

## Enseñanza de la escritura y desarrollo de competencias metalingüísticas

(Teaching of Writing and Development of  
Metalinguistic Competences)

RENÉ FRANCISCO SALAS ZAZUETA, *Centro Tecnológica Industrial y de Servicios, Sonora, México*

Volumen 1, Número 1

Edición especial. Febrero de 2016

p. 100-117

Este número se publicó el 5 de febrero de 2016

**Artículo recibido:** 19 de septiembre de 2014

**Artículo aprobado:** 5 de noviembre de 2015


ISSN: 2448-5942, doi: <https://doi.org/10.36799/el.v1i1.24>

Citar este artículo como:

Salas Zazueta, R. F. (2019). Enseñanza de la escritura y desarrollo de competencias metalingüísticas. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 1(1), 100-117. <https://doi.org/10.36799/el.v1i1.24>

---

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Atribución no comercial- Sin Derivadas 4.0 Internacional 

## **Enseñanza de la escritura y desarrollo de competencias metalingüísticas**

(Teaching of Writing and Development of Metalinguistic Competences)

RENÉ FRANCISCO SALAS ZAZUETA<sup>1</sup>

### **RESUMEN**

El objetivo de este estudio es mostrar cómo se desarrollan competencias metalingüísticas y la competencia comunicativa de adolescentes de bachillerato de primer semestre, mediante una estrategia de enseñanza de la escritura basada en estructuras de párrafos. El estudio se fundamenta en las posturas teóricas de Jakobson (1962) respecto al lenguaje objeto y al metalenguaje; la estrategia de enseñanza se basa en la propuesta de Serafini (1996), en la que presenta la enseñanza de la escritura, por un lado, como un proceso (etapa de pre-escritura, la escritura y la revisión); por otro lado nos ofrece en la segunda etapa, la de escritura, ocho tipos de estructuras de párrafos (enumerativo, desarrollo de concepto, secuencia, comparativo, problema/solución, causa-efecto, introducción y cierre). El método utilizado en el trabajo es investigación-acción en el aula y se muestra el caso de un estudiante de 15 años de un grupo de bachillerato, donde se aplicó una estrategia de enseñanza de escritura que enfoca la formación de estructuras básicas de la lengua: desde la oración simple, el párrafo, hasta la estructura textual. El caso descrito presenta una competencia metalingüística en cuanto al monitoreo de la gramática tradicional y de la gramática textual: el alumno moviliza estructuras de párrafos con cohesión y coherencia; usa una puntuación diferenciada de nivel intermedio; utiliza conectores como forma interfrástica de cohesión; control y monitoreo de la extensión de los enunciados, de más o menos 20 palabras, como forma comunicativa con poca subordinación; y conciencia de la tipología textual en el manejo de formas discursivas propias del texto que escribe, especialmente las de macroestructura de introducción, desarrollo y cierre.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de la escritura, coherencia, estructura de párrafos, competencias metalingüísticas.

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to show how metalinguistic skills and communicative competence of teenagers from first semester (out of six) are developed through a writing strategy based on paragraph structures. The study is based on the theoretical frames of Jakobson (1962) regarding a target language and a metalanguage; the teaching strategy is based on Serafini's proposals (1996), who presents the teaching of writing, first as a process (prewriting, writing and revision); and second, that of writing itself, with eight types of paragraph structures (enumerative, concept development, sequencing, comparative, problem/solution, cause-effect, introduction and dosing). The method used in the study is action research in the classroom. We show the case of a 15 year old student from high school, case in which a teaching strategy focuses on writing training in basic language structures: from the simple sentence, to paragraph, and then to the text structure. The case described presents a meta-linguistic competence regarding the monitoring of traditional grammar and textual grammar structures; the student writes paragraphs with cohesion and coherence, using differentiated intermediate punctuation; he uses connectors as a form of interfrastic cohesion, controlling and monitoring the length of about 20 words statements as a communicative way with little subordination; he shows awareness in managing his own discursive forms of the texts he writes, especially macrostructure: introduction, development and dosing.

**PALABRAS CLAVE:** Teaching writing, coherence, paragraph structure, metalinguistic skills.

---

<sup>1</sup> Maestría en Educación con especialidad en lingüística aplicada. Docente en el Centro Tecnológica Industrial y de Servicios número 11. [renefranco\\_4812@hotmail.com](mailto:renefranco_4812@hotmail.com)

**Artículo recibido:** 19 de septiembre de 2014

**Aprobado:** 5 de noviembre de 2015

## **INTRODUCCIÓN**

El propósito de este trabajo es mostrar una estrategia de enseñanza de la escritura exitosa que enfoca la formación de estructuras básicas de la lengua: desde la oración simple, el párrafo, hasta la estructura textual. Al enseñar estas competencias, también se desarrollan necesariamente las competencias de lectura, aunque la estrategia propuesta no separa una de la otra en su aplicación.

