



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES

**CARACTERÍSTICAS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA DE
ESTUDIANTES QUE INICIAN LA UNIVERSIDAD**
**EL CASO DEL TRONCO COMÚN DE CIENCIAS SOCIALES DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
MARYSOL ESCOBAR PUIG**

Directora de tesis: Dra. Virginia Velasco Ariza

Ensenada, B. C.

Noviembre, 2014



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BAJA CALIFORNIA
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES

**CARACTERÍSTICAS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA DE
ESTUDIANTES QUE INICIAN LA UNIVERSIDAD**
**EL CASO DEL TRONCO COMÚN DE CIENCIAS SOCIALES DE LA
FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
MARYSOL ESCOBAR PUIG**

Directora de tesis: Dra. Virginia Velasco Ariza

Ensenada, B. C.

Noviembre, 2014



CARACTERÍSTICAS DE LA EXPRESIÓN ESCRITA DE ESTUDIANTES QUE INICIAN LA UNIVERSIDAD.

EL CASO DEL TRONCO COMÚN DE CIENCIAS SOCIALES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS Y SOCIALES UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

TESIS

Que para obtener el grado de

Licenciado en Psicología

Presenta:

Marysol Escobar Puig

Aprobado por los integrantes del Síno:

Dra. Virginia Velasco Ariza
Directora de Tesis

Dra. Gisela Pineda García
Sinodal

M. C. María Luz Anguiano López Paliza
Sinodal

Dr. Vicente Arámburo Vizcarra
Sinodal

Dedicatoria

A mis padres Roberto y Georgina, a mi hermana Cristina y a Leonel ♥

Agradecimientos

Deseo agradecer a mi familia: primeramente a mis padres, Roberto y Georgina, por impulsarme a ser siempre una mejor versión de mí misma y estar pendientes de mí. A mi hermana Cristina, por su apoyo. Y a mi novio Leonel por su gran amor.

A mi directora de tesis, la Dra. Virginia Velasco, por haberme invitado a realizar este trabajo de tesis y haber confiado en mí, acercándome más a la psicología. Siempre le estaré agradecida.

A mis sinodales: la M. C. María Luz Anguiano, por sus grandes conocimientos acerca de la gramática textual y su paciencia; a la Dra. Gisela Pineda, por sus conocimientos de la estadística y su pasión por esta disciplina; y al Dr. Vicente Arámburo por su aportación en la revisión de este trabajo.

Al Dr. Julio Santiago de Torres y al Dr. Andrea Flumini, por su disciplina, organización, entrega y mostrarme el camino de la preparación.

A cada una de estas personas por ayudarme a encontrar en la Psicología una puerta hacia el éxito y formarme como profesionalista y ser humano.

Índice

		Página
	Constancia de aprobación	3
	Dedicatoria	4
	Agradecimientos	5
	Índice	6
	Lista de tablas	10
	Lista de figuras	12
	Resumen	13
	Palabras clave	14
1.	INTRODUCCIÓN	15
1.1	Planteamiento del problema	18
1.2	Preguntas de investigación	20
1.3	Objetivos	21
1.3.1	Objetivo general	21
1.3.2	Objetivos particulares	21
1.4	Justificación	22
2.	MARCO TEÓRICO	25
2.1	Del modelo escolar tradicional, al de competencias	25
2.2	De la alfabetización a la literacidad	32
2.3	La gramática textual	37

2.3.1	Microestructura del texto	40
2.3.2	Macroestructura del texto	45
2.3.3	Superestructura del texto	46
2.4	Procesos cognitivos	49
2.4.1	Modelo de Bereiter y Scardamalia	49
2.4.2	Modelo de Flower y Hayes	51
2.5	Evaluar para mejorar	53
3.	MÉTODO	60
3.1	Tipo de estudio	60
3.2	Participantes	60
3.3	Material	60
3.4	Instrumento de medición	61
3.5	Procedimiento	62
3.5.1	Elaboración del instrumento	62
3.5.2	Aplicación del instrumento	62
3.6	Calificación del instrumento	64
3.7	Análisis estadísticos	64
4.	RESULTADOS	66
4.1	Texto descriptivo	68
4.2	Preguntas	71
4.3	Texto argumentativo	74

4.4	Índice de la calidad de expresión escrita	76
4.5	Resultados de los alumnos en la escala descriptiva	80
4.6	Resultados de los alumnos en la escala argumentativa	81
5.	DISCUSIÓN	83
5.1	Características de la expresión escrita en textos descriptivos	83
5.1.1	Correlaciones significativas entre rúbricas	84
5.1.2	Pensamiento crítico	86
5.2	Características de la expresión escrita en textos argumentativos	87
5.2.1	Correlaciones significativas entre rúbricas	89
5.3	Características de la expresión escrita por sexo, edad y carrera	91
5.4	Comprensión del referente en textos argumentativos	93
5.5	Comparación entre EXCALE – EXEEU	95
5.6	Conclusiones	97
	OBRAS CONSULTADAS	101
	ANEXOS	111
A.1.	Rúbricas	111
A.2	Porcentaje de respuestas en las categorías de las rúbricas empleadas para evaluar la competencia en argumentación	119
A.3	Porcentaje de aciertos en las categorías de las rúbricas empleadas para evaluar la competencia de argumentación ordenados de mayor a menor	122

A.4	Matriz de correlaciones de las rúbricas de la escala de expresión escrita/argumentativa	124
-----	---	-----

Lista de tablas

Tabla	Descripción	Página
T.1	Estadísticos de confiabilidad	66
T.2	Características de los estudiantes evaluados según su sexo, edad y carreras que estudian	67
T.3	Porcentaje de respuestas en las categorías de las rúbricas empleadas en el texto descriptivo	69
T.4	Matriz de correlaciones de las rúbricas de la escala de expresión escrita/descriptiva	71
T.5	Porcentaje de respuestas en las categorías de las rúbricas empleadas en las preguntas	72
T.6	Matriz de correlaciones de las rúbricas de la escala de preguntas	73
T.7	Porcentajes de aciertos en las categorías de las rúbricas significativas por carrera o sexo	76
T.8	Puntos de corte para el índice general de la expresión escrita	77
T.9	Prueba ANOVA. Índice general de expresión escrita por sexo, carrera y edad	78

T.10	Medias del índice general de expresión escrita por sexo	78
T.11	Prueba de Mann–Whitney. Resultados (rúbricas) estadísticamente significativas por sexo	79
T.12	Valores descriptivos de las rúbricas significativas por sexo	79
T.13	Prueba de Kruskal–Wallis. Resultados (rúbricas) estadísticamente significativas por carrera	79
T.14	Valores descriptivos de las rúbricas significativas por carrera	80
T.15	Porcentaje de respuestas en las categorías de las rúbricas empleadas para evaluar la competencia de argumentación	119
T.16	Porcentaje de aciertos en las categorías de las rúbricas empleadas para evaluar la competencia de argumentación ordenados de mayor a menor	122
T.17	Matriz de correlaciones de las rúbricas de la escala de expresión escrita/argumentativa	124

Lista de figuras

Figura	Descripción	Página
F.1	Porcentajes de aciertos en el texto descriptivo de menor a mayor	70
F.2	Porcentajes de aciertos en la comprensión del referente en los reactivos 4, 5 y 6	73
F.3	Porcentajes de aciertos en el texto argumentativo de menor a mayor	74

Características de la expresión escrita de estudiantes que inician la universidad

El caso del Tronco Común de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales, Universidad Autónoma de Baja California

Resumen

En esta investigación se estudiaron las características de la expresión escrita en estudiantes que ingresaron al primer semestre de la universidad. Es de suponer, que los jóvenes que inician la educación superior son capaces de redactar diferentes tipos de textos, entre ellos los descriptivos y los argumentativos. En este estudio participaron 94 estudiantes de la cohorte 2011–2 de ciencias sociales, a quienes se les administró el EXEEU. Las tareas del examen eran redactar un texto descriptivo; contestar tres preguntas sobre tres textos y redactar, con base en ellos un artículo de opinión. Los exámenes se calificaron mediante rúbricas. Se estimó la Confiabilidad de la prueba, obteniéndose un valor de Alfa = .891. También se obtuvieron los porcentajes de aciertos en los textos escritos y en las respuestas a las preguntas, lo que permitió describir las características de la escritura de los participantes. Los análisis de correlación de Pearson entre las variables de estudio mostraron asociaciones significativas ($p \leq 0.01$) entre algunas rúbricas relacionadas con los textos argumentativos. Se elaboró un Índice general de expresión escrita, que permitió comparar las variables sexo, edad y carrera como variables independientes con los resultados obtenidos, de acuerdo con el Índice de expresión escrita. Se observa que las

mujeres obtienen más aciertos, aunque no hay diferencias entre edad y carrera. También se encontraron correlaciones significativas ($p \leq 0.01$) entre rúbricas como coherencia y cohesión; expresiones descriptivas y propósito, entre otras en el texto descriptivo, mientras que en el argumentativo: tesis con coherencia; puntuación y texto; artículo de opinión con tema, registro lingüístico, cohesión con coherencia, entre otros. Los resultados se discuten en términos de la Gramática textual y la comparación de los resultados obtenidos en este estudio, con los obtenidos por el INEE en la prueba EXCALE.

Palabras clave:

Competencia, expresión escrita, planificación, redacción, escritura descriptiva, escritura argumentativa, gramática textual, evaluación del estudiante, examen escrito.

1. Introducción

El presente trabajo de tesis reporta los resultados de la investigación conducida en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (FCAyS), de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), campus Ensenada, en la cual se evalúa la competencia de expresión escrita de los estudiantes que inician el tronco común de las licenciaturas en Ciencias Sociales de esta universidad, a través del Examen de Expresión Escrita de Universitarios (EXEEU).

Desarrollar una competencia implica adquirir conocimientos y desarrollar destrezas en un contexto determinado, para después trasladarlas a otras situaciones pertinentes y resolverlas exitosamente. Las competencias se pueden desarrollar en contextos informales, como en la vida familiar, o formales, como en la escuela. Hay tres competencias clave para avanzar en el currículum escolar: usar las herramientas de forma interactiva; interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma (OCDE, 2005). Considerando que cada una de las tres competencias, llamadas genéricas, la primera de ellas es la habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva (OCDE, 2005). Esta definición lleva implícita la necesidad de alfabetizar a las personas para que puedan acceder al conocimiento humano acumulado por siglos y con ello poder incorporarse, con todos sus derechos, a la sociedad moderna.

El derecho de las personas a aprender a leer y escribir es universal. Por ello, el combate al analfabetismo fue una preocupación primordial para

muchas naciones, a fin de que todos los ciudadanos pudieran acceder a los beneficios de ser letrados. En los países del primer mundo ese problema ha sido solucionado, pero en México aún hay alrededor de seis millones de personas analfabetas (INEGI, 2010).

La educación elemental es y ha sido obligatoria en México desde 1917, tal como lo manda el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Hasta hace poco tiempo, esta ley obligaba a los ciudadanos a estudiar los seis niveles básicos de la Educación Primaria, pero recientemente, a raíz de la Reforma Educativa efectuada en 2013, la Ley General de Educación, en el artículo 3ro., dispone una modificación al mismo artículo en el que se establece que:

El Estado está obligado a prestar servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley (Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013).

Una situación igual, o más grave que la proporción de analfabetas en México, es la calidad de la educación de aquellos que sí saben leer y escribir. Partiendo de que la adquisición del lenguaje se inicia generalmente en el seno familiar, y que se continúa aprendiendo de manera formal en la escuela,

es posible suponer que las competencias lectora y de expresión escrita van perfeccionándose a la largo de los trayectos de la educación formal. Pero los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales indican que es necesario poner mayor atención al desarrollo de las competencias de los jóvenes estudiantes en el entorno escolar, particularmente en la competencia de lectoescritura.

Las competencias, en cualquier campo, son más que la suma de conocimientos y destrezas; implican habilidades para enfrentar demandas complejas, movilizandoo recursos psicosociales en un contexto particular (OCDE, 2005, p. 3). Por ello, la educación básica, media y media superior tienen el compromiso de desarrollar en los estudiantes, como mínimo, tres competencias clave (requisitos psicosociales para un buen funcionamiento en la sociedad) (OCDE, 2005): 1) usar herramientas de manera interactiva (por ejemplo, lenguaje y tecnología); 2) interactuar en grupos heterogéneos; y 3) actuar de forma autónoma.

Conforme a lo anterior, la educación formal que se da en la escuela debe proporcionar a los estudiantes las oportunidades para aprender a manejar el lenguaje como una herramienta sociocultural que se usa para comunicarse, para crecer intelectualmente y para asimilarse a un medio social. Así también, la escuela debe ofrecer el entorno para aprender a usar herramientas tecnológicas, con el propósito de estar en condiciones de interactuar con el mundo complejo y diverso de hoy y del futuro. Además, en la escuela los estudiantes tienen que empezar a aprender a manejar su

propia vida, a hacerse responsables de su bienestar, respetando el de los otros, a ser tolerantes y a trabajar colaborativamente.

En cuanto a las competencias genéricas que los estudiantes tienen que desarrollar durante el largo proceso de preparación, para acceder al nivel de estudios técnicos o profesionales, destaca la del uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas (OCDE, 2005). Éstas incluyen la comprensión de la lectura, la capacidad para escuchar, la expresión oral clara y la redacción lógica, para que los jóvenes puedan incorporar conocimientos nuevos y transmitirlos o utilizarlos en situaciones escolares, o laborales (Rivero, 2010). Por eso, a partir de los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones de gran escala, tanto los profesores, como los padres de familia y la sociedad en general, han venido demostrando su preocupación por la preparación que se está dando a las nuevas generaciones de mexicanos, en todos los niveles educativos.

