvieron del estudio y se presentan las respuestas a las preguntas planteadas para la investigación, además se realiza una reflexión acerca de las limitaciones del estudio y los posibles estudios que pueden derivar de este.



## CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En México el idioma español es el predominante, aunque en algunas regiones aún existen lenguas indígenas, la mayoría de las personas se comunican en español, por ello, el español es el medio de comunicación más utilizado en el país, por lo tanto, en la educación pública en México el español ha sido una materia indispensable que se imparte en el primer nivel educativo de escuela, pues, la enseñanza del idioma español tiene una función esencial en los estudiantes, ya que permite que desarrollen otras habilidades a partir de la adquisición de la lectura o como herramienta de comunicación y socialización. El desarrollo de habilidades de escritura y de lectura en los estudiantes permite que la comprensión de un problema matemático sea fácil, así como el entendimiento de los textos de divulgación o información en los medios de comunicación.

El concepto de lengua ha sido definido por Tusón (1989) como “el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno” (citado en Cassany, 2003, p. 35), y se entiende que a través de la lengua se puede estructurar el pensamiento y reflexionar sobre el mismo. Por este motivo, la enseñanza de la lengua debe aportar habilidades y conocimientos mínimos para desarrollarse en cualquiera de los ámbitos, desde los referentes académicos, hasta los que se implementan en la vida diaria.

Durante el transcurso de la vida el contacto con el lenguaje está presente pues las personas inician con la lengua materna desde etapas muy tempranas y después de varios años en la escuela inician el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura, para el logro de estos aprendizajes fundamentales en las escuelas se requiere que los docentes cuenten con una sólida formación en este campo, pues como señala Rivero (2010):

Los encargados de la enseñanza de la lengua deberán contar con una preparación fundamental de la teoría lingüística, la cual forma parte de los programas escolares dentro de cualquier nivel educativo (primaria, secundaria y bachillerato), los cuales son indispensables como marco teórico para la enseñanza de la lengua. (p. 41).

Siguiendo el planteamiento de Rivero (2010), la enseñanza y el dominio de la lengua es indispensable porque involucra conocimientos específicos para brindar a los alumnos las herramientas necesarias en la adquisición de esta habilidad. La didáctica para enseñar lengua

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

ha variado en los aspectos teóricos y prácticos, y se ha enriquecido con la creación de diferentes enfoques los cuales han contribuido a su aprendizaje y enseñanza en contextos determinados. Por lo tanto, es importante enseñar a los alumnos los principios básicos de la lingüística y la gramática, a través del diseño de una didáctica gramatical adecuada, centrada en una terminología que los alumnos de cualquier nivel, primaria, secundaria o bachillerato puedan entender, la cual contribuiría a un desarrollo consiente del uso adecuado de la lengua, tanto en la escrita como en la oral. (Rivero, 2010).

La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla (Camps, 2012 citado en Qutián, 2017).

Las propuestas que han apoyado a lo largo del tiempo la enseñanza de la lengua son: pragmática lingüística, funcionalismo y estructuralismo o generativismo, las cuales han contribuido a que dicha enseñanza tenga un progreso y una orientación para cubrir las necesidades que va exigiendo el desarrollo social. Actualmente, teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y las disposiciones oficiales sobre el currículo la enseñanza de la lengua es la encargada de “dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados” (Lomas, Osoro y Tusón, 1997, p. 15).

A partir de lo anterior se propuso la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo, Cassany (2003), por ejemplo, propone que la enseñanza de la lengua se realice desde dicho enfoque, según este autor “...el enfoque comunicativo plantea que la enseñanza de la lengua debe centrarse en el desarrollo de las habilidades y conocimientos necesarios para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos en distintas situaciones de comunicación” (p. 86). Con ello, la competencia comunicativa es la capacidad de uso del lenguaje apropiado en diversas situaciones de la vida, tanto académica como social. El objetivo de éste enfoque no se centra en el aprendizaje de la gramática como tal, sino en el uso de la lengua para que el alumno pueda comunicarse de manera más activa, es por ello que dicho enfoque propone la enseñanza de la lengua desde dos ejes principales: leer y

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

escribir (Cassany, 2010), las cuales son las dos principales funciones de la lengua, y de la enseñanza desde la educación inicial, la básica y media, hasta la educación superior, donde los alumnos tendrían que mostrar un dominio de ésta.

Sin embargo, a pesar de tener presente la importancia de la enseñanza de la lengua, para la atención al desarrollo de las competencias que los alumnos deberían lograr dentro de los distintos niveles educativos, hoy en día podemos darnos cuenta a partir de las pruebas estandarizadas, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) o el Plan Nacional para la Evaluación de los Estudiante (PLANEA) aplicadas masivamente, que los niños y jóvenes obtienen niveles de desempeño insatisfactorios en su paso por el sistema educativo.

En el caso de la prueba internacional PISA se evalúan las diversas competencias de los jóvenes de 15 años, dentro de las áreas de Matemáticas, Lectura y Ciencias. Para el caso de la lectura, los hallazgos mostraron que “los jóvenes mexicanos de 15 años obtuvieron una media de desempeño en competencia lectora de 423 puntos [...] por lo que México, junto con el grupo de países latinoamericanos, se ubicó por debajo de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la cual es de 493 puntos” (INEE, 2017, p. 75).

Al respecto, se señala que el desempeño promedio de México en lectura está cerca del observado en el 2000 con 422 puntos y en el 2009 la puntuación tuvo un aumento a 425 puntos, por lo que en México, 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del Nivel 2, nivel de competencia en donde los estudiantes comienzan a demostrar las habilidades lectoras que les permitirán participar efectivamente y productivamente en la sociedad moderna en lectura, únicamente el 0.3% de los alumnos en el país, alcanzan el nivel de excelencia (Nivel 5) y en los resultados se encontró que la proporción de escolares mexicanos que alcanzan dicho nivel no ha variado hasta el 2009 (OCDE, 2009).

El propósito en PLANEA es evaluar los aprendizajes en Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas al terminar cada nivel educativo, que sería, 6° primaria, 3° secundaria y 6° semestre de bachillerato, entonces PLANEA evalúa los aprendizajes clave que son fundamentales para la adquisición de nuevos aprendizajes; son relevantes para el dominio del campo curricular y prevalecen en el tiempo a pesar de los cambios curriculares” (INEE,

2018a, p.4), esta prueba era aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a una muestra específica de estudiantes para obtener resultados a nivel nacional, regional, y por entidad federativa y tipo de escuela. En los estándares de PLANEA los estudiantes deberán ser capaces de cubrir los niveles de logro, los cuales se plantean como referente para el análisis de los resultados, los niveles de logro son acumulativos y se ubican los estudiantes que han adquirido los aprendizajes de un determinado nivel de logro poseen los del nivel previo (INEE, 2018). En el cuadro 1, se muestran los niveles que considera la prueba, se entiende que los que se ubican en el nivel IV, han obtenido los logros anteriores; por ejemplo, quienes se ubican en el nivel III, ya tienen los aprendizajes del nivel II y nivel I". (INEE, 2018b).

Cuadro 1.

*Nivel de Logro Educativo*

<b>Nivel</b>	<b>Logro</b>
Nivel IV	Analizar y jerarquizar argumentos con el fin de evaluar información implícita y explícita de distintas partes de textos literarios, informativos y argumentativos complejos.
Nivel III	Interpretar información explícita e implícita de textos literarios, informativos y argumentativos. Además, vincular información entre el texto y sus recursos gráficos.
Nivel II	Identificar la estructura de textos literarios e informativos y relacionar información cuando esta es explícita. No obstante cuenta con un desarrollo interpretativo que apenas empieza a manifestarse.
Nivel I	Identificar, localizar y extraer información en textos y gráficos sencillos; sin embargo, tiene dificultades para interpretar el sentido de los textos y vincular la información presentada en ellos.

Fuente: Elaboración propia con base en la información del Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE, 2018a, p. 12)

En la figura 1, se muestra a nivel nacional los resultados que obtuvieron los estudiantes de 3° de secundaria(educación básica) y también los de educación media en Lenguaje y Comunicación:

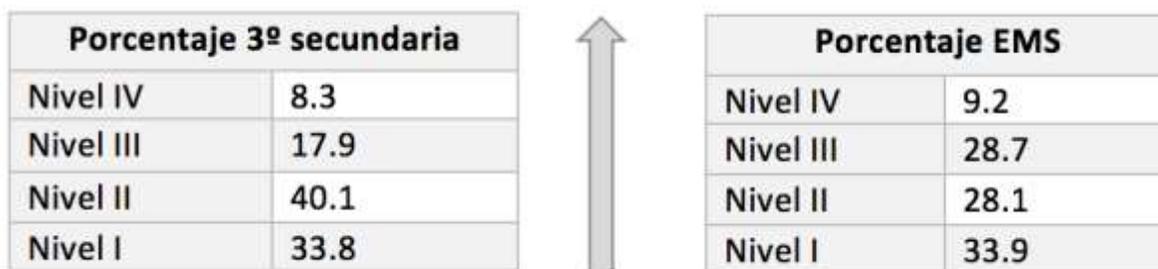


Figura 1. Porcentajes de estudiantes en cada Nivel de Logro, a Nivel Nacional de Tercero de Secundaria y del último grado de Educación Media en Lenguaje y Comunicación. Fuente de elaboración propia con base en la información del Instituto de Evaluación para la Educación (INEE, 2018)

Partiendo de los resultados mostrados para la educación media superior el INEE concluyó que:

Los estudiantes ubicados en el nivel I son capaces de comprender información explícita en textos sencillos con temáticas que le son familiares y con un orden típico, por ejemplo, inicio, desarrollo y conclusión. Sin embargo, no pueden formular inferencias de contenidos implícitos en diferentes tipos de texto o comprender textos extensos y complejos. Además, no pueden identificar el proceso de investigación y su aplicación como medio para la construcción de conocimientos. Los estudiantes ubicados en el nivel IV tienen las habilidades requeridas en proyectos de investigación, planean escritos atendiendo a las propiedades textuales y a diferentes propósitos e interpretan y valoran información de diferentes textos (INEE, 2018b, p.6).

Para el caso del estado de Aguascalientes en el examen que se le aplicó a los alumnos de 3° de secundaria, comparado con los resultados mostrados al finalizar la educación media superior los resultados para secundaria son desfavorables, pues para el nivel I se obtuvo 33.4% lo que significa que los alumnos “representan un dominio insuficiente de los aprendizajes clave del currículum, lo que refleja carencias fundamentales que dificultan su aprendizaje futuro”; 39.9 % dentro del nivel II indica que los estudiantes “tiene un dominio básico de los aprendizajes clave del currículum”; en el nivel III 18.2% refleja que los estudiantes tiene un “dominio satisfactorio de los aprendizajes clave del currículum”; y en

el nivel IV solo el 8.5% lo que señala que los alumnos tiene un dominio sobresaliente de los aprendizajes clave del currículum.” (INEE, 2018<sup>a</sup>).

Por lo que se refiere a la educación media superior los resultados muestran una mejora, aunque no son los esperables, pues para el nivel I se obtuvo 22.7% lo que significa que los alumnos “no identifican la postura del autor en artículos de opinión, ensayos o reseñas críticas, ni explican la información de un texto sencillo con palabras diferentes a las de la lectura”; para el nivel II 28.7% muestra que los estudiantes identifican ideas principales que sustentan la propuesta de un artículo de opinión breve, discrimina y relaciona información oportuna y confiable”; para el nivel III 36.1% lo que indica que ya en este nivel se “reconocen dentro de un artículo de opinión: propósitos, conectores argumentativos y parte que lo constituyen, identifican las diferentes formas en que se emplea el lenguaje escrito de acuerdo con la finalidad comunicativa”; y para el nivel IV 12.5% lo que señala que los estudiantes “seleccionan y organizan información pertinente de un texto argumentativo, identificando las posturas del autor e infieren la paráfrasis de un texto expositivo.” (INEE, 2018<sup>b</sup>).

Aunque Aguascalientes se encuentra dentro de las entidades con puntaje promedio más alto y con una diferencia significativa con respecto a la media nacional, aún no muestran los resultados esperados del dominio del conocimiento y habilidades en materia de Lenguaje y Comunicación.

Tales resultados esperados en las habilidades o competencias señalan que los niños y jóvenes obtienen niveles de aprendizaje insatisfactorios en su paso por el sistema educativo. Es un reto poder contar con acercamientos dentro de las acciones de la práctica docente, a través de estrategias, métodos o técnicas, y ofrecer elementos que ayuden a entender las razones de esta situación. Cabe señalar, que los resultados no satisfactorios en el aprendizaje de la lengua se relacionan con múltiples factores entre los que destaca la enseñanza, y esta a su vez constituye un problema con varias aristas: los diseños curriculares; los métodos y materiales didácticos que se emplean; la formación y competencias docentes para la enseñanza de la lengua, entre otros, lo que hace de la enseñanza de la lengua un fenómeno complejo, es por esta razón que es importante identificar los factores que ocasionan el bajo rendimiento de los alumnos en el desempeño y uso de la lengua, pues:

[...] durante la década de los setenta y ochenta, algunos de los estudios realizados en América Latina concluyeron que el éxito escolar que lograban los estudiantes estaba influido tanto por factores externos como internos a las escuelas y, además, se observó que algunos de los procesos que ocurrían en ellas tenían un efecto favorable en el desempeño académico de los estudiantes. (Hernández, Márquez y Palomar, 2006, p. 551).

Hernández et al. (2006) identifican los factores externos a los socioeconómicos y culturales; los cuales afectan el logro escolar que presentan los jóvenes, además, mencionan que existen factores internos como las “características de los planteles y de personalidad de los maestros y alumnos, así como a diversos procesos que se desarrollan en los centros escolares” (p. 552). Considerando este planteamiento, también es importante señalar los recursos humanos que se encuentran al interior de las escuelas, es aquí donde se ubicaría a los docentes considerados como “agentes importantes en el proceso educativo quienes se enfrentan constantemente a las demandas y requerimientos que entidades gubernamentales nacionales o internacionales hacen relación con la formación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas” (Quitíán, 2017, p.352), a esta labor que realizan los docentes con los estudiantes, la atención a las demandas y al desarrollo de las actividades realizadas tanto dentro, como fuera de las aulas se le denomina práctica docente.

Conocer lo que realiza el profesor dentro del aula, especialmente haciendo referencia al proceso de desarrollo de conocimientos y habilidades es conocido como práctica docente. La práctica docente desarrollada en el aula, definida como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen directamente en los procesos de enseñanza aprendizaje propiamente dichos.

Dicha actividad implica que el profesor no sólo debe saber de lo que habla, sino también conocer técnicas para hacer llegar la sabiduría que ha acumulado durante sus años de aprendizaje, tanto durante la carrera como, paralelamente, fuera de ella. La práctica docente bien enfocada puede despertar en el alumnado algo tan importante y positivo como la necesidad de aprender y el gusto por buscar nuevos retos dentro de los estudios. La práctica llega a concretarse en las intervenciones educativas, algunas pueden ser específicas y otras generales, también se consideran las estrategias de enseñanza y los materiales de apoyo didáctico que favorezcan y motiven a los alumnos para aprender.

La enseñanza de cualquier contenido de aprendizaje, nivel o asignatura se lleva a cabo en un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

contexto específico, y para el caso de México, un reto que enfrenta el Sistema Educativo es la mejora de la calidad educativa para garantizar el logro máximo de los aprendizajes de los estudiantes; a través de “los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos” (SEP, 2017b, p. 40).

Otro de los desafíos que tiene el sistema educativo es la definición del perfil de egreso de los docentes, pues es importante crear mecanismos que aseguren que los egresados de las normales o instituciones superiores están capacitados para impartir la enseñanza de la lengua española y que cuenten con esquemas de actualización para aquellos que estén en la planta docente de las escuelas. Considerar estos lineamientos y asegurar que se tienen docentes preparados para los distintos niveles educativos es indispensable, porque el perfil docente no será el mismo para los niveles educativos, así como los aprendizajes claves van siendo más complejos para la educación media superior se requieren a docentes con un alto dominio de la lengua y en las necesidades de los adolescentes para no tener docentes que entorpezcan el logro de los objetivos de la educación media (DOF, 2008).

En cuanto al perfil de egreso de los docentes, es importante precisar que presenta una gran diversidad puesto que los docentes laboran en distintos niveles; educativos y modalidades, sin embargo, normalmente los docentes de educación básica en México son egresados de Escuelas Normales, y estas instituciones suelen presentar una estructura institucional clara y organizada que le permite a los docentes en formación adquirir los conocimientos y habilidades para realizar la práctica docente óptimamente, entonces, podríamos decir que en educación básica hay una homogenización de formación inicial, pero en educación media esto cambia, pues existen modalidades que se dividen en subsistemas, por ejemplo: bachilleratos generales o tecnológicos, bachilleratos presenciales, abiertos y de educación a distancia; y estos subsistemas tienen una estructura curricular diferente y existe una presencia desigual, tanto de alumnos como de profesores en diversos perfiles profesionales. Por ello la Secretaria de Educación Pública (SEP), agrupó en cuatro modalidades a la EM: (1) bachillerato propedéutico o general, (2) bachillerato bivalente (propedéutico y tecnológico), (3) profesional técnica (Colegio Nacional de Educación Profesional técnica CONALEP), y (4) la capacitación para el trabajo (DOF, 2008); es así como dentro de estas cuatro

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

modalidades existen más de 33 subsistemas en todo el territorio mexicano, los cuales pueden tener características curriculares y objetivos diversos (SEP, 2013a).

Dentro del Bachillerato propedéutico o general, se encuentra la Dirección General de Bachillerato (DGB), ésta cuenta con una oferta educativa integrada por tres modalidades: 1) Modalidad Escolarizada (Centros de Estudios de Bachillerato, Preparatorias Federales, Preparatorias Federales por Cooperación, Escuelas Preparatorias Particulares Incorporadas y Tele bachilleratos); 2) Modalidad no escolarizada (Preparatoria abierta y Centro de atención a estudiantes con Discapacidad); 3) Modalidad Mixta (Educación Superior a Distancia) (SEP, 2014). Cada institución será responsable de proponer la oferta educativa que juzgue más conveniente para satisfacer las necesidades educativas del alumnado y del contexto de la escuela; y presentarla en los formatos vigentes (DGB, 2019, p.3).

Derivado de las diversas modalidades que existen en educación media, el perfil de egreso para los docentes en este nivel educativo cambia, pues algunos de ellos cuentan con una formación universitaria y dominan los contenidos de la disciplina, sin embargo, carecen de las herramientas y habilidades didácticas que se requieren para una buena práctica docente, esto lo ha señalado Zorrilla (2012) pues menciona que “la planta docente actual se encuentra inadecuadamente preparada, como resultado de la omisión docente y didáctica en su propia formación, que por lo general comprende una carrera universitaria” (citado en Lozano 2016, p. 7), y como se ha venido señalando, esta situación representa un problema para alcanzar la calidad de la educación en el nivel medio superior.

En el siglo XXI debido a las diversas competencias que se han desencadenado a partir del uso de las tecnologías, la globalización y otros factores, los docentes se han visto afectados en cuanto a las exigencias sobre lo que se espera de ellos en el aprendizaje de los alumnos, pues si bien, se les hace partícipes como agentes centrales en conducir la educación de los adolescentes y en el Modelo Educativo 2017 se plantea que “los docentes apoyen y alienten a los estudiantes a fortalecer la regulación de sus emociones, así como acompañar, gestionar y monitorear su desempeño escolar” (SEP, 2017b, p. 74), esto para que los estudiantes adquieran y tengan un mejor conocimiento y entendimiento de lo que les sucede y puedan desarrollar sus habilidades, actitudes y valores con la intención de alcanzar al máximo su potencial cognitivo, emocional y social.

El papel del docente ha tenido un sin fin de concepciones, pero actualmente se espera que su función esté centrada en guiar y participar de una manera activa con los estudiantes, por lo tanto, lo esperable del docente en el siglo XXI es que comprenda las motivaciones, intereses y formas de aprender de los estudiantes, además de que domine eficazmente los contenidos que va a enseñar, desarrolle sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores y demuestre capacidad para monitorear y evaluar a los estudiantes, y que sea un mediador entre los saberes y los estudiantes, el mundo social y escolar y pueda propiciar las condiciones adecuadas para que cada estudiante aprenda (SEP, 2017b).

El perfil del docente para la educación media ha tenido que adaptarse a las demandas del siglo XXI, así que en 2008 a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se creó el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) y se construyó un marco curricular común (MCC) con base en competencias (SEP, 2011) que contribuye a la formación de los estudiantes. Para los docentes de este nivel educativo se consideró la certificación en: 1) PROFORDEMS y 2) CERTIDEMS. El procedimiento que se siguió fue que primero todos los docentes activos debían concursar y concluir el diplomado de PROFORDEMS cuya intención era que los docentes conocieran las demandas de la reforma y después realizar el Proceso de certificación de competencias docentes para la educación media superior (CERTIDEMS).

En este marco el perfil del docente está conformado por competencias, las cuales se desarrollarían al cursar el PROFORDEMS, este se impartió en actividades presenciales y en línea a través de los cuales los docentes puedan modificar sus prácticas mediante estrategias innovadoras basadas en competencias. Las competencias que se considera tendrá que desarrollar los docentes son:

- 1) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional;
- 2) Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo;
- 3) Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendidos al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios;
- 4) Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional;
- 5) Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque normativo;

- 6) Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo;
- 7) Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes;
- 8) Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (SEP, 2017a, p. 1).

Las competencias esperadas en los docentes, enunciadas anteriormente abordan diferentes saberes disciplinares que van desde la capacitación continua, el desarrollo pedagógico y metodológico hasta el seguimiento de los estudiantes considerando el aspecto académico y emocional. La función de los docentes es muy amplia, pues se les exige que conozcan lo que van a enseñar, tienen que saber cómo enseñar y adaptarse a los recursos que tienen a la mano. Además, los docentes tienen que conocer a los estudiantes, entender su contexto y su capacidad de aprender y deben saber adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes, por lo tanto se dice que “la educación es mucho más que un conjunto de habilidades técnicas: el profesor necesita estar capacitado para ayudar a los niños y jóvenes a que crezcan en sabiduría y discernimiento moral, lo que exige comprender a los otros como fines en sí mismos y que los profesores sean capaces de promover el desarrollo personal y moral de los alumnos” (Carr, 2003 citado en González y Subaldo , 2015, p. 94).

Se ha mencionado que una de las piezas claves más importantes para lograr el éxito en el desarrollo de las competencias esperadas radica en la actuación del docente, y no importa el nivel educativo en el que se desarrollen, los docentes deben ser profesionales que diagnostican el contexto en el que trabajan, deben tomar decisiones, saber actuar y evaluar la pertinencia de las actuaciones con la finalidad de poder darles una buena dirección en el sentido adecuado (Zabala, 2000).