Esta innovación de estrategia metodológica se ha venido realizando en el CBTis 11 (Centro de Bachillerato Tecnológico, industrial y de servicios No. 11) de Hermosillo desde hace algunos años y los resultados/su aplicación ha/han permitido que los alumnos logren escribir textos con coherencia estructural en un nivel avanzado. Ello ha posibilitado que los alumnos obtengan premios estatales y algunos premios nacionales en el Concurso Nacional de Arte y Cultura de DGETI.

## **MARCO REFERENCIAL**

En la enseñanza de la lengua se ha descuidado la promoción de habilidades de escritura y se ha orientado recientemente a dar una preeminencia sustantiva a la enseñanza de la lectura. En efecto, la escritura es una de las competencias comunicativas que menos se enseñan sistemáticamente en el bachillerato (PISA y ENLACE no evalúan la escritura, solo la lectura). En efecto, la dificultad que implica encontrar referentes estables que sirvan de guía, hace que se deje que esta competencia se desarrolle por sí sola, a partir de la lectura (Hernández, 2009; Castillo, 2009; Wanda, 2009). Como resultado de lo anterior, las competencias de los estudiantes en comunicación escrita y lectura son bajas a nivel nacional (Backhoff y Larrazolo, 2009). Según se desprende de estas investigaciones, aún en los ambientes académicos no abundan los alumnos de licenciatura, de posgrado, o profesores que tengan habilidades de escritura.

En el nivel medio superior se han reportado resultados de investigaciones respecto a las capacidades lingüísticas de adolescentes. Backhof, Larrazolo y Tirado (2009) se propusieron

investigar sobre las habilidades verbales y el conocimiento de la lengua escrita que poseen los estudiantes que aspiran ingresar a las instituciones de educación superior en México, mediante los resultados obtenidos en el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) en cinco universidades públicas del país, en 2006 y 2007. Se analizaron las puntuaciones relacionadas con 30 habilidades verbales y 15 de lenguaje escrito de 28,925 estudiantes, el 30% del total de aspirantes evaluados en ambos años. Los investigadores encontraron que: 1) el nivel de habilidades lingüísticas de los estudiantes es muy semejante entre universidades y consistente a lo largo del tiempo, 2) los estudiantes no dominan una gran cantidad de habilidades que se debieron aprender en el nivel de educación básica.

Con frecuencia se asume que la educación básica –primaria y secundaria– ha sido ineficaz para lograr en los niños las competencias comunicativas que requieren en su vida académica. En un artículo presentado en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en relación con los conocimientos y creencias de los profesores, Castillo (2009) encuentra incongruencia entre el discurso del profesor y su práctica docente y encuentra que en lugar de privilegiar actividades de escritura expresiva, realiza mayormente “copias” de textos; él afirma que un 35% de las producciones encontradas en los cuadernos de los alumnos corresponden a copias.

Hernández (2009) afirma lo que en muchas ocasiones los profesores universitarios y de Educación Media Superior han constatado en repetidas ocasiones:

Como la mayoría de los profesores, solicité a mis estudiantes escribir uno o varios “ensayos” relacionados con los temas sobre los que se leen en clase. Y al igual que mis colegas profesores, yo también noto y “sufro” la escritura poco clara, confusa y, en general, problemática de un considerable número de estudiantes. [...] En el caso de la maestría del ISCEEM, resulta preocupante que la competencia escritora de los alumnos sea tan limitada, pues escribir es a la vez una herramienta de aprendizaje y un requisito para la titulación (escribir una tesis, que muchos nunca terminan). Asimismo, es paradójico que los estudiantes de esta maestría, que son maestros, no sean escritores competentes, pues su tarea es justo enseñar a leer y escribir a los niños y jóvenes. (p. 15).

Por otra parte, las políticas y las prácticas educativas en México se enfocan más a la lectura y menos a la escritura, al menos sistemáticamente; esto es más visible en clases que no son de lengua. Este problema no es propio de nuestro país: Wanda (2009), en su artículo *No Writing Allowed! This Is a Reading Class*, llama “prácticas de enseñanza iatrogénicas” –las prácticas basadas en buenas intenciones que producen consecuencias negativas no deseadas– las que los maestros realizan cuando hacen el mínimo de escritura en las clases de lectura. “El problema surge cuando los maestros de lectura creen que la escritura de sus alumnos debe realizarse bajo la supervisión de los profesores de lengua y literatura, y no durante el tiempo en que se enfoca la lectura” (p. 56).