1.1 Planteamiento del problema

En México, para que los estudiantes accedan a la educación superior deben demostrar que han cursado satisfactoriamente los tres niveles de educación obligatoria: inicial, básica y media superior. Generalmente, los alumnos de cada nivel son evaluados para ser promovidos al siguiente. También son evaluados periódicamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE), en cuanto a los exámenes de cobertura nacional. Además, existen

exámenes internacionales que también son aplicados a los estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato; unos y otros han proporcionado evidencias en torno al descenso de la calidad de la educación en los estudiantes mexicanos, en los últimos años. Uno de esos indicadores son los resultados obtenidos reiteradamente en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). Por ejemplo, en la última evaluación de PISA (2012), México ocupó el lugar 53, entre los 65 países que participaron y el último lugar de los 34 países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (Diario Oficial, 13 de diciembre de 2013). Se recordará que PISA es un examen que se aplica a todos los estudiantes de 15 años, de los países que pertenecen a la OCDE. Estos resultados señalan la existencia de una problemática en alguna parte del trayecto educativo, o de todo ese trayecto y cuestionan la preparación de los estudiantes que iniciarán la educación superior.

Con respecto a la comprensión del lenguaje escrito, los estudiantes que terminan la educación media superior y acceden a la universidad deben poder: 1) recuperar información específica, interpretar textos, evaluarlos y reflexionar sobre éstos; 2) comprender textos continuos, discontinuos y mixtos; y 3) discriminar la situación que es definida por el uso al que está destinado el texto. Los usos pueden ser privados o públicos, como en el caso de los anuncios, y en los ámbitos laboral y educativo (INEE, 2006). En cuanto a la expresión escrita, se espera que sean capaces de redactar correctamente textos descriptivos, narrativos y argumentativos. En ellos

deberán organizar la sintaxis del texto escrito, estructurar los párrafos, construir y unir oraciones respetando la puntuación y la ortografía (Zamudio, 2008). De no poder hacerlo, podría dificultarse seriamente su aprovechamiento en la educación superior.

Derivado de lo anterior, es razonable plantearse las siguientes preguntas de investigación.

1.2 Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las características generales de la expresión escrita de los estudiantes que inician el Tronco común del área de ciencias sociales de la FCAyS?
2. ¿Cuáles son las diferencias por género, edad y carrera en la expresión escrita de los textos descriptivos y argumentativos?
3. ¿Cuáles son las características en la comprensión del referente en textos argumentativos?
4. ¿Cuáles son las diferencias de los resultados obtenidos por el EXCALE en la expresión escrita de los textos descriptivos y argumentativos?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es determinar las características de la expresión la escrita, así como las posibles diferencias por sexo, edad y carrera en los textos descriptivos y argumentativos de los estudiantes que inician el tronco común en el área de Ciencias Sociales de la FCAyS, y compararlas con los resultados del EXCALE.

1.3.2 Objetivos particulares

- Obtener evidencias de las características de la expresión escrita en textos descriptivos y argumentativos de los estudiantes que inician el tronco común de ciencias sociales de la FCAyS, en relación con los resultados del EXCALE.
- Determinar las posibles diferencias en las características de la expresión escrita en textos descriptivos y argumentativos por edad, en estudiantes que inician el Tronco común del área de ciencias sociales de la FCAyS.
- Determinar las posibles diferencias en las características de la expresión escrita en textos descriptivos y argumentativos por sexo, en estudiantes que inician el Tronco común del área de ciencias sociales de la FCAyS.
- Determinar las posibles diferencias en las características de la expresión escrita en textos descriptivos y argumentativos por carrera,

en estudiantes que inician el Tronco común del área de ciencias sociales de la FCAYS.

- Obtener evidencias de la comprensión del referente en textos argumentativos.

1.4 Justificación

Una gran parte de lo que aprenden los estudiantes en la escuela se logra a través de leer y escribir. La lectura y la escritura están estrechamente interrelacionadas y son la base para el aprendizaje de todos los contenidos académicos, así como también para el desarrollo del pensamiento. Como lo dice Abumsara en el 2011 (citado por Abumsara y Joannette, 2012), hoy se sabe que la comprensión de textos escritos implica la activación simultánea de varios procesos cognoscitivos complejos, como la memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo y conocimiento de estrategias de lectura, entre otros, que son los mismos procesos cognoscitivos que están implicados en el aprendizaje (Strauss, 2000).

En cuanto a la expresión escrita, ésta es generalmente reconocida como una herramienta para la comunicación de información, pero más allá de esta función, el escribir es, según Carlino (2002, p. 13) “un poderoso instrumento que permite representar, analizar, revisar y transformar el conocimiento”. De acuerdo con la misma autora, escribir permite incidir sobre el propio conocimiento a través de dos vías: la primera, cuando se ponen por escrito conceptos que se han aprendido por medio de la lectura, porque el

hecho de escribirlos obliga a comprenderlos mejor, para poder relacionarlos entre ellos de manera coherente, así como con el conocimiento previo del que escribe. La segunda está relacionada con la objetividad de lo que se escribe, de manera que al llevar al escrito los contenidos cognoscitivos que el autor desea expresar, puede comparar lo escrito con lo que está en su pensamiento. Esta constante comparación que hace el autor, entre lo que escribe y lo que piensa, lo lleva a reflexionar sobre la lengua y también sobre sus ideas, o pensamientos.

Considerando lo anterior y los contenidos de los programas escolares puede comprenderse que se tenga la expectativa de que los estudiantes que ingresan a la universidad puedan manejar una gran cantidad de información, que escriban textos de todos tipos, que puedan avalar lo escrito con citas pertinentes y que escriban correcta y eficazmente (Nigro, 2006). Ante esta expectativa, resaltan los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales que indican que solamente la mitad de los estudiantes mexicanos que terminan la secundaria pueden escribir textos con unidad de contenido para transmitir un mensaje, utilizando únicamente nexos y marcadores simples, sin respetar el registro lingüístico (Backhoff, *et al.*, 2006). O bien, como se encontró en otro estudio, tan solo el 15% de los estudiantes que terminan la secundaria puede escribir un texto breve, sin faltas de ortografía (INEE, 2006).

Resulta entonces importante evaluar las competencias de lectura y escritura en los estudiantes que inician la educación superior, particularmente en la Universidad Autónoma de Baja California.

Congruente con lo anterior, este trabajo de tesis reporta los resultados de un estudio realizado en la cohorte de 2011-2 de estudiantes que ingresaron al tronco común de Ciencias Sociales, de la FCAyS, en Ensenada. La información obtenida puede ayudar a conocer el nivel de desarrollo de las competencias clave, leer y escribir, para sustentar algunas decisiones de las autoridades universitarias acerca de la pertinencia de incluir algunas estrategias de apoyo al desempeño de los estudiantes en esta área.

2. Marco teórico

La sociedad siempre se ha transformado a partir del nuevo conocimiento generado y hoy en día, las posibilidades de construir conocimiento son cada vez mayores, gracias al avance de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). En el contexto de la educación, la transformación del modelo educativo en las sociedades occidentales empezó en 1999, aunque décadas antes ya se venía vislumbrando el fin de la llamada era de la Modernidad. En los siguientes párrafos se describen algunos de los momentos más relevantes de este cambio.

2.1 Del modelo escolar tradicional, al de competencias

Lo que hoy se conoce como el modelo tradicional de la enseñanza puede verse como una metodología para facilitar el aprendizaje escolar, que fue evolucionando a lo largo de la Historia. Los cambios más notables tienen que ver con el papel que juegan el maestro y el alumno dentro del salón de clases, lo que a su vez se deriva de la postura epistemológica que se tome (Serrano y Pons, 2011). A continuación se describen algunos momentos del proceso de cambio, que se consideran relevantes para el tema de esta investigación (Serrano y Pons, 2011).

Hacia la mitad del siglo XIX tuvieron lugar una serie de avances en el conocimiento humano, fuertemente marcados por la teoría de la evolución de Darwin. Cien años después, a mediados del siglo XX el mundo volvió a

experimentar grandes cambios, como consecuencia de las dos guerras mundiales, de manera que para la década de los cincuenta se vivió una etapa de desarrollo acelerado, que desembocó en profundas modificaciones a nivel del balance de fuerzas políticas, la economía, la estructura social y avances sobresalientes en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La distancia virtual entre los países y las personas se redujo al surgir las computadoras personales (PC) en los años ochenta y la *World Wide Web* en los noventa. Nació la “sociedad de la información” que después se denominó “sociedad del conocimiento”, ya que la forma en la que la sociedad genera y procesa la información cambió sustancialmente, debido a la revolución tecnológica en la que hoy vivimos (Castells, 1999).

El impacto de todos estos cambios sufridos a nivel mundial afectó la aproximación de las ciencias sociales a la nueva realidad, surgiendo nuevas teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo humano, entre las que destacan la teoría epigenética de Piaget, la socio-histórica de Vigotsky, la teoría del aprendizaje social de Bandura y la del aprendizaje por descubrimiento de Bruner. El común denominador de estas teorías es la interacción del individuo que se desarrolla y el entorno que le rodea. Como consecuencia, la enseñanza en la escuela comienza a transformarse en “una institución mediadora del desarrollo de las funciones superiores, tales como el pensamiento, el lenguaje, el razonamiento, la memoria; propiedades básicas para lograr maximizar el desarrollo humano (Vielma y Salas, 2000, p.36), alejándose cada vez más del modelo tradicional. Todos estos autores son

considerados pioneros del constructivismo, enfoque que enfatiza la construcción del conocimiento de cada persona, relacionándolo con lo que ocurre en su entorno social. En la actualidad se pueden mencionar otros autores más actuales, quienes llevaron el constructivismo hacia el modelo de educación por competencias. Entre estos últimos están Perrenaud (2010), Coll (2012), Gonczi (2002, citado en Rodríguez Rossi, 2004) y Tobón (2010), entre otros.

En el modelo educativo tradicional, el supuesto básico es que el maestro enseña, porque es el que sabe y el alumno aprende, para saber; el papel del maestro es activo y el del alumno, pasivo. En pocas palabras el alumno depende casi por completo del maestro para su aprendizaje (Kaufman y Rodríguez, 2001), pero si se permite al alumno aprender a su propio ritmo y aprovechar lo que ofrece su entorno familiar y social, él puede llegar a la clase con conocimientos previos y desarrollar y utilizar sus propias estrategias para su aprendizaje. Por ello, los enfoques para modernizar la enseñanza fueron orientándose hacia la idea de colocar al alumno al centro del proceso enseñanza-aprendizaje. Centrar la escuela en el alumno le ayuda a responsabilizarse, a hacerse cargo de su avance, reflexionando en lo que ha aprendido y en lo que le falta por aprender y así, poder comprometerse personalmente con su desarrollo; en otras palabras, a aprender a aprender, y no solamente a adquirir conocimientos (Garduño y Guerra, 2010).

Todo el proceso de cambio mencionado se llevó a cabo en un lapso aproximado de dos décadas, pero se puede decir que aún no se ha consolidado. En relación con la educación superior, el año de 1998 marcó un hito importante, cuando los ministros europeos de educación firmaron la Declaración de la Sorbona, con el propósito de conformar un espacio europeo para la enseñanza en el nivel superior. Un año después se firma la Declaración de Bolonia, en la que adquieren el compromiso de fomentar la calidad, diversidad, movilidad y la empleabilidad de los ciudadanos, para contribuir al desarrollo del continente. Este hecho tuvo grandes implicaciones, como la adopción de un sistema de titulaciones que fuese comparable entre las naciones miembros. Estas disposiciones tenían una abierta intención de aumentar la movilidad de estudiantes universitarios debido, por una parte a la necesidad de aumentar y diversificar las fuentes de trabajo y, por otra al interés de los empleadores de captar al personal mejor capacitado, ya que las grandes diferencias en las características de los programas de educación superior hacían difícil la captación de personas debidamente entrenadas. Más tarde, el tema pasó a ser discutido en las reuniones cumbre de los países y la facilitación del intercambio académico se volvió un tema de interés sustantivo (Espacio Europeo de Educación Superior, 2006-2008).

A partir de 2007, la Comisión Europea defendió la necesidad de incluir en el mencionado proceso de apertura de la unión europea, la captación de personal capacitado proveniente de países no europeos, que estuvieran

interesados en aspectos puntuales del proceso de Bolonia. Así pues, en 2004 se celebra la primera reunión de los 47 países europeos más 15 países no europeos: Australia, Brasil, Canadá, China, Egipto, Etiopía, Israel, Japón, Kazajstán, Kirguisistán, México, Marruecos, Nueva Zelanda, Túnez y Estados Unidos de Norteamérica. Uno de los resultados de esta reunión fue la firma de una declaración, que compromete a los países a realizar actividades que conduzcan a la cooperación entre esos países. Después de una gran labor de gestión para modernizar los espacios educativos, en 2010 el Espacio Europeo de Educación Superior logra allanar los obstáculos y crea un número de proyectos, de entre los cuales destaca el Proyecto *Tuning*. Este proyecto trata de resolver la falta de sintonía entre los programas de estudio que se ofrecían y las necesidades de formación de profesionales en el mercado laboral (Stockwell, *et al.*, 2011; Espacio Europeo de Educación Superior, 2006-2008).