En este sentido, y retomando el objeto de estudio de la presente investigación que es la enseñanza de la lengua, y la práctica docente que atiende este contenido de aprendizaje supone un perfil con conocimientos en teoría lingüística y gramatical, y en pedagogía y didáctica para la enseñanza de la lengua, pues:

[...] el curso debe necesariamente partir de un marco teórico conceptual que sea comprendido y aceptado por los estudiantes; los ejercicios de lectura y redacción deben ser cuidadosamente preparados por un equipo construido al menos por buenos filólogos y por buenos pedagogos; de nada servirán las prácticas sino son escrupulosamente revisadas y corregidas por el maestro, quien, además debe señalar

la manera en la que cada estudiante debe mejorar el manejo de su lengua. (Moreno de Alba, 1998, p. 2).

Por lo que se refiere al currículo de la educación media en México dentro del campo disciplinar de Lenguaje y Comunicación tiene como finalidad que los jóvenes lleguen a desarrollarse como personas adultas, competentes y flexibles, que logren potenciar sus capacidades y alcancen las metas que se hayan establecido, por lo tanto, se espera que los estudiantes aprendan a pensar, a actuar y a relacionarse con las personas que los rodean para lograr retos significativos, sin importar el área de conocimiento que estén estudiando (SEP, 2018), así que se ha considerado que la enseñanza de la lengua en el nivel medio superior es la columna vertebral en la distribución del conocimiento curricular en la mayoría de los países (Benavot, 2008 citado en López-Bonilla, 2013).

En México, la oferta de la educación media superior tiene varias modalidades como se mencionó anteriormente, los Centros de Estudio de Bachillerato (CEBS) son planteles que imparten bachillerato general. En estos espacios se prepara a los estudiantes para que aprendan diferentes disciplinas científicas, tecnológicas y humanísticas (DGB, 2019), y proporcionan una cultura general con la finalidad de que los egresados lleguen a incorporarse a instituciones de educación superior, o bien, se incorporen al sector productivo; en los centros ofrecen una formación escolarizada y les permiten a los estudiantes realizar una actividad productiva (INEE, 2016).

La modalidad de sostenimiento de estos centros de estudio es federal, actualmente en México existen 38 Centros de Estudios, en 23 Estados de la República, incluyendo la Ciudad de México (SEP, 2014). En Aguascalientes existen cuatro Centros de Estudios de Bachillerato, CEB 5/1 “Lic. Jesús Reyes Heróles”; CEB 6/1 “Aguascalientes”; CEB 8/4 “Frida Khalo”; CEB 8/5 “Ezequiel A. Chávez”, de los cuales se seleccionó dos de ellos: CEB 6/1 y el CEB 8/4 (SEP, 2014).

El mapa curricular del plan de estudio del Bachillerato General de formación básica en los que se integra los CEB, tienen como finalidad integrar las competencias que todos los estudiantes deben adquirir; como se mencionó anteriormente a los alumnos se les fomenta “una cultura científica, tecnológica y humanística” (DGB, 2019, p. 3). Esta modalidad está integrada por 31 asignaturas distribuidas entre el primer y el sexto semestre. En la figura 2 se muestran las asignaturas del mapa curricular organizadas por campos disciplinares, en

cuanto a la asignatura de interés para esta investigación es el Taller de Lectura y Redacción (TLR) I y II, se puede observar que se encuentran dentro del primer y segundo semestre respectivamente, el concepto fundamental es la redacción y comprensión de textos.

CAMPO DE CONOCIMIENTO	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE
Matemáticas	Matemáticas I	Matemática II	Matemáticas III	Matemáticas IV		
Ciencias Experimentales	Química I	Química II	Biología I Física I	Biología II Física II	Geografía	Ecología y Medio Ambiente
Ciencias Sociales	Metodología de la Investigación	Introducción a las Ciencias Sociales	Historia de México	Historia de México II	Estructura Socioeconómica de México	Historia Universal Contemporánea
Humanidades	Ética I	Ética II	Literatura I	Literatura II		Filosofía
Comunicación	Taller de Lectura y Redacción I	Taller de Lectura y Redacción II	Inglés III	Inglés IV		
	Inglés I	Inglés II				
	Informática I	Informática II				

Figura 2. Mapa Curricular del Bachillerato General. Fuente versión propia tomada de la Dirección General de Bachillerato. (SEP, 2014).

Para la investigación, se decidió concentrarse en el primer curso de Taller de Lectura y Redacción I, este tiene como propósito “que el alumno desarrolle la competencia habilitante de la lectura y escritura, la de reconocer y ejercer las cuatro habilidades de la lengua: escuchar, leer, hablar y escribir, con el fin de aplicarlas a diversas situaciones de su vida, académicas y cotidianas” (SEP, 2018, p. 268). El curso se distribuye en seis bloques: I) Proceso Comunicativo, II) Proceso de Lectura, III) Proceso de Escritura, 4) Prototipos Textuales, 5) Razonamiento lógico-verbal y 6) Textos Expositivos (SEMS, 2017), con esta distribución es posible observar que los procesos dominantes para el curso son el de redactar y comprender.

Haciendo un análisis preliminar de los contenidos para la enseñanza de la lengua, desde la perspectiva de los modelos de escritura en el contexto escolar identificados por Lea y Street (1998, 2006, citado en López-Bonilla, 2013) demuestra que en estas asignaturas la mayoría de los ejes curriculares abordan aspectos superficiales del manejo de la lengua que corresponden, en el mejor de los casos, con el modelo básico de habilidades de estudio; siguiendo este planteamiento es por lo que se abordará el estudio de los prototipos textuales que corresponde al Bloque IV. Dentro del bloque mencionado anteriormente se tiene el

propósito de comparar los prototipos textuales a través de ejemplos contextualizados en diversas situaciones académicas y cotidianas (SEP, 2017).

La enseñanza de la lengua en el nivel medio superior ha enfrentado un serio problema, pues se espera que “las habilidades y destrezas de lectura y escritura sean desarrolladas principalmente en los talleres de lectura y redacción que se imparten en el bachillerato, lo cual es una enorme carga de trabajo para los maestros de estas asignaturas” (López-Bonilla y Rodríguez, 2001, p. 1), pues los docentes tienen una responsabilidad mayor al lograr los aprendizajes esperados, sin embargo, tendría que ser un trabajo en conjunto desde la educación básica, por ello, es que la escuela tiene un papel fundamental para que los niños, niñas y jóvenes adquieran las habilidades para la lectura y escritura como aprendizajes plataforma para la adquisición de otros aprendizajes de mayor complejidad.

El bajo rendimiento por no lograr el máximo aprendizaje de la escritura y la lectura se ha visto reflejada en pruebas estandarizadas como: PISA (2017), PLANEA (2015), EXANI (2017), que han demostrado problemas en la educación básica y media superior, ante esta situación se han identificado factores internos y externos que impiden que los estudiantes aprendan de manera satisfactoria los conocimientos necesarios para comunicarse; asimismo se ha señalado la importancia de la forma en que se enseña, esto es, lo que hace el profesor en el aula, como un elemento central que los alumnos aprendan a leer y escribir para desarrollar sus necesidades escolares, sociales y personales, y con ello desarrollar su competencia comunicativa.

En este sentido, en la tabla 2 se muestran los conocimientos, habilidades, actitudes y aprendizajes esperados que se esperan en el bloque IV para los prototipos textuales, hasta este momento se ha identificado la importancia de la lengua como herramienta básica de la comunicación y socialización de toda persona, pero se ha focalizado para el nivel medio superior.

Cuadro 2.

*Bloque IV Prototipos Textuales*

<b>Conocimientos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Actitudes</b>	<b>Aprendizajes Esperados</b>
*Prototipos textuales de la redacción. · Descripción. · Narración. · Argumentación. · Exposición. · Diálogo.	*Identifica la estructura y propiedades de los prototipos textuales de la redacción.  *Utiliza modelos de prototipos textuales en su ambiente escolar y en contextos diversos.	*Expresa libremente sus ideas, mostrando respeto por las demás opiniones.  *Externa un pensamiento crítico y reflexivo de manera solidaria.  *Se relaciona con los demás de forma colaborativa	*Aplica el prototipo textual adecuado a su contexto.  *Evalúa textos de acuerdo a las características propias de cada uno de ellos para utilizarlos en diversos contextos.

---

Fuente: Elaboración propia con base en información del Plan de Estudio para Bachilleratos Generales (SEP, 2017c, p.20).

Como se puede observar en el cuadro 2, se ha ubicado en un contexto particular la enseñanza de la lengua para la educación media superior y siguiendo el planteamiento anterior respecto al bajo rendimiento en el dominio de la lengua se puede hacer un cuestionamiento, ¿qué es lo relevante en el aprendizaje de la lengua?, pues si bien en el cuadro 2 observamos los conocimientos, habilidades, actitudes y aprendizajes esperados para el bloque y para que los alumnos demuestren, en las pruebas se sigue notando un bajo desempeño, por ello, es que en esta investigación ha sido importante centrarse en lo que hace el profesor de educación media superior en la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I, cuyo propósito es el estudio de la lengua.

Entonces, a este estudio se titula Estrategias del profesor de Educación Media Superior para enseñar prototipos textuales, en el Taller de Lectura y Redacción I. Para este estudio se han elaborado tres preguntas de investigación que guiarán los objetivos de investigación y con los cuales se abordó el trabajo de campo y para el análisis de la información.

## **1.1 Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación están centradas en conocer las estrategias que implementan los docentes de educación media superior para enseñar los contenidos de los prototipos textuales, también en conocer los recursos educativos que utilizan como parte de sus estrategias y cómo es que usan estos recursos, ya que, la didáctica que implementan los docentes para la enseñanza de la lengua se ha señalado como una herramienta clave para el logro de los aprendizajes. Las preguntas diseñadas para esta investigación son:

1. ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que el profesor de EMS utiliza para enseñar el contenido de aprendizaje referido a prototipos textuales?
2. ¿Cuáles son los recursos educativos o materiales didácticos que utiliza el profesor como parte de sus estrategias dentro del contenido de prototipos textuales?
3. ¿Cómo utiliza estos recursos dentro del aula para la enseñanza del contenido de prototipos textuales?

## **1.2 Objetivos**

La investigación tiene como objetivo principal dar cuenta de las estrategias y los recursos educativos que el profesor de EMS emplea en el proceso de enseñanza al impartir el Taller de Lectura y Redacción I, en el contenido de prototipos textuales. Otro objetivo es aportar conocimiento a la línea de investigación de la enseñanza de la lengua acerca de las estrategias y recursos didácticos que utiliza el docente para impartir este tema.

## **1.3 Antecedentes**

El estudio acerca de la enseñanza de la lengua ha sido de interés para diferentes investigadores, instituciones, y áreas del conocimiento. Las investigaciones se han desarrollado en el contexto internacional y nacional, a continuación, se enuncian en orden cronológico las investigaciones que sustentan el objeto de estudio para esta investigación.

En Colombia, Agudelo (2007), realizó un estudio que parte del interés sobre la producción y comprensión del lenguaje de los estudiantes colombianos de diferentes niveles educativos, y otro de los propósitos fue conocer cómo ha sido en Colombia la enseñanza de la lengua y la

gramática como parte del manejo del lenguaje *en y para* la escuela. Asimismo, se incursiona en la lengua pensado en la escuela, a través de las propuestas que intervienen en las prácticas pedagógicas y didácticas. Esta investigación partió de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas que muestran esquemas básicos de calidad en el lenguaje. En esta investigación se definió el concepto de lenguaje como un fenómeno inmerso dentro del quehacer del ser humano y refiere que el lenguaje es “la facultad humana por excelencia” (Agudelo, 2007, p. 58), se realiza una revisión amplia al término de lenguaje, dentro de sus implicaciones a nivel individual y social.

También se retomó el concepto en el contexto de las escuelas en donde intervienen las prácticas pedagógicas y didácticas, y abordó el lenguaje basado en el análisis educativo y lingüístico a través de sus elementos, reglas y combinaciones posibles, es decir, la gramática. Se centró en el momento sígnico (lingüístico), en materia de enseñanza de la lengua y finalmente realizó un estudio sobre las formas de enseñar y los resultados en la educación básica. Agudelo (2007) citando a Martínez (2004), realiza una reflexión acerca de las necesidades de una búsqueda de bases epistemológicas para la enseñanza del lenguaje que permita en los estudiantes el desarrollo de competencias para la comprensión y el aprendizaje, considerando que lo que guía en este caso la educación media superior son las competencias destinadas para que los alumnos egresen con el máximo dominio de estas.

En la investigación de Agudelo (2007), se tomó en cuenta los resultados que se presentaron en los estándares básicos de calidad en Matemáticas y Lenguaje 2003 como punto de referencia de lo que un alumno puede estar en capacidad de saber y saber hacer, según el área y el nivel, a partir de los resultados se observó que:

...casi la mitad de actividades que se espera realicen con los estudiantes para confirmar o demostrar lo que este puede hacer, centra su atención en la interacción comunicativa que incluye actividad cognitiva o estrategias de pensamiento (49%). Y en orden de importancia o mejor de preferencia, le sigue la cognitiva o estrategias de pensamiento (31%), y por último está el conocimiento de la lengua y/o de otros sistemas de signos (20%). (Agudelo, 2007, p. 68).

Partiendo de los resultados mostrados por Agudelo, es posible identificar que los estudiantes aún siguen estando en los niveles concretos, y cuando se les pide que realicen una abstracción, su rendimiento disminuye notoriamente (Agudelo, 2007). De esta investigación, se concluyó que la enseñanza de la lengua refiere al conocimiento de un sistema de

significación, un sistema simbólico de nuestra lengua materna, entonces, aún queda pendiente responder si es necesario o no cumplir con el proceso comunicativo, comprender el sistema formal de la lengua, su configuración, sus formas de cohesionarse, sus condiciones para ser coherente. (Agudelo, 2007).

Otro realizado por Rotstein y BOLLASINA (2010) estuvo centrado en abordar la escritura en la escuela secundaria a través de las experiencias de los docentes considerando la función que brinda la escritura en las asignaturas y las prácticas pedagógicas de escritura que existen dentro del ámbito escolar. La investigación se realizó en Argentina y fue cualitativa, se consideraron las concepciones y prácticas de escritura vigentes que implementaron los docentes en sus clases del nivel medio en la ciudad de Buenos Aires. Para el desarrollo de la investigación consideraron la perspectiva del marco teórico que tiene como nociones principales: la experiencia, las prácticas pedagógicas y la escritura. (Rotstein y BOLLASINA, 2010).

La metodología de la investigación partió de un enfoque biográfico-narrativo, y se seleccionaron a 20 docentes de diversas asignaturas, dentro de ellos estaban los de lengua y literatura y literatura inglesa. Los criterios de selección fue la diversidad de las escuelas (públicas y privadas), la edad de los docentes (de 24 a 60 años) y por último la diversidad en sus campos disciplinares. Para recolectar la información utilizaron el relato autobiográfico y entrevistas a profundidad como instrumentos (Rotstein y BOLLASINA, 2010). En cuanto a los hallazgos de la investigación fue que “la escritura por lo general es considerada por los docentes como un medio o ejercicio para...” (Rotstein y BOLLASINA, 2010, p. 66), por lo que las actividades que se presentaron con mayor frecuencia fueron: responder cuestionarios, hacer síntesis o resúmenes; así como mapas conceptuales cuadros comparativos o ficciones; todas las actividades anteriormente mencionadas se realizan a partir de la información arrojada de campo disciplinar como medio para que los estudiantes investigaran, organizaran, conservaran e hiciera y se apropiaran de la información (Rotstein y BOLLASINA, 2010).

Las autoras señalaron que los docentes sólo consideraron el producto y se olvidaron del proceso para producir un texto escrito, por lo que rara vez se recurrió a la reescritura del texto para mejorarlo, así como a la lectura de textos de escritores expertos o textos disciplinares como modelos. Finalmente, se identificó que la función que tiene el docente en cuanto a la

escritura en el aula es la de supervisión y se observó que los docentes al intentar promover la escritura en el aula, no siempre están dentro del proceso de enseñar a escribir, pues “todos los docentes entrevistados coinciden en que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura es responsabilidad de los profesores de Lengua y Literatura, que no disponen de tiempo didáctico para abordar los contenidos propios de su campo disciplinar y *además* enseñar a escribir” (Rotstein y Bollasina, 2010, p.66).

Torrez (2013) realizó una investigación cualitativa en Nicaragua, cuyo propósito fue el análisis de las distintas estrategias metodológicas que son implementadas por los docentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje en la disciplina de lengua y literatura, y buscó determinar la relación que existe entre las estrategias que utiliza el docente y el enfoque que presenta la formación docente. Esta investigación contó con la participación de 100 estudiantes y un docente, el director y la jefa de área (responsable en brindar asesorías y seguimiento a los docentes). Se utilizaron entrevistas a profundidad, observación no participante, grupo focal y análisis documental como técnicas de recogida de información para obtener la percepción de los participantes sobre las estrategias que se implementan.

Los hallazgos de esta investigación fueron que los docentes utilizan las estrategias que se indican dentro del programa de la asignatura y no buscan la implementación de nuevas técnicas, sino que buscan la innovación, puesto que “se evidencia que el docente normalmente hace uso de estrategias tales como: trabajo en equipo, preguntas directas, lluvia de ideas, las cuatro esquinas y cuestionarios, justificando que ella las utiliza, porque las aprendió en la Escuela Normal de Estelí” (Torrez, 2013, p. 4), en cambio, los estudiantes mencionaron que la docente brindó algunas estrategias que generaron en los estudiantes aburrimiento y cansancio, ya que las estrategias no desarrollan el interés en las sesiones y carecen de novedad, los estudiantes hicieron referencia a que las clases deberían ser más dinámicas y que deberían implementar nuevas estrategias de enseñanza. Un punto relevante en esta investigación fue que durante el tiempo que se realizó el proyecto no se observó capacitación a la docente, ni supervisión de parte de ninguna autoridad de la Escuela Normal. Las autoridades no tienen conocimiento de lo que realizó la docente dentro del aula, por lo tanto, es imposible conocer si existe relación entre lo planificado y las estrategias metodológicas aplicadas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Torrez (2013) concluyó después de un análisis detallado que las estrategias metodológicas que utilizó la docente no son las adecuadas para las necesidades y demandas de los estudiantes. Además de no ser pertinentes para la generación de aprendizajes significativos carecen de innovación y dinamismo, pues la mayoría de las actividades brindadas por la profesora fueron las mismas que aprendió a través de su experiencia. Respecto a capacitación y seguimiento la docente no recibió capacitación por parte del director del plantel, ni de la jefa de área, lo que dificulta el uso adecuado de estrategias metodológicas, con base en este planteamiento se puede señalar que existía un profundo desinterés por parte de las autoridades del plantel, y la autora hace énfasis en cómo ese desinterés por las máximas autoridades influye en el avance en la calidad de la enseñanza.

Un estudio de Tarez, Gómez y Arismendy (2016) en República Dominicana buscó determinar la competencia de los estudiantes de Lengua Española Básica II en dos *campus* universitarios de la Universidad Autónoma de Santo Domingo enfocado en la comprensión de superestructura y macro estructura de textos expositivos. Los autores basaron su estudio en teorías propuestas por diversos autores, partiendo de los conceptos de: superestructura y macro estructura semántica (Van Dijk, 1983); Mecanismo de esquema global y temático (Calsamiglia y Tusón, 1999); el texto expositivo (Álvarez, 2004); y la comprensión del texto (Aguillon y Palencia, 2004). El estudio se ubica en el marco de la investigación descriptiva no experimental con un enfoque cuantitativo. En esta investigación los textos expositivos son los más utilizados en la vida diaria de diferentes entornos sociales, por lo que es necesario que las personas los manejen por completo, por ello se planteó el objetivo de determinar las competencias de los estudiantes en la comprensión de la superestructura y microestructura de textos expositivos.

Tarez, et al. (2016) mencionan que “la noción de superestructura se utiliza en los modelos textuales de la lingüística anglosajona, y en particular en la teoría desarrollada por Van Dijk (1978,1980 citado en Tarez et al., 2016), para dar cuenta de la forma que presenta el conjunto del texto, según este autor, el texto estructura su contenido en el plano global en dos tipos de estructuras: las denominadas macro estructura y superestructura textual. Mientras que la macro estructura resume el contenido global, la superestructura representa la forma que adopta el discurso (Centro Virtual Cervantes, 2019). Los resultados muestran que los estudiantes son capaces de identificar la introducción y el tema del texto expositivo, sin

embargo, fallan al establecer relaciones de coherencia en los textos que analizan. Otra acción que identificaron los autores es que los estudiantes cuando tienen que analizar o comprender por completo el texto no presentan la competencia de entender y analizar la forma ni el fondo del texto expositivo.

En cuanto a los estudios realizados en México se encuentra el de Rivero (2010) quien analizó los diversos aspectos sobre el panorama general de la enseñanza de la lengua materna, y plantea que es un gran problema que existe con el aprendizaje de la lengua materna desde que el niño está en primaria y llega a la universidad. Dentro de su análisis Rivero (2010) reflexiona sobre las habilidades lingüísticas que los estudiantes del bachillerato deben desarrollar, haciendo énfasis en que estas habilidades no solo les ayudarán en las materias que se relacionan con el área de las lenguas, sino que serán la base para construir conocimientos en cualquier disciplina. Rivero (2010) también toma en consideración los resultados de la prueba ENLACE y aborda la problemática de las insuficientes habilidades lingüísticas y señala que esos resultados hacen referencia a los serios problemas que los estudiantes presentan dentro de las aulas en relación con la lectura y la escritura, situación de la cual los docentes son conscientes.

A partir del estudio realizado por Rivero (2010) estableció que existen diversos factores que contribuyen al retraso en el aprendizaje de la lengua y uno de ellos son las deficiencias dentro de las políticas educativas, las cuales considera que no han tenido una continuidad, debido a que cada sexenio se implementan nuevas propuestas y se desechan las propuestas con anterioridad. Otro de los problemas, es que los docentes responsables de la enseñanza de la lengua materna son producto de un sistema educativo que no ha establecido como objetivo principal el desarrollo de las habilidades lectoras y de la escritura.

Las investigaciones mencionadas anteriormente permiten abonar a esta investigación puntos importantes sobre lo que se ha hecho en relación con la enseñanza de la lengua, contribuyendo a proporcionar datos y fundamentos teóricos que ayudan al desarrollo del mismo. En síntesis, en los estudios empíricos sobre la enseñanza de la lengua puede apreciarse que se han empleado enfoques metodológicos y teóricos distintos. Asimismo, en estos estudios se ha puesto el énfasis en estudiar diferentes aspectos de la lengua como la oralidad, la escritura y la lectura. También se han estudiado aspectos de la enseñanza de la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

lengua desde la perspectiva de diferentes actores, de los docentes que son el eje principal para la enseñanza de la lengua y desde los estudiantes. A partir de los estudios que se han realizado con anterioridad, es posible mencionar que en varios países incluyendo a México, el rezago en el área de la enseñanza de la lengua es una latente, en donde interfiere la labor que desempeñan las autoridades dentro de los sistemas educativos y los documentos curriculares pues a través de ellos se rigen los planes y programas de estudio para la enseñanza de nuestra lengua.