## **EL PROBLEMA**

En el bachillerato –salvo la identificación de un párrafo de transición o informativo– no se va al fondo de la enseñanza de la escritura que requiere un reconocimiento metalingüístico del sistema de la lengua, al menos ciertos principios básicos: escribir enunciados simples, o sea, distinguir una estructura oracional y hasta dónde llega; escribir un párrafo con ideas principales y secundarias; utilizar los códigos escritos que no son exclusivos del español, sino de todas las lenguas occidentales; escribir un ensayo con párrafos que contengan argumentos, ejemplos, datos, citas, y con una puntuación que separe las ideas secundarias de la principal. Por lo anteriormente expuesto, se hace la siguiente pregunta de investigación: *¿qué competencias logra un estudiante de primer semestre de bachillerato en la enseñanza de la escritura si se aplica una estrategia de promoción de habilidades metalingüísticas de tipo gramatical textual y gramatical oracional, a partir del modelo de estructura de párrafos?*

## **MARCO TEÓRICO**

Para interpretar poesía, se requieren competencias metalingüísticas; para leer un cuento se requieren este tipo de competencias; para leer un texto informativo o de divulgación científica, igualmente se requiere que el lector sea consciente de estructuras lógicas implícitas en los párrafos, entre párrafos, lo cual implica el conocimiento de elementos de sintácticos.

Moreno (2007) afirma que una educación literaria es incompleta si no va acompañada por un plan de enseñanza y aprendizaje de la escritura. En general, él defiende la escritura como instrumento para solucionar algunos problemas de comprensión lectora que el alumnado encuentra en los textos que lee. Se es buen lector –sostiene– en la medida en que se escribe.

El universo de las competencias lingüísticas incluye una atención a la lengua misma. Este conocimiento de la lengua se le denomina metalingüística, haciendo referencia a las funciones de la lengua que categorizó Roman Jakobson: la función metalingüística permite identificar el código utilizado y se centra en él; confirma y comprueba su elección (Jakobson, 1985). Una competencia metalingüística es el conocimiento que se tiene sobre el sistema de la lengua, la percepción de sus categorías morfológicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas. Estas habilidades “tienen que ver con la capacidad de describir y analizar el sistema lingüístico. Los sujetos pueden analizar, pensar, reflexionar sobre la forma, el contenido o el uso del lenguaje en contextos comunicativos. Además, dicho conocimiento se reaciona estrechamente con los procesos de comunicación” (Flores et Al., 2005, p. 16).

Por otro lado, según Cassany, Luna, & Sanz, (1994) exponen que “La competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática” (p. 85). Muchos de los problemas de lectura y del aprendizaje de otras lenguas, provienen de la falta de competencia respecto al sistema de la lengua.

Dentro de las competencias lingüísticas el uso irrenunciable de la gramática dota al alumno de un extenso conocimiento de sus reglas, haciendo su aplicación correcta y ofreciendo al receptor, en caso de lectura, la oportunidad de decodificar de forma significativa lo expresado por el emisor. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua –según sugiere Cassany (1996), – requiere, además de lo enunciado anteriormente, de oraciones breves en un párrafo, y menciona que la mayoría de los manuales de redacción manejan alrededor de 20 palabras. El mismo autor cita la definición de frase de Richaudeau, “es un periodo de prosa con autonomía sintáctica y semántica, que se marca visualmente con puntuación fuerte (punto,

exclamación) o semifuerte (punto y coma, dos puntos, etc.)” (p. 94). Aunque este no es un valor absoluto, se parte de esta referencia para enseñar a evitar la excesiva subordinación.

Como lo mencionan Arrieta y Meza (s/f): “...un lector avanzado, con un gran cúmulo de términos en su sistema lexical, puede desarrollar aún más tanto la rapidez en la lectura como la comprensión de lo leído, ya que no tendrá necesidad de detenerse a deletrear, sino que un vistazo breve a la página escrita le resultaría suficiente” (p.p.1-2). El manejo de esta competencia nos ayuda a optimizar el tiempo de lectura, haciendo la comprensión de ésta más rápida.

## **MÉTODO**

Hay que distinguir el método que siguió la presente investigación, del que da origen y forma a la estrategia misma. Primeramente, la estructura metodológica para llegar a las conclusiones que aquí se exponen, es el método de investigación acción. Este proceso consta de cuatro etapas básicas: diagnóstico, propuesta, implementación y evaluación. A continuación se exponen estas etapas:

## **DIAGNÓSTICO**

Al inicio del semestre septiembre-enero, en el curso de Lectura, Expresión Oral y Escrita I (LEOyE I), se hizo un examen diagnóstico. Se pidió a los alumnos del grupo que construyeran un texto sobre un tema del que todos pudieran decir algo: la computadora. No se les pidieron condiciones en la escritura para que ellos escribieran de acuerdo a sus competencias metalingüísticas de estructura, forma, extensión y organización del texto. Las características de los textos que los alumnos escribieron son las siguientes:

1. Extensión breve: poco análisis y desarrollo de las ideas.
2. Párrafos de una sola oración: no se distinguen oración principal de las secundarias.
3. Uso mínimo de los códigos de puntuación: solo comas.