A través de otro proyecto de la OCDE, llamado DeSeCo (Definición y selección de competencias, 2005), los países miembros de esa organización, entre ellos México convocaron a un grupo de expertos para seleccionar las competencias clave, que son combinaciones de destrezas, conocimientos y actitudes que permiten a todas las personas adaptarse a distintos contextos. Como resultado, se eligieron competencias en tres categorías: a) usar herramientas de manera interactiva, b) interactuar en grupos heterogéneos y c) actuar de forma autónoma. La primera competencia clave resulta de especial interés como sustento del trabajo de tesis que aquí se reporta, ya

que en ella se encuentra incluida la competencia genérica para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva. Esta competencia se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, en múltiples situaciones (OCDE, 2005).

Las competencias clave son necesarias en múltiples áreas del desarrollo y crecimiento de todas las personas, lo mismo en el ámbito económico, como en el social. Por ello, el modelo de educación por competencias logró implantarse en gran parte del mundo, ya que se considera que el capital humano juega no sólo un papel crítico en el desempeño económico, sino también trae beneficios clave para los individuos y las sociedades como una mejor salud, mayor bienestar, mejores formas de ser buenos padres y mayor participación social y política (OCDE, 2005, p. 6).

En el caso de México, el proceso de implantación del modelo educativo por competencias se inicia con las discusiones de las autoridades, a nivel de las Secretarías de Estado, en los primeros años del siglo XXI, oficializándose en el contexto del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Una vez que los legisladores tuvieron conocimiento del tema, en el contexto de la discusión sobre tomar medidas para mejorar la calidad de la educación en México, en el acuerdo 494, por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria quedó establecido que la principal estrategia para elevar el nivel de la educación básica en todo el país es la adopción de un modelo educativo basado en competencias, “que responda a las necesidades del desarrollo de México en el siglo XXI” (Diario Oficial de la

Federación, 2009). En consecuencia, actualmente toda la educación básica y media superior está orientada obligatoriamente al Modelo por competencias (SEGOB, 2011). Por lo que toca a los programas de las instituciones de educación superior (IES), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) reconoce que “en años recientes, la mayor parte de las instituciones de educación superior han venido construyendo y/o adecuando su modelo educativo partiendo de una concepción renovada sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (ANUIES, p. 2).

Finalmente, la Universidad Autónoma de Baja California reconoce que, en el marco de las políticas nacionales de educación superior, esta casa de estudios sufrió un proceso de transformación, en el que se pueden identificar momentos definitorios como la flexibilización curricular en el semestre 1993-1, el diseño de los currículos flexibles, los sistemas tutoriales, los troncos comunes, la incorporación curricular de servicio social, las prácticas profesionales, la adecuación de la normatividad y las competencias profesionales en el periodo 2002-1 (UABC, 2006). Cada una de estas acciones fueron acercando la posibilidad de la implantación de un modelo por competencias. Actualmente, todas las carreras impartidas en esta universidad tienen planes de estudio alineados al modelo por competencias.

2.2 De la alfabetización a la literacidad

Como ya se mencionó anteriormente, la educación en México estuvo centrada, por muchos años en alfabetizar a toda la población. De acuerdo con Kaufman y Rodríguez (2011), todavía en la década de los ochenta, el panorama escolar estaba claramente perfilado, ya que en la mayoría de las aulas existía un maestro que conocía métodos específicos con los que enseñaba a combinar letras para formar sílabas, que a su vez se combinaban para formar palabras, que a su vez se combinaban para formar oraciones, y así sucesivamente. Es decir, en ninguna parte se le daba la importancia al contexto social.

Para finales de la década de los noventa los autores hablaban de los procesos implicados en las habilidades lingüísticas. Por ejemplo, Gimeno (1984) y Mateos (1985, citado en Cassany, *et al.*, 1993) establecen una distinción entre los procesos implicados en las habilidades lingüísticas. Por ejemplo, las habilidades más elementales y mecánicas se relacionan con el reconocimiento de signos escritos o gráficos, así como la segmentación de las palabras y las frases. Por otro lado suponían operaciones más complejas como sería discriminar entre la información relevante e irrelevante. A este segundo grupo de operación cognitivas se les denomina procesos mentales superiores. No obstante, más allá de las habilidades lingüísticas de los individuos, la comprensión en el proceso de la lectoescritura es un factor que no puede explicarse mediante el correcto reconocimiento de signos, o reconociendo las habilidades implicadas. Actualmente se considera que las

cosas son más complejas, ya que en una persona puede cumplir con los dos criterios anteriores y aun así no comprender un texto escrito.

La literacidad es un término que incluye a las personas que leen y que escriben, así como al efecto que ejercen esas actividades sobre su desarrollo personal, y sus relaciones con el medio que les rodea. Nixon (2003, citado por Sullivan y Ladewski, 2006, p. 299) considera que la literacidad es el repertorio de prácticas para comunicarse y alcanzar metas en contextos sociales y culturales. Lo que hoy se denomina literacidad es un concepto que ha venido evolucionando en los últimos quinientos años, desde una diversidad de contextos sociales, siendo el libro y la prensa escrita los principales medios de entrega de información. En la actualidad, la Internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están tomando el papel central en el desarrollo de la literacidad (Leu, *et al.*, 2004; citados por Sullivan y Ladewski, 2004).

El estudio de la lectura, la escritura y la literacidad pasa por la historia de la Lingüística, como disciplina que aborda formalmente el estudio del lenguaje humano. Tres de sus principales representantes son Saussure, Chomsky y van Dijk. En los siguientes párrafos se ofrece una síntesis de sus aproximaciones teóricas.

Ferdinand de Saussure (1945) es considerado el primer lingüista moderno y máximo representante de la corriente estructuralista. Propone que la Lingüística tiene tres periodos sucesivos, considerados como la prehistoria de la lingüística. El primer periodo se enfoca en la gramática, cuyo propósito

era dar reglas y normas para distinguir las formas correctas e incorrectas de la escritura. Más adelante, la filología se centra en fijar, interpretar y comentar los textos de diferentes épocas para determinar, descifrar y explicar inscripciones redactadas en una lengua antigua. Finalmente, el interés principal de la filología derivó en comparar las lenguas entre sí. Saussure supone que las lenguas están estrechamente vinculadas con las características de los pueblos que las utilizan, pensamiento que conduce a situar en una perspectiva histórica las comparaciones entre las diferentes lenguas, como una evolución natural del lenguaje (Santos Caicedo, 2005).

Así también, comenta Santos Caicedo (2005), la perspectiva de la Lingüística vuelve a sufrir un cambio importante con los trabajos de Chomsky, al afirmar que el lenguaje, su comprensión y producción son una característica innata del ser humano, y que éste nace con la predisposición para la comunicación mediante un lenguaje formal. En su teoría sobre lingüística, Chomsky introduce dos nuevos términos: la competencia y la actuación. La competencia se refiere al conocimiento que tienen los hablantes nativos de la lengua, de un sistema abstracto de relaciones formales; y la actuación a su comportamiento lingüístico real. La visión de la lingüística de Chomsky representa el llamado paradigma generativo-transformacional, en contraste con el paradigma estructuralista-descriptivista de Saussure. Algunas de las propuestas teóricas de Chomsky son: considerar a la oración como unidad de análisis, la estructura profunda y superficial del lenguaje, el mecanismo de adquisición del lenguaje, el

hablante oyente ideal, las gramáticas de estructura de frase y gramáticas transformacionales, entre otras (Corredor y Nieto, 2007).

Aunque la propuesta lingüística de Chomsky es reconocida como un avance teórico, también genera reacciones de autores que proponen un enfoque comunicativo, más orientado a la sociolingüística, cuestionando la ausencia de los factores psicológicos y sociales en la adquisición y manejo del lenguaje. Por ejemplo, la visión taxonómica de las cuatro habilidades básicas: escuchar, leer, hablar y escribir asume que las dos primeras son habilidades receptivas y las dos últimas son productivas. Claramente, esta clasificación deja fuera el sentido de la interacción de dos personas, una que escucha a otra que habla y que, en un segundo momento, se convierte en la persona que habla, mientras el otro escucha. Pero además, el contenido, las intenciones y el contexto en el que se da la conversación tienen consecuencias para ambos, lo que puede derivar en una variedad de situaciones posibles, que afectarán de distintas formas la comunicación de los sujetos.

De especial importancia para este trabajo de tesis resulta la aproximación teórica contemporánea, denominada Lingüística textual, de la cual uno de sus principales exponentes es van Dijk. Algunos elementos importantes de esta teoría son: a) la estructura del texto en dos niveles: uno profundo, que es la coherencia y uno superficial, representado por la cohesión; b) el discurso está conformado por una secuencia de oraciones que indican el tema y el sentido global del texto; la estructura del texto

(microestructura, macroestructura y superestructura), lo que permite analizar la estructura local del discurso; el tema, o asunto y la estructura esquemática del discurso, respectivamente (Corredor y Nieto, 2007, p. 90-91), tomando en cuenta los aspectos cognitivos y sociales de las personas que usan el lenguaje escrito. La propuesta teórica de van Dijk logra un significativo avance en el aspecto social del estudio de la lingüística, señalando la necesidad de incluir también los aspectos cognitivos que intervienen en la comprensión del lenguaje, pero no los desarrolla profundamente como lingüista.

Otros autores han hecho aportaciones a la teoría de van Dijk desde el enfoque psicológico y sociocultural, adoptando una mirada más psicológica, o etnográfica de cada texto. En estos enfoques se postula la existencia de roles, identidades y valores propios de la comunidad. Es decir, cada comunidad en el mundo tiende a desarrollar social, e históricamente formas distintas de lectura y escritura, que le son propias. Por eso, se entiende el leer como una actividad situada en un contexto cultural, lo que permite desarrollar las prácticas sociales de cada comunidad (Cassany, 2009). Es decir, ante un mismo texto, cada persona lo lee y lo interpreta de acuerdo con sus vivencias, creencias y contexto en el que se encuentre. No solamente lee un texto, sino que se apropia de él, lo hace suyo. Más aún, como la lectura se da en situaciones determinadas, que tienen significados sociales y culturales, la apropiación del texto incluye esos significados sociales (González de la Torre, 2011).

Actualmente, el término literacidad sustituye al de alfabetismo y trasciende la habilidad de descifrar el código escrito. Literacidad abarca los conocimientos y actitudes necesarios para comprender y utilizar todos los géneros escritos, pero también incluye el conocer la función del discurso, las llamadas prácticas discursivas de cada comunidad hablante, los roles que asumen el escritor y el lector, y hasta las formas del pensamiento (Cassany, 2009). Enseguida se explica más detalladamente la postura moderna de la lingüística, en términos de la Gramática textual.

2.3 La gramática textual

La propuesta teórica de van Dijk (1981, 1996, 2011) se separa del determinismo con el que se explicaba el fenómeno de la comunicación lingüística, como si fuera una relación lineal. Es decir, en ese sentido, el lenguaje sirve para comunicar, utilizando palabras que significan siempre lo mismo, como si no existieran diferentes situaciones sociales (contexto) y personales (aspectos cognitivos) que filtran los significados. De acuerdo con Cárdenas Neria (2011) la propuesta de Van Dijk es que, en el análisis del evento comunicativo se tome en consideración que cada persona que se comunica trae consigo su identidad, sus roles sociales y hasta sus relaciones de poder, por lo que tendrá que construir modelos mentales pertinentes, para poder representar los aspectos relevantes de la relación discursiva.

De acuerdo con van Dijk (1996), el evento comunicativo incluye los elementos lingüísticos tradicionalmente abordados, pero desde un ángulo diferente, o agregando algunos otros. De este modo, la gramática no sólo se encarga de explicar y describir las oraciones desde su aspecto fonológico, morfológico, sintáctico y semántico sino describe también los elementos que intervienen en la organización total, de forma y contenido, del texto, razón por la que se distinguen dos clases de gramática: la estructural u oracional y la textual.

La gramática oracional comprende cuatro elementos: fonología, morfología, sintaxis y semántica. La fonología estudia las formas de los sonidos y describe las características distintivas de los fonemas (los sonidos de las letras), sus posibles combinaciones y las variaciones que pueden experimentar. La morfología es la parte de la gramática que estudia las formas de las palabras, o morfemas (unidades más pequeñas de un sistema lingüístico) que modifican el sentido de un término, por ejemplo: en la palabra estudiante hay dos unidades: un lexema (estudi) y un morfema (ante) que tiene un significado diferente al del término “estudiar”, que está compuesto por el mismo lexema y el morfema “ar”, que indica un verbo en su forma infinitiva. La sintaxis indica qué combinaciones de palabras, de acuerdo con reglas convencionales, permiten la elaboración de oraciones inteligibles en una lengua.

Por ello, la ortografía es importante pues constituye un instrumento esencial de cohesión y unidad del español. En los planos social y personal,

el dominio de las convenciones ortográficas facilita la comunicación eficaz de los mensajes, al eliminar ambigüedades semánticas, léxicas y sintácticas. Una buena ortografía mejora la comprensión entre lectores y escritores. Debido a lo anterior, el dominio de la ortografía es una habilidad muy apreciada en la comunicación. Un bajo nivel ortográfico implica un bajo nivel de formación y cultura de un individuo, y como tal, es un indicador que va asociado a la valoración de su vida académica, profesional y laboral de las personas (Backhoff, *et al.*, 2006).