En otro estudio, López-Bonilla (2013) analizó y comparó las prácticas disciplinares con las prácticas escolares, como un medio para repensar la enseñanza de la lengua en el bachillerato; a través de la revisión del currículo prescrito de las asignaturas de dos modalidades de educación media superior, uno general y el otro tecnológico. El marco conceptual fue la alfabetización disciplinar y la teoría socio-crítica de Bernstein (1999) y Maton (2011). El argumento central fue señalar las diferencias entre lo que se hace en las asignaturas; especialmente en cuanto a las prácticas, tipos de textos, discursos, formas de aprendizaje, lectura y escritura, por mencionar algunos. Además, se mencionó que la función de las asignaturas es preparar al estudiante para que tenga herramientas, conocimientos y habilidades que le permitan comprender y aprender a profundidad los conocimientos disciplinares.

López-Bonilla (2013) destaca que la enseñanza de la lengua materna se hace presente en mayor o menor medida dependiendo del subsistema y que el aprendizaje de la lengua materna en México no ha sido gradual. Además, indica que la enseñanza del español, desde la primaria hasta el bachillerato, se ha enfocado en los libros de texto y en la enseñanza tradicional, en la que lo más importante es la interpretación del docente y que posteriormente deben volver a interpretar los estudiantes; sin embargo, señala que se debe buscar que los estudiantes desarrollen una formación activa, participativa, crítica para construir nuevos conocimientos en otras disciplinas.

En relación con la revisión que realizó sobre los programas de estudio de diferentes modalidades encontró que ambas asignaturas carecían de identidad disciplinar debido a que se enfocaban en enseñar aspectos superficiales de la lengua como la enseñanza de habilidades básicas (López-Bonilla, 2013). También encontró que, si bien los programas declaraban un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

enfoque comunicativo para enseñar la lengua, el enfoque carecía de claridad para concretarlo en el aula, asimismo, se encontró que varias de las actividades presentes en los programas del bachillerato eran más elementales que las de los niveles educativos anteriores, lo que da cuenta de la lejanía entre lo que se realiza en las asignaturas con lo que se hace en las disciplinas (López-Bonilla, 2013). Finalmente, se concluyó a partir de los análisis realizados que en la educación media superior existe un retraso en los aspectos básicos de la lengua, más que en la progresión que tendría que existir de un nivel educativo a otro.

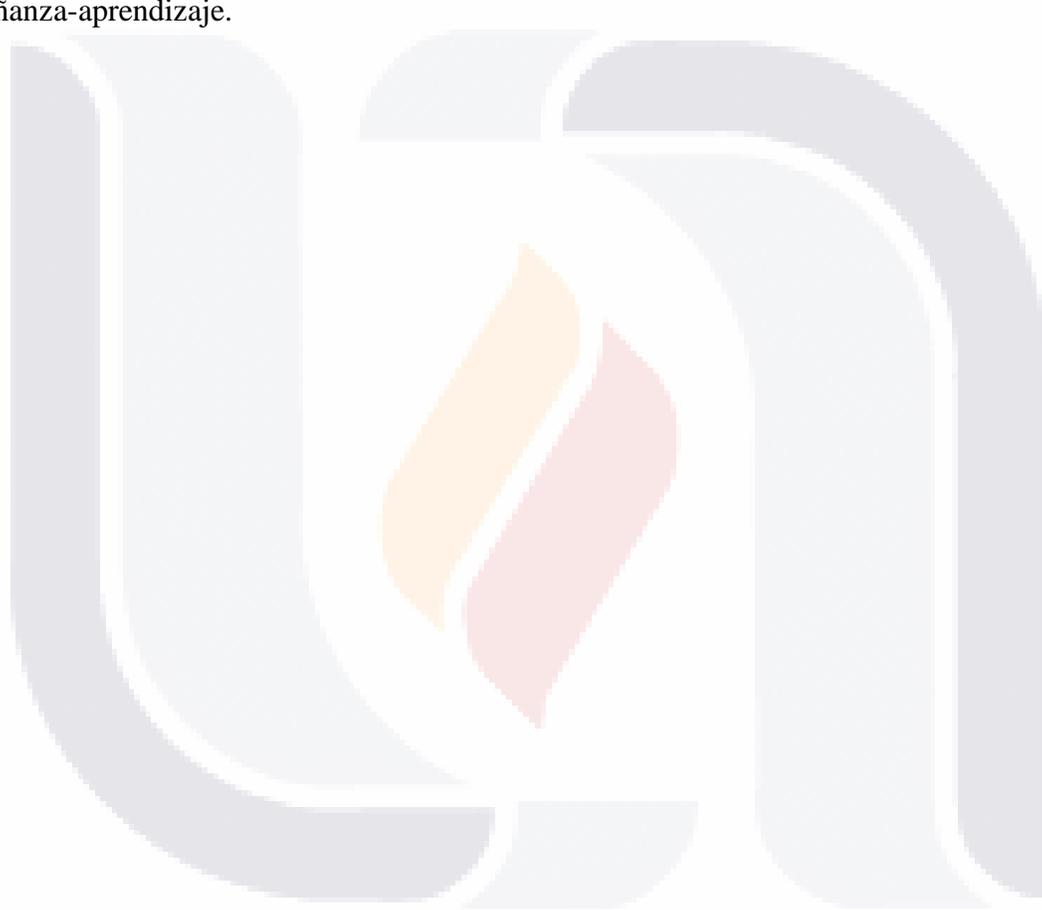
#### **1.4 Justificación**

La revisión de literatura relacionada con estudios sobre la enseñanza de la lengua materna en diferentes contextos y países, permiten establecer un interés acerca de la importancia que tiene la enseñanza de la lengua en los niveles educativos para la adquisición de otros conocimientos, sin embargo a nivel nacional e internacional la problemática se generaliza en que los estudiantes no logran adquirir el dominio máximo de las competencias de escritura y lectura cuando se encuentran en la educación media superior, posiblemente por la didáctica que tienen los docentes que imparten la materia, pues partiendo de algunos estudios fue posible identificar la importancia de la didáctica que implementan los docentes en el aula para motivar a los estudiantes en este campo de conocimiento.

Actualmente, se ha centrado la atención a la educación media superior en México, en especial en el bachillerato general considerando la pertinencia de los planes y programas educativos para este nivel, la labor docente teniendo en cuenta la enseñanza y el buen manejo de la lengua materna, por ello, es que en este estudio se planteó a partir de las estrategias que utilizan los docentes en educación media superior para impartir el curso de Taller de Lectura y Redacción I. El estudio se realiza al interior de las aulas en el primer semestre del nivel medio superior de un Bachillerato General en el estado de Aguascalientes.

Cuando se habla de los resultados escolares, normalmente se suele decir que en los niveles de aprendizaje del idioma español, los estudiantes no saben explicar bien, no comprenden lo que leen y que cada día el manejo del vocabulario es deficiente, o bien, no hay una amplia gama de vocabulario cuando se expresan de forma oral o escrita, siguiendo este planteamiento Cassany (2003) señala que existe un aumento del analfabetismo funcional,

que es “la estrecha relación entre dificultades de lenguaje y fracaso escolar, y la observación directa de jóvenes y adolescentes incapaces de salir airoso de situaciones cotidianas que implican una cierta elaboración intelectual” (p. 11), es por ello que es pertinente llevar a cabo la presente investigación porque da cuenta del dominio que tienen algunos docentes acerca del conocimiento pedagógico para la educación media superior en el campo de la lengua materna, asimismo será posible conocer cómo es que este conocimiento contribuye al desempeño dentro del aula a partir de estrategias y recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



## CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL

Dentro de este capítulo se aborda en primer lugar la enseñanza de la lengua, dando a conocer los distintos enfoques educativos que se han ofrecido dentro de México, considerando el modelo de competencia comunicativa que es el que actualmente rige dentro del Sistema Educativo Mexicano; enseguida se describe con mayor detalle teniendo al enfoque comunicativo como base ya que este es el se pretende impartir dentro de la educación actual. Al desarrollar el concepto de modelos textuales, en primera instancia se define dicho término; además de explicar en qué consiste la tipología textual, esto con la finalidad de entender cómo es que se identifican los modelos textuales. Posteriormente, se desarrollará cada uno de los modelos textuales, los cuales se dividen en: 1) argumentación; 2) explicación o exposición; c) descripción; d) conversación y e) narración. Por último, se abordan las estrategias didácticas que son útiles para la práctica del docente y el logro del aprendizaje de los prototipos textuales, describiendo la función de cada una de ellas.

### **2.1. Enseñanza del Español. Algunos enfoques.**

Para que la enseñanza de la lengua pueda ser empleada en situaciones cotidianas por los estudiantes y a la vez puedan emplear el lenguaje para poder comunicarse en el día a día, no solo es importante brindarles el conocimiento teórico, puesto que éste sería inútil si no se tiene un uso práctico. Es por ello que la enseñanza de la lengua se debe basarse en la aplicación práctica, ya que el objetivo principal del conocimiento es preparar a los alumnos para poder comunicarse, además de brindar la capacidad de comprender y expresar la lengua tanto de manera oral como escrita.

Indagar en el terreno de la enseñanza de la lengua, nos obliga a una revisión y reflexión sobre las ideas o teorías que han surgido a lo largo del sistema educativo de nuestro país, puesto que la segunda mitad del siglo XX ha sido testigo de grandes cambios sociales (Maqueo, 2004), y no solo sociales, sino culturales y profesionales en el ámbito educativo. Respecto a los cambios sociales se pueden señalar cambios en la enseñanza y aparece la lingüística estructural, la cual modifica de manera radical la forma de acercarse al estudio de la lengua: “con el estructuralismo, las clases de lengua dejan de ser un espacio en el que se repiten listas

de reglas y excepciones y en el que se aprenden de memoria paradigmas verbales, para convertirse en un lugar en el que, desde edades muy tempranas, se analizan frases en sintagmas o conjuntos usando flechas, bandejas, cajas u otros gráficos similares” (Lomas, Osoro y Tusón 1997, p.24).

En el siglo XX en México, mientras el enfoque educativo seguía siendo el estructuralismo, fue posible observar el incremento de problemas y fracasos en los alumnos en todos los niveles educativos, sin embargo, en el nivel superior se notó que los estudiantes egresaban con deficiencias en el dominio de competencias, posiblemente por la falta de dominio y conocimiento de la lengua. La enseñanza del español terminó por perder importancia y comenzó a tener cierto desinterés, pues se convirtió en una materia aburrida e inútil, ya que se abordaban nociones teóricas complejas del sistema lingüístico y los alumnos no encontraban ningún aprendizaje útil para su vida diaria. Munguía (2015) señala que docentes e instituciones no prestaban atención de que estaban enseñando contenido en español a niños y adolescentes que conocían el idioma, y lo hacían ver como si no fueran hablantes de esa lengua, pues en las aulas se leía para identificar ideas principales y secundarias que apoyarían alguna actividad, sin embargo, no eran contenidos que tuvieran que estudiar y aprender y esto se hacía únicamente para ejercitar o conocer estrategias para mejorar la habilidad lectora.

Al ver que los resultados planteados dentro del estructuralismo no fueron los planeados, se diseñó una nueva reforma basada en un enfoque comunicativo. El concepto de competencia comunicativa (CC), fue acuñado por Hymes (1964) “surge como una especie de refutación al concepto de competencia lingüística (CL), propuesto por Chomsky (1965), y va más allá porque no solo define una perspectiva lingüística, sino que, desde una perspectiva sociocultural, dando cuenta del muy citado “cuándo, dónde, por qué y para qué se dice algo... Su interés primordial (CC) radica en describir los conocimientos y habilidades que posee un individuo para comunicarse eficiente y adecuadamente.” (Maqueo, 2004, p.150).

Chomsky (1965) define la competencia comunicativa como el saber gramatical visto como un estado mental que subyace a la lengua y Hymes (1972) ve la competencia como una habilidad que sirve para hacer algo: usar la lengua. La competencia comunicativa (CC) define en términos de las capacidades que tiene una persona y “es dependiente del *conocimiento* [tácito] y de la habilidad para su *uso*” (Hymes, 1972, citado en Maqueo, 2004, p. 153).

Del modelo que propone Hymes, Widdowson (1995) cuestiona que el modelo presenta las relaciones de conocimiento y uso un poco ambiguas y propone una relación entre conocimiento y habilidad, planteando que “alguien tenga el conocimiento de las propuestas formales de la lengua y carezca de la habilidad del cómo, cuándo y dónde decir qué” (Maqueo, 2004, p.153). Este planteamiento es común en el aprendizaje de la lengua, puesto que existen alumnos que conocen y saben las reglas gramaticales, pero al momento de interactuar con alguna persona o tratar de escribir algún texto carece de las habilidades del cómo usarlas, como plasmar lo que creen conocer, por lo tanto, pareciera que los estudiantes tienen desarrolladas sus competencias lingüísticas, pero carecen de las competencias pragmáticas.

La CC es un conjunto de normas que se va adquiriendo a través de la socialización conforme las personas se van relacionando en diferentes entornos y distintas personas. En esta competencia se adquieren normas y reglas que van siendo necesarias para comunicarse de manera adecuada en diferentes situaciones. Cuando las personas aprenden a hablar no solo adquieren la gramática de una lengua, aquella que se habla en el entorno, sino que también aprenden los diferentes registros y la manera apropiada de usarlos según las normas del ambiente social, Lomas, Osoro y Tusón (1993) definen el concepto de la competencia comunicativa (CC) como:

la competencia lingüística (en el sentido Chomskiano) como a la competencia pragmática: el concepto *sociolingüístico*, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el componente *discursivo*, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente *estratégico*, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficiencia de la interacción. (p. 39).

### **2.1.2. Enfoque comunicativo (EC) en la enseñanza del español**

El concepto del enfoque comunicativo (EC) en el contexto mexicano se ha manejado de manera vaga e imprecisa, ya que existe una diferencia entre el saber que se imparte en las aulas y las capacidades que se deberían de presentar fuera de las aulas. En ocasiones, el enfoque comunicativo entre los maestros de educación media superior se ha interpretado como otra “etiqueta” para la enseñanza, sin mayores diferencias con los enfoques anteriores,

o bien, se ha incomprendido el enfoque a tal grado que se le considera como a una orientación pedagógica que se opone a la enseñanza de la gramática y de la literatura (Maqueo, 2004, p. 147).

Lomas, Osoro y Tusón (1993) reflexionan sobre la finalidad de la enseñanza de la lengua (español), la cual está enfocada en “dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas” (p. 15). Por su parte, Cassany (2003) establece tres conceptos para la enseñanza de la lengua y ofrece una definición más breve y concisa en donde muestra que “la competencia lingüística se asocia con el conocimiento de la lengua y la comunicativa con el uso” (p. 85), esto se puede apreciar en la figura 3 que muestra las competencias que engloban el enfoque comunicativo.

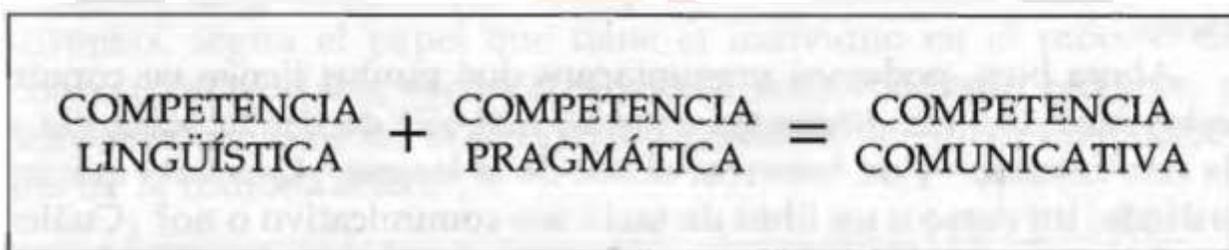


Figura 3. Competencias que engloban el Enfoque Comunicativo. Fuente Cassany, 2003, p. 85.

Considerando lo expuesto anteriormente, se establece que lo que da soporte a la competencia comunicativa es la competencia lingüística y pragmática, por lo tanto, cuando se consideran las competencias comunicativas por ende se hace referencia a las competencias lingüísticas y a todos los aspectos gramaticales de la lengua.

Derivado del rezago educativo que ha presentado México en las últimas décadas, surgieron diferentes métodos y planteamientos didácticos que siguen la nueva visión de la lengua centrados en la comunicación y toman en cuenta el enfoque comunicativo funcional en la enseñanza de la lengua, este enfoque está apoyado en estudios que se relacionan con la lengua, vista desde el aspecto: lingüístico, social, pragmático, textual, comunicativo entre otros (Maqueo, 2004). Este planteamiento, permite analizar la lengua desde posturas interdisciplinarias que contribuyen a una mejor comprensión de la lengua, de la competencia

comunicativa y del enfoque comunicativo en el campo de la enseñanza, al lograr la comprensión de las competencias será posible formular una didáctica de la lengua congruente con los principios disciplinares de cada país (Maqueo, 2004).

Considerando el planteamiento de Maqueo, será importante voltear la mirada hacia las necesidades y la realidad que viven los jóvenes en los diferentes países, por lo tanto, será indispensable tener consideración de las diferentes situaciones educativas a las que se enfrentan día con día, y buscar la creación de propuestas educativas que contribuyan al desarrollo de habilidades comunicativas dentro de la sociedad y no perder de vista que lo que puede ser funcional en otro país no lo sea para el contexto mexicano México tiene una situación de diversidad lingüística, social y económica, por lo tanto, cuando se elabore una propuesta didáctica se deberá analizar y vincular con las situaciones reales que existen en la enseñanza para ponerlas a prueba dentro de los espacios para evaluarlos y reflexionar acerca de ellos (Maqueo, 2004).

La concepción de la lengua a través de un enfoque comunicativo funcional se entiende como aquella que permite trasladar la atención hacia el conocimiento de la lengua en uso, es decir, como un instrumento de comprensión y expresión en el plano interpersonal, en el de la comunicación oral y en el aspecto funcional de la comunicación, y el conocimiento de los recursos servirá para la manifestación de intereses del alumno ahora y en el futuro (Osoro y Lomas, 1994).

Lo que pretende ahora la enseñanza de la lengua a través de este enfoque comunicativo, es hacer que los alumnos aprendan a usar la lengua, a emplearla dentro de sus necesidades y capacidades, no centrarse únicamente en conocer sobre la lengua, pues esto se limita en conocer las reglas lingüísticas, por ello, Maqueo (2004) aborda que los propósitos de la enseñanza de la lengua para los alumnos es que las apliquen y las empleen en el día a día en la escuela, por lo tanto, en la educación media:

[...] la lengua no puede seguir siendo vista como “el conjunto de reglas que hay que enseñar”; los maestros deben volver los ojos hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Para ello no se puede partir únicamente de la concepción tradicional que sobre la lengua se ha manejado; hay que verla además desde otro punto de vista: como un conjunto de habilidades lingüísticas, pragmáticas y sociales. (Maqueo, 2004, p. 172).

La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que se desarrolla la actividad (Camps, 2012, citado en Quitián, 2017). Partiendo de bases teóricas sólidas es que se han ido desarrollando los principios de la didáctica del español considerando las necesidades y expectativas que se presentan actualmente en el país por parte de los jóvenes. Derivado de considerar las necesidades y expectativas, las cuatro grandes habilidades que los estudiantes de lengua deben dominar para poder comunicarse eficazmente son “hablar, escuchar, leer y escribir” y se espera que estas habilidades se desarrollen dentro del aula a través de un enfoque comunicativo, (Cassany, 2003). Así como estas habilidades propuestas por Cassany, existen cuatro habilidades que se desarrollan dentro de los programas de estudio actuales, y las habilidades son: lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua.

Dentro del enfoque comunicativo no solo se busca el desarrollo de habilidades como las mencionadas anteriormente, también se buscan las aportaciones de la psicología con un enfoque más allá de la enseñanza misma, por lo que se deberá tomar en cuenta diversos factores y circunstancias, como lo establece Maqueo (2004) quién señala que:

Enseñar lengua hoy en día tiene que ver también con la formación de valores morales y personales, con una educación más formativa que informativa (no sólo en lo que se refiere a la lengua y la comunicación), con las actitudes y expectativas tanto del profesor como del alumno; con el desarrollo de una postura analítica y crítica por parte de este último; con el análisis y la educación de emociones y con la equidad de la educación, entre otras cosas. (p. 175).

Lo anterior nos refiere a emplear las competencias comunicativas y pragmáticas desde la concepción del enfoque comunicativo funcional, en las clases de lengua es donde los alumnos tienen un ambiente propicio para interactuar a través de las reflexiones, el diálogo, el análisis a través de su participación personal y esto contribuirá al desarrollo comunicativo lo cual aportará grandes beneficios para la preparación de su vida.

## 2.2. Modelos Textuales

Para abordar el concepto de modelos textuales se consideró tomar como referente a Trujillo (2002, 2010) y Bassols y Torrent (2012), estas últimas señalan que dentro de las ciudades urbanizadas es posible encontrar una constante relación con todo tipo de textos escritos, por medio de ellos es posible enterarse de lo que acontece en la sociedad, a su vez esto representa una relación interpersonal entre: alumno- maestro, paciente- médico, ciudadano- administración.

Para adquirir la habilidad de leer y escribir el espacio más óptimo podría ser dentro de las aulas pero, como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza de la lengua no ha sido favorecida por algunas metodologías las cuales han enfocado la enseñanza de la escritura a partir de la gramática; y actualmente, esta postura ha cambiado, porque ahora se basa en el enfoque comunicativo y la adopta a visiones funcionales y comunicativas del texto escrito (Trujillo, 2002). Antes de adentrarnos en la concepción de los modelos textuales es importante conocer la competencia que interviene en ellos como lo es la competencia textual, entendiendo que el proceso para comprender un texto es gradual, puesto que:

El joven emisor o receptor de un texto escrito ha de aprender cómo es la trama, el tejido interno que liga las diversas unidades- desde la palabra hasta el párrafo- que lo componen. Y es que un texto tiene, además de unos componentes gramaticales que determinan su corrección, unos elementos relacionados que favorecen su cohesión, una estructura informativa que participa en su coherencia y unas marcas peculiares que indican qué tipo de texto hemos construido. (Bassols y Torrent, 2012, p. 12).

Trujillo (2002) define los modelos textuales como: “esquemas cognitivos y textuales, definidos culturalmente, que se aplican dentro de los procesos de escritura y lectura de un texto concreto como respuesta a una intención comunicativa” (p. 14). Esta definición fue creada a partir de diferentes concepciones basadas en lo que dice: Drop (1987) que los define como “hilos para el texto”; Margarita Bassols y Ana M. Torrent (1997) que lo conciben como unas “secuencias textuales”; Van Dijk (1983) como “superestructura”; y Swales (1990) como “géneros discursivos”. Por lo tanto, los modelos textuales representan esquemas cognitivos, definidos culturalmente y aprendidos principalmente en la escuela. Los modelos textuales se aplican en el momento de la redacción de un texto concreto dependiendo del contexto lingüístico y de situaciones de un texto concreto (Trujillo, 2010).