4. Coherencia de párrafo: no es visible; plantean solo una idea y no presentan ideas secundarias.
5. Conectores: mínimo o nulo uso de ellos, y también, uso incorrecto.
6. En muchos casos, faltas de ortografía.

## **PROPUESTA DE INNOVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA E IMPLEMENTACIÓN**

En cuanto a la propuesta de innovación, es decir, a la estrategia misma, esta tuvo su génesis del libro de Ana María Serafini (1996), *Cómo se escribe*, en el que la autora presenta la enseñanza de la lectura, por un lado, como un proceso (Etapa de preescritura, la escritura y la revisión) y, por otro, nos ofrece en la segunda etapa, la de escritura, ocho tipos de estructuras de párrafos (enumerativo, desarrollo de concepto, secuencia, comparativo, problema/solución, causa-efecto, introducción y cierre). El enfoque de la autora constituye el contenido básico de la estrategia, aunque con diseño de actividades y ejemplos adecuados al tipo de estudiante.

La estrategia consiste en que el alumno escriba párrafos continuamente, por un lado, con cada una de las estructuras que ofrece Serafini; por otro, movilizándolo la lectura y los contenidos de las competencias disciplinares correspondientes. Para potenciar su competencia metalingüística, los alumnos escribían con tinta roja los conectores y la puntuación; asimismo, hacían explícita la estructura del párrafo al margen; también contaban palabras de cada oración principal o secundaria (el criterio para una oración era de, más o menos, 20 palabras, y para un párrafo de 60 a 120 palabras).

En la primera unidad, se escriben párrafos enumerativos con los contenidos de la temática de comunicación –comunicación verbal y no verbal, funciones de la lengua, etcétera– contemplados en el programa para esa unidad; se enfatizó el posicionamiento de la idea principal y que presenta la enumeración, el uso de puntuación (dos puntos y punto y coma), y el uso de conectores de orden.

En la segunda unidad se ejercita el párrafo desarrollo de concepto: en este párrafo se enfatiza la coherencia de la idea principal con las secundarias, el uso de conector de continuidad, y –lo más importante– formas de argumentación en las ideas secundarias (ejemplos, citas, opiniones, datos estadísticos, etc.). Los contenidos disciplinares son lectura de



textos literarios y párrafos con comentarios críticos y argumentos metalingüísticamente conscientes por parte del alumno.

Otro párrafo es el comparativo, en el que se enfocan con mayor complejidad las habilidades de análisis. Se parte de la definición cartesiana de análisis (analizar es descomponer un objeto en tantas partes como sea posible para conocerlo mejor); luego se realizan análisis de dos objetos para compararlos; finalmente se ejercita la forma de redacción que propone Serafini (1996) para el párrafo comparativo. Se utilizan los conectores de oposición y se recuerdan los de orden. Se enfatiza una puntuación avanzada con puntos y comas y puntos y seguido.

En un momento del proceso, los alumnos reconocen la estructura de secuencia, la cual es familiar para ellos, aunque no han realizado la conciencia metalingüística de ello. En efecto, los estudiantes encuentran cierta dificultad en la diferenciación lógica entre enumeración y secuencia. La conciencia de un orden simplemente lógico en el de enumeración, y otro cronológico en el de secuencia, contribuye a reforzar su conciencia y reflexión sobre la lengua y sus estructuras.

En la tercera unidad se leen capítulos de los libros de la *Colección Ciencia para todos* de Fondo de Cultura Económica –un capítulo cada semana–, y los alumnos elaboran un “resumen inteligente” –no lineal, sino con reconstrucción sintáctica, y exige comprensión del texto– de ocho párrafos. Se ven las últimas estructuras: causa efecto, con los conectores de causalidad; problema/solución, y los de introducción y conclusión. Resulta redundante insistir en la importancia de identificar relaciones lógicas en las estructuras de párrafos y como estas se apoyan en los mecanismos de coherencia o conectores.

La implementación de la estrategia se realizó en su primera etapa, que es la que se expone en este trabajo, durante el primer periodo semestral del ciclo escolar 2013-2014, a partir de septiembre de 2013. Cabe aclarar que esta etapa de la enseñanza en este semestre se propone formar las competencias básicas para la redacción de textos expositivos o explicativos; para ello, se establece la necesidad de que el alumno fuerce su comunicación a la estructura propuesta. De esta manera, la exigencia tiene, sin embargo, el beneficio de que el

alumno tiene un “cajón” que debe llenar, lo cual le exige y le posibilita también la generación y ampliación de las ideas.