Por último, la semántica aporta una descripción en el nivel de los significados de las palabras y sus combinaciones, en el significado de la frase, por lo que el significado de una oración se explica por medio de la semántica. En resumen, desde la gramática oracional, la fonología se encarga del sonido; la morfología de la formación de palabras a partir de lexemas y morfemas; la sintaxis se concentra en la estructuración de oraciones; y la semántica en su significado.

Ahora bien, la gramática textual o lingüística del texto no se centra en la descripción de oraciones aisladas, como sucede en la gramática oracional, sino en la de las secuencias de oraciones que constituyen un texto. Desde este enfoque, el análisis de la coherencia y la cohesión de las secuencias de oraciones en los niveles micro y macro es una tarea primordial. Igualmente lo es la organización de la información que permite identificar el tipo de texto en cuestión. Tales aspectos dan origen a tres términos clave de la gramática textual de van Dijk (1996): la microestructura, la macroestructura y la

superestructura. A continuación se explican con mayor amplitud estos conceptos que permitirán comprender mejor el estudio que aquí se reporta.

2.3.1 Microestructura del texto

Se puede definir la microestructura de un texto, como la estructura semántica elaborada a partir de una secuencia de oraciones conectadas lógicamente, es decir, de manera coherente. Por tanto, en un primer nivel, la organización sintáctica y semántica de los enunciados da como resultado lo que se conoce como coherencia lineal.

Para que exista coherencia lineal en un texto, un enunciado tendrá que estar conectado a otro de manera secuenciada, basándose en la relación lógica que existe entre las oraciones y sus referentes. Estas dos formas de relación (entre oraciones, y entre éstas y sus referentes) se conocen como intencional y extensional respectivamente, y constituyen la base de la microestructura. Para profundizar en estos conceptos, se explicará cada uno por separado.

La relación intencional se centra en el significado de las estructuras conceptuales de las palabras y oraciones. Por esta razón, una semántica intencional de textos se refiere a las relaciones de significados en una secuencia de oraciones. Para que esto se dé, deben existir ciertas características que vinculen dichas oraciones. Una de estas características es el tiempo, o sea, los sucesos descritos en las oraciones deben pertenecer al mismo periodo de tiempo, por ejemplo, “El año pasado compré un libro en

la librería que me recomendaste”. En este enunciado, las dos acciones ocurrieron en el pasado. Otra característica que debe observarse es la circunstancia referida por cada enunciado, la cual es la situación específica en la que ocurre un acto comunicativo. Ésta debe estar ligada con la circunstancia del siguiente enunciado dentro de la secuencia de oraciones. Cuando no ocurre de esta manera, será necesario construir una base para la comparabilidad de las circunstancias (Van Dijk, 1996).

Por otra parte, la relación extensional se encarga de reconocer la verdad o la falsedad de las oraciones con respecto a su referente en la realidad. Por esta razón, la semántica extensional se involucra con su significado respecto al mundo exterior (Miranda, s. f.) o bien, a un mundo posible, debido a que, de acuerdo con van Dijk (1996), se entiende por “mundos” dos existencias, una real y la otra alterna o imaginaria; esta última, desde el punto de vista de la literatura, se entiende por ejemplo: “mamá compró una escoba para la casa” (real), “Harry Potter compró una escoba voladora para el *quidditch*” (imaginaria).

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta para que los enunciados sean semánticamente aceptables, es lo que se denomina “marco”. Esto es, para comprender el discurso, oral o escrito, se requiere en primer lugar, contar con información general acerca de lo que se habla, información que es derivada de una estructura conceptual, del conocimiento convencional que comparten los usuarios de una lengua. En segundo lugar se encuentran tanto la información anticipada como la implícita (suposiciones) que ellos poseen,

para poder ir ligando los enunciados, e interpretar correctamente una secuencia de oraciones. Por lo tanto, la comprensión de un texto depende de la reconstrucción cognitiva de la base textual explícita, a partir de la base implícita, que constituye el marco necesario para la interpretación.

Siguiendo con la semántica textual, dentro de un texto siempre hay información que puede ser conocida y otra que puede ser nueva. A la información conocida se le llama tópico, y la información nueva, comento. Existen criterios para identificar el tópico en una oración, uno de ellos es preguntándose “sobre qué”, “de qué” o “quién” se habla. Al responderse lo anterior se pueden ir introduciendo con facilidad nuevos enunciados, que serían el comento. Estos nuevos enunciados pueden incluso tener nuevos referentes, siempre que estén ligados de acuerdo a reglas semánticas, para dar continuidad a la nueva información. De esta manera se va construyendo la coherencia semántica, siempre tratando de expresar las ideas del texto como un todo (Van Dijk, 1996).

Otro elemento importante a considerar como parte de la microestructura de un texto es la cohesión. Es pertinente aclarar, antes de proseguir, que van Dijk estableció que las oraciones pertenecientes a una secuencia deberían estar vinculadas por medio de conectores que expresaran la relación lógica entre ellas, operación a la que se refirió con el término de “conexión”. Fueron otros autores quienes estudiaron con profundidad esta función, a la cual llamaron “cohesión”, entre ellos se encuentran Halliday y Hasan (1976). Dado que, aún con un nombre diferente

y de manera sucinta, esta noción fue contemplada por van Dijk, en este trabajo se incluirá el término de cohesión como parte de la microestructura.

El concepto ha sido definido por distintos autores. Para Portolés, 1993, (citado en Anguiano, *et al.*, 2014) el concepto de cohesión se refiere al enlace de las ideas que permite construir el significado y derivar algunas inferencias de los elementos relacionados. Otra definición es la de Poblete (1999), quien menciona que la cohesión es un concepto semántico que se refiere a las relaciones de significado que se dan en el discurso. Los autores que profundizaron en el concepto de cohesión fueron los lingüistas Halliday y Hasan (1976); en general, ellos se refieren a esta función como la dependencia de un elemento en otro para poder ser interpretado (Anguiano, *et al.*, 2014). Este trabajo de tesis se apegará a esta última definición.

Existen varias formas en que se puede cohesionar un texto, Halliday y Hasan (1976; citado en Anguiano, *et al.*, 2014) han determinado tres categorías, las cuales son: a) cohesión gramatical, b) cohesión mediante conjunciones y c) cohesión léxica. Cada una de ellas se subdivide en otras clases. A continuación se explica cada una de las categorías.

La cohesión gramatical depende de las funciones de las palabras y de los grupos sintácticos formados con ellas. El enlace semántico se hace a partir del empleo de categorías gramaticales que desempeñan funciones en los grupos sintácticos y que se refieren a elementos anteriores o sucesivos en la información presentada (Anguiano, *et al.*, 2014). A su vez, la cohesión

gramatical se divide en tres clases, las cuales son: referencia, sustitución y elipsis.

La segunda categoría determinada por Halliday y Hasan (1976; citado en Anguiano, *et al.*, 2014) es la cohesión por medio de conjunciones. La cohesión se da por medio de conectores, en este caso por conjunciones, que vinculan los significados de dos proposiciones; los enlaces no se dirigen a elementos contenidos en la información que los sucede. Esta cohesión puede ser: aditiva, adversativa, causal o temporal.

Por último, la tercera categoría es la cohesión léxica, aquí se selecciona el vocabulario pertinente para dar continuidad a la información contenida en el texto, y puede ser de dos formas: reiteración y colocación o solidaridad léxica (Anguiano, *et al.*, 2014).

2.3.2 Macroestructura del texto

Anteriormente se ha explicado cómo debe existir coherencia y cohesión en las secuencias de oraciones para ir construyendo la microestructura textual. Existe otra estructura semántica mayor, que se construye a partir de la microestructura y que conforma el texto como una unidad global, la cual se llama macroestructura (Van Dijk, 1996). También dentro de la macroestructura textual la coherencia y la cohesión son importantes elementos a considerar.

Así como en la microestructura la oración es el elemento básico, en la macroestructura los párrafos pueden considerarse como las unidades que hacen posible la elaboración de un texto de mayor extensión. Igual que en el nivel micro, la macroestructura debe guardar las relaciones intencional y extensional para darle coherencia al texto (Anguiano, *et al.*, 2014).

Es conveniente aclarar que el término macroestructura es relativo. Puede referirse a una estructura global, como por ejemplo una obra completa, a un capítulo, o bien a una estructura de nivel inferior, incluso como un párrafo, siempre y cuando el fragmento del que se trate constituya un enunciado con significado completo.

Siguiendo con la teoría de Van Dijk (1996), el autor menciona que únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, es decir, una coherencia global que indique el significado completo del enunciado se denominarán *textos*. Generalmente, los textos poseen dos tipos de coherencia: la lineal (microestructura) y la global (macroestructura). Una secuencia de oraciones que carezca de tema global o macroestructura,

es simplemente una sucesión de enunciados, y por lo tanto, no constituye un texto (Centro Virtual Cervantes, 2014).

Con respecto a la lectura, para reconstruir la macroestructura se utilizan 4 reglas que permiten comprender el significado del texto y elaborar una representación mental del contenido de éste, las cuales se llaman macrorreglas. Las dos primeras funcionan como anuladoras de información y las otras dos, como sustitutorias de información. La primera macrorregla es omitir, lo que significa suprimir ideas no importantes o redundantes. En la segunda regla, seleccionar, también se omite cierta cantidad de información de las oraciones que aún estaban en el texto. En la tercera regla, generalizar, se sustituye una oración por otra nueva que contenga a las demás. Y la cuarta regla, construir o integrar funciona de manera que la información se va sustituyendo por nueva información, que corresponde a una deducción hecha a partir del texto seleccionado, de una manera global (Beltrán Palacio, s. f.; Backhoff, *et al.*, 2013). Estas reglas permiten decidir qué es lo principal y lo secundario, según el contexto de cada texto (Van Dijk, 1996).

2.3.3 Superestructura del texto

El concepto se refiere a las formas diferentes que adoptan las distintas clases de textos y que, por tanto los caracterizan. Lo que determina la superestructura es el orden global de las partes del escrito que permite al lector reconocer el tipo de texto al que se enfrenta; es decir, es una especie

de esquema abstracto al que el texto se adapta, basándose en reglas convencionales (Van Dijk, 1996).

En este trabajo de tesis las superestructuras que interesan son las de un texto descriptivo y un artículo de opinión, debido a que son dos de los tipos de texto que los estudiantes deberían redactar en el examen con el que se evaluó la expresión escrita.

Describir es pintar con palabras una representación de personas, cosas, acciones o lugares, enfocando detalles sobresalientes para conseguir que otro logre visualizar y tener una idea completa del propósito del escritor (Peón y Rivera, 2012)

La organización de una descripción generalmente se hace enfocando, ya sea la realidad espacial, o la realidad temporal. Si se enfocan aspectos espaciales, el objeto puede describirse de arriba hacia abajo, de derecha a izquierda, o en cualquier orden que se asemeje al proceso natural que sigue la vista cuando algo capta su atención. Si se enfocan aspectos temporales, especialmente si se describe una acción o un proceso, es necesario reflejar el orden en que éstos ocurren en el tiempo real; se describe lo que pasa primero, luego lo que pasa después (Valdés, *et al.*, 1989).

La descripción puede incluir también detalles que reflejen el impacto que lo que se describe ejerce en los otros sentidos, por ejemplo, en el olfato o en el tacto. Inclusive, puede hacer sentir el efecto de lo descrito en cualquiera que lo observe, lo oiga o lo conozca, o reflejar los sentimientos del

escritor hacia lo que describe. Las mejores descripciones objetivas se caracterizan precisamente por esto, porque dejan asomarse a la impresión personal del escrito acerca de lo que describe (Valdés, *et al.*, 1989).

Por otra parte, el artículo de opinión es un texto que manifiesta el sentir y/o pensar de una persona acerca de un asunto que despierta interés. El propósito de un escrito de esta clase es influir en la opinión de quienes lo leerán (Definición abc, 2014). Esencialmente, es un tipo de texto argumentativo, cuyos componentes básicos son una tesis y los argumentos que la sustenten. Además de esos elementos, la superestructura total de un artículo de opinión, tratándose de un texto académico, consiste en: a) introducción, que incluye la tesis u opinión; b) el desarrollo, en el que cada párrafo expone un argumento en el cual se apoya la tesis; y c) la conclusión, que se compone de una oración que reitera la tesis, otra que ofrece una recomendación y una oración final que constituye una predicción (Castillo, 2003).

Si el lector conoce la superestructura de un artículo de opinión podrá identificar cuál es la postura del autor respecto al tema que trata y cuáles son los argumentos con los que pretende hacer que sus lectores acepten dicha opinión y de los cuales deriva la conclusión. Además, esto facilita tanto su redacción, como su evaluación (Peón, 2012).

2.4 Procesos cognitivos

Como se ha venido diciendo, la lingüística moderna va más allá de la descripción y explicación de la gramática tradicional, ya que el saber leer y escribir introduce a las personas a una comunidad y a la cultura humana. Los aspectos psicológicos del manejo del lenguaje escrito son elementos importantes en la comprensión y uso del mismo. A continuación se presentan dos modelos cognitivos acerca de la producción de textos escritos.

2.4.1 Modelo de Bereiter y Scardamalia

Bereiter y Scardamalia (1992) proponen dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita: “Decir el conocimiento” y “Transformar el conocimiento”, los cuales tienen como propósito diferenciar las características entre escritores expertos y novatos.