En cuanto a los tipos de texto, cabe señalar que cada uno exige una clase de estrategia o competencia interpretativa, por ejemplo, la competencia textual o meta textual. La capacidad para diferenciar un tipo de texto sobre otro es para algunos autores patrimonio de los hablantes adultos, esto lo ha establecido Benoit y Fayol (1989) pues señalan que la capacidad meta textual se adquiere tarde y de manera frágil porque:

[...] los niños no son capaces de distinguir con qué tipo de texto están trabajando, o, si lo hace cuando menos no parece que sea porque descubren sus rasgos característicos, sino porque se fijan más bien en la estructura global, en la organización general, es decir, en la superestructura. (citado en Bassols y Torrent 2012, p. 13).

### **2.2.1. Tipologías textuales**

Una tipología textual es una forma de organizar la diversidad textual y de clasificar los distintos textos (Centro Virtual Cervantes, 2019), es a través de la tipología textual que es posible distinguir las características principales de los textos, la tipología nos ayuda a clasificar y concentrar en grupos que contengan rasgos que los identifiquen entre sí. Dentro de las tipologías textuales existen varios autores que han propuesto la formulación de tipologías textuales; por ejemplo, Fernández-Villanueva (1991) define que una:

[...] tipología ha de cumplir cuatro condiciones según las cuales aquélla ha de ser: *a*) homogénea en los criterios; *b*) monotípica (cada texto ha de encajar en una sola caracterización); *c*) escrita, sin ambigüedades; *d*) exhaustiva (ningún texto tiene que quedar fuera). Para la autora «una tipología textual no es simplemente una agrupación de textos, sino un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto». (citado en Bassols y Torrent, 2012, p. 19).

Una de las tipologías más populares fue la propuesta por Werlich (1976) en la que propone la división en cinco clases de textos: “a) Descriptivo, ligado a la precepción del espacio; b) narrativo, ligado a la precepción del tiempo; c) explicativo, asociado al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales; d) argumentativo, centrado en el juicio y la toma de posición; e) Instructivo, ligado a la previsión del comportamiento futuro” (citado en Bassols y Torrente, 2012, p. 22). Por su parte, Adam (1987) propone el concepto de secuencia textual, proponiendo que los textos pueden estar formados por una serie de secuencias iguales o distintas; este autor afirmaba que “un texto es una unidad compuesta de  $n$  secuencias, y que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

es una estructura secuencial; es decir, la secuencia se sitúa, dentro de la estructura textual, entre los párrafos y los textos” (citado en Bassols y Torrent, 2012, p. 24).

Siguiendo lo que proponen los autores anteriores es que se plantean cinco tipos de secuencias textuales, las cuales son: a) narrativa; b) descriptiva; c) argumentativa; d) explicativa; y e) dialógico conversacional. Por lo tanto, nos centraremos en proyectar una tipología de textos que nos permitan estudiar las necesidades planteadas con relación al enfoque comunicativo dentro de la enseñanza de la lengua en educación media superior (EMS). Se considerarán las tipologías planteadas por Werlich (1976) y Adam (1987) retomadas y desarrolladas por Bassols y Torrent (2012), estas autoras serán un referente para el esbozo de los modelos textuales de los que partiremos porque son los que se plantean en el programa de bachillerato general a través del cual se da la enseñanza de los prototipos textuales en el curso de Taller de Lectura y Redacción I.

En seguida se desarrollan cada uno de las tipologías textuales.

### **2.2.2. Argumentación**

Comúnmente utilizamos la argumentación para persuadir a otra persona sobre algún punto o idea del cuál queremos convencerlos; generalmente es un acto que realizamos de manera oral, lo encontramos comúnmente en actos políticos, en anuncios publicitarios, noticieros o hasta en la interacción familiar. Plantin (1990) define que en la práctica “la argumentación es la operación lingüística mediante la cual un enunciador pretende hacer admitir una conclusión a un destinatario (o destinatarios), ofreciéndole una razón para admitir esta conclusión. (Bassols yTorrent, 2012, p. 32).

Werlich (1979) refiere que el texto argumentativo está vinculado a las relaciones entre ideas y conceptos. “En los textos argumentativos el hablante generalmente manifiesta una opinión, debate un argumento o expresa sus dudas (comentario, tratado científico, etc.)” (citado en Cobarcho, 2006, p. 85).

Analizando lo anterior, podemos pensar que cualquier texto tiene las características de un texto argumentativo, y en cierta parte lo tiene, pues tiene un propósito comunicativo de convencer sobre algo. No así tiene el sentido técnico de la argumentación, como lo propone Moeschler (1994) como “aquel que la concibe como la relación entre contenidos

semánticos de niveles distintos: los *argumentos* por una parte, realizados por enunciados, y las *conclusiones*, por otra, explícitas si son realizadas por enunciados, implícitas si sólo se derivan de ellos. (citado en Bassols y Torrent, 2012, p. 48). Es a partir de esto que los textos argumentativos establecen una relación que siempre tiene o procede de una conclusión o tesis.

Van Dijk (1983) propone el siguiente esquema para los textos argumentativos:

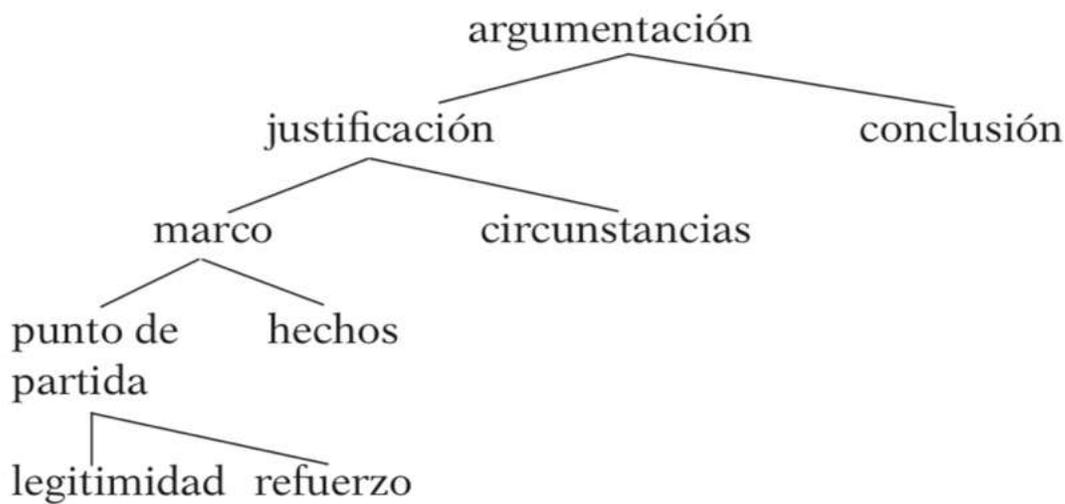


Figura 4. Esquema Texto Argumentativo de Van Dijk. Fuente Bassols y Torrent. 2012, p. 50.

La argumentación es un conjunto de estrategias discursivas que van destinadas a aclarar una opinión, como se ha visto anteriormente, argumentar es justifica a través de las razones para llegar a una conclusión.

Además de la estructura planteada por Van Dijk (1983), los textos argumentativos deben de contar con una serie de recursos como nos muestran Bassols y Torrent (2012) y los cuales presentamos a continuación:

- a) Marcas de orden que introducen párrafos (en primer lugar, por un lado, por otra parte, finalmente).
- b) Las comillas y las citas

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- c) La interrogación retórica (para atraer el interés del receptor, para implicarlo directamente).
  - d) Los guiones o rayas (para marcar niveles de pertinencia, para pasar de un tono objetivo al subjetivo)
  - e) Los nexos que expresan causa o consecuencia
  - f) Recursos retóricos (alusiones, metáforas, perífrasis, etc.).

Dentro del texto argumentativo existe la relación entre el texto propio y el receptor (lector). El texto tiene como objetivo presentar el discurso como algo justificable y convencer al receptor de lo que se dice. Por su parte el lector no es un actor pasivo, ya que este puede decidir si acepta la conclusión que se le presenta o no, tiene el poder de aceptar o no lo que se le propone.

### **2.2.3. Explicación o exposición**

Explicar o exponer son dos verbos que se presentan de manera estrechamente ligados; hasta el punto de que a menudo se ha utilizado explicación y exposición para hacer referencia a una misma clase de secuencias. (Bassols y Torrent, 2012, p. 71).

El texto expositivo está “asociado al análisis y la síntesis de ideas y representaciones conceptuales. Los textos expositivos clasifican, explican y definen conceptos (ensayo, definiciones, etc.)” (Werlich, 1979, citado en Cobarcho, 2006, p. 85).

El texto explicativo o expositivo se diferencia del argumentativo, no busca el convencimiento de una conclusión, sino que tiene como finalidad ofrecer al receptor los elementos básicos para el entendimiento de un tema confuso o difícil.

La acción de exponer o explicar, no solamente la encontramos inmersa en los textos, sino que también forma parte de nuestra actividad discursiva. Halté (1988) “habla de la inserción de la explicación en nuestro «tejido discursivo», y detecta su presencia cada vez que se produce un «disfuncionamiento» en la comunicación ordinaria, es decir, en el momento en que nuestro interlocutor no sigue o no entiende nuestro discurso” (citado en Bassols y Torrent, 2012, p. 72).

Un problema que presenta el texto explicativo es el que no tiene una estructura determinada como lo tendría el texto argumentativo; pareciera que el texto explicativo compartiera

características narrativas, descriptivas y hasta argumentativas. Una característica importante de los textos explicativos o expositivos es el de abordar un tema a profundidad para su comprensión, es así que pareciera que ellos están conformados por tipologías que brindan los otros textos; es decir forma parte de los textos didácticos y científicos.

Los textos expositivos presentan una estructura general de una secuencia explicativa, Grize (1990), propone la siguiente estructura. La interpretación de los signos es la siguiente: Ei=esquematación inicial; Ep= esquematización problemática; Ee= esquematización explicativa; Oc= objeto complejo; Op=objeto problemático; Oe= objeto explicado.

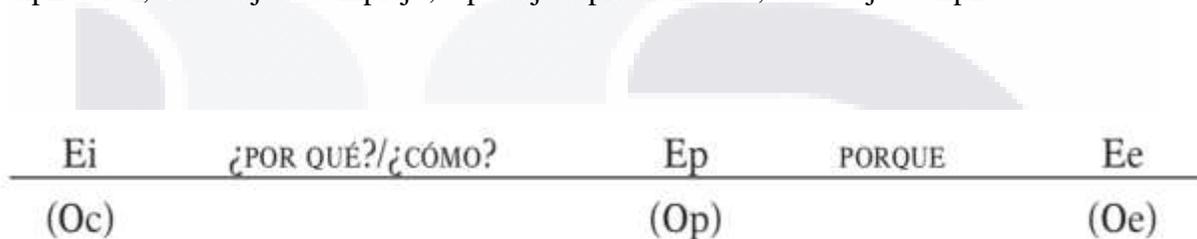


Figura 5. Secuencias Explicativa propuesta por Grize (1990). Fuente Bassols y Torrent, 2012, p. 75.

Aplicando este esquema dentro de un texto explicativo, comenzamos de una esquematización inicial (Ei) que presenta un objeto complejo (Oc). Dicha constatación genera un *¿Por qué?* o un *¿cómo?* que se contesta con una esquematización problemática (Ep), es decir, con una respuesta que deja todavía muchas incógnitas en el aire. Finalmente, un nuevo operador (*Porque*) nos conducirá a la esquematización explicativa (Ee). (Bassols y Torrent, 2012, p. 75).

Por su parte la estructura gramatical propuesta por las autoras Basools y Torrent (2012) que presentan los textos explicativos o expositivos son los siguientes:

*Núcleo clasificador.* Las dos fórmulas a las que pueden ser reducidos corresponden a la síntesis y al análisis; a) sujeto+ es+ atributo para la síntesis; o b) sujeto+ tiene+ complemento para el análisis, fórmulas que se desarrollan mediante proposiciones causales, finales y modales que se encargan de demostrar lo que se afirma, con la finalidad de ser comprendidas (p. 79).

*Tiempo verbal.* El utilizado dentro de la explicación es el presente indicativo, tiempo utilizado habitualmente para vincular el enunciado al momento de la enunciación. (p. 79).

*Adjetivos y adverbios.* Se utilizan para precisar el objeto que se pretende explicar, atribuyéndole determinadas propiedades. (p.80).

*Relación lógica entre enunciados.* Utilización de la yuxtaposición y conectores para establecer una coherencia entre ideas. (p.80).

Por otra parte, el propósito didáctico de los textos explicativos, es el de mostrar textos objetivos y ordenados, dejando de lado los propios puntos de vista del autor y limitándose a las ideas que puedan ser sustentadas.

#### **2.2.4. Descripción**

Werlich (1979) propone que el texto descriptivo está “ligado a la percepción de los hechos y cambios en el espacio. Se trata de textos que describen lugares, personas y sucesos (folletos turísticos, declaración de un testigo, etc.) (en Corbacho, 2006, p.85)

Un texto descriptivo tiene la finalidad de informar cómo es una persona, lugar u objeto; la descripción puede ser objetiva, presentando la información tal y como es; descripción subjetiva, en ella interviene algunas impresiones personales. De la misma manera la descripción puede ser exhaustiva, desarrollando todas sus características o simplemente muy ambigua.

Al igual que los textos explicativos, el texto descriptivo pareciera formar parte de la narración o la argumentación, de hecho, la descripción juega en muchas ocasiones este papel secundario. “Así, cuando aparece insertada en un texto globalmente narrativo o argumentativo, es utilizado como soporte o ilustración. (Bassols y Torrent, 2012, p. 100).

Adam (1992) propone un esquema a través del cual una descripción se apoya sobre cuatro operaciones fundamentales en las cuales se combina las micro posiciones descriptivas (Pd): anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización. El esquema que propone para representarlas es el siguiente:

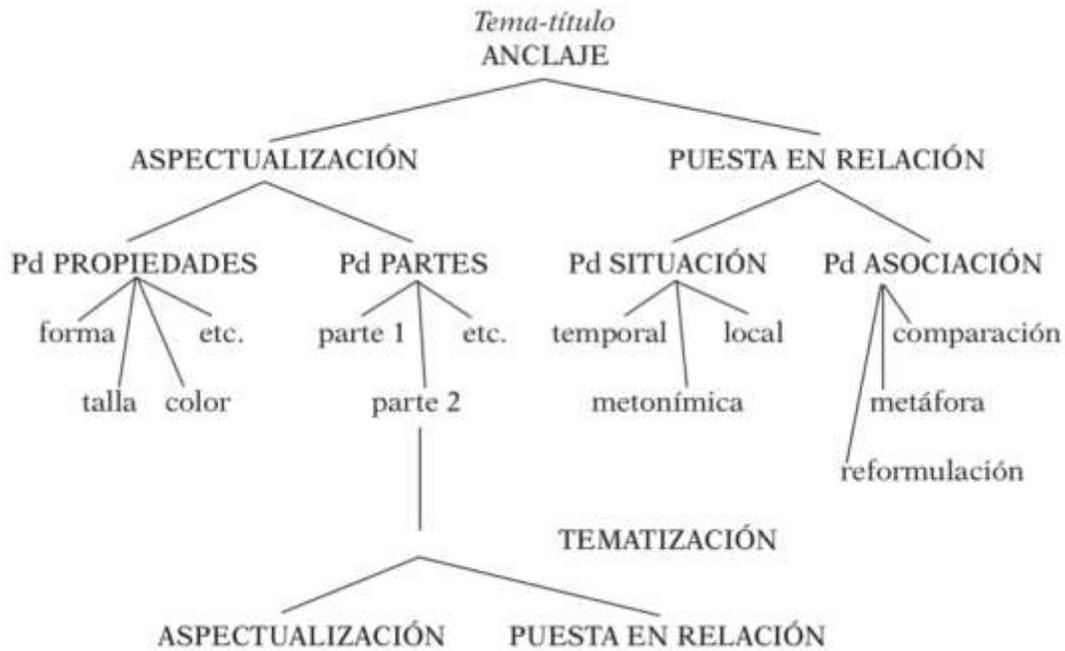


Figura 6. Esquema Texto Descriptivo propuesto por Adam (1991). Fuente Bassols y Torrent, 2012, p. 101.

Bassols y Torrent (2012) definen las microposiciones descriptivas (Pd) de la siguiente manera:

*Anclaje.* Orienta al receptor sobre la relación de las proposiciones con un tema determinado, y no con otro. Es el punto de partida de la descripción y suele coincidir en el título o tema. (p. 102).

*Aspectualización.* Se trata de llevar a cabo la descripción del objeto descrito mediante su fragmentación en los constituyentes que lo integran. Las dos fórmulas utilizadas, combinadas o separadamente, son: a) la enumeración de sus partes; b) la enumeración de sus propiedades. (p. 103).

*Puesta en relación.* Es otro procedimiento típico de la descripción. La puesta en relación del objeto descrito con el mundo exterior y con otros objetos de ese mundo exterior se hace, básicamente mediante dos operaciones: a) el enmarque situacional y b) la asociación. (p. 106).

*Tematización.* Esta es la operación que asegura la progresión teóricamente indefinida de la descripción, porque cualquier elemento puede ser seleccionado como un nuevo tema-título y generar nuevas proposiciones descriptivas, (p. 112).

Cuando se describe alguna cosa, hay una finalidad o un propósito determinado: dar una imagen agradable, despreciable, prestigiosa, etc. del objeto; representarlo con precisión o de forma impresionista para evocar una persona, un ambiente, una situación, unos sentimientos; centrarse en la descripción o utilizarla como ayuda para la narración o la argumentación. (Bassols y Torrent, 2012, p. 123).

### **2.2.5. Conversación**

La conversación es una actividad comunicativa oral, la cual representa la mayor actividad al relacionarnos con los demás. Cuanto la conversación se da entre dos o más hablantes, se alteran los papeles de emisor y receptor y negocian el sentido de los enunciados. (Centro Virtual Cervantes, 2019).

En ocasiones, la conversación puede ser interior, también llamado monólogo, aunque generalmente la conversación es una relación social en la cual intervienen dos o más personas.

La conversación es, por lo tanto, una sucesión jerarquizada de intercambios verbales. «Sucesión» porque hay un juego de turnos de palabras que consisten en escuchar mientras el otro habla y hablar cuando el otro calla; las superposiciones distorsionan todo el funcionamiento y no conducen hasta el éxito conversacional. «Jerarquizada», porque cada intervención depende de la anterior. (Bassols y Torrent, 2012, p. 136).

La lingüística norteamericana presenta dos grupos de estrategias presentes dentro de la conversación: “en las primeras se encuentran: el ritmo, la repetición y variación de fonemas, palabras o secuencias textuales y las figuras de estilo; entre las segundas: la indirectividad, la elipsis, los tropos, los diálogos reportados, el detalle y la narración.” (Bassols y Torrent, 2012, p. 137).

A partir de las observaciones hechas por VanDijk (1983), el esquema que presenta en referencia a la conversación, distingue los siguientes términos: “apertura y preparación, orientación, objeto de la conversación, conclusión y final. En la apertura y el final incluye los saludos y las despedidas. La orientación apunta el tema de la conversación, preparando a

los interlocutores para que tomen posiciones respecto de lo que se discutirá. Finalmente, la conclusión cierra el tema y permite la transición hacia otra cuestión.” (Bassol y Torrent, 2012, p. 145).

Dentro de las conversaciones es común encontrar varios tipos de estructuras gramaticales. Por lo general se encuentran frases interrogativas seguidas de respuestas, de la misma manera que las frases declarativas; también aparece las conjunciones de verbos interrogativos, y la presencia de expresiones que refuerzan el carácter interrogativo.

Dentro de la estructura de un texto argumentativo encontramos los ya muy usados guiones cortos, los cuales “marcan las alternancias en los turnos de palabras”. (Bassols y Torrent, 2012, p. 148). Otros recursos expresivos propios de la conversación son: el uso de pausas, el volumen general de la conversación y el cambio de velocidad.

### **2.2.6. Narración**

El texto narrativo está “relacionada con la percepción de los hechos y cambios en el tiempo. Los textos narrativos son, en líneas generales, aquellos que transmiten acontecimientos vividos [cuentos, informe, etc.]” (Corbacho, 2006, p. 84). La narración es uno de los modelos textuales más utilizados a lo largo de nuestra vida cotidiana y académica.

Bassols y Torrent (2012) proponen tres elementos comunes presentes en la narración: actor fijo, proceso orientado y complicado y evaluación.

*Actor fijo.* “El hecho de que haya por lo menos un actor estable a lo largo de la secuencia narrativa favorece la necesaria unidad de acción”( p. 169).

*Proceso orientado y complicado.* Toda narración incluye una sucesión mínima de acontecimientos caracterizados por su orientación hacia un final y su complicación. Debe de existir una complicación o problema, puesto que de no existir un hecho inesperado no habría más que la cotidianeidad de los hechos; es por ello que deberá de existir un acontecimiento que altera de manera inesperada la acción y provoque una desviación al curso normal de las cosas. (p. 172).

*Evaluación.* Esta es una de las claves de la especificidad de la narración y el motor que genera el relato. “A pesar de ello, no es condición necesaria que sea explícita y a menudo sucede que la evaluación final se infiere del relato pero no se incluye en él.” (p. 172).

Las diversas propuestas para representar la configuración de la narración coinciden en la delimitación de tres grandes fases que se concretan así:



Figura 7. Esquema de Transformación del Texto Narrativo, Estructura planteada por Bassols y Torrent, 2012, p. 173.

Estas serían las tres partes fundamentales de la narración, como lo menciona Todorov (1972), “un relato ideal comienza por una situación estable que alguna fuerza perturba. De ello resulta un estado de desequilibrio. Por la acción de una fuerza dirigida en un sentido inverso, el equilibrio se restablece [...] Hay, pues dos tipos de episodios en un relato los que describen un estado y los que describen el paso de un estado al otro” (citado en Bassols y Torrent, 2012, p. 174).

Dentro de la narración encontramos a la descripción, la cual aparece como una función complementaria, la cual ayuda para desarrollar o retratar personajes, lugares, situaciones, para complementar el relato. De la misma manera dentro de la narración también podemos encontrar la argumentación, es utilizada para la persuasión, para hacer comprensibles algunos conceptos y sobre todo para controlar a los lectores.

### 2.3. Estrategias de Enseñanza de la lengua

El cuestionamiento que los maestros plantean día a día es la reflexión sobre la selección de estrategias docentes; ya que las estrategias contribuyen a la participación activa de los alumnos dentro del proceso de enseñanza.

Comencemos por definir las estrategias de enseñanza: “las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica ajustada a las necesidades de progreso de la constructiva de los alumnos” (Díaz y Hernández, 2010, p. 118). Es importante que los docentes posean un amplio conocimiento de estrategias, además de conocer su función para

con ello tener mejor aprovechamiento de éstas.