En el siguiente curso, LEOyE II, se aligera la exigencia y se ofrece una mayor libertad para generar otro tipo de textos: reseña crítica y ensayo libre y académico. En lo que respecta a la creación de los textos literarios –cuento, poesía y crónica–, en el mismo segundo curso, se da total libertad de escritura al alumno, y se le aclara que una estructura tan organizada lógicamente puede limitar el aspecto estético que, como se sabe, se arraiga fuertemente en la forma.

## **EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS**

En todas las etapas del proceso de escritura se proporcionó a las estudiantes listas de cotejo para que sirviera de guía respecto al producto esperado, tanto como forma de autoevaluación como la heteroevaluación. Los alumnos tuvieron diversos tipos de evaluación: primeramente, la evaluación continua, párrafo tras párrafo durante todas las semanas; además de la evaluación del profesor, se empleó la coevaluación. En segundo, la evaluación parcial, en la primera y segunda unidad, sobre los temas y textos que se hubieran visto, con escritura en papel en blanco, y después de dársele el tema a la hora del examen. Por último, la evaluación final, en la tercera unidad, con ocho párrafos con todas las estructuras estudiadas, el alumno escribe un “resumen inteligente” en dos a tres páginas sobre uno de los capítulos leídos de la *Colección Ciencia para todos*; el alumno escribe el resumen del capítulo, sin tener el texto de lectura al lado, solo la lectura previa semanal, y su capacidad de memoria, con párrafos de 60 a 100 palabras, según sugiere Cassany (1996). A continuación se reproduce un examen de este último tipo de evaluación; se eligió uno que tuviera las características solicitadas.

## **RESULTADOS**

Como se podrá constatar en el texto, el alumno está dando una muestra de monitoreo gramatical, de sintaxis, en un examen que no es de gramática, sino de escritura. Sin embargo, lo que él manifiesta es una competencia, en el sentido de que no se trata solo de conocimiento,

sino de los tres componentes de la misma: conocimientos, habilidades y actitudes. En el escrito que se presenta el alumno es consciente de las estructuras que maneja, pues las identifica en el margen derecho de cada párrafo; es una manifestación de competencia metalingüística.

## **ANÁLISIS**

El análisis que se presenta a continuación se basa en elementos que configuran competencias metalingüísticas para una redacción comunicativa: extensión de oraciones en el párrafo de más o menos 20 palabras, que evitan la excesiva subordinación; uso de mecanismos de coherencia: conectores de orden, de continuidad, de oposición y de causalidad; estructura lógica de párrafos; coherencia entre ideas principales y secundarias, uso de signos variados de puntuación, orden en el análisis y la exposición, y ortografía.

Párrafo 1: El alumno inicia su resumen con un párrafo introductorio; en él posiciona el libro y el capítulo que resumirá en el examen sin tenerlo a la vista. Nótese que el alumno escribe cinco oraciones en el párrafo, separadas por punto y seguido: la primera, de 23 palabras; la segunda de nueve; la tercera de doce, y la última de 17. Éste es el estilo de escritura que propone el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua: oraciones de más-menos 20 palabras; el alumno utiliza oraciones claras y simples y evita la excesiva subordinación excesiva y párrafos confusos.

Párrafo 2: El alumno elige un párrafo de causa efecto; utiliza el conector de causalidad “debido a”; en el planteamiento de las causas utiliza tres oraciones: la primera de 18 palabras, la segunda de 18, y la tercera de 8; el efecto está planteado con una oración de 22 palabras. Igualmente, el alumno manifiesta competencia metalingüística al controlar la excesiva subordinación y ser competente para establecer enunciados comunicativos con relación lógica y para lograr coherencia en relación causa-efecto.

Párrafo 3: Un párrafo de secuencia; posiciona la idea principal de 23 palabras que contiene un marcador de orden cronológico; las ideas secundarias de 13, 10, 8, 12 palabras; se separan con punto y coma cada una. Utiliza conectores de orden en cada elemento de la

secuencia: primero, segundo, después, por último. El alumno manifiesta competencia para lograr coherencia en el orden de la secuencia con un estilo comunicativo.

CENTRO DE BACHILLERATO TECNOLÓGICO Industrial y de servicios No 11

Examen (1er Parcial) de L.O. y E.I

Profr. René Fco. Salas Zazueta

Alumno Mercado

Chan

Jorge

Eduardo

1ro. "C"

No. Lista 24

**INSTRUCCIONES:** Después de leer un capítulo sobre libros de la COLECCIÓN CIENCIA PARA TODOS, escribe un resumen con comentario final de OCHO PÁRRAFO.S. Moviliza la estructura de los párrafos estudiados: introducción, desarrollo de idea o concepto, secuencia, enumeración, comparación, causa-efecto, problema-solución, y cierre o conclusión (en cualquier orden, excepto el introductorio y el de conclusión, que van respectivamente al inicio y al final). Toma en cuenta la LISTA DE COTEJO para el tipo de párrafo.