El primer modelo, “Decir el conocimiento”, explica cómo se genera el contenido de un texto, tomando en cuenta el tópico (tema) y género (tipo de texto) del escrito, sin necesidad de tener un plan u objetivo global característicos del segundo modelo “Transformar el conocimiento”. El escritor primeramente construye una representación mental para localizar los identificadores del tema y tipo de texto, que sirven como pistas en la búsqueda de la memoria, a través de un proceso propagador. Este proceso no garantiza que toda la información activada sea pertinente, sin embargo existe una tendencia hacia ello, por lo que no es necesario el control de un

plan coherente. Es conveniente aclarar que los identificadores del tema y tipo de texto funcionan de la misma manera (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Una vez que existe parte del escrito, éste sirve como identificador (pistas en la memoria), ayudando inconscientemente a la coherencia del texto, ya que la siguiente pista que se recuperará estará influida por lo escrito previamente. Todo el proceso anterior continúa hasta que se agotan las ideas (identificadores o pistas), de la memoria (Bereiter y Scardamalia, 1992).

El segundo modelo es el de “Transformar el conocimiento” (composición madura). Este modelo introduce al primero (“Decir el conocimiento”) dentro de un proceso más complejo, en el que se agregan dos “espacios” más: de contenido y retórico. En el espacio de contenido se encuentran las creencias, deducciones e hipótesis. Mientras que en el retórico están las distintas maneras de producir un texto dependiendo del contexto y a quien va dirigido, apelando a sentimientos y motivos propios para causar un efecto en los lectores. La transformación del conocimiento se produce en el espacio de contenido, pero para que se de esta transformación debe existir una interacción entre el espacio de contenido y el retórico, pudiendo conseguir cambios en las creencias y por lo tanto, en el conocimiento del escritor (Bereiter y Scardamalia, 1992).

Los autores (1992) de estos modelos suponen que la recuperación de la información en la memoria (identificadores o pistas), se da de igual manera que en el proceso “Decir el conocimiento”, sólo que la nueva información, aparte de adaptarse a las necesidades del tema y tipo de texto, también se

debe adaptar a las del contenido y a la situación retórica (Flower y Hayes, 1980; citados en Bereiter y Scardamalia, 1992).

2.4.2 Modelo de Flower y Hayes

Siguiendo con los procesos cognitivos durante la redacción de un texto, los teóricos Flower y Hayes (1981) crearon un modelo que comprende la situación de la comunicación, que influye en la redacción del texto y tres procesos mentales en el acto de la escritura: planificación, redacción y evaluación (Villasmil, Fuenmayor y Rincón, 2007; Durán y Rodríguez, 2009).

En el primer proceso, la planificación, el escritor primeramente realiza una representación mental (Villasmil, Fuenmayor y Rincón, 2007) de la información que quiere que contenga el texto. Este proceso se subdivide en tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos (Durán y Rodríguez, 2009).

En el primer subproceso, generar ideas, se pone en marcha la memoria a largo plazo, es decir, el conocimiento que se ha adquirido a lo largo de toda la vida (Villasmil, Fuenmayor y Rincón, 2007); esta información surgirá como ideas sueltas, incompletas e incluso contradictorias. Por lo tanto, se necesitará del segundo subproceso, organizar las ideas, aquí las ideas se ordenan y completan, para organizarlas en una estructura global, descubriendo y creando a su vez nuevas ideas de forma coherente. El tercer subproceso, formular objetivos, dirigirá el proceso de composición escrita, ya

que se establecen metas a seguir para mejorar las ideas a plasmar en el texto escrito (Durán y Rodríguez, 2009).

En el segundo proceso de escribir, la redacción, el escritor convierte el texto mental en lenguaje escrito, inteligible y comprensible (Durán y Rodríguez, 2009), a través del código escrito de la lengua manejada por el individuo; es decir, este proceso es “el acto de poner las ideas en la lengua visible” (Flower y Hayes, 1981; citado en Villasmil, Fuenmayor y Rincón, 2007).

Por último, en el tercer proceso de escritura, evaluación, los escritores, conscientemente, releen lo escrito anteriormente, se revisa el texto para analizar lo ya construido, es decir, se examinan las frases y objetivos que se elaboraron; posteriormente se hacen modificaciones para corregir el texto; y continuar con nuevas ideas y/o criterios (Villasmil, Fuenmayor y Rincón, 2007; Durán y Rodríguez, 2009).

La aportación combinada de una teoría lingüística con un enfoque psicosocial, más los modelos psicológicos propuestos para explicar cómo las personas usan el lenguaje, ayuda a comprender más a fondo la interacción entre los hablantes, desde su entorno particular, para comunicarse en todos los escenarios de las sociedades modernas.

2.5 Evaluar para mejorar

A lo largo de la historia de México la educación ha tenido varios desafíos para lograr equidad y calidad en la educación pública. El primero fue bajar la tasa de analfabetismo que, al terminar la Revolución en 1921 era del 99.4% de la población, de un total de 4.8 millones de adultos (Lomelí, *et al.*, 2008).

Para lograr que la alfabetización creciera en toda la sociedad mexicana fue necesaria la construcción de escuelas y aumentar el número de docentes capacitados en todo el país, actividad que quedó en manos de la SEP (Banegas y Blanco, 2006). Actualmente, en México la tasa de analfabetismo asciende al 6.9%, en la población mayor de 15 años (INEGI, 2010).

Una vez que se logró que la mayoría de los mexicanos supieran leer y escribir, el reto pasó a ser elevar la calidad de la educación. Desafortunadamente, en los últimos años se ha observado que no es del todo satisfactoria, tal como se puede interpretar a partir de los resultados de las pruebas ENLACE, EXCALE y PISA, que se aplican en los niveles de educación básica y media superior en todo el país (SEP, 2011; Backhoff, *et al.*, 2013). En seguida se explican estas tres evaluaciones.

Siendo la lectoescritura una herramienta para la comunicación, así como para el desarrollo del pensamiento, resulta indispensable verificar el aprovechamiento de los alumnos a ese respecto. Desde 2005 el INEE ha

venido evaluando los aprendizajes de los estudiantes mexicanos de sexto de primaria y tercero de secundaria con el Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) de Español y Matemáticas. Por otra parte, lo que se ha venido haciendo por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que desde 2006 realiza la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

El objetivo de ENLACE es contribuir al avance educativo de cada estudiante, cada centro escolar y cada entidad federativa. Una vez al año, ENLACE mide el aprovechamiento de los contenidos académicos de Español y Matemáticas del nivel de educación básica de los alumnos de tercero y sexto grado de primaria y a los tres grados de secundaria. Además, desde 2009, cada año se agrega a las dos pruebas una asignatura diferente que se va rotando: en 2009 fue Educación Cívica y Ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía, en 2012 Ciencias y en 2013 Formación Cívica y Ética. La prueba ENLACE también se aplica desde 2009 al nivel de bachillerato, a jóvenes que cursan el último año de la educación media superior, en las materias de Matemáticas y Habilidad Lectora.

Los resultados de los alumnos a nivel de bachillerato se clasifican en cuatro niveles: Excelente, Bueno, Elemental e Insuficiente. En este sentido, se obtiene que, en el año 2013 los alumnos del último grado de bachillerato, evaluados a nivel nacional en la competencia de comunicación obtuvieron los siguientes resultados: 6.1 % quedó en el nivel Excelente; 43.0 % se colocó

en el nivel Bueno; 33.6 % como Elemental y 16.4% calificó como Insuficiente (SEP, 2013).

Por su parte, EXCALE es una prueba que el INEE aplica a nivel nacional. Este examen evalúa a estudiantes de educación básica de todo el país, tanto de escuelas públicas como privadas. Su plan de medición consiste en evaluar un mismo grado cada cuatro años. Las asignaturas que evalúa en 3ro de preescolar son: lenguaje y comunicación, y pensamiento matemático; en 3er año y 6to año de primaria y secundaria: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales (INEE, 2012).

Con base en los datos del INEE en 2010, la evaluación de la expresión escrita en la educación media superior, se encuentra que en el Nivel 4 sólo lo alcanza el 5 por ciento de los jóvenes; esto significa que son capaces de escribir un texto argumentativo con una estructura completa: presentar el tema, contextualizarlo y atrapar la atención del lector; además pueden enunciar una tesis usando argumentos pertinentes, contra-argumentos e incluir una conclusión congruente y utilizar recursos retóricos como preguntas, apelaciones y expresiones de admiración para persuadir a los lectores. Casi la cuarta parte de los estudiantes (23 %) se encuentra en el nivel 3; ellos pueden escribir textos argumentativos presentando el tema y contextualizándolo, enuncian la tesis, desarrollan argumentos congruentes, e incluyen un cierre; éste es el nivel deseable para los estudiantes, al finalizar la educación media superior. El 15 % de los alumnos se encuentra en el nivel 2, lo que quiere decir que son capaces de enunciar el tema del texto,

desarrollan ciertos argumentos e incluyen un cierre, sin reunir las características formales de un texto argumentativo; además, no utilizan un vocabulario técnico adecuado. Poco más de la mitad de los estudiantes (57 %) se encuentran en el nivel 1, lo que significa que son capaces de escribir textos informativos, apelativos o resúmenes. En sus escritos existe unidad temática y un cierre, pero no una conclusión; escriben con lenguaje coloquial, mantienen la concordancia en los escritos, utilizan conectores entre enunciados, pero el manejo de la puntuación es incipiente (INEE, 2013).

Un tercer sistema evaluativo es el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés *Programme of International Student Assessment*), el cual es un programa de la OCDE que evalúa las competencias y habilidades que los estudiantes de 15 años de edad necesitarán en su vida diaria. Más que medir conocimientos adquiridos evalúa cómo los aplican los estudiantes, en situaciones de la vida real. PISA se aplica cada tres años y, en México desde el año 2000. Las áreas que se evalúan son lectura, matemáticas y ciencias (Vidal, *et al.*, s. f.). Esta prueba distingue 6 niveles. En el Nivel 6, en México, se encuentra el 0.0 por ciento, los estudiantes que alcanzan este nivel son lectores capaces de realizar con detalle y precisión múltiples inferencias y comparaciones; demuestran una comprensión completa y detallada; pueden integrar información de más de un texto; manejan ideas inusuales en presencia de evidente información en conflicto y elaboran clasificaciones abstractas para poder interpretar; proponen hipótesis o evalúan críticamente textos

complejos, tomando en cuenta múltiples criterios o perspectivas y empleando conocimientos complejos externos al texto; además, tienen una capacidad de análisis para saber distinguir lo que no es claramente visible en un texto. En el Nivel 5, México obtiene el 0.4 por ciento, estos estudiantes son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto e inferir qué información es relevante en un texto; puede evaluar críticamente o elaborar una hipótesis a partir de un conocimiento especializado; demuestra una comprensión completa y detallada de textos cuyo contenido o formato es inusual; y maneja conceptos inusuales. En el Nivel 4 México obtuvo el 4.5 por ciento, los estudiantes ubicados en este nivel son capaces de localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto; pueden interpretar el significado de los matices del lenguaje en una parte del texto, tomándolo en cuenta como un todo; saben usar conocimientos formales o informales para elaborar hipótesis o evaluar críticamente un texto; también, demuestran una comprensión exacta de textos complejos o extensos cuyo contenido o formato puede ser inusual. En el Nivel 3, México obtuvo el 19.6 por ciento, en este nivel los estudiantes tienen la habilidad de localizar la relación entre diferentes fragmentos de información; e identifican la idea principal del texto; relacionan, comparan o explican una característica de un texto, o bien demuestran una comprensión detallada empleando su conocimiento familiar y cotidiano; sin embargo, no llegan a una comprensión detallada del texto. En el Nivel 2 México obtuvo el 34.5 por ciento, los estudiantes que se encuentran en este nivel son capaces de localizar uno o

más fragmentos de información; pueden reconocer la idea principal en un texto y hacer inferencias de bajo nivel; de igual forma, pueden comparar con base en una sola característica del texto. Hace comparaciones entre el texto y el conocimiento externo, aprovechando sus actitudes y experiencias personales. En el Nivel 1a México obtuvo el 27.5 por ciento, en este nivel los lectores pueden localizar uno o más fragmentos independientes de información explícita; pueden reconocer el tema principal y el propósito del autor en un texto que aborde un contenido familiar, o bien establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano; el lector toma en cuenta los factores relevantes del texto o de la tarea solicitada. El último Nivel, es el 1b, México obtuvo el 11.0 por ciento, los estudiantes son capaces de localizar un solo fragmento de información explícita ubicado en un lugar evidente dentro de un texto corto cuya estructura sintáctica sea sencilla, esté ubicado en un contexto familiar y sea del tipo narrativo o en forma de una lista simple; los lectores de este nivel manejan textos que contienen diversos apoyos, como información repetida, dibujos o símbolos familiares, donde, además, la información en conflicto es mínima (Flores y Díaz, 2013)

En resumen, en el año 2013, en la prueba ENLACE, los alumnos del último grado de bachillerato, evaluados a nivel nacional en la competencia de comunicación obtuvieron el 43.0 % colocándose en el nivel Bueno (SEP, 2013). Por su parte, en ese mismo año, el INEE reporta que el 57% de los estudiantes de media superior a nivel nacional se encuentran en el nivel 1

(de cuatro niveles) en la expresión escrita (INEE, 2013). Y en cuanto a lectura, a nivel global, PISA reporta que el 54.7% de los jóvenes mexicanos se encuentran en el nivel 1, o por debajo de éste (PISA, s. f.). Conociendo estos datos se requieren mayores esfuerzos para mejorar los resultados.

3. Método

3.1 Tipo de estudio

El diseño de la investigación es transeccional, ya que se aplicó el instrumento en una sola ocasión durante el primer día del curso propedéutico. Es descriptivo porque se reportan las frecuencias y porcentajes de las respuestas del examen; es correlacional porque se reportan las asociaciones entre las variables estudiadas.