Existen diversos tipos de estrategias, Díaz y Hernández (2010) hacen la siguiente clasificación:

- Estrategias de aprendizaje (alumno): se denominan así porque sirven al propio aprendizaje autogenerado por el alumno.
- Estrategias de Enseñanza (docente): tiene sentido sólo si sirven para la mejora del alumno se fomenta y/o es promovido como consecuencia de la actividad conjunta entre el docente y los alumnos.

El docente debe tener conocimiento de una gran variedad de estrategias, y sobre todo conocer su función, aplicación y alcance para con ello lograr un mayor aprovechamiento de éstas. Un cuestionamiento que el docente se realiza en la actualidad es la selección de estrategias de enseñanza que contribuyan a su labor.

Anteriormente las estrategias tradicionales se limitaban a la transferencia de conocimientos, a través de la cual los estudiantes se limitaban a escuchar y recibir la información que el docente brindaba, sin opción de contradecir o cuestionarlo. Hoy en día se busca implementar estrategias que contribuyan a la participación activa del estudiante, sobreponiendo la creatividad y el análisis.

### **2.3.1. Estrategias de enseñanza tradicional y moderna**

Díaz y Hernández (2010) mencionan que la enseñanza tradicional centra su atención en el docente, el cuál es el encargado de transferir la información de manera verbal, mientras que los estudiantes solo son observadores pasivos que escuchan, memorizan y repiten lo dicho por el profesor. La enseñanza se centra en el contenido, en la transferencia del conocimiento del docente hacia el alumno.

Mientras que dentro del enfoque de enseñanza moderno busca el desarrollo de habilidades y competencias, las estrategias de enseñanza modernas fomentan el aumento cognitivo a través de la resolución de problemas, recopilación, interpretación y transmisión de información. Las estrategias deben satisfacer las necesidades de los alumnos; los docentes dirigen sus actividades para alentar y ayudar a la búsqueda del conocimiento. (Díaz y Hernández, 2010).

### **2.3.2. Estrategias de enseñanza social**

Ivic (2016), propone que las estrategias de enseñanza están estrechamente relacionadas con las formas de enseñanza social, propone estrategias como: método de enseñanza frontal, trabajo en equipo, trabajo en pareja y trabajo individual. “Método de enseñanza frontal el profesor se dirige a todos los alumnos en el aula. El trabajo en pareja está determinado por el trabajo de dos estudiantes, trabajo en equipo es cuando de tres a seis estudiantes trabajan juntos y el trabajo individual es el trabajo independiente de un estudiante”. (Ivic, 2016, p.67).

El método de enseñanza frontal es cuando el maestro planifica la enseñanza igual para todos los alumnos dentro del aula; la ventaja de la enseñanza frontal es la eficiencia, puesto que todos los estudiantes observan y reciben la información que les brinda el docente, centran su atención en las indicaciones e información que tiene que proporcionarles y el docente tiene una visión general de todos sus alumnos, logrando un mejor manejo y control de lo que realiza cada uno de los estudiantes. Una de las desventajas que puede presentar el método de enseñanza frontal es la generalización sobre los estudiantes, ya que todos y cada uno de ellos deben de acatar la información e indicaciones a la par de todos sus compañeros, teniendo un ritmo de comprensión diverso. El trabajo es adaptado al estudiante promedio, quedando rezagados todos aquellos que no están dentro del promedio.

Como su nombre lo dice, el trabajo individual es el que realiza el alumno de manera independiente. El estudiante resuelve las tareas a su ritmo y capacidad, dependiendo solo de él el éxito y cumplimiento del aprendizaje. Aunque se trabaja individualmente, el docente siempre debe estar pendiente el trabajo del alumno, supervisando y monitoreándolo, pero sobre todo realizando una revisión final de su trabajo. (Ivic, 2016).

“El trabajo en equipo se basa en una asociación entre un grupo de estudiantes que resuelven juntas las tareas dadas” (Ivic, 2016, p.67). Podría parecer un poco más complicado, pues dentro de este tipo de actividades, los alumnos deben establecer lo que cada uno de ellos realizará, deben de asignar actividades y establecer reglas. Todos ellos deben de aportar ideas y contribuir al trabajo designado, y al final presentar un informe sobre la labor de todos los integrantes. Una desventaja del trabajo en equipo es que no todos los integrantes deben trabajar de la misma manera, siempre existe el alumno que contribuye más y el que no aporta

mucho; otra de las desventajas es el monitoreo por parte del docente y la evaluación en relación al proceso y cumplimiento de las actividades realizadas por los alumnos.

“El trabajo en parejas es una forma social de trabajo que incluye a dos estudiantes que trabajan directamente entre sí para establecer una asociación.” (Ivic, 2016, p. 67). El trabajo en pareja es una actividad muy recurrente dentro de las diligencias propuestas por el docente, a través de ella los alumnos pueden comentar entre ellos lo que está pasando dentro del aula; se comunican más intensamente, participan, escuchan y refutan las ideas del otro.

### **2.3.3. Estrategias para activar conocimientos previos**

Como su nombre lo indica son aquellas estrategias utilizadas para activar conocimientos previos o si no existen dichos conocimientos generarlos. “La importancia de los conocimientos previos resulta fundamental para el aprendizaje. Su activación sirve en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.” (Díaz y Hernández, 2010, p. 144).

Además de conocer lo que el alumno tiene previo sobre el objeto de la enseñanza, de igual manera puede ayudar a generar el conocimiento aprendido a lo largo de la sesión o a un tema visto previamente.

Dentro de las actividades que ayudan a este tipo de estrategias se encuentran: la lluvia de ideas, las preguntas guiadas y la discusión.

Cooper (1990) define la discusión como “un procedimiento interactivo a partir del cual profesor y alumnos hablan acerca de un tema determinado.” (citado en Díaz y Hernández, 2010, p. 149). Al utilizar esta estrategia los alumnos deben de activar sus conocimientos acerca del tema que el docente refiere y es gracias a la intervención de éste último que los alumnos pueden ir incrementando su conocimiento.

Las preguntas guiadas al igual que la discusión, buscan promover en los alumnos el conocimiento previo, el docente elabora preguntas abiertas que requieren más que una respuesta afirmativa o negativa, esto con la finalidad de que los alumnos reflexionen sobre sus conocimientos previos.

Por otra parte, la lluvia de ideas es una de las estrategias más utilizadas por los docentes para activar conocimientos previos, consiste en buscar ideas relacionadas con un tema en específico.

#### **2.3.4. Estrategias para organizar la información**

Para que las estrategias de enseñanza puedan ser desarrolladas con mayor eficacia se desarrollan actividades de aprendizaje, además de considerar los recursos educativos disponibles y sobre todo los contenidos curriculares que se abordan.

Los recursos educativos en la enseñanza y el aprendizaje hacen que los estudiantes aprendan más y retengan mejor lo que se les ha enseñado y que estos recursos de instrucción también promueven y mantienen el interés de los estudiantes. Estos recursos también permiten a los estudiantes descubrir ellos mismos sus habilidades.

Los organizares gráficos son considerados como recursos didácticos, los cuales pueden definirse como representaciones visuales que comunican la estructura lógica del material instruccional que se va aprender (Armbruster, 1994; Trowbridge y Wandersee, 1998; West, Fsrmer y Wolff, 1991; en Díaz y Hernández, 2010, p. 140).

Dentro de la enseñanza de la lengua los organizadores gráficos benefician la relación entre el momento cognitivo y el momento sígnico, “pues en algunos hay conectores, en otros no, en todos debe haber claridad de inclusiones, en otros puede ir la imagen como representación icónica delo que se quiere decir; otros pretenden funcionar como el cerebro” (Campos Arenas 2006, citado en Agudelo, 2007, p. 65).

Los organizadores gráficos son muy utilizados dentro de casi todos los niveles educativos, ya que son un gran apoyo para resumir y organizar la información, además que contribuyen a la comprensión y al aprendizaje. Pueden ser utilizados como estrategia de enseñanza y de aprendizaje y durante cualquier momento del proceso didáctico. Existe una gran variedad de organizadores gráficos, dentro de los cuales mencionaremos solo algunos de ellos:

- Mapas conceptuales: representaciones gráficas que se organizan a partir de jerarquía. Los conceptos son representados por medio de elipses y óvalos, las vinculaciones se realizan por medio de líneas o flechas.
- Cuadros sinópticos: organizada de manera jerárquica, ordena el contenido de manera

sencilla, estructurada y breve. Muestra la estructura general de un tema.

- Líneas del tiempo: permiten visualizar eventos dentro de un continuo temporal, son muy utilizados en conocimientos históricos, para una mejor comprensión de los eventos que transcurrieron en determinado momento.

Los mapas dentro de la enseñanza de la lengua juegan un papel muy importante, como afirma Notoria Peña (2006).

“[...] los mapas surgieron como estrategias para trabajar el aprendizaje significativo y neurológico, y que sus aplicaciones son tres: *el desarrollo de la capacidad mental*, donde se adquiere vocabulario, se clasifica conceptualmente el significado de las palabras y se crean nuevas estructuras de conocimiento; *las habilidades sociales*, donde se potencia la actitud de respeto ante la pluralidad de enfoques en la construcción de ideas; y *la opción metodológica de aula*, la cual conlleva a reflexiones en cuanto a contenido cultural modelos de aprendizaje, estilo cooperativo y participación en el aula; elementos que, en su conjunto trabajan los tres momentos de lenguaje: cognitivo, sígnico y comunicativo” (citado en Agudelo, 2007, p. 65).

### **2.3.5. Estrategias para promover una enseñanza situada**

La enseñanza situada se define “como aquella propuesta pedagógica que se diseña y estructura con la intención de promover aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos, que le permita desarrollar habilidades y competencias muy similares o iguales a las que encontrará en situaciones de la vida cotidiana (Díaz y Hernández, 2010, p. 153). Este tipo de estrategias puede ser aplicado dentro de cualquier nivel educativo, y promueve una relación importante entre las actividades académicas y la relación con la sociedad, puesto que se estructuran en situaciones colaborativas.

Una propuesta dentro de las estrategias para la enseñanza situada es el Aprendizaje Mediante Proyectos (AMP) conocido también como enfoque de proyectos, a través de esta estrategia se busca el desarrollo de proyectos a partir de un tema de interés por parte de los alumnos.

Un proyecto puede ser considerado como:

“a) una actividad propositiva que los alumnos realizan, b) para su logro, supone una cierta libertad de acción dentro de los marcos curriculares en que se trabaja, c) se

orienta a una actividad o producto concreto y d) es valioso como experiencia pedagógica porque permite el desarrollo o la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) determinadas, que pertenecen a los programas específicos donde se insertan la experiencia o que son de carácter curricular transversal.” (Díaz y Hernández, 2010, p. 157).

### **2.3.6. La motivación como estrategia**

El papel del docente en la actualidad no se limita solo a enseñar conceptos o conocimientos que tendrán una vigencia limitada, es importante que los docentes brinden un desarrollo cognitivo que contribuya a la toma de decisiones críticas y autónomas, aprovechando la información que tengan disponible para construir su propio conocimiento.

Para ello es necesario que el docente despierte en el alumno motivos para aprender, despertar y mantener el interés de los estudiantes hacia los contenidos de la materia. Díaz y Hernández (2010), definen la motivación desde el plano pedagógico como la acción de “proporcionar o fomentar motivos, es decir, *estimular la voluntad de aprender*” (pág. 57).

Para Ausubel (1978), el factor clave es elevar al máximo el impulso cognitivo despertando la curiosidad intelectual, para lo cual el profesor puede desarrollar materiales y planear actividades que atraigan la atención y aseguren una experiencia de aprendizaje exitosa (en Díaz y Hernández, 2010, p. 59).

Es importante que el docente conozca los intereses y necesidades de sus alumnos, ya que al ser de esta manera valoran lo que aprenden al entender su aplicación, además de encontrar una función práctica dentro de su vida y dentro de la sociedad donde se desenvuelven. Esto además de tener una contribución personal, también muestra incrementos dentro de los resultados del aprendizaje; ejemplo de ello son algunos estudios clásicos citados por Ausubel, Novak y Ansían (1986), donde se demuestra que cuando los estudiantes tienen una opinión favorable sobre lo que aprenden —al apreciar su importancia y utilidad— su desempeño escolar mejora.

Díaz y Hernández (2010), proponen la siguiente tabla en la cual enumeran los principales factores que determinan la motivación.

*Cuadro 3.*

*Motivación. Factores Involucrados*

*La motivación en el aula depende de:*

Factores relacionados con el alumno	<p>Tipo de metas que establece.                  Perspectiva asumida ante el estudio.                  Expectativas de logro.                  Atribuciones de éxito y fracaso.                  Estrategias de estudio, planeación y auto monitoreo.                  Manejo de la ansiedad.                  Auto eficiencia y auto concepto.                  Persistencia y esfuerzo.</p>
Factores relacionados con el docente	<p>Actuación pedagógica.                  Manejo interpersonal.                  Mensajes y retroalimentación que da a los alumnos.                  Expectativas y representaciones.                  Organización de la clase.                  Comportamientos que modela.                  Formas en que recompensa y sanciona a los alumnos.</p>
Factores contextuales	<p>Valores y prácticas de la comunidad educativa.                  Proyecto educativo y currículo.                  Clima de aula e institucional.                  Influencias familiares y culturales.</p>
Factores instruccionales	<p>La aplicación de principios motivacionales para diseñar la enseñanza y la evaluación.                  Tipo de situaciones didácticas en que participan los estudiantes.</p>

Fuente: Elaboración propia con base los factores involucrados en la motivación de Díaz y Hernández (2010).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

A lo largo de este capítulo se mencionaron los componentes teóricos que apoyarán el desarrollo de este trabajo.

En primer lugar, se realizó un breve recorrido por los enfoques que la enseñanza del español ha tenido hasta nuestros días, tomando como referente al enfoque comunicativo propuesto por Maqueo (2004). Dicho enfoque resultó importante para la ubicación de la visión que actualmente se desarrolla dentro de la educación media basada en el desarrollo de competencias.

En segundo lugar, se desarrolló el concepto de modelos textuales desde el concepto de Bassol y Torrent (2012), los cuales a partir de este referente teórico ofrecen herramientas analíticas que permiten examinar y revelar aspectos presentes en la estructura de los textos. Partiendo de la definición de lo que son los modelos textuales, la tipología de cada uno de estos textos y el desarrollo de cómo se construyen todos y cada uno de los modelos textuales.

Por último, apoyados en Díaz y Hernández (2010) e Ivic (2016) se presentaron las habilidades y actividades que se presentan a través de las estrategias docentes para el desarrollo de habilidades dentro del aula, para que los alumnos tengan un aprendizaje significativo.

Todo lo anterior tuvo la finalidad de poder contar con fundamentos teóricos para el desarrollo de esta investigación, y con ello observar y comparar la información teórica con la actividad práctica que realizan los docentes de educación media dentro de las aulas, para así lograr un desarrollo dentro de la enseñanza de la lengua, la cual es un pilar para el desarrollo dentro de cualquier materia o actividad que realizan los estudiantes en su vida cotidiana.

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el acercamiento empírico al objeto de estudio, se da cuenta desde el enfoque metodológico asumido, hasta la descripción de los instrumentos utilizados.

### 3.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación

El estudio realizado se define desde un paradigma hermenéutico, basado en una metodología cualitativa por lo que se comparte la pretensión general de este tipo de acercamiento que consiste en llegar a representar e interpretar el quehacer dentro del aula y como es visto por los propios actores educativos.

Hay que señalar que los estudios cualitativos se caracterizan por enfocarse en los significados en contexto, asimismo contribuyen al entendimiento y explicación del significado de un fenómeno social con la menor interrupción posible del escenario natural (Merriam, 1998, en Sandín, 2003). Estos estudios se enfocan en la idea de que la realidad es construida por las personas al momento de interactuar en sus contextos. En el caso de la investigación, motivo de este reporte, se asume un propósito descriptivo-interpretativo (Bisquerra, 1989). De esta manera, se describió lo realizado por los docentes observados, dentro de la impartición del tema prototipos textuales; y a través de la interpretación, el análisis y la comprensión de la realidad educativa que se presenta dentro de la labor docente.

El método que se asume es el de un estudio de caso. “De un estudio de caso se espera que abarque la complejidad de un caso particular (...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.” (Stake, 1998, p. 11, en Sandín, 2003).

### 3.2. Sujetos del estudio

En este estudio participaron cuatro docentes de educación media superior que, en ese momento, impartían la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I. Estos profesores estaban adscritos a dos bachilleratos públicos que pertenecen a la DGB, como se señaló en el apartado de planteamiento del problema. Algunos criterios de inclusión en la selección de

estos docentes fueron los siguientes: que impartieran clases durante el primer semestre y que tuvieran al menos un año de práctica en dicha materia, para con ello garantizar la experiencia dentro de la enseñanza de la asignatura.

Los turnos en los que laboraban estos docentes fueron: turno matutino, en el caso del plantel 1. En el caso del plantel 2, se contó con la participación de un profesor en el turno matutino y otro en el vespertino. Se trató de cuatro docentes de sexo femenino.

Es importante señalar que las cuatro docentes aceptaron participar de forma voluntaria. Tres de ellas consintieron en que se llevara a cabo la videograbación de sus clases. La otra profesora solicitó que sólo se utilizara únicamente grabación de audio. Con el propósito de mantener el anonimato de las docentes, a partir de ahora se les identificará como: Docente 1 (D1), Docente 2 (D2), Docente 3 (D3) y Docente 4 (D4).

En la Tabla 1, se muestran algunos rasgos de las profesoras que participaron en el estudio, se trata de su antigüedad en el nivel de educación media superior; su formación de origen y su nivel de escolaridad. Como se puede apreciar en la tabla 1, se observa que tres de las cuatro profesoras tiene menos de 10 años impartiendo clases dentro de la educación media, en cambio la cuarta tiene más del doble de años de antigüedad; todas tiene carreras afines a la asignatura que imparten, esto es lo deseable dentro de las características que se buscan dentro del perfil docente del Taller de Lectura y Redacción I; podemos observar que dos de ellas tiene posgrados.

Tabla 1.  
*Datos de Sujetos de Investigación*

<b>Participante</b>	<b>Antigüedad en EM</b>	<b>Formación de Origen</b>	<b>Nivel de escolaridad</b>
Docente 1	5 años	Lic. Letras Hispánicas	Licenciatura
Docente 2	8 años	Lic. En Educación	Doctorado en pedagogía
Docente 3	6 años	Lic. En Medios Masivos de Comunicación	Licenciatura
Docente 4	24 años	Lic. En Educación Media en el área de Español	Maestría

### 3.3. Técnicas de Recolección de datos

Las técnicas para la recolección de los datos fueron dos: entrevista y observación.

Con la primera se exploraron algunas características generales de los informantes, así como la opinión sobre la importancia de la asignatura que imparten; los desafíos que enfrentan en su enseñanza y la ubicación temática en que se encontraban en el momento de la recuperación de información.

Por lo que corresponde a la observación, cabe decir, que se procuró causar la menor interferencia posible en el aula de manera en que pudiera apreciarse la realidad sin afectar lo que en ella sucede de manera cotidiana. Para realizar la observación se solicitó a las profesoras su autorización, asimismo para ingresar al aula. En tres casos se pudo realizar videograbaciones y en uno sólo audio. También, se les informó que se haría uso de una guía de observación (ver Anexo 2) como complemento. Dicho instrumento se dio a conocer a las docentes para que tuvieran información sobre los aspectos que serán considerados en este proceso.

A cada profesora se le observó desde que inició el Bloque de aprendizaje IV prototipos textuales hasta la evaluación del mismo. La programación de cada docente supuso un número variable de observaciones, al respecto, se tomó la decisión de observar solo cinco sesiones de cada profesora, esto para tener el mismo número de sesiones por docente todas con una duración de 50 minutos. En algunos casos las sesiones se realizaron el mismo día, con diferentes horarios, teniendo como intervalo el receso entre una y otra sesión. Cabe destacar que en la última sesión se dedicó a la revisión de cuaderno o portafolio de trabajo, por lo tanto, solo se registraron cuatro sesiones para fines del estudio.

En la Tabla 2 aparece el resumen de las observaciones realizadas:

Tabla 2.  
*Resumen de Observaciones*

<b>Sujeto de investigación</b>	<b>Número de sesión</b>	<b>Fecha de realización</b>	<b>Duración por sesión</b>
Docente 1	1	12/ 11/ 2018	50 minutos
	2	13/ 11/ 2018	50 minutos
	3	13/ 11/ 2018	50 minutos
	4	26/ 11/ 2018	50 minutos
Docente 2	1	21/ 11/ 2018	50 minutos
	2	21/ 11/ 2018	50 minutos
	3	26/ 11/ 2018	50 minutos
	4	28/ 11/ 2018	50 minutos
Docente 3	1	14/ 11/ 2018	50 minutos
	2	15/ 11/ 2018	50 minutos
	3	15/ 11/ 2018	50 minutos
	4	21/ 11/ 2018	50 minutos
Docente 4	1	13/ 11/ 2018	50 minutos
	2	20/ 11/ 2018	50 minutos
	3	21/ 11/ 2018	50 minutos
	4	28/ 11/ 2018	50 minutos

### 3.4. Procedimiento para la recolección de datos

La recolección de la información se dio una vez que los instrumentos fueron diseñados y piloteados. Este proceso tuvo lugar con un profesor de un bachillerato tecnológico quien, de

manera voluntaria, participó durante los primeros días del mes de noviembre 2018. Una vez probada su adecuación para recabar los datos necesarios se prosiguió a la aplicación de la misma, solo adecuando algunos de los datos de los docentes.

Posterior a la solicitud de participar en el estudio y acceder a las aulas, se realizaron las entrevistas y tuvo lugar la observación en las aulas seleccionadas.

El proceso de gestión para acceder a los planteles se realizó durante el mes de octubre de 2018. El primer paso fue tener un acercamiento con los directivos y posteriormente a los docentes para obtener la autorización para poder ingresar a las aulas y poder observar las sesiones del Taller de Lectura y Redacción I.

La observación, como ya se dijo, se realizó en el transcurso del mes de noviembre. Al ser concluidas se prosiguió a la transcripción de las mismas haciendo uso de un procesador de palabras (Word). Una vez transcritas, se continuó con la categorización de los datos observados, la cual tuvo su fundamento a partir del marco teórico de la presente investigación; si dentro de las observaciones realizadas se encontró algún dato no presente dentro de la literatura revisada, se consideraron categorías emergentes a partir de los datos obtenidos; se utilizó el programa de Atlas. Ti como apoyo para su identificación. A partir de las categorías emergentes como las planteadas dentro del marco teórico se realizó una matriz de doble entrada para ser completada con los datos que arrojaran las observaciones, esto con la finalidad de obtener una mejor comprensión de datos y poder realizar un comparativo entre docentes.

Para lograr un registro que permitiera organizar y sistematizar la información se utilizó una matriz de doble entrada, la cual ayudó a sistematizar a partir del uso de columnas horizontales y verticales que concentran y relacionan la información que se ha obtenido. La Tabla 3, muestra cómo se utilizó dicha matriz para poder realizar el acomodo por categoría, subcategorías y como es que los docentes la implementan. Con ello se puede analizar de manera más estructurada la información arrojada, contribuyendo a la triangulación de la información.