**Competencias a evaluar:** Lectura: textos informativos, estructura, relaciones lógicas. Redacción: estructura de párrafos, puntuación, conectores, coherencia; análisis: formación de categorías y orden en la exposición.

**Disciplinar:** Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes. **Genérica:** Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. Y es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

Libro "La vida, el tiempo y la muerte" Capítulo "La mente y el tiempo"

Los autores del libro son Fanny Blanck Cereijido y Marcelino Cereijido. Fanny estudió medicina en Buenos Aires, y su posgrado en Estados Unidos. Actualmente es miembro de la Asociación de Psicoanalistas Mexicanos. Marcelino es fisiólogo e investigador en el Instituto Politécnico Nacional de México. En el capítulo nos encontramos con cómo es la percepción del tiempo y el estudio del mismo.

En "la mente y el tiempo", nos muestra que varios científicos han investigado acerca del fenómeno del tiempo. Después de varias pruebas, han llegado a la conclusión de que este fenómeno es debido a nuestra mente; que es relativo y diferente para cada individuo. Debido a lo anterior, ahora los estudios se enfocan en la mente humana y el cómo se crea esta noción tan particular.

Lo que han encontrado, es que la mente se rige por el consciente e inconsciente, y el tiempo aparece en el siguiente orden:

- 1) primero, al nacer el inconsciente se forma por diversas restricciones impuestas al niño;
- 2) segundo, en ese inconsciente creado, todavía no existe la "temporalidad";

- 3) después, la temporalidad tampoco existe en el consciente;
- 4) por último, se crea cuando el niño se introduce en el lenguaje.

Hay diversas diferencias entre el consciente e inconsciente.

En primer lugar, en el primero se involucran y actual los hechos y juicios, mientras que en el segundo son las emociones y recuerdos.

En segundo lugar, dentro del consciente están los pensamientos que utilizamos y manipulamos, en cambio la información del inconsciente está oculta y sale espontáneamente. Por último, los datos en el consciente tienen una temporalidad; en el inconsciente son duraderos.

Parrafo de comparación

El tiempo no parece existir dentro del inconsciente. En efecto, todos los recuerdos que salen a flote, parecen apenas haber ocurrido; siendo que ocurrieron días, meses o años atrás. También, es por estos resultados, que se ha llegado a la conclusión de que el tiempo es relativo y creado por la mente; aunque esto no ha detenido la investigación. Al igual, su investigación se ha puesto en un punto nuevo de partida, y así llegar a nuevos resultados y más completos.

Parrafo de desarrollo de concepto

En el capítulo nos describen varias cosas del inconsciente, y son las siguientes: en primer lugar, esta parte de la mente guarda recuerdos y emociones; en segundo lugar, en él no existe una verdadera noción del tiempo; después, cuando alguna información del inconsciente sale a relucir, es espontáneamente; para finalizar, nunca está en contacto directo con el consciente.

Parrafo enumerativo

Mercado Chan Jorge Eduardo

Como se mencionó anteriormente, los datos del inconsciente salen de manera espontánea e indirectamente con el consciente, pero ¿cómo se ponen en contacto el consciente e inconsciente? La mayoría de las investigaciones ha encontrado que cuando ese contacto ocurre, es donde se crean las fantasías que hemos manifestado. Así es como se expresan esos deseos, emociones y recuerdos en el consciente.

Primo  
problema-solución

Al terminar de leer el capítulo, nos damos cuenta de lo compleja que es nuestra mente, y el cómo interpreta el sentido y curso del tiempo. Ahora sabemos que nuestro consciente e inconsciente interactúan juntos de manera indirecta y cómo se manifiesta eso. El trabajo que han hecho los autores es algo increíble. Recomendaría esta lectura para cualquier persona que quiera adquirir nueva y maravillosa información.

Primo  
de cierre

Párrafo 4: El párrafo comparativo exige una mayor competencia de análisis que se refleja en la estructura del mismo. En cuanto a la extensión de las oraciones, la principal tiene 8, y las secundarias 24, 24 y 15, respectivamente. Una oración principal en la que se posicionan los términos de la comparación, separada punto. En las oraciones secundarias aparecen tres contraposiciones comparativas: dos utilizando coordinación y la tercera yuxtaposición; la primera oración secundaria está separada con el conector de oposición *mientras que*, y la segunda, con el conector de oposición *en cambio*, ambas oraciones separadas con coma, como corresponde a dos oraciones coordinadas. La tercera oposición está separada por un punto y coma, en forma yuxtapuesta. Finalmente, el alumno utiliza conectores de orden en cada oración secundaria para ser claro en las sucesivas comparaciones: párrafo complejo estructurado con un estilo comunicativo.