3.2 Participantes

Participaron los 94 estudiantes de la cohorte de 2011-2 que estaban inscritos en el primer semestre del Tronco común de Ciencias Sociales, de la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales (UABC). En el instrumento de medición aplicado marcaron, además de su matr su intención de estudiar Psicología, Ciencias de la Comunicación, o Ciencias de la Educación. La prueba se aplicó el primer día del Curso propedéutico.

3.3 Material

Dado que el EXEEU es un instrumento de respuesta construida, de lápiz y papel que ocupa cuatro cuartillas, se fotocopiaron suficientes copias para evaluar a los estudiantes que habían sido aceptados en el Tronco común de ciencias sociales de FCAyS de la UABC.

La evaluación de los exámenes se realizó por medio de rúbricas.

3.4 Instrumento de medición

En la construcción del instrumento de medición utilizado en esta investigación se contó con el apoyo del INEE. Por esa razón los dos primeros reactivos (texto descriptivo y texto narrativo) son idénticos a los de la prueba EXCALE. Lo anterior obedece a la intención de aprovechar la medición de la expresión escrita de estudiantes de educación superior para, en su momento, comparar los resultados de esos dos reactivos con las respuestas de los estudiantes de educación básica y media superior del país. El EXEEU está conformado por siete reactivos: en la primera pregunta se evalúa la redacción de textos descriptivos. Los estudiantes deben escribir un texto descriptivo, pintando con palabras al familiar que consideran más valioso para ellos. El segundo reactivo evalúa la habilidad para redactar hechos ocurridos. Los sustentantes deben escribir una carta dirigida a su mejor amigo, narrando el día más feliz de su vida. Este reactivo no se calificó debido a que se consideró que la prueba proporcionaba poco espacio para desarrollar la tarea.

La base del tercer reactivo son tres textos, uno introductorio y los otros dos explicando dos situaciones contrastantes. Tres preguntas evalúan la comprensión lectora de estos textos. El séptimo reactivo evalúa la habilidad para redactar textos argumentativos. Los alumnos deben escribir un artículo de opinión, exponiendo su punto de vista respecto al tema leído en los tres textos anteriormente mencionados. Ellos deben de tratar de convencer a los lectores sobre su postura. Además la prueba proporciona un espacio donde

pueden realizar diagramas y/o esquemas para ayudarse a organizar la redacción del artículo.

3.5 Procedimiento

3.5.1 Elaboración del instrumento

Para evaluar la habilidad de escritura de los estudiantes se desarrollaron 24 rúbricas, las cuales describen una variedad de características deseables en los textos argumentativos, tales como el uso de esquemas para planear el escrito; que el texto se considere como un artículo de opinión, que tenga un título atinente, entre otras. En el Anexo 1 se muestran las rúbricas, así como la calificación que se les puede otorgar. La rúbrica para calificar el texto descriptivo fue facilitada por el INEE y la segunda fue elaborada ex profeso, pero se calibró con ayuda del INEE. Catorce de estas rúbricas se califican dicotómicamente (0 = No, 1 = Sí); ocho de ellas utilizan una escala parcial de tres puntos (0 = No, 1 = Parcial, 2 = Sí), y una de ellas usa una escala de cuatro puntos (0 = No, 1 = Parcial, 2 = Parcial, 3 = Sí). La primera fue facilitada por el INEE y la segunda fue elaborada ex profeso, pero se calibró con ayuda del INEE.

3.5.2 Aplicación del instrumento

Antes de aplicar el EXEEU se solicitó la autorización de las autoridades de la FCAyS para aplicar el examen, explicándoles los propósitos que se

persiguen con la evaluación de la competencia de expresión escrita de los estudiantes que ingresaron a la universidad. Contando con la aprobación de la Directora de la Facultad, se contactó al profesor encargado del Tronco común de ciencias sociales, quien organizó el proceso de inducción de los alumnos que ingresaron a la universidad en el semestre 2011-2. Se le solicitó la información necesaria para contactar a los profesores que estarían a cargo de los grupos del Curso Propedéutico, el cual se lleva a cabo en la semana anterior al curso de Inducción de todos los alumnos que iniciarán sus estudios universitarios. La intención de esa solicitud era la de contar con la presencia y el apoyo de los profesores durante la aplicación del examen.

El EXEEU se aplicó en las instalaciones de la FCAyS a los tres grupos del Curso Propedéutico, dos matutinos y uno vespertino, en dos días. La responsable de la aplicación y una estudiante becaria acudieron a los salones y se presentaron con el encargado del grupo, quien a su vez indicó a los alumnos que permanecieran en sus lugares y atendieran a las evaluadoras. La responsable de la aplicación se presentó, explicó brevemente el propósito de la prueba y les dio las instrucciones para contestarla; les indicó que contaban con 90 minutos para contestarla y respondió a las dudas que se le plantearon; les indicó que la estudiante becaria se quedaría en el salón por si tenían alguna pregunta. El profesor del grupo también permaneció en el salón durante todo el tiempo que duró la aplicación. La mayoría de los estudiantes terminaron de contestar la prueba en un promedio de 45 minutos.

3.6 Calificación del instrumento

El EXEEU se calificó mediante rúbricas elaboradas por el equipo de investigadores, apoyados por el INEE. El Comité de codificación del examen fue conformado por cinco investigadores: dos del INEE, uno del IIDE, una de la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna, una de la FCAyS, y nueve becarias, alumnas de la carrera de Psicología de la FCAyS, entre las que se encuentra la autora de este trabajo de tesis. Las becarias y la investigadora de FCAyS se encargaron de la aplicación y colaboraron en la codificación de los exámenes, así como en la captura de los datos obtenidos. Los investigadores del INEE y del IIDE entrenaron en un par de días al resto del equipo. La capacitación consistió en dos momentos: 1) conocer lo que se intenta evaluar en cada rúbrica y la forma de calificar los escritos de acuerdo con sus categorías, y 2) practicar la forma de calificar los escritos, corrigiendo en sesiones plenarias las interpretaciones incorrectas de los codificadores, hasta lograr altos grados de confiabilidad entre codificadores. Los datos obtenidos se capturaron en una base de datos, en el *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

3.7 Análisis estadísticos

Se realizó un análisis de Alfa de Cronbach para conocer la confiabilidad del instrumento aplicado. Se obtuvieron estadísticos descriptivos de las características de los participantes, por edad, sexo y carrera. Así mismo se

estimaron los porcentajes de aciertos por rúbrica y se obtuvo un índice general de desempeño en el examen. Se calcularon puntos de corte para determinar tres niveles: Bajo, Medio y Alto. Finalmente, se estimaron las diferencias de las medias entre las variables medidas a través del análisis de varianza (ANOVA).

4. Resultados

Enseguida se describen los resultados de los análisis obtenidos de los 94 alumnos que tomaron el curso propedéutico al inicial el tronco común de ciencias sociales de la FCAyS, en el semestre 2011–2.

Dado que en esta investigación el EXEEU fue aplicado por primera vez a estudiantes de educación superior, se consideró necesario obtener datos sobre su calidad psicométrica, por lo que se analizaron todas las rúbricas con Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de .821, indicando un buen nivel de confiabilidad.

Tabla 1.

Estadísticos de confiabilidad

Alfa de Cronbach	N. de elementos
.821	45

A continuación, se desglosan las características de los estudiantes que participaron en la presente investigación, que incluye los datos sobre sexo, edad y carrera a la que aspiraban a entrar, al terminar el tronco común de ciencias sociales de la FCAyS que participaron en el Curso Propedéutico de 2011-2.

Tabla 2.

Características de los estudiantes evaluados según su sexo, edad y carreras que estudian

	Características	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Masculino	35	37.2
	Femenino	59	62.8
Edad	17- 20 años	77	81.9
	21-30 años	15	16.0
	31-40 años	1	1.1
Carreras	Psicología	50	53.2
	Comunicación	37	39.4
	Educación	6	6.4
	Tronco común	1	1.1
Total		94	100

La Tabla 2 muestra que poco más de la mitad de los participantes fueron mujeres (62.8%), siendo el restante del sexo masculino. La mayoría de los estudiantes fueron jóvenes de entre 18 y 20 años de edad, lo que es esperable, ya que la mayoría de los alumnos que entran a la universidad vienen saliendo de la preparatoria. También figuraron edades entre 21 y 37 años. Las carreras a las cuales aspiraban los participantes fueron Psicología, Ciencias de la Comunicación y seis estudiantes que manifestaron interés por Ciencias de la Educación. Las dos primeras son impartidas en la modalidad escolarizada, mientras que la última se ofrece en modalidad semiescolarizada.

En los siguientes párrafos se describen los resultados obtenidos en los reactivos del EXEEU, empezando con los correspondientes al texto descriptivo, siguiendo con las preguntas de comprensión lectora y finalmente, los del texto argumentativo.

4.1 Texto descriptivo

Todos los alumnos evaluados escribieron un texto. Los puntajes más altos los obtuvieron las rúbricas de Concordancia, Segmentación, Cohesión, Coherencia y Oraciones con sentido completo, en comparación con las rúbricas de Puntuación, Palabras o expresiones descriptivas, Propósito, Idea creativa y Ortografía, que alcanzaron porcentajes por debajo del 50%. La rúbrica que obtuvo el menor porcentaje de aciertos fue la de Oración temática.

Tabla 3.

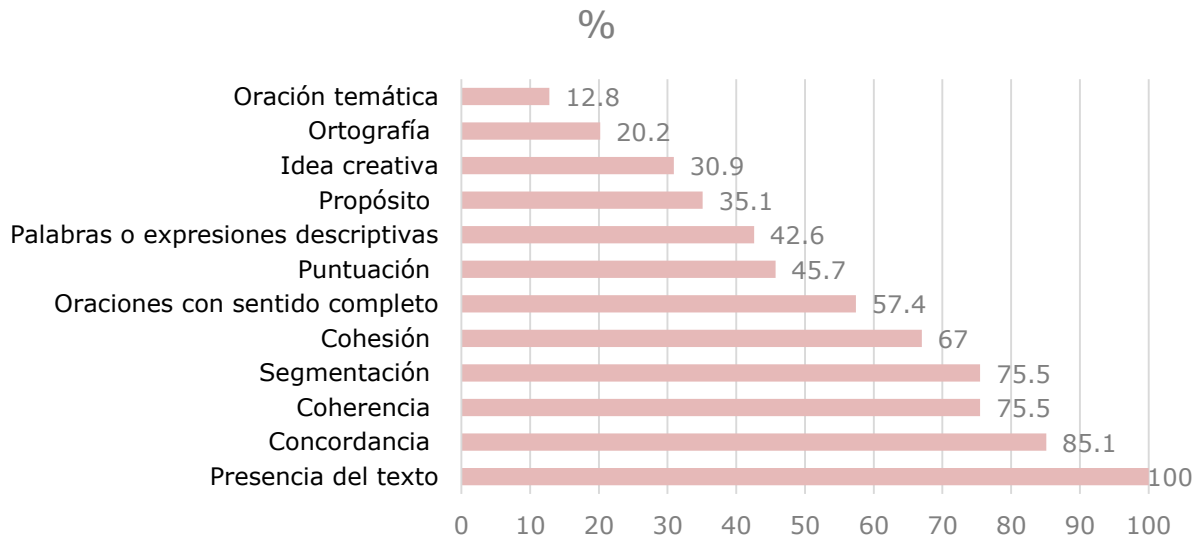
Porcentaje de respuestas en las categorías de las rúbricas empleadas en el texto descriptivo

Rúbricas	Categorías	%
Presencia del texto	• El alumno escribe un texto	100.0
	• El alumno no escribe un texto	0.0
Propósito	• No describe, describe a más de un personaje o sólo justifica	64.9
	• Escribe una secuencia descriptiva mediante el uso de oraciones atributivas y da una razón que sirva de justificación para defender su perspectiva	35.1
Idea creativa	• No se utiliza ninguno de los siguientes recursos: idea creativa y pensamiento crítico	69.1
	• El texto escrito presenta al menos uno de los siguientes recursos del lenguaje: idea creativa y pensamiento crítico	30.9
Oraciones con sentido completo	• No aparecen cinco oraciones en el texto.	42.6
	• Aparecen por lo menos cinco oraciones en el texto escrito.	57.4
Oración temática	• No incluye oración temática	87.2
	• Incluye un enunciado explícito que engloba y organiza la información de la descripción y de la argumentación, la cual introduce el tema o la resume	12.8
Cohesión	• Al menos un enlace que vincula las oraciones es incorrecto, o hay abuso en el uso de uno de ellos	33.0
	• Incluye la presencia de tres oraciones relacionadas entre sí, es decir, que vinculen la información nueva con la información ya dada para asegurar la continuidad y progresión del texto	67.0
Coherencia	• Hay por lo menos una idea que rompe la unidad de sentido o que violenta el orden lógico en la presentación de la información	24.5
	• El texto tiene unidad de sentido, la información se presenta de manera estructurada y lógica, hay orden en la presentación de las ideas.	75.5
Palabras o expresiones descriptivas	• No incluye adjetivos, adverbios o expresiones para describir cómo es o qué atributos tiene una persona	57.4
	• Hay un mínimo de tres descriptores (palabras o expresiones que describan a la persona)	42.6
Concordancia	• Aparecen uno o más errores de concordancia	14.9
	• Las oraciones presentan concordancia entre género, número y tiempo verbal	85.1
Ortografía	• No se escriben correctamente todas las palabras	79.8
	• Se escriben correctamente todas las palabras	20.2
Puntuación	• No hay signos de puntuación o se emplean incorrectamente dentro del escrito	54.3
	• Se presentan por lo menos cuatro oraciones bien puntuadas (punto y aparte, punto y seguido, dos puntos, comillas, puntos suspensivos, etc.)	45.7
Segmentación	• Hay por lo menos un error de segmentación	24.5
	• Las palabras están escritas como una unidad, hay divisiones arbitrarias	75.5

En la Figura 1 se pueden apreciar los porcentajes de aciertos de los participantes, en las doce rúbricas utilizadas para evaluar textos descriptivos.