Tabla 3.  
*Matriz Doble Entrada para el Análisis de Estrategias*

	<b>Categorías</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>	<b>D3</b>	<b>D4</b>
1	<b>Estrategia de Enseñanza</b>	Tradicional				
2		Moderna				
2	<b>Estrategias de Enseñanza Social</b>	Frontal				
		Individual				
		Equipos				
		Parejas				
3	<b>Estrategias para organizar la información</b>	Cuadro Sinóptico				
		Mapa Conceptual				
		Línea del tiempo				
4	<b>Estrategias de enseñanza situada</b>	Aprendizaje mediante proyectos				
		Aprendizaje basado en el análisis				
5	<b>Estrategias de motivación</b>	Retroalimentación a los alumnos				
		Organización de la clase				
		Recompensa y sanción a los alumnos				
		Respeto mutuo en clase				
6	<b>Estrategias para activar conocimientos previos</b>	Lluvia de ideas				
		Preguntas guiadas				
		Discusión				

La clasificación de categorías se realizó en cada una las transcripciones, para que fuera más fácil el vaciado de la información en la matriz, asignando un color para cada categoría y dividiendo con otro color para la subcategoría. De esta manera contribuyo a un mejor

ordenamiento de la información para su posterior análisis.

Se realizó una matriz por cada sesión observada, es decir se realizaron cuatro matrices, cada una de las sesiones tiene sus propias estrategias por lo tanto se vació la información en cada una de las matrices correspondientes.

Una vez sistematizada la evidencia recaba se procedió a su análisis.



## CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presenta el análisis de los datos recogidos en las observaciones realizadas a las cuatro docentes. En una primera instancia se describe el perfil del docente, los años de experiencia, así como algunos de los retos y limitantes que presenta dentro de su labor como profesoras. Posteriormente, se registran los resultados individuales identificados dentro de la matriz.

### 4.1. Docente 1 (D1)

La D1 es egresada de la carrera de Letras Hispánicas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente se encuentra estudiando la Maestría en Educación Basada en Competencias por parte de la Universidad del Valle de México *Campus* Aguascalientes. Cuenta con una experiencia docente dentro de la educación media de 5 años. Considera que uno de los retos más grandes es la falta de interés por falta de los alumnos, y que al ingresar los estudiantes al nivel medio su formación es muy deficiente. Supone que el avance dentro del Taller de Lectura y Redacción I depende mucho de la actitud del grupo.

#### 4.1.1. D1- sesión I

Dentro de la primera sesión la maestra había dejado una actividad con antelación, a través de la cual desarrollaría el diálogo, tema dentro del Bloque IV prototipos textuales. Los alumnos debían de representar un fragmento de la obra *Bodas de Sangre* de Federico García Lorca.

La Docente emplea una enseñanza innovadora, pues busca la variedad de las actividades, en donde los alumnos formen parte activa de la clase. Los alumnos se caracterizan de los personajes y pasan al frente para poder representar el fragmento seleccionado.

Se fomenta la estrategia social del trabajo en equipo, pues asigna a los alumnos grupos de trabajo para lograr el objetivo de la actividad. En esta todos deben de poner de su parte para lograr el desarrollo de la actividad. Aquí, se implementan estrategias de enseñanza situada, pues el alumno aprende a través de proyectos, en este caso la puesta en escena de una de las obras claves de la literatura hispana.

Las estrategias motivacionales están presentes a lo largo de toda la sesión, pues incita a los alumnos a trabajar con respeto a través del discurso, además de hacer hincapié en cada

momento que dicha actividad tendrá una repercusión dentro de su calificación. La motivación también aparece al tener que preparar anticipadamente la actividad, tanto la docente como los alumnos.

“Recuerden se les dijo como rasgo a evaluar: evitar leer, preferentemente no leer porque se les va a calificar el diálogo justamente, y venir de algún modo caracterizados según el apartado y el personaje que eligieron. Los demás compañeros les pido por favor en silencio, no quiero comentarios de burla, no quiero comentarios de que empiecen a bromear o a hacer algún tipo de comentario por la representación que cada compañero va a hacer, por favor; porque todo se va a tomar en cuenta su comportamiento para su calificación, entonces aclarando el punto ¿quién quiere comenzar?” (Ob.1/ Nov 12/ 2018).

Cabe destacar que no todos los alumnos realizaron la actividad, un equipo no desarrolló la actividad que la docente asignó; por lo cual ella tomó la decisión de sancionar al equipo bajando su calificación.

“Equipo 1, ¿qué pasó? ¿no van a participar? Para ponerles de una vez la evaluación, estoy calificando [...] Se les dijo desde hace una semana que vinieran preparados.”(Ob.1/Nov. 12/ 2018).

#### **4.1.2. D1- Sesión II y Sesión III**

En las siguientes sesiones la docente aborda el tema de la exposición, aquí se presenta una estrategia discursiva para motivar a los alumnos a través de la calificación que obtendrán si realizan la actividad de exposición; además pide que tomen nota de las exposiciones presentadas para complementar la actividad. La maestra, además, ofrece retroalimentación continua a los alumnos, haciendo preguntas para incitar a lograr una mejor comprensión del tema. Al término de la exposición motiva a los estudiantes a través de un aplauso por el desempeño que tuvieron al presentar su proyecto. En todo momento fomenta el respeto entre los compañeros.

“Ustedes como equipo que investigaron la violencia intrafamiliar, investigaron ¿cuántos casos se han registrado más o menos de este tipo de violencia? [...] Hay algún comentario por parte de sus compañeros hacia las que están exponiendo, los demás tiene algún comentario, alguna duda, ¿sí o no? Si no existen más comentarios les damos un aplauso a sus compañeros.” (Ob. 2/ Nov. 13/ 2018).

La docente desarrolla una estrategia de enseñanza situada, puesto que los alumnos presentan el desarrollo de un proyecto, en este caso de una exposición de un tema sobre violencia, cada uno de los alumnos eligió un aspecto de la violencia que deseaban exponer. Además,

contribuye al aprendizaje basado en el análisis, puesto que los incita a la comprensión del tema desarrollado.

“A ver guarden silencio, el día de hoy se tiene programada la exposición. Se tomó por parte de ustedes la sugerencia de elaborarán sus exposiciones con el tema de la violencia, este proyecto se estará evaluando con valor numérico del 0 al 10, de tal manera que ustedes ya saben lo que han trabajado y que todo esto se tomara en cuenta en su evaluación.” (Ob. 2/ Nov. 13/2018).

La maestra presenta una estrategia de enseñanza moderna, ya que el alumno es el encargado de su propio conocimiento siendo solamente la guía de la actividad. La docente busca el desarrollo de habilidades y competencias, fomenta el aumento cognitivo, en este caso sobre la exposición, haciendo referencia a las características de una exposición y las partes que la componen.

“Nada más como sugerencia, se está tomando en cuenta lo que vimos cuando se vio el tema de la exposición, si se acuerdan cuáles eran las partes, porque ahorita no se vieron en el equipo que presentó, hay que hacer mucho énfasis en las partes de la exposición.” (Ob. 2/ Nov. 13/2018).

“Recuerden, y esto va para todos, que las partes de una exposición son introducción, desarrollo y conclusión, no veo cuáles son sus conclusiones.”(Ob. 3/ Nov. 13/2018).

Las estrategias deben satisfacer las necesidades de los alumnos; la docente dirige sus actividades para alentar y ayudar a la búsqueda del conocimiento. Ella presenta siempre un discurso de respeto y control sobre el grupo, mantiene el orden en todo momento, llamando la atención a los alumnos que lo requieren y estimulando la participación de todos los integrantes del grupo.

“A ver los demás o tiene una pregunta o entonces guardan silencio porque todo mundo habla al mismo tiempo y no nos entendemos.” (Ob. 2/ Nov. 13/ 2018).

“Oigan no los voy a tener que sacar si no guardan silencio porque están hable y hable, y a la hora que les toca pasar al frente solo exponen dos minutos y ya fue todo.” (Ob. 3/ Nov. 13/ 2018).

Referente a las estrategias sociales hace énfasis en el trabajo en equipo, pues tiene que participar todos dentro de la exposición, y no solo al momento de presentarla frente al grupo de clase, sino que tuvieron que organizarse previamente para asignar tareas y poder lograr una presentación exitosa.

#### **4.1.3. D1- Sesión IV**

Dentro de esta clase se observó un cambio en la estrategia de enseñanza, pues en esta sesión tuvo un desarrollo de enseñanza tradicional, en la cual los alumnos se limitaron a escuchar las indicaciones de la docente, quién explica lo que tenían que tener en su cuaderno.

La estrategia de enseñanza social fue frontal, los estudiantes observan y reciben la información que les brinda la docente, centran su atención en las indicaciones, e información que tiene que proporcionarles; la maestra tiene una visión general de todos sus alumnos, logrando un mejor manejo y control de lo que realiza cada uno de los estudiantes. A lo largo de esta sesión los alumnos utilizan el cuaderno como recurso didáctico.

La motivación dentro de esta sesión es menor, ya que solamente se limita a dar indicaciones de lo que se tiene que hacer durante la clase, no existe una relación, ni retroalimentación por parte de la docente hacia el alumno.

#### **4.1.4. Resumen del D1**

Dentro de las cuatro sesiones observadas, la D1 tiene dominio de los temas que imparte, además de promover la enseñanza moderna, pues en general tres de las cuatro sesiones promueve el aprendizaje significativo.

Referente a la estrategia de enseñanza social, utiliza la subcategoría del método frontal, generalmente antes de iniciar la actividad para brindar la información a todo el grupo y poder tener mayor control de éste. La subcategoría más utilizada es la de trabajo en equipo, a través de ella ayuda a promover el trabajo participativo entre los diversos individuos del salón de clase, lo que fomenta la participación y la sana convivencia entre ellos.

La motivación es continua, el discurso por parte de la maestra hacia los alumnos contribuye a la buena aceptación de las actividades, siempre busca el respeto entre los integrantes del aula, empezando por el respeto de ella hacia los alumnos. Retroalimenta a los alumnos constantemente, reforzando los conocimientos o cuestionándolos para obligarlos a crear conciencia en lo que están realizando.

Al utilizar las estrategias de enseñanza situada contribuye, tanto dentro del aprendizaje basado en el análisis, como en el aprendizaje mediante proyectos promoviendo experiencias

auténticas que desarrollan habilidades y competencias muy similares a las que encuentran en situaciones de la vida diaria.

Presenta un buen control del grupo, esto contribuye a un mejor desarrollo de las actividades y por lo tanto a un buen desempeño de la docente y un mejor aprendizaje por parte de los alumnos.

#### **4.2 Docente 2 (D2)**

La D2 tiene un Doctorado en Pedagogía por el Instituto de Ciencias, Humanidades y Tecnologías de Guanajuato A.C. (ICyTEG) y cuenta con ocho años de experiencia impartiendo clases dentro del nivel medio. Nos comparte que el reto más grande que presenta al impartir Taller de Lectura y Redacción es el poco interés que muestran los alumnos por la lectura y el bajo nivel que presentan al escribir, es decir la deficiencia en la ortografía. Opina que es difícil la impartición de su asignatura, puesto que a los alumnos no les gusta leer. Nos hace énfasis en que el programa de estudio que lleva actualmente le parece poco pertinente para los alumnos, aunque no nos dice el por qué.

##### **4.2.1. D2- Sesión I**

La docente utiliza la estrategia de enseñanza social presente es el método frontal, lo maneja para dar información a todo el grupo. Los alumnos escuchan atentamente, de esta manera tiene una visión general de todos los individuos del grupo.

En esta primera sesión se observa falta de organización de la clase. La maestra comienza por explicar sobre los requisitos para el examen de la materia, y propone una actividad de lectura, al no obtener respuesta por parte de los alumnos, cambia la indicación de actividad, sin lograr concretar ninguna de las actividades anteriores, por lo cual prosigue al pase de lista. Este aspecto afecta la motivación por parte de los alumnos, ya que estos distinguen la falta de preparación de clase y se distraen con facilidad.

“Chicos les quiero comentar [...] hoy estamos a 21 de noviembre, el día 3 de diciembre es el examen, ¿qué quiere decir?, que hay que hacer portafolio, lo ocupo una clase antes [...] ¿alguna duda chicos?, ahora les voy a pedir de favor que saquen su libro, hay quienes ya me comentaron algunos que ya terminaron su libro de leer, los que vayan terminado les voy a pedir de favor que me vayan pidiendo las características del reporte del libro ¿Sale?. Ahorita lo que vamos a hacer es que vamos a trabajar en equipos, les voy a asignar unos temas, de esos temas vamos a ir a

Biblioteca a investigarlos, vamos a acomodar la información y la vamos a exponer [...] Saquen sus copias, vamos a contestar en binas las páginas 101 y 102, 103 hasta la 106, ¿Dudas? Entonces a trabajar.” (Ob. 1/ Nov. 21/2018).

La D2 emplea una estrategia de enseñanza tradicional, se limita a asignar actividades sin desarrollar en los alumnos grandes cambios en su comportamiento y desarrollo de aprendizajes significativos.

Utilizando el recurso de hojas de trabajo, se abordan temas de ortografía. La estrategia de enseñanza social que utiliza el docente es el trabajo en parejas, esto contribuye al apoyo entre pares y a un diálogo de lo que se realizará en la clase.

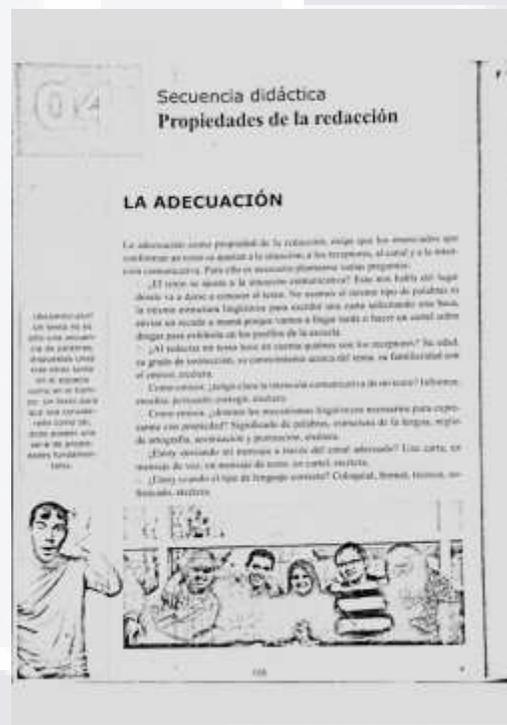


Figura 8. Actividades de Ortografía. (Ob.1/ Nov. 21/2018).

La docente monitorea la actividad desde su escritorio, y deja a los alumnos contestar las hojas de trabajo. En ocasiones la maestra resuelve dudas.

#### 4.2.2. D2- Sesión II

La docente promueve la lectura a través de un libro de texto literario, los alumnos eligen el libro de su interés y destinan un día de clase para la lectura del mismo. La manera de motivar a los alumnos es recompensarlos a través de la calificación, y a los que no traen el libro los saca del salón.

“Chicos saquen su libro, quiero ver que todos estén leyendo por favor. A ver voy a revisar libros, el que no traiga libro tendrá que retirarse del salón.” (Ob. 2/ Nov. 21/2018).

La estrategia de motivación es la retroalimentación, la maestra va acercándose a cada uno de los alumnos y preguntando acerca del libro que seleccionaron.

La estrategia de enseñanza es tradicional, no promueve el interés por la actividad de lectura, los alumnos prefieren ausentarse del aula a permanecer leyendo dentro del salón de clases.

La estrategia de enseñanza social es individual, pues cada alumno se encuentra trabajando de manera particular, cada uno a su ritmo y a su capacidad, por lo que el éxito y su cumplimiento del aprendizaje depende solo de él.

#### **4.4.3. D2- Sesión III**

En la siguiente sesión la docente cambia su estrategia de enseñanza, promoviendo en los alumnos el aprendizaje significativo, asignándoles un tema dentro del Bloque IV para su investigación. Comienza la investigación fuera del salón de clases, pasando la actividad a un espacio diferente, la biblioteca del plantel.

La estrategia de enseñanza social empieza siendo un método frontal, esto para dar explicación de lo que se va a realizar y para la asignación tanto de equipos, como de temas. La docente prosigue a la estrategia social de trabajo en equipos, a través de la cual propone el trabajo colaborativo y la asignación de temas y organización de tiempos.

“Fíjense bien chicos, ahorita les voy a asignar unos temas, esos temas los vamos a ir a buscar a la biblioteca, aclaro el hecho de que los lleve a la biblioteca no es obligación de que busquemos información en internet, aquí el detalle es que quiero que me investiguen en libros, me van a investigar, definición, características, y en su caso de algunos temas estructura, si no, hay otros temas en el caso de la descripción, ahí si me van a investigar la definición, características o que pasos se deben de llevar; en el caso de sinónimos y antónimos, se va a investigar definición y ejemplos, ¿dudas?” (Ob. 3/ Nov. 26/2018).

Dentro de esta actividad se originan las estrategias para organizar la información, puesto que

se pide que se investigue y después se realice un acomodo breve de la información. La motivación es mayor, pues la docente asigna la información que cada equipo debe de realizar, y los motiva constantemente a partir de la retroalimentación del trabajo realizado.

#### **4.2.4. D2- Sesión IV**

Durante esta última sesión la maestra se dedica a la revisión de portafolio de evidencia. Al inicio de la clase les indica cuáles son los componentes que tienen que tener dicho portafolio para poder comenzar con la revisión.

En esta primera instancia la docente dirige un método frontal, referente a la estrategia de enseñanza social, para dar indicaciones a todo el grupo y puedan cumplir con los lineamientos de entrega de su portafolio de evidencia, el cual tendrá un peso importante dentro de su calificación del bloque.

“Chicos, vayan revisando por favor sus portafolios, porque me los van a entregar, levante la mano el que ya lo trae completo el que ya está; el resto por favor pónganse a trabajar en él, recuerden que tiene un peso importante dentro de su calificación y tiene que estar completo para poder revisarlo, así que pónganse a trabajar.”(Ob. 4/ Nov. 28/2018).

La estrategia de enseñanza se centra en una enseñanza tradicional donde la docente se limita a dar indicaciones y el alumno solo es oyente y acata las órdenes, realizando las peticiones de la maestra. Algunos de los portafolios que entregan los alumnos, no implican un reto cognitivo, solo se restringen a transcribir la información con tal de entregar lo que la docente les indica. Al estar realizando el portafolio, se realiza un trabajo individual, aunque no totalmente, pues en ocasiones los alumnos trabajan en pareja para intercambiar información.

Dentro de esta sesión la motivación es muy limitada, puesto que la maestra se restringe a revisar desde su escritorio los portafolios de los alumnos, la estrategia de motivación que presenta la docente es la presión que ejerce al señalar las sanciones que tendrán al no entregarlos, la cual representa una baja calificación del bloque IV prototipos textuales.

#### **4.2.5. Resumen D2**

La docente D2 muestra poco desarrollo dentro de sus sesiones, no presenta estrategias que contribuyan al desarrollo cognitivo de los estudiantes, además poca organización y planeación de sus actividades. Esto se observa al no tener una actividad definida y dar diversas instrucciones a lo largo de una misma clase.

Se espera que un docente con un nivel de posgrado implemente actividades de mayor desarrollo de estrategias de enseñanza, y presentar habilidades dentro del aula que contribuyan a un desarrollo cognitivo por parte de los alumnos. Referente al programa estipulado en el Bloque IV prototipos textuales, el desarrollo de los conceptos establecidos es muy limitado. La única actividad en relación a este bloque es el reparto de temas a los alumnos para que ellos los investiguen, sin observar una retroalimentación de los mismos al finalizar la actividad.

Aunque D2 promueve la actividad de lectura dentro del grupo, a través de la selección de un libro de interés por parte de los alumnos y dedicando una sesión a la semana para la lectura del mismo, carece de un seguimiento por parte de la docente, no existe una evidencia al terminar el libro, los alumnos realizan lectura individual. Cabe destacar que, si no portan el libro el día indicado, los alumnos deben abandonar el aula sin ninguna sanción o trabajo extra, esto pareciera ser algo que los alumnos prefieren.

El uso de estrategias para el desarrollo de habilidades y aprendizajes, así como las de motivación son limitadas; es importante resaltar que la docente se restringe a dar indicaciones y deja el trabajo de manera muy libre y al término de éste no existe una retroalimentación, solo al finalizar el Bloque IV prototipos textuales, con la revisión del portafolio de evidencias.

#### **4.3 Docente 3 (D3)**

La D3 es egresada de la Licenciatura en Medios Masivos de Comunicación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, tiene 13 años dentro de la docencia, solamente seis dentro de la educación media. Nos refiere que el reto que detecta en la actualidad es que el alumno se involucre, que tenga curiosidad y se apropie de los conocimientos. Considera que la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I es completamente dinámica, completa y

requiere de mucho trabajo.

Un punto importante que debe aclararse antes de mostrar los resultados de esta docente, es que las características del grupo en el que imparte clases son muy peculiares: es un grupo con un total de 50 estudiantes, dentro de un contexto social de nivel bajo a muy bajo, los alumnos son difíciles y por lo tanto no presentan interés respecto a la asignatura.

#### **4.3.1. D3- Sesión I**

La docente 3 (D3) comienza su actividad tratando de controlar al grupo, llamando constantemente la atención a los alumnos. La estrategia discursiva es importante dentro de la labor del docente para lograr la atención de los alumnos. El docente emplea una estrategia de enseñanza tradicional, dando indicaciones para que los alumnos las realicen y trabajen en ellas.

“Siéntense porque ya vamos a trabajar, la única persona parada debo de ser yo, ya sentados, a ver chicos o ver niños ya, por favor a su lugar, necesitamos silencio, la persona que yo vea que no quiera trabajar la voy a mandar a la dirección, porque nada más me está retrasando.” (Ob. 1/Nov. 14/2018).

La maestra comienza la sesión utilizando estrategia de método frontal, con el fin de tener un mayor control del grupo y poder observar a todos los alumnos y que todos ellos escuchen indicaciones y las puedan seguir. Utiliza el pizarrón como recurso didáctico, escribiendo en él el inicio del Bloque IV prototipos textuales, y especificando los contenidos que se abordarán dentro de dicho bloque. Así como el tema con el cuál se trabajará dentro de la sesión.

Como siguiente actividad D3 realiza una estrategia de enseñanza social de forma individual, los alumnos comienzan por describir al hombre o mujer de sus sueños. A través de esta actividad la estrategia motivacional es muy significativa, pues todos comienzan a describir con gran entusiasmo, sin darse cuenta que están desarrollando la habilidad de la escritura y el contenido del bloque al mismo tiempo que se divierten. Este tipo de estrategia muestra una enseñanza moderna, pues busca que los alumnos hagan suyo el conocimiento sin darse cuenta.