Párrafo 5. El párrafo Desarrollo de concepto. Separa la idea principal con un conector de continuidad *En efecto* seguido de una coma. La oración principal tiene 8 palabras; las secundarias 21, 30 y 22 respectivamente (se nota un uso de punto y coma innecesario en las dos primeras ideas secundarias). Nótese cómo la coherencia se da entre la idea del tiempo y la mente.

Párrafo 6. Párrafo enumerativo. Una enumeración, con base en la palabra *cosas* (características) del inconsciente. La idea principal posiciona la enumeración y tiene una extensión de 13 palabras; está separada por dos puntos. Las ideas secundarias aparecen separadas por puntos y comas y tienen una extensión de 12, 12, 11 y 10 palabras. Se separan por conectores de orden: en primer lugar, en segundo, finalmente.

Párrafo 7: Párrafo de problema-solución con la estructura sugerida por Serafini (1997): Problema, 17 palabras; pregunta retórica 10 palabras; y solución, 21 y 13.

Párrafo 8. Párrafo de cierre que se evidencia con el marcador “al terminar de leer el capítulo” y “recomendaría”. Está compuesto por cuatro oraciones de extensión dentro del rango contemplado: 26, 17, 10 y 13. El cierre del texto es una competencia de gramática textual, de acuerdo al enfoque comunicativo de la enseñanza. La tabla siguiente resume las características de cada párrafo.



Tabla: Análisis del texto producido por el alumno

Párrafo	Estructura lógica	Categorías						
		Cantidad de oraciones en el párrafo		Número de palabras por enunciado (promedio)	Puntuación	Coherencia	Conectores	Ortografía
		principal	Secundarias					
1	Introductorio	1	4	16.2	4 Puntos y seguido	Sí	Yuxtaposición	Sí
2	Causa-efecto	1	3	16.5	Coma, punto y coma, punto y seguido.	Sí	Causalidad: debido a	Sí
3	Secuencia	1	4	13.2	Avanzada: Punto y coma para los elementos, punto y seguido para la idea principal.	Sí	De orden: primero, segundo, después, por último + coma	Sí
4	Comparativo	1	3	20.2	Avanzada: uso de puntos y seguido para la separación de categorías de comparación; punto y coma o conector de oposición para separar los datos de una y otra categoría.	Sí	Orden: primero, segundo, último. Oposición: mientras que, en cambio + coma. Uso adecuado de la coordinación y la yuxtaposición	Sí
5	Desarrollo de concepto	1	3	20.2	Punto y seguido para separar las ideas principal y secundarias. Punto y coma dentro de oraciones yuxtapuestas.	Sí	Conector de continuidad: en efecto + coma	Sí
6	Enumeración	1	4	11.6	Uso de dos puntos para la idea principal; para las cuatro ideas principales, puntos y comas.	Sí	Conectores de orden: en primer lugar, en segundo lugar, finalmente.	Sí
7	Problema/ solución	1	3	20.2	Punto y seguido y signos de interrogación.	Sí	yuxtaposición	Sí
8	Conclusión o cierre	1	3	16.5	Puntos y seguido	Sí	Yuxtaposición	Sí

## CONCLUSIONES

Se presentan las conclusiones referidas a la pregunta inicial de investigación, *qué competencias logra un estudiante de primer semestre de bachillerato si se aplica en la enseñanza de la escritura una estrategia de promoción de habilidades metalingüísticas de tipo gramatical textual y gramatical oracional, a partir del modelo de estructura de párrafos*, se enumeran las siguientes habilidades metalingüísticas descritas en el apartado anterior:

1. Los textos analizados reflejan competencia lograda en cuanto al enfoque de enseñanza de la lengua de gramática textual: los alumnos reflejan un adecuado manejo de unidades estructuradas de párrafos conforme a estructuras preestablecidas; asimismo, la noción metalingüística de modos discursivos introductorio, de posicionamiento de idea principal y de formas explicativas que corresponden a cada una de las estructuras.
2. Se pudo constatar que una competencia metalingüística importante mostrada en su logro por estos estudiantes es la coherencia. Se percibe en la redacción del párrafo cómo el alumno monitorea la unidad de sentido del párrafo partiendo de la idea principal y desarrollándolo con las ideas secundarias.
3. La cohesión gramatical, la cual se basa en amarres gramaticales en el texto, es lograda por los sujetos en estudio mediante diversos procedimientos. Se destaca en el análisis el uso de conectores de diferente tipo: de orden, de oposición, de causalidad, de continuidad y de problema-solución. De este modo, el alumno logra trabar sus enunciados sucesivos mediante procedimientos morfosintácticos y lexicosemánticos.
4. En este mismo orden de ideas, la cohesión de los textos revisados es visible en el manejo de los principales signos de puntuación de nivel intermedio: coma, punto y coma, dos puntos y punto y seguido. Se percibe la utilización de una puntuación de niveles diferenciados con conectores –coordinación– y sin ellos, en forma yuxtapuesta.
5. En el ámbito estratégico de la competencia textual, se encontró que los alumnos desarrollaron un uso consciente y estratégico de las formas sintácticas de coordinación y yuxtaposición, con fines de evitar la excesiva subordinación. Este tipo de escritura se definió como comunicativa, de acuerdo a lo expuesto para en el marco teórico para esta