Nótese que los datos se derivan de la Tabla 3, y han sido graficadas solamente las respuestas que obtuvieron el mayor puntaje en cada rúbrica.

Figura 1.
Porcentajes de aciertos en el texto descriptivo ordenados del menor al mayor valor



Como se puede ver en la tabla 4 existen correlaciones significativas al nivel de ± 0.05 entre: Idea creativa y Propósito; Coherencia y Propósito; Palabras o expresiones descriptivas e Idea creativa; Concordancia y Coherencia; Ortografía y Palabras o expresiones descriptivas; Puntuación y Coherencia; Segmentación y Propósito; Segmentación e Idea creativa. Así mismo se encontraron correlaciones significativas al nivel ± 0.01 entre: Coherencia y Cohesión; Palabras o expresiones descriptivas y Propósito; Puntuación y Cohesión; Segmentación y Cohesión; y Segmentación y Puntuación.

Tabla 4.
Matriz de correlaciones de las rúbricas de la escala de expresión escrita/descriptiva

Rúbricas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Presencia de texto	1											
2. Propósito	.	1										
3. Idea creativa	.	.233*	1									
4. Oraciones con sentido completo	.	.137	.016	1								
5. Oración temática	.	.119	.021	.007	1							
6. Cohesión	.	.137	.028	.037	.201	1						
7. Coherencia	.	.211*	.112	-.140	.144	.443**	1					
8. Palabras o expresiones descriptivas	.	.764**	.264*	.088	.058	-.083	.089	1				
9. Concordancia	.	.182	.085	-.058	.070	.151	.318*	.118	1			
10. Ortografía	.	.185	.065	-.049	.046	.071	.163	.210*	.136	1		
11. Puntuación	.	.175	.126	-.030	-.031	.372**	.225*	.203	.084	.070	1	
12. Segmentación	.	.211*	.219*	-.039	-.005	.285**	.194	.089	.109	-.022	.274**	1

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

4.2 Preguntas

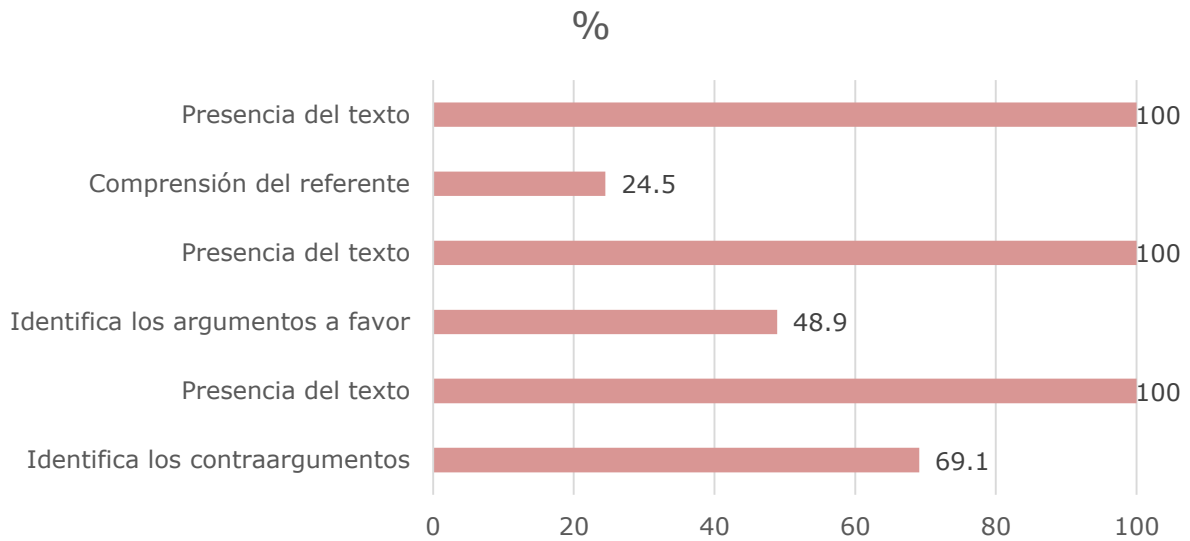
En la tabla 5 se puede observar que todos los alumnos escribieron un texto como respuesta a las tres preguntas. No obstante, la calidad de las respuestas presenta variabilidad, dependiendo de la tarea que requiere cada reactivo. Por ejemplo, en la evaluación del referente, la mitad de los estudiantes responde con claridad a una de las preguntas (la número 1), pero no incluye información de las otras dos preguntas. La Identificación de los argumentos es lograda por la mayoría de los participantes, pero de estos, el 42% solamente expresa un argumento y el 48% incluye dos o tres argumentos, además de que lo escriben con sus propias palabras. La Identificación de los contraargumentos se comporta de manera diferente, ya que más de la mitad de los estudiantes escribió con sus palabras alguno de

los contraargumentos, mientras que solamente el 16% expresó uno, y de manera vaga, o poco clara.

Tabla 5.
Porcentaje de respuestas en las categorías de las rúbricas empleadas en las preguntas

Rúbricas	Categorías	%
Presencia del texto	• El alumno escribe un texto	100.0
	• El alumno no escribe un texto	0.0
Comprensión del referente	• El alumno escribe, en sus propias palabras, las siguientes ideas: ¿Qué es?, ¿cómo es y dónde está?, ¿para qué sirve o cómo daña?	24.5
	• El alumno expresa enunciados que responden a la pregunta 1 claramente, pero no incluyen información relacionada con las preguntas 2 o 3, o ésta es significativamente limitada	50.0
	• El alumno omite información de la pregunta 1.	25.5
Presencia del texto	• El alumno escribe un texto	100.0
	• El alumno no escribe un texto	0.0
Identifica los argumentos a favor	• El alumno no identifica los argumentos a favor	8.5
	• El alumno expresa un solo argumento	42.6
	• El alumno escribe, en sus propias palabras, por lo menos dos, de los tres argumentos	48.9
Presencia del texto	• El alumno escribe un texto	100.0
	• El alumno no escribe un texto	0.0
Identifica los contraargumentos	• El alumno no identifica los argumentos en contra	12.8
	• El alumno expresa un solo argumento de manera vaga o poco clara	18.1
	• El alumno escribe, en sus propias palabras alguno de los contraargumentos	69.1

Figura 2.
Porcentajes de aciertos en la comprensión del referente en los reactivos 4, 5 y 6



Como se observa en la tabla 6 existe una correlación significativa entre la Identificación de los contraargumentos y la Identificación de los argumentos a favor.

Tabla 6.
Matriz de correlaciones de las rúbricas de la escala de preguntas

Rúbricas	1	2	3	4	5	6
1. Presencia de texto	.					
2. Comprensión del referente	.	1				
3. Presencia del texto	.	.	.			
4. Identifica los argumentos a favor	.	.124	.	1		
5. Presencia del texto	
6. Identifica los contraargumentos	.	.127	.	.314**	.	1

****.** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

4.3 Texto argumentativo

A continuación se muestran las respuestas obtenidas por los participantes en el texto argumentativo, expresadas en porcentajes de mayor a menor.

Figura 3.

Porcentajes de aciertos en el texto argumentativo de menor a mayor



Las rúbricas que obtuvieron mayor número de aciertos fueron: Presencia del texto, Cierre, Conectores intra párrafos, Equivalencia de la información y Uso del punto y seguido/punto y aparte. Se puede observar que las rúbricas que obtienen porcentajes por arriba del 50% son: Párrafos y Procedencia de la información, específicamente la información sacada de los dos textos fuente.

Las rúbricas que aparecieron con menor porcentaje fueron Título (el título tiene relación con la información contenida en el texto, pero no atrapa la atención), Tema (el tema del artículo sólo se enuncia; el tema del artículo se presenta y se contextualiza, pero no atrapa la atención), Presencia de tesis, Calidad de la tesis (la tesis fue construida por el alumno con base en uno de los textos), Argumentos (existe un solo argumento), Calidad de los argumentos (los argumentos han tomado como base algunos de los argumentos presentes en el texto fuente), Relevancia de los argumentos, Suficiencia de los argumentos, Verosimilitud de los argumentos, Conclusión, Congruencia de la conclusión, Cohesión y Coherencia.

Existieron porcentajes aún más bajos (menos del 10%), los cuales representan las siguientes rúbricas: Esquemas o marcas de planeación, Artículo de opinión, Título (el título tiene relación con la información contenida en el escrito y además atrapa la atención), Tema (el tema del artículo se presenta, se contextualiza y, además atrapa la atención), Registro lingüístico, Calidad de la tesis (el alumno elabora una tesis propia), Argumentos (el alumno escribe dos o más argumentos) y Calidad de los argumentos (los

argumentos han sido creados por el propio alumno). La rúbrica con menor porcentaje fue Vocabulario técnico (1.1%).

Tabla 7.

Porcentaje de aciertos en las categorías de las rúbricas significativas por carrera o sexo

Rúbricas	Categorías	%
Cierre	Hay cierre	66.0
Coherencia	El texto tiene unidad de sentido; la información se presenta de manera estructurada y lógica; hay orden en la presentación de ideas	44.7
Tesis	Se presenta una tesis	23.4

Los resultados completos se pueden consultar en el Anexo 3.

4.4 Índice de la calidad de expresión escrita

Se elaboró un índice para representar los niveles de desempeño de la expresión escrita. Para este fin se sacó con el promedio dadas a las respuestas de todas las rúbricas del examen para medir la escritura y la comprensión lectora.

Con respecto al índice general, primero se hizo un análisis por el programa SPSS, utilizando todas las rúbricas (incluyendo texto descriptivo, preguntas y texto argumentativo). Para la obtención de los puntos de corte se utilizaron los valores percentilares, donde el 33.3 por ciento fue establecido como la frontera entre el nivel bajo y el medio, y el 66.6 el límite entre el medio y el nivel alto, los cuales se muestran en la Tabla 9. Se observa que el índice más alto obtenido fue de 1.00 y la menor de .31, siendo las

mujeres las que obtuvieron los índices más altos en comparación con los hombres. Es pertinente aclarar que el mayor índice posible es de 1.53.

Tabla 8.

Puntos de corte para el índice general de la expresión escrita

Nivel	Puntos
Mínimo	.31
Máximo	1.00
Percentiles	33.3 (nivel bajo) <.5111
	(nivel medio) .5111 a .6222
	66.6 (nivel alto) >.6222

En la tabla 8 se encuentran los puntos de corte del índice general de expresión escrita, indicando que un valor menor a .5111 indica un nivel bajo o malo; de .5111 a .6222 medio o regular y superior a .6222 se considera alto o bueno.

Para lograr los objetivos de la tesis, se aplicaron análisis de varianza (ANOVA), teniendo como variable dependiente el índice general de escritura, como variables independientes el sexo, la edad y la carrera. En la tabla 9 se observan los resultados del ANOVA.

Tabla 9.
Prueba ANOVA. Índice general de expresión escrita por sexo, carrera y edad

Origen	Suma de cuadrados tipo I	Gl	Media cuadrática	F
Modelo corregido	.383 ^a	12	.032	1.079
Intersección	25.697	1	25.697	868.817
SEXO	.181	1	.181	6.123*
CARRERA	.098	2	.049	1.655
Edad rango	.017	2	.009	.293
SEXO * CARRERA	.006	2	.003	.106
SEXO * edad rango	.001	1	.001	.025
CARRERA * edad rango	.032	3	.011	.357
SEXO * CARRERA * edad rango	.048	1	.048	1.628
Error	1.775	60	.030	
Total	27.854	73		
Total corregida	2.158	72		

*p < .05

a. R cuadrado = .178 (R cuadrado corregida = .013)

Como se observa en la tabla 9 no fueron significativas las variables edad y carrera en la expresión escrita, en comparación con la variable sexo que sí es significativa (F=6.123, p=.016).

Tabla 10.
Medias del índice general de expresión escrita por sexo

Sexo	Media	Error tip.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Masculino	.515 ^a	.049	.417	.613
Femenino	.578 ^a	.043	.493	.664

a) Basada en la media marginal poblacional modificada.

Dentro de la variable sexo, se puede distinguir en la tabla 10 que la media del sexo masculino se encuentra en el límite para entrar al nivel medio de la expresión escrita con .515 (sólo cuatro milésimas por arriba del nivel bajo), mientras que el sexo femenino está en el nivel medio con .578.

Tabla 11.
Prueba de Mann-Whitney. Resultados (rúbricas) estadísticamente significativos por sexo

	Coherencia (texto descriptivo)	Tesis	Coherencia (texto argumentativo)
U de Mann-Whitney	824.000	835.500	814.500
W de Wilcoxon	1454.000	1645.000	1444.500
Z	- 2.190	-.770	-1.980
Sig. Asintót (bilateral)	.029	.036	.048

En la tabla 11 se muestra que las rúbricas que son significativas en la variable sexo son: Coherencia (de los dos textos) y Tesis. En la tabla 12 se demuestra como el sexo femenino obtuvo un puntaje mayor que el sexo masculino.