“Uno de los contenidos de este bloque es el tema de la descripción, en donde ustedes

me van a describir al hombre o mujer de sus sueños, fíjense bien, tanto físicamente como intelectualmente y después realizarás un dibujo de ella.” (Ob. 1/ Nov. 14/2018).

La D3 emplea una estrategia de enseñanza situada basando el aprendizaje en un análisis de sus propios gustos. Hacen una retrospectiva sobre cómo prefieren a su hombre o mujer ideal; los alumnos se encuentran desarrollando lo planteado por la maestra, esto se puede verificar porque al pedir el resultado de la actividad, los alumnos participan activamente describiendo lo que se les pidió con anterioridad.

La motivación por parte de la D3 se presenta a lo largo de la sesión, realiza monitoreo caminando por los lugares, y retroalimentado la actividad. Las actividades propuestas son del interés de los alumnos y logra tener a los alumnos interesados.

El recurso más utilizado por la docente es el uso del pizarrón, el cuaderno de cada alumno y hojas de trabajo que reparte la docente al inicio del bloque IV prototipos textuales.

#### 4.3.2. D3- Sesión II y Sesión III

Continúan con el tema de la descripción. La docente ahora da un concepto técnico sobre la descripción, utilizando el recurso del pizarrón para escribirlo, y pide a los alumnos que lo copien en su cuaderno; esta es una estrategia muy tradicional, pues los estudiantes solo se limitan a copiar lo escrito por el docente.

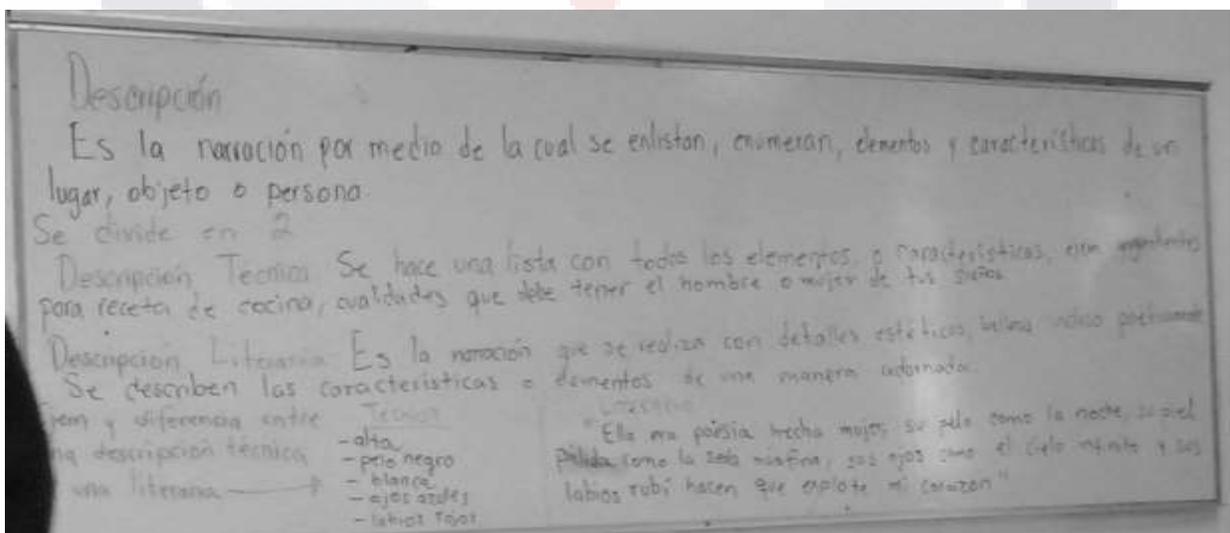


Figura 9. Concepto de Definición que realizó el D3. (Ob. 2 /Nov. 15/ 2018).

La estrategia de enseñanza social sigue siendo de método frontal, así la maestra tiene un mayor control de grupo, lo que ofrece una visión completa del grupo y verificando que todos realicen el trabajo de copiar la definición a sus cuadernos. La estrategia discursiva es muy utilizada por la docente para mantener al grupo tranquilo, nunca pierde la paciencia a pesar de la situación que predomina en la actitud de los estudiantes.

Utiliza la discusión y las preguntas guiadas como estrategias para activar conocimientos previos, además de la utilización de una lluvia de ideas para con ellas continuar con la descripción y realización de la actividad.

La motivación por parte de la D3 es crucial, pues como lo mencioné anteriormente, este grupo se caracteriza por el poco interés dentro de la asignatura, pero la maestra logra mantener a los alumnos interesados en su clase a través de la retroalimentación y las actividades didácticas que propone; además de ser muy clara en las indicaciones y contenidos del tema.

#### **4.3.3. D3- Sesión IV**

Se realiza el desarrollo del tema de textos narrativos, la D3 reparte hojas de trabajo para realizar la siguiente actividad, recurso didáctico que utiliza a lo largo de la sesión.

Comienza con método frontal para explicar la actividad y que todos los alumnos escuchen y sepan que es lo que van a realizar. A través de una lectura guiada, va asignando turno a los alumnos para que contribuyan a la lectura en voz alta. Este es un recurso importante para motivar y ejercitar a la lectura dentro del aula.

“Vamos a comenzar con la lectura, de favor los que quieran trabajar quédense aquí, los que no, pasen a la dirección. Vamos a trabajar el texto narrativo, primero vamos a leer, primer párrafo lo va a leer J, el segundo G, el tercero F. Ya nos ubicamos en el texto, el texto se llama `Pintura Azul`. A ver J, bien fuerte.” (Ob. 4/ Nov. 21/ 2018).

Al término de la lectura, la maestra continúa con la actividad a través de la motivación, guiando a los alumnos a través de la retroalimentación y las actividades de preguntas guiadas para que ellos reflexionen respecto al texto que acaban de leer. El discurso como estrategias muy claro y preciso, además de aportar temas variados y que contribuyen a no sólo al

desarrollo de conocimientos referente al tema, si no que les da información de cultura general, esto lo toman de muy buena manera los estudiantes, pues se mantienen interesados mientras el docente explica.

“Alguien me puede decir de qué trató la historia [...] Entonces que significa la palabra ¿minusválido? La palabra *minusválido*, actualmente ya no se utiliza, es más se puede interpretar como ofensa, minusválido es que tiene menos valor, y no vale menos, hoy en día es una persona con capacidades diferentes.” (Ob. 4/ Nov. 21/ 2018).

D3 utiliza la estrategia de organización de la información pidiendo a los alumnos que realicen un resumen y una paráfrasis a partir de lo leído. Y pide que realicen un dibujo a manera de motivación y cambio de actividad.

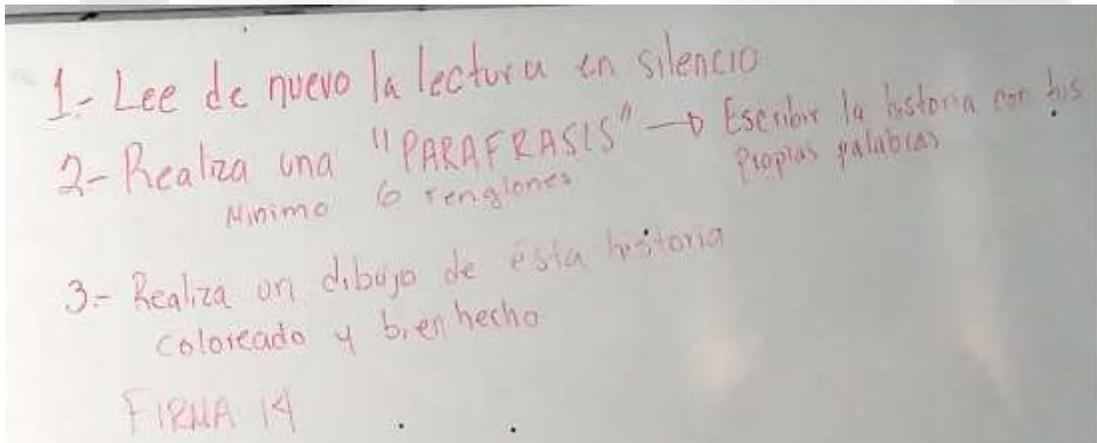


Figura 10. Actividades a desarrollar por los alumnos referente al Texto Narrativo. (Ob. 4/Nov. 21/2018).

#### 4.3.4. Resumen D3

La docente presenta un conocimiento tanto del currículo del contenido de la materia, como del dominio de la misma, brinda a los alumnos el conocimiento técnico de la materia a través de actividades pertinentes que desarrollan las habilidades deseadas.

Aunque pareciera que emplea una estrategia de enseñanza tradicional, mantiene a los alumnos interesados y participando, no solo son oyentes, sino que también son partícipes de la dinámica de la clase, intercala la enseñanza tradicional con la enseñanza moderna de tal manera que logra el aprendizaje significativo por parte de los alumnos.

La motivación por parte de la D3 dentro de este grupo es crucial, pues al ser un grupo con intereses diversos y mostrar una disciplina baja, la maestra tiene que estar buscando la

motivación a través de las actividades y estrategias que muestren interés para los estudiantes, a través de actividades donde reflejen el interés propio como escribir sus gustos o a través de dibujos. Siempre recompensa a sus alumnos, al término de la actividad brinda una firma, la cual ayudará a obtener mejores calificaciones al finalizar el bloque IV prototipos textuales.

Generalmente la docente utiliza el método frontal como estrategia de enseñanza social, sobre todo para mantener el control sobre el grupo, para poder observar a todos y cada uno de ellos, con ello poder ver quien está atendiendo indicaciones, así como identificar quien no está trabajando, o se encuentra realizando alguna otra actividad fuera de lo establecido en clases. Pero también utiliza el trabajo individual, a través del cual busca que los alumnos creen su propio ritmo de trabajo y sus intereses propios; sin dejar de lado siempre el monitoreo y la revisión de los trabajos para que los alumnos tengan una retroalimentación.

#### **4.4 Docente 4 (D4)**

La D4 es Lic. En Educación Media en el área de español, egresada de la Escuela Normal Federal Superior de Aguascalientes, además cuenta con una Maestría en Sociología Educativa. Posee con una gran trayectoria docente, pues tiene 33 años dentro de la educación primaria y 24 años en la educación media. El reto que encuentra como docente en el área de lengua es el gusto por la lectura. Comenta que los alumnos no tienen interés por la lectura por todos los distractores tecnológicos; además considera que no solo es la labor del Taller de lectura y redacción fomentar el gusto por lectura. Considera que el plan de estudio es adecuado, aunque muy sencillo, pues al ser maestra de primaria, compara la información que se ve en el nivel básico y en nivel medio superior, considerando que en ocasiones los niños de primaria lo hacen mejor que dentro del bachillerato. Cree que falta exigencia por parte de los docentes, pues al ser temas ya vistos dentro de los niveles anteriores deberían de presentar mayor dominio de los mismos.

##### **4.4.1 D4- Sesión I**

En la primera sesión la D4 aborda el tema de textos expositivos. Muestra en todo momento el currículo a los alumnos, para saber dónde están situados y que es lo que realizarán a lo largo del Bloque IV prototipos textuales. Todo esto lo hace a través del recurso de hojas de

apoyo.

“Vamos a iniciar pues el Bloque IV, les voy a entregar la hoja donde viene los contenidos del bloque, ahorita solo vamos a leer, tiene como título Textos Expositivos.” (Ob. 1/nov. 13/2018).

Utiliza la estrategia para activar conocimientos previos a través de las preguntas guiadas y la discusión, esto lo hace a lo largo de toda la clase para lograr que los estudiantes estén recuperando todo los conocimientos adquiridos a lo largo del semestre.

La docente promueve la lectura en voz alta, guiando la lectura y asignando el turno de los alumnos para que apoye la actividad. El discurso que presenta D4 motiva en todo momento a los alumnos a la participación activa, retroalimenta constantemente.

El método frontal es el que utiliza a lo largo de la sesión, pues con ello explica de manera más clara y reciben la información que les brinda la docente, así los alumnos centran su atención en las instrucciones del docente y éste puede tener un mejor manejo del grupo. La enseñanza es tradicional, pues los alumnos se dedican a escuchar y desarrollar lo que el docente propone.

“¿Qué van a hacer ustedes?, van a redactar obviamente van a redactar textos expositivos, que tengan relación con su contexto cotidiano, este sería nuestro propósito. Siguiendo viene los conocimientos y las competencias y habilidades que vamos a desarrollar, su compañero nos va a leer las competencias, por favor.” (Ob. 1/Nov. 13/2018).

La docente en todo momento cuestiona a los alumnos, esto con el propósito de activar los conocimientos previos y además de estar motivando al estudiante a la comprensión de lo que está realizando; los retroalimenta constantemente e instruye si alguno de ellos no tiene claro algún concepto de lo visto durante la sesión.

#### **4.4.2. D4- Sesión II**

Comienza utilizando la estrategia de preguntas guiadas con la finalidad de activar los conocimientos vistos la clase anterior, asignando las preguntas a los alumnos de manera aleatoria para promover la participación de la mayoría de los alumnos.

“Quiero que guarden silencio, vamos a recordar que fue lo que vimos en la última sesión, algo que vimos importante es saber qué son los textos expositivos, principalmente, que tiene como finalidad, jóvenes ¿qué tiene como finalidad los textos expositivos? Dar información, redactar, ¿qué más? Si yo les digo que los libros

didácticos que utilizan en algunas materias, aparte de informar ¿qué quieren hacer? Trata de hacerte claro algo, para que entienden, ¿entonces cómo se llama eso? Explicar, muy bien. Esta es la finalidad de los textos expositivos.” (Ob. 2/ nov. 20/2018).

La D4 busca la continua participación de los alumnos. Selecciona dos de ellos para que le ayuden a repartir el material didáctico que son hojas de datos en las cuales viene la información teórica del tema de textos expositivos y una lectura de ejemplo.

La profesora comienza con una estrategia de método frontal para que todos los alumnos escuchen la indicación de lo que se va a realizar. Indica que realizarán lectura en voz alta, a lo largo de la lectura la docente (D4) promueve la discusión y las preguntas guiadas para mayor comprensión del tema. Motiva a los estudiantes por medio de su actuación pedagógica, siempre retroalimentándolos y brindando información que contribuye a brindar nuevos conocimientos.

La docente promueve el trabajo en equipos a través de la estrategia de enseñanza social, acomodando a los alumnos en equipos de cuatro, para lograr que entre todos contribuyan al desarrollo del conocimiento. Promueve el uso de estrategias para organizar la información, a través de la realización de un cuadro sinóptico o un marco contextual para mejor comprensión del texto expositivo que leyeron a mera de ejemplo. Durante el transcurso de la actividad, la D4 monitorea en todo momento el trabajo de los alumnos pasando entre los lugares y supervisando el trabajo indicado a desarrollar.

“A ver jóvenes, van a hacer una segunda lectura en equipos y después van a realizar un esquema, el esquema que ustedes decidan, puede ser un mapa conceptual o un cuadro sinóptico. Lo que tiene que tener, a ver, información que debe de tener: ¿qué es la clonación?, ¿cuáles son los tipos de clonación?, ¿cuáles son los pros y los contras de la clonación? Y al final su punto de vista personal. Son cinco cosas. Otra vez, jóvenes, concepto, tipos, pros y contras, y además de eso su punto de vista personal. Necesitan subrayar en el texto respecto a lo que viene para que ustedes puedan hacer su trabajo. Primero decidan si van a hacer cuadro sinóptico o mapa conceptual.” (Ob. 2/ Nov. 20/2018).

#### **4.4.3. D4- Sesión III y IV**

La docente continúa el trabajo dentro de los textos expositivos, ahora con un ejemplo de una biografía.

Al igual que en la sesión anterior comienza por realizar preguntas guiadas y discusión para

retomar lo visto en la clase anterior. Ahora pide a un equipo que exponga el realizado en la clase anterior, pidiendo que anoten en el recurso del pizarrón el mapa conceptual que realizaron en la clase previa. Los motiva a explicar qué fue lo que realizaron y los cuestiona sobre el contenido del mismo. Pide la contribución de los demás compañeros y pregunta si alguien tiene alguna duda, esto siempre a través de un discurso adecuado del lenguaje y siempre motivando a los alumnos a participar dando su opinión y contribuyendo a su aprendizaje significativo.

Promueve la lectura en voz alta, siempre guiando ella la actividad a través de un método frontal, para tener el control del grupo y explicar a todos lo que realiza y lo que se va leyendo. A lo largo de la lectura siempre promueve la participación activa de los alumnos, indagando sobre lo que acaban de leer y motivándolos a participar voluntariamente. Al término de la lectura la maestra promueve la aplicación de lo aprendido a través del trabajo en parejas para entrevistarse uno a otro y poder crear la biografía de su compañero.

“Entonces ustedes le tendrán que preguntar en el primer párrafo, ¿dónde nació?, ¿en qué año nació?, ¿quiénes son sus padres? En el primer párrafo habló de su mamá, hablo de su papá, ustedes le pueden preguntar eso, ¿a qué se dedica? Luego de que pregunten de la familia, habla de su infancia, de la escuela en donde estudió, cómo la pasó, si fue agradable o no, y luego habla de la prepa, que ahí no tiene los mismos recuerdos. Y luego dice que ya está en la universidad, en el Instituto Tecnológico, inclusive habla prospectivamente a futuro, lo que quiere hacer de su vida.” (Ob. 3/ Nov. 21/2018).

La D4 motiva a los alumnos al trabajo durante toda la actividad, monitorea y retroalimenta lo que los alumnos van realizando. Pone ejemplos y da ideas sobre cómo realizar el trabajo indicado, en este caso la biografía. La enseñanza que promueve la docente es la moderna, pues los alumnos son los que van construyendo su propio conocimiento a partir de la información técnica y de los ejemplos que les brinda.

#### **4.4.4. Resumen D4**

Es una docente con una gran experiencia, la cual se ve reflejada dentro de la labor que desarrolla a lo largo de sus sesiones. Presenta un gran dominio del currículo, lo explica a sus alumnos y lo sustenta al inicio de cada clase.

La estrategia de enseñanza que desarrolla la docente es moderna, pues brinda a los alumnos las herramientas para que ellos construyan su propio conocimiento a partir de experiencias

significativas y actividades que consideran llamativas. La motivación la realiza a lo largo de todas las sesiones desarrollando un gran respeto y creando un ambiente que estimule la participación de todos los alumnos.

Las estrategias de enseñanza social también muestran una estructura, pues comienza con un método focal para poder brindar la información uniforme a todos los alumnos, para con ello poder dar aclarar dudas y de la misma manera incentivar a los alumnos a brindar sus puntos de vista. Y luego proseguir a la realización de un trabajo más personal, a través del trabajo en equipo o en parejas, para poder compartir información y conocimientos.

Tiene una estructura diseñada, en cada clase comienza con estrategias para activar los conocimientos previos, ya sea con una discusión, lluvia de ideas o preguntas guiadas; continua con el desarrollo del tema, partiendo de lo que los alumnos conocen y lo refuerza con las definiciones teóricas, para después de ahí partir a la construcción del propio conocimiento de los estudiantes. Lo anterior se da través de una estrategia de organización de la información, resumen, mapa conceptual o redacción de sus propias experiencias.

Hasta aquí con el análisis del trabajo realizado por las docentes observadas, proseguimos a la discusión de los resultados se confrontan los hallazgos realizados y las relaciones que se presentan a lo largo de la investigación con lo referente a la literatura revisada.

Dentro de la educación media los docentes que imparten las diversas asignaturas, suelen ser profesionistas egresados de diversas áreas disciplinares, los cuales no siempre tienen la formación docente, y por lo tanto no están capacitados para emplear estrategias de enseñanza adecuadas. En el caso de las docentes observadas, dos docentes (D2 y D4), tienen carrera con formación en educación; mientras que D1 cuenta con especialidad en Lengua; y D3 solo una carrera afín para la enseñanza de la lengua.

Díaz y Hernández (2010) identifican algunas áreas generales de competencia que deben tener los docentes para aportar a los alumnos herramientas para construir la conocimiento de su propio conocimiento, dentro de las cuales están: el “a) control de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje del alumno y lo hagan motivante, y b) el conocimiento personal práctico sobre la enseñanza” (p. 4).

Referente a las estrategias de enseñanza estos mismos autores, utilizan la denominación de estrategias “en el sentido de saberes y procedimientos específicos, incluso como formas de

ejecutar una habilidad determinada; pero para la cual se tiene que saber el *qué, cómo y cuándo* de su empleo” (p. XII). Dentro de este aspecto, las maestras observadas presentan una clara visión de lo que se pretende enseñar a través de la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I, en el Bloque de prototipos textuales. Esto se puede apreciar el tener presente la programación de sus clases, sobre todo los D3 y D4, quienes presentan antes de la sesión los propósitos de la misma.

Referente a las competencias, las docentes D1, D3 y D4 tienen un especial cuidado con las estrategias que emplean durante el proceso de enseñanza, ya que al conducir las mismas no olvidan establecer ese contacto con el alumno, lo cual les ayuda a constatar cómo se desarrolla el proceso de comprensión y la correspondencia entre los conocimientos previos de los alumnos con las nuevas ideas que surgen a lo largo del trabajo en clase.

En relación con las estrategias empleadas por las docentes se identificaron varias similitudes dentro de las desarrolladas a lo largo de las clases. En la tabla 4 se presentan la relación de estrategias de enseñanza realizadas por las cuatro docentes durante las sesiones observadas.

Tabla 4.

*Estrategias de Enseñanza Utilizadas por las Docentes*

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA		PARTICIPANTES																
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	D1				D2				D3				D4				
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA	Tradicional				✓	✓	✓				✓	✓		✓	✓			
	Moderna	✓	✓	✓						✓						✓	✓	
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA SOCIAL	Frontal				✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Individual						✓		✓	✓								
ESTRATEGIA DE MOTIVACIÓN	Equipos	✓	✓	✓				✓							✓			
	Parejas					✓			✓							✓	✓	
	Retroalimentación		✓	✓			✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	
ESTRATEGIA PARA ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS	Organización de clases	✓	✓	✓	✓			✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
	Recompensa o sanción	✓	✓	✓			✓		✓							✓	✓	
	Respeto mutuo	✓	✓	✓						✓							✓	✓
	Lluvia de ideas										✓	✓						
ESTRATEGIA PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN	Preguntas guiadas										✓	✓		✓	✓	✓	✓	
	Discusión										✓	✓		✓	✓	✓	✓	
	Cuadro sinóptico												✓			✓		
ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA SITUADA	Mapa conceptual							✓				✓			✓			
	Línea del tiempo												✓			✓		
	Aprendizaje mediante proyecto	✓	✓	✓														
	Aprendizaje basado en el análisis		✓	✓						✓								

#### **4.2.1. Estrategias de enseñanza tradicional y moderna**

En las sesiones observadas, las docentes aplican ambos tipos de enseñanza. Como lo menciona Díaz y Hernández (2010), la enseñanza tradicional centra su atención en el docente, quien es el encargado de llevar la batuta del grupo, esto lo presentan todas las docentes sobre todo para dar las indicaciones de cómo y qué se realizará a lo largo de la clase. La D2 y la D3 son quienes presentan con mayor frecuencia este recurso, este último por cuestiones sociales dentro del aula.