categoría. Igualmente, se mostró cómo los alumnos en estudio controlan la extensión de los enunciados en alrededor de  $\pm 20$  palabras, lo que evita la excesiva subordinación y redundancia en beneficios comunicativos.

## **REFLEXIONES FINALES**

Una primera percepción que se rescata de este resultado es que sí es posible enseñar a escribir en el nivel medio superior, aún con grupos superiores a los 50 alumnos de entre 15 y 16 años. Por otro lado, contrario lo que se suele manifestar como queja en los profesores, no sucede con esta muestra que afecte a los alumnos el uso de la comunicación escrita a través de las nuevas tecnologías: los alumnos son estratégicos y saben dónde pueden usar formas abreviadas, económicas o con marcas de la expresión oral en sus textos. Esto también es competencia metalingüística.

Es importante concluir que es posible potenciar competencias gramaticales sin enseñar directamente la gramática. El enfoque de enseñanza es más de reflexión sobre la lengua que de conocimientos gramaticales, los cuales, desde luego, no se eluden, pero se movilizan como un componente más –conocimientos, actitudes y habilidades– de la competencia. El enfoque gramatical es global, no lineal, desde la perspectiva morfológica y la sintáctica, hasta la de tipo textual, y se aprovechan los conocimientos previos de los alumnos.

Los resultados muestran también que, al enseñar estas competencias de escritura, también se desarrollan necesariamente las competencias de lectura, aunque la estrategia propuesta no separa una de la otra en su aplicación. Esta competencia lectora se percibe desde el momento en que el resumen hecho de esta manera por el alumno, refleja una lectura comprensiva, pues el contenido del libro expuesto no es lineal: es una reconstrucción sintáctica personal. La competencia metalingüística se percibe en que algunos alumnos expresaron que ahora que leen los capítulos de *Ciencia para todos*, ven en los textos estructuras que antes no veían: enumerativas, comparativas, causa-efecto, problema solución, etcétera.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrieta, Beatriz y Rafael Meza. “La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios”. *Revista Iberoamericana de Educación*. 35.2 (2005): 1-11.
- Backhoff, Eduardo ; Norma Larrazolo y Felipe Tirado. Habilidades verbales y conocimientos del español de estudiantes egresados del bachillerato en México. *Revista de Educación Superior*. 40.160. (2011): 9-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60422569001>.
- Cassany, Daniel; Martha Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*. Madrid: Graò. 1994.
- Cassany, Daniel. *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. 1996.
- Colina, Carlos. *El lenguaje de la red, hipertexto y posmodernidad*. 2002.  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicior/ArtPdfRed.jsp?iCve=13209404>.
- Flórez, Rita; María Cristina Torrado, Ingrid Arévalo, Carol Mesa, Sandra Mondragón y Carolina Pérez. “Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio”. *Forma y función*. 18 (2005): 15-44. <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/n18/F&F%2018.pdf#page=15>.
- Hernández, Gregorio. (2009). “Escritura académica y formación de maestros ¿por qué no acaban la tesis?” *Tiempo de Educar*, 10.19. (2009): 11-40 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31113164002>.
- Jakobson, Roman. “Studies in Linguistics and Philology”. *Metalanguage as a Linguistic Problem Selected Writings*. Vol. 7. Berlin, Amsterdam, New York: Mouton. 1985.
- Moreno, Víctor. “La escritura como estímulo de la lectura”. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. núm. 44. (2007): 69-78. (Tomado del material del Diplomado de lectura de FLACSO). <https://cultivandolectores.files.wordpress.com/.../la-escritura-como-estc3a>
- Serafini, María Teresa. *Cómo se escribe*. Madrid: Paidós. 1996.

Wanda, Hedrick. "No Writing Allowed! This Is a Reading Class". *Voices from the Middle*. 16.4. (2009): 56-57. <http://eric.ed.gov/?q=teaching+writing+first+mother+language&ff1=subWriting+Skills&ff2=subLanguage+Arts&id=EJ842401>.