La D1 y D4, aunque utilizan la enseñanza tradicional, prevalece la utilización de la enseñanza moderna, esto se puede observar en las actividades propuestas por ambas, ya que a través de ellas buscan el desarrollo de habilidades y competencias, animando y desarrollando la búsqueda del conocimiento.

#### **4.2.2. Estrategia de enseñanza social**

La estrategia de enseñanza social más utilizada por las docentes fue la enseñanza frontal. Las D2, D3 y D4, la utilizaron a lo largo de todas las sesiones a través de ella, como menciona Ivic (2016) a través de la enseñanza frontal el profesor se dirige a todos los estudiantes en el aula, centra la atención en la información que tiene que presentar a los alumnos y con ello logra su interés.

La D1 promueve el uso del trabajo en equipo en todas las sesiones observadas, “el trabajo en equipo se basa en una asociación entre un grupo de estudiantes que resuelven juntos tareas dadas.” (Ivic, 2016, p. 67). Como lo refiere Ivic, la D1 busca la presentación de las actividades asignadas por la docente previamente, en este caso una representación dramática y una exposición. Dentro de este tipo de trabajo se observó la desventaja de que no todos los grupos trabajaron en las actividades asignadas y con ello no se logró el objetivo final de la profesora. De igual manera el D4, realizó la asignación de trabajo en equipo, dentro del aula, el cual obtuvo otro tipo de resultado al estar el docente presente al realizar la actividad por lo que se logró que los alumnos se involucraran y alcanzaran el cometido de la maestra. La D2 empleó este tipo de estrategia solo una vez dentro de las sesiones observadas.

Por otra parte, la D2 y D3 desarrollaron el trabajo individual en la mayoría de sus clases. El alumno realiza el trabajo asignado a su ritmo y capacidad, aunque siempre delimitado por un tiempo asignado por la maestra, además este último siempre se encuentra al pendiente del desarrollo de las actividades de los alumnos.

En una ocasión la D4 utiliza el trabajo en parejas, “el trabajo en parejas es una forma social de trabajo que incluye a dos estudiantes que trabajan directamente entre sí para establecer una asociación.” (Ivic, 2016, p. 67). Con ello se logró que los alumnos se conocieran y trabajaran de manera armónica.

#### **4.2.3. Estrategia de motivación**

Como menciona Díaz y Hernández (2010), la motivación debe proporcionar o fomentar motivos para estimular la voluntad de aprender. Es así como la organización de la clase es parte crucial para elevar al máximo el interés por parte de los alumnos. A través de ella cada uno de los docentes desarrolla actividades según los intereses o necesidades de los alumnos, tres de las cuatro docentes (D1, D3 y D4) presentan una organización previa clara para los alumnos, con lo que se logra un mayor interés dentro de las actividades dentro del aula.

La retroalimentación fue aplicada por todas las docentes, D1, D2, D3 y D4. Todas la realizaron de manera oral, generalmente limitada en una breve exposición por parte de ellas, solo en algunas ocasiones fue tomada en cuenta la retroalimentación por parte de los alumnos, sobre dentro de la actividad propuesta por la D1, donde los alumnos debían señalar aspectos importantes, dudas o comentarios hacia sus compañeros.

Las cuatro docentes utilizan la sanción o recompensa como estrategia de motivación, esto se ve reflejado a través de la constante referencia de que cualquier actividad influirá dentro de sus calificaciones.

#### **4.2.4. Estrategia para activar conocimientos previos**

Este tipo de estrategias son utilizadas por las D3 y D4, ya que utilizan el recurso de las preguntas guiadas y la discusión, tanto para iniciar el bloque y activar los conocimientos

previos, como para retomar lo visto en las clases anteriores. Como menciona Cooper (1990), la discusión es un procedimiento que el profesor utiliza para hablar con los alumnos. Es de esta misma forma que las docentes D3 y D4 lo utilizan para crear un vínculo entre ambos y poder activar tanto los conocimientos previos como los vistos en sesiones anteriores.

La única docente en utilizar la lluvia de ideas fue D3. Esto lo hace para comenzar a buscar ideas de un tema y partir de éstas para abordar el tema. A pesar de ser un recurso que pareciera ser utilizado por varios docentes, en este caso observamos que solo una docente de las cuatro recurrió a la utilización de dicho recurso.

#### **4.2.5. Estrategia para organizar la información**

Dentro de las sesiones observadas, no fue posible apreciar el uso de técnicas de síntesis, tales como la elaboración de esquemas, cuadros, entre otros recursos que permiten seleccionar y jerarquizar los contenidos. Solamente en un caso, la D4, dentro de una sesión, se observa la elaboración de un mapa mental. A pesar de lo propuesto por Ontoria Peña (2006), sobre los mapas mentales y las aplicaciones que tiene dentro del aprendizaje significativo “*el desarrollo de la capacidad mental, las habilidades sociales y la opción metodológica de aula*, que, en su conjunto trabajan los tres momentos de lenguaje: cognitivo, sígnico y comunicativo” (en Agudelo Gil, 2007, p. 65). Solo una docente desarrolla este tipo de recursos el cual debería ser más utilizado dentro del Taller de Lectura y Redacción I.

#### **4.2.6. Estrategia de enseñanza situada**

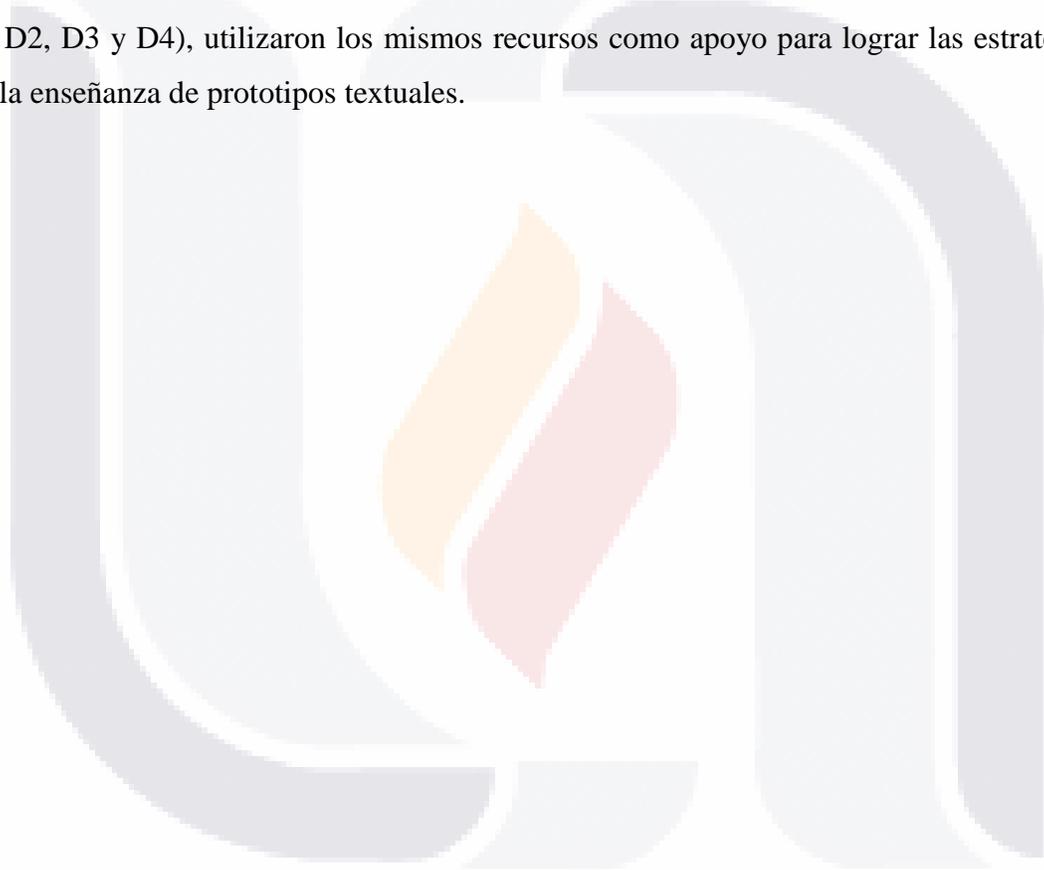
De igual manera, las estrategias de enseñanza situada solo fueron desarrolladas por la D1, a través de la cual se logra una actividad positiva al ser realizada por los alumnos, además de que al elegir ellos el tema, supone una cierta libertad, como propone Díaz y Hernández (2010).

A pesar de que la enseñanza situada se considera un “valiosos como experiencia pedagógica porque permite el desarrollo o la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) determinadas” (Díaz y Hernández, 2010, p. 57), dentro de las docentes observadas, solo una emplea este tipo de estrategia.

### **4.3 Recursos**

No solo el uso de estrategias es importante, ya que otro aspecto a considerar son los recursos que las docentes utilizan a lo largo de su quehacer para brindar un apoyo a las estrategias que desarrollan. Los recursos deben de facilitar el entendimiento de las sesiones del Taller de Lectura y Redacción I.

Dentro de los recursos que utilizaron las docentes, se encuentra el uso del pintarrón, el cuaderno de los alumnos y los textos de apoyo (fotocopias). Todos estos recursos mencionados fueron una constante dentro de los cuatro casos observados, todas las docentes (D1, D2, D3 y D4), utilizaron los mismos recursos como apoyo para lograr las estrategias para la enseñanza de prototipos textuales.



## CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En este apartado se plantean las conclusiones del estudio, buscando así dar respuesta a las preguntas planteadas al inicio de esta investigación.

Después de haber efectuado el análisis y discusión de la información recabada durante la observación realizada se llegó a las siguientes conclusiones:

Las estrategias de enseñanza que deberían presentar el desarrollo de habilidades y competencias a través de la búsqueda del conocimiento aún son escasas; por el contrario, las docentes siguen presentando estrategias de enseñanza tradicional, las cuales no son del todo ineficaces, pero resultan menos motivacionales y pareciera no generar los aprendizajes deseados dentro de los alumnos.

Las estrategias que empleadas para organizar la información aplicadas en la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I no son empleadas de manera efectiva, puesto que éstas no favorecen al desarrollo de competencias y habilidades para los alumnos. Al no ser empleadas de manera adecuada por los docentes, las ocasiones en que se desarrollan no se brinda una retroalimentación por escrito donde el alumno pueda observar que es lo que se hizo tanto de manera positiva como negativa.

Las estrategias de enseñanza son poco novedosas y dinámicas, lo cual limita el interés y la atención de los estudiantes dentro del Taller de Lectura y Redacción I, en Bloque de prototipos textuales.

Si bien si se utilizan estrategias de enseñanza importantes, como la discusión de los temas y la lectura de textos, estas no son suficientes para el desarrollo de los aprendizajes que se esperan se lleven a cabo dentro del Bloque IV de prototipos textuales.

Las Docentes deben de estar en constante preparación en el uso de estrategias innovadoras para lograr en los alumnos logros y aprendizajes significativos dentro de su vida académica y en su día a día.

Referente a los recursos utilizados por las docentes, son los que tiene a la mano, puesto que son los que les ofrecen en el centro donde desarrollan su práctica. A pesar de ello, se logra tener un buen uso de los mismos.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Concerniente a las preguntas que se plantearon al inicio de este estudio 1) ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que el profesor de EMS utiliza para enseñar el contenido de aprendizaje referido a prototipos textuales?, 2) ¿cuáles son los recursos educativos o materiales didácticos que utiliza el profesor como parte de sus estrategias dentro del contenido de prototipos textuales?, y 3) ¿cómo utiliza estos recursos dentro del aula para la enseñanza del contenido de prototipos textuales? Se contestaron con satisfacción, aunque considero que las sesiones observadas no fueron suficientes, puesto que para lograr una mayor apreciación de las clases es necesario poder observar todas las sesiones de los docentes, lo cual habría enriquecido este estudio. De la misma manera se cumplió con todos los objetivos de la investigación.

La importancia de la revisión de la literatura permitió la identificación de los estudios acerca de la enseñanza del español dentro de la educación media, los cuales parecen ser escasos, y los estudios que se realizan con respecto a la enseñanza de prototipos textuales son pocos de igual manera.

Esta investigación no es más que un panorama muy general sobre las estrategias de enseñanza que utilizan algunos docentes dentro de la EM. Aun apoyados con una revisión de la literatura y una propuesta personal, observamos que es importante realizar un llamado a los interesados en la enseñanza de la lengua para unir fuerzas y brindar a la investigación educativa en nuestro país, estudios que contribuyan a encontrar propuestas para intentar resolver un problema que aqueja a la sociedad actual y que pareciera ir en aumento, sobre todo dentro de la educación media, que es tan amplia y con tantas variantes.

Es claro que existe un largo camino por recorrer en materia de educación. Es por ello que se dejan abiertas diversas posibilidades de investigación en lo referente a las estrategias de enseñanza de la lengua y en general de los temas dentro de todos los ámbitos en lo que a la lengua concierne. Lo anterior abre el camino a posteriores estudios sobre la enseñanza de la lengua dentro de la educación media.

Desde mi perspectiva, habría que considerar cuatro aspectos importantes: El profesor y su formación, que se encuentre en constante preparación y capacitación, tanto de la materia que imparte como de estrategias pedagógicas; el docente y su actividad, qué y cómo enseña dentro del Taller de Lectura y Redacción I; los recursos utilizados para enseñar, instrumentos

innovadores y que despierten el interés por parte de los alumnos; y, por último, el estudiante, sabe qué es lo que busca dentro de su preparación educativa.

Hoy más que nunca la profesión de la docencia enfrenta diversos retos y demandas. es un clamor social que la tarea docente no se debe restringir a una mera transmisión de información, y que para ser profesor no es suficiente con dominar una materia o disciplina... el acto de educar implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etcétera. De manera que un profesional de la docencia deber ser capaz de ayudar propositivamente a otros a aprender, pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona. (Díaz y Hernández p. 2)



**REFERENCIAS**

Agudelo, M. (2007). Importancia del lenguaje en el ámbito educativo. *Revista de Ciencias Humanas*, UTP, No. 36, 57- 76.

Bassols, M. Y Torrent, A.M. (2012). *Modelos Textuales. Teoría y Práctica*. Barcelona: Ed. Octaedro, 208 pp.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. 1a. Ed Barcelona: CEAC. Recuperado de: <http://dip.una.edu.ve/mead/metodologia1/Lecturas/bisquerra2.pdf>

Cassany D., Luna M., Sanz G. (2003). Enseñar Lengua, 9º edición, ed. Graó, Serie didáctica de Lengua y Literatura, Barcelona.

Cassany D. (2010). Enfoque didáctico para la enseñanza de la expresión escrita. *Dialnet*, No. 6, pág. 66-80.

Centro Virtual Cervantes (2019). *Superestructura Textual*. Instituto Cervantes. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/superestructuratextual.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/superestructuratextual.htm)

Cobacho, A. (2006) Textos, Tipos de texto y textos especializados, *Revista Filiológica*, No. 24, 77- 90 pp. Recuperado de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjZiu2b9sTmAhVMqJ4KHYH7D00QFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2100070.pdf&usg=AOvVaw2CQ5Ky3lUT0r5H5tAUlyzL>

Díaz, F. y Hernández, G. (2010) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mc GraW Hill, 3ed., México, 405 pp.

DOF (2008). “Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en

un marco de diversidad”, México. Recuperado de:  
[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf)

González, J. y Subaldo, L. (2015). Opiniones sobre el desempeño docente y sus repercusiones en la satisfacción profesional y personal de los profesores. *Dialnet*, Vol. XXIV, No. 47, 90- 114 pp.

Hernández, J., Márquez, A., Y Palomar, J. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I, Zona metropolitana de la ciudad de México, 1996-2000. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, vol. 11, no. 29. México, pág. 547- 581. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662006000200547&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662006000200547&script=sci_arttext).

INEE. (2016). La Educación Obligatoria en México, Informe 2016. Consultado en:  
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

INEE (2017). México en PISA 2015. México: INEE, 215 pp.

INEE (2018a). Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes PLANEA. Resultados Nacionales 2017. 3° de secundaria. México: INEE. 56 pp.

INEE (2018b). Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes PLANEA. Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior. México: INEE. 40 pp.

Ivic, S. (2016) Frequency of applying different teaching strategies and social teaching methods in primary schools. *Journal of Education and Practice*. Vol. 7, No. 33, pp. 66- 71.

Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1997). *Ciencias del Lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, 117 pp.

López Bonilla, G. y Rodríguez, M. (2001) La lectura y la escritura en la práctica Docente: un estudio de caso con maestros de Literatura y de Historia en el nivel medio superior. 2° Simposio Internacional de Lectura y Vida. Simposio llevado a cabo en Buenos

Aires, Argentina.

López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares: Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sin mes, pp. 383-412. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200004&script=sci_arttext)

Lozano, A.(2016). La formación Docente en la Educación Media Superior en México.

Retos y posibilidades. XI Seminario Internacional de la Red Estrado. 13 pp.

Maqueo, A.M. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*, LIMUSA, México, 405 pp.

Moreno de Alba, J.G. (1988). El lenguaje en este país. La enseñanza del español en el nivel medio superior. *Este país 86*, México, 4 pp.

Munguía, I. (2105) La ausencia de la formación gramatical en la enseñanza del español en México y sus efectos. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 79, pp. 11- 29.

OCDE. Programa para la Evaluación Internacional de alumnos PISA 2009. Recuperado de: [www.ocde.org](http://www.ocde.org)

Osoro, A. y Lomas, C., (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Paidós Ibérica, España.

Qutián, S.P. (2017). La investigación en pedagogía de la lengua materna en la formación pros gradual. *Scielo*, año 45, no. 2. Bogotá: Colombia, 351- 381 pp.

Rivero, A. (2010). El aprendizaje del español en el nivel medio superior. Diagnóstico y propuesta. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 39, No. 156, México, pp. 35- 51. Recuperado de:[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).

Rotstein, B. y Bollasina, V. (2010). Los docentes y la escritura. *Lectura y vida*, 31(2), 62-

69.

Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.*

México: Mc Graw Hill

SEP (2011). Educación Media Superior, México: SEP, 23 pp. Recuperado de:

<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2075/1/images/PRESENTACIONMSSEPTIEMBRE2.pdf>

SEP (2013). *La reforma educativa es una oportunidad histórica para transformar el nivel medio superior.* México. Recuperado de:

[http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/reforma\\_educativa\\_oportunidad\\_historica\\_transformar\\_novel\\_medio\\_superior](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/reforma_educativa_oportunidad_historica_transformar_novel_medio_superior).

SEP (2014) Dirección General del Bachillerato. Recuperado de:

<https://www.dgb.sep.gob.mx>

SEP (2017a) Programa de Formación Docente. México: SEP. Recuperado de:

[http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/programacion\\_de\\_formacion\\_docente](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/programacion_de_formacion_docente)

SEP (2017b). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, México: SEP. 216 pp.

Recuperado de:

[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)

SEP (2017c) Taller de lectura y redacción I. Serie programas de estudios.

Recuperado de: <https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/1erSEMESTRE/Taller-de-Lectura-y-Redaccion-I.pdf>

SEP (2018) Nuevo currículo de la Educación Media Superior. Campo disciplinar de Comunicación. Recuperado de:

[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12497/comunicacion\\_bg.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12497/comunicacion_bg.pdf)

Tavarez Da Costa, P., Gómez, J. y Arismendy, M. (2016). Competencias de estudiantes del

Colegio Dominicano en la Comprensión de superestructura y macro estructura de Textos expositivos. Recuperado de:

<https://eric.ed.gov/?q=expository+text%2c+superstructure%2c+macrostructure+and+Competence.&id=ED577095>

Torrez, N.(2013). Estrategias Metodológicas implementadas en la disciplina de Lengua y Literatura, para desarrollar aprendizaje significativos. *Revista Científica de FAREM Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*. Vol 6, año 2, pp. 1-9

Trujillo, F. (2002). Los modelos Textuales de la enseñanza de la escritura y la lectura. *Eúphoros*, No. 4, 11-22 pp. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183007>

Trujillo, F. (2010) Modelos Textuales en la Enseñanza de la Escritura en el contexto del Sistema Educativo, en Romero, A. *et al.* (eds.), Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar, Granada, Grupo Editorial Universitario, p. 639-646. Recuperado de: <https://fernandotrujillo.es/modelos-textuales-en-la-ensenanza-de-la-escritura-en-el-contexto-del-sistema-educativo/>

Zabala A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Ed. Graó. Seria pedagógica, teoría y práctica. España. 233 pp.

**ANEXOS**



**Anexo 1****ENCUESTA LABOR DOCENTE****Estimado(a) Colega:**

Esta encuesta tiene como finalidad conocer algunos datos generales para un acercamiento sobre la labor docente.

Para nosotros es muy importante tu participación, las respuestas que nos proporciones serán utilizadas exclusivamente para los objetivos académicos de este estudio y son estrictamente confidenciales. Te solicito por favor que dediques unos minutos de tu tiempo para responder al cuestionario.

**Atentamente**

Maestría en Investigación Educativa.  
Verónica N. Romero Díaz

**Instrucciones:** Leer cuidadosamente cada pregunta, y por favor contesta con la mayor franqueza

1. Carrera que estudió para impartir clases en nivel medio superior.
2. ¿En qué institución llevó a cabo dicha carrera?
3. ¿Cuál es su último grado de estudios?
4. ¿Ha recibido cursos de actualización o formación docente en el área específica Lectura y Redacción? Mencione cuáles.
5. ¿Cuántos años de experiencia profesional tiene? ¿En educación media?
6. ¿Cuál es el reto más grande que enfrenta como maestro de Taller de Lectura y Redacción?
7. ¿Cuál es su opinión de la asignatura que imparte?
- 8.- El programa de estudio que desarrolla, ¿Considera que es pertinente?
- 9.- En este momento que parte del programa está impartiendo. (De ser posible especifique el tema)
- 10.- A partir de su programación, ¿cuánto tiempo le tomará terminar dicho tema?

**Anexo 2**  
**GUÍA DE OBSERVACIÓN**

**Datos Generales:**

Escuela: \_\_\_\_\_

C.C.T. \_\_\_\_\_ Grado y Grupo: \_\_\_\_\_

Número de alumnos: \_\_\_\_\_ Rango de edades de los alumnos: \_\_\_\_\_

**Datos de la sesión:**

Fecha: \_\_\_\_\_ Asignatura: \_\_\_\_\_

Asistencia de alumnos: \_\_\_\_\_ No. de sesión observada: \_\_\_\_\_

**Duración de la sesión:**

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora en que finalizó: \_\_\_\_\_

Actividad: \_\_\_\_\_ Ficha: \_\_\_\_\_

Acomodo de alumnos:

**Desarrollo de la Sesión**

TIEMPO	ENSEÑANZA		ESTUDIANTES	CURRICULUM	OBSERVACIONES
	Estrategia	Material			