Tabla 12.
Valores descriptivos de las rúbricas significativas por sexo

	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
Coherencia (texto descriptivo)	Masculino	35	41.54	1454.00
	Femenino	59	51.03	3011.00
	Total	94		
Tesis (texto argumentativo)	Masculino	35	41.87	1465.50
	Femenino	59	50.84	2999.50
	Total	94		
Coherencia (texto argumentativo)	Masculino	35	41.27	1444.50
	Femenino	59	51.19	3020.50
	Total	94		

Tabla 13.
Prueba de Kruskal-Wallis. Resultados (rúbricas) estadísticamente significativas por carrera

	Oración temática (texto descriptivo)	Comprensión del referente (preguntas)	Cierre (texto argumentativo)
Chi-cuadrado	.8169	8.910	6.377
gl	2	2	2
Sig. asintót.	.017	.012	.041

En la tabla 13 se muestra que las rúbricas significativas en la variable por carrera fueron: Oración temática, Comprensión del referente y Cierre. En la tabla 14 se muestra que en la rúbrica Oración temática la carrera que obtuvo un mayor puntaje fue Educación, seguida de Comunicación, y en último lugar Psicología. Por otro lado, en las rúbricas Comprensión del referente y Cierre la carrera que sobresalió fue Psicología, luego Comunicación y por último Educación.

Tabla 14
Valores descriptivos de las rúbricas significativas por carrera

	Carrera	N	Rango promedio
Oración temática	Psicología	50	42.86
	Comunicación	37	51.05
	Educación	6	56.50
	Total	93	
Comprensión del referente	Psicología	50	49.10
	Comunicación	37	48.89
	Educación	6	17.83
	Total	93	
Cierre	Psicología	50	51.84
	Comunicación	37	42.89
	Educación	6	32.00
	Total	93	

Enseguida se presenta un resumen de los resultados obtenidos en esta investigación, organizados por texto.

4.5 Resultados de los alumnos en la escala descriptiva

1. Con respecto a la superestructura, el 35.1 % de los alumnos manifiestan un propósito descriptivo; el 30.9 % logra escribir una idea creativa y/o pensamiento crítico; el 12.8 % incluye un enunciado explícito que engloba

y organiza la información de la descripción, la cual introduce el tema o lo resume (oración temática); y el 42.6% escriben al menos tres palabras o expresiones que describan a la persona.

2. En los aspectos relacionados con la redacción, todos los alumnos participantes escribieron un texto; el 57% escribe al menos cinco oraciones con sentido completo; el 67% vincula la información nueva con la ya dada; el 75.5% de los estudiantes logran la coherencia, es decir el texto tiene unidad de sentido, y la información se presenta de manera estructurada y lógica; el 85.1% presenta concordancia entre las oraciones; mientras que el 20.2% escriben correctamente todas las palabras; el 45.7% presenta por lo menos cuatro oraciones bien puntuadas; y en el 75.5% la segmentación es adecuada.

4.6 Resultados de los alumnos en la escala argumentativa

1. En cuanto al uso de apoyos de planeación y vocabulario técnico el 9.6 % de los estudiantes hizo esquemas o marcas de planeación; el 1.1 % utiliza vocabulario técnico.

2. Con relación a las habilidades estrechamente relacionadas con la argumentación 27.3% utilizan un título apropiado; el 14.35% se adapta a la superestructura del texto argumentativo, ya que ellos presentan una tesis y la defienden con argumentos; el 17% contextualiza el tema tratado y el 5.3% además de ello, atrapa la atención del lector; el 23.4% escribe una tesis, de

estos solamente el 9.6% elabora una tesis propia; el 3.2% escribe argumentos propios es decir, distintos a los que se ofrece en el texto fuente; el 11.7% aporta pruebas sólidas para apoyar la postura del alumno o la conclusión; el 11.7% logra una conclusión consistente con lo planteado.

3. Respecto a los aspectos más relacionados con la redacción del texto, el 46.8% es capaz de vincular la información dada con información nueva, que asegure la progresión de las ideas; el 44.7% presenta la información de manera estructurada y lógica; el 52.1% divide el texto en párrafos de manera adecuada, logrado que cada uno de ellos gire alrededor de una idea central; el 68.1% usa correctamente los conectores en al menos un párrafo; el 26.6% enlaza los párrafos adecuadamente.

4. En relación con la comprensión lectora evaluada en las preguntas, el 24.5% logra comprender completamente el tema; el 48.9% identifica al menos dos de los tres argumentos a favor; y el 69% identifica alguno de los contra argumentos.

5. Discusión

La presente tesis aborda el tema de la expresión escrita en los estudiantes que inician la educación superior en la Universidad Autónoma de Baja California. Para evaluar esta competencia se aplicó el EXEEU a todos los estudiantes que ingresaron al tronco común de ciencias sociales de la FCAYS, en agosto del 2011. El examen fue elaborado en colaboración con el INEE, con dos propósitos: 1) contar con un instrumento para evaluar la competencia de expresión escrita; 2) conocer las características de la expresión escrita de una muestra de los estudiantes que inician la universidad. La muestra evaluada corresponde a la cohorte de 2011–2 de estudiantes que tomaron el curso propedéutico antes de entrar al tronco común de ciencias sociales.

5.1 Características de la expresión escrita en textos descriptivos

Considerando que las instrucciones del examen les solicitaban a los alumnos escribir un texto descriptivo (Describe al familiar que consideres más valioso para ti) se encuentra que, cerca de la mitad utilizan al menos tres palabras, o expresiones que describan a esa persona (42%). Un tercio de ellos escribe un propósito descriptivo (35%), o manifiesta una idea creativa, o bien muestra pensamiento crítico. De hecho, se encuentra correlación significativa entre Palabras o expresiones descriptivas y Propósito, lo que podría indicar que quienes tienen un propósito claro de describir al personaje,

lo hacen utilizando palabras que describen, es decir, adjetivos calificativos. Solamente uno de cada diez logra redactar un enunciado explícito que englobe y organice la información de la descripción y de la argumentación, la cual introduce, o resume el tema (por ejemplo, “La persona más valiosa para mí es mi mamá, y de ella les voy a hablar”). En cuanto a la cohesión y la coherencia del texto, se encuentra correlación significativa entre esas dos rúbricas, indicando que escribir un texto que tenga unidad, que la información se presente de manera estructurada y lógica, además de incluir al menos tres oraciones relacionadas entre sí, asegurando la continuidad y progresión del texto, se logra en siete de cada diez alumnos. Adicionalmente, desde el punto de vista del conocimiento de la gramática se observa que el 85% muestra concordancia (de género y de número) entre las oraciones, poco más de la mitad de los participantes (57%) escribe al menos cinco oraciones con sentido completo y en el 75% de los textos la segmentación es adecuada. El aspecto que menos aciertos presenta es la ortografía, ya que solo dos de cada diez escriben las palabras correctamente.

5.1.1 Correlación significativa entre rúbricas

Se encontraron correlaciones significativas ($p \leq 0.01$) entre las rúbricas de Coherencia y Cohesión, lo que puede indicar que los estudiantes que escriben uniendo la información nueva, con la ya dada (Cohesión), además conservan la Coherencia entre las ideas, y son ellos quienes logran construir la microestructura y la macroestructura.

También se encuentra correlación significativa ($p \leq 0.01$) entre Palabras o expresiones descriptivas y Propósito, lo que significa que los estudiantes que tienen claro el propósito de describir, en este caso a una persona, utilizan descriptores, lo que está relacionado con la superestructura.

Considerando que las instrucciones del examen les solicitaban a los alumnos escribir un texto descriptivo (Describe al familiar que consideres más valioso para ti) se encuentra que, cerca de la mitad utilizan al menos tres palabras, o expresiones que describan a esa persona (42%). Un tercio de ellos escribe un propósito descriptivo (35%), o manifiesta una idea creativa, o bien muestra pensamiento crítico. De hecho, se encuentra correlación significativa entre Palabras o expresiones descriptivas y Propósito, lo que podría indicar que quienes tienen un propósito claro de describir al personaje, lo hacen utilizando palabras que describen, es decir, adjetivos calificativos. Solamente uno de cada diez logra redactar un enunciado explícito que englobe y organice la información de la descripción y de la argumentación, la cual introduce, o resume el tema (oración temática, por ejemplo, “La persona más valiosa para mí es mi mamá, y de ella les voy a hablar”).

Las últimas tres correlaciones significativas encontradas en el texto descriptivo fueron: Puntuación y Cohesión; Segmentación y Cohesión; y Segmentación y Puntuación. Estos datos señalan que los estudiantes que utilizan los signos de puntuación en sus textos correctamente, también los cohesionan y segmentan bien, por lo tanto cada oración estará unida con otra adecuadamente.

5.1.2 Pensamiento crítico

Otro aspecto importante a evaluar es la competencia crítica. Gasca Fernández (s. f.) afirma que la habilidad de pensamiento crítico al escribir, implica representar el texto desde un punto de vista parcial, es decir, no es neutro e influye en el lector. Del mismo modo, lector crítico construye de manera consciente su propia interpretación del texto desde su perspectiva y contexto.

Es de notar que, en los resultados obtenidos en este trabajo, sólo un pequeño porcentaje de los alumnos que entran al tronco común poseen la competencia crítica, ya que solamente el 10.8% de los estudiantes lograron aciertos en la rúbrica de pensamiento crítico.

Lograr el desarrollo de la competencia crítica lleva a la necesidad de fomentar y desarrollar en los alumnos la literacidad crítica (Cassany, 2006, citado en Gasca Fernández, s. f.) a través de la lectoescritura consciente y reflexiva. Para desarrollar en los estudiantes esa competencia se requiere la práctica de la comprensión y producción de textos orales y escritos, a través de diferentes medios y contextos, lo más cercanos a los intereses, necesidades y expectativas de los escritores novatos (Gasca Fernández, s. f.).

5.2 Características de la expresión escrita en textos argumentativos

En los resultados de este trabajo de investigación se puede observar que, del grupo de individuos que participaron en el estudio, sólo uno de diez planificó el texto argumentativo utilizando esquemas y dos de diez enuncian el tema en el texto argumentativo. Es decir, con respecto a lo anterior, la mayoría de los alumnos no planean sus escritos.

De acuerdo con varios autores (Flower y Hayes, 1981; Rosales y Vázquez, s. f.; Montealegre y Forero, 2006; Caldera, 2003; Castillo, 2003) la planificación es una de las etapas de mayor importancia en el proceso de escritura. Por medio de este proceso se genera “una representación de la tarea de escritura y una idea esquemática de lo que se va a escribir y cómo decirlo; así, dicha representación contiene una especificación más o menos detallada sobre su organización dentro de un plan de escritura” (Díaz Barriga y Hernández, 1998, p. 162). Ello implica que durante la planificación se clarifican, por una parte, metas de escritura y, por otra, las ideas y los mecanismos retóricos que van a formar parte del texto (Castillo, 2003).

Siguiendo con lo anterior, según García Romero (2001) los alumnos piensan en lo que van a escribir en el texto, pero al tener que meditar sobre como plasmar las ideas les hace falta información, lo cual se refleja en la calidad de sus escritos (Castillo, 2003).

Con respecto a la presencia de una tesis y los argumentos para sostenerla hay que recordar que estos representan la superestructura de los textos

argumentativos. Se puede decir que la mitad de los participantes saben que, en un texto argumentativo, es necesario tomar una postura y defenderla. Cuando el lector, o el escritor conocen cómo debe ser la superestructura de un artículo de opinión (introducción, se presenta el tema; desarrollo, incluye la tesis que se defiende con argumentos o, contraargumentos; y conclusión), puede saber cuáles serían las ideas principales del texto, y cómo encontrar los argumentos para fundamentar la tesis (Peón, 2012). Sin embargo, en este estudio algunos textos presentan una postura, pero no la defienden con argumentos, o si llegan a hacerlo, éstos son irrelevantes, insuficientes, o carecen de verosimilitud.

De acuerdo con el modelo de Bereiter y Scardamalia (1992), los alumnos que logran hacer una tesis propia, pero no la argumentan, entran en el primer modelo, denominado Decir el conocimiento, ya que estos autores suponen que el escritor se adapta a las necesidades de redactar el tema de acuerdo con el tipo de texto.

Por otra parte, dentro del mismo modelo, se encontró que el 42.6% de los estudiantes evaluados puede clasificarse dentro del primer modelo, ya que pueden escribir un texto bien cohesionado y coherente, anunciado el tema y presentando la superestructura (tipo de texto) correctamente.

En cuanto al segundo modelo, Construir el conocimiento, una minoría (15.9%) logró, además de escribir con las características del primer modelo, mostrar pensamiento crítico y trata de convencer al lector con argumentos propios, de calidad, usando vocabulario pertinente con respecto al tema, y

llegando a una conclusión congruente con la tesis. En los dos modelos se cumple con la microestructura, macroestructura y superestructura del texto, de acuerdo con la teoría de Van Dijk (1996).

En relación con los conceptos de van Dijk (1996) los aspectos relacionados con la microestructura y macroestructura se reflejan en el hallazgo de que, alrededor de la mitad de los participantes logran la cohesión y coherencia en sus textos, es decir, son capaces de vincular la información dada con información nueva, asegurando la progresión de las ideas (cohesión) y presenta la información de manera estructurada, lógica y con un orden (coherencia). Además, dividen el texto en párrafos, usando correctamente conectores entre las oraciones y los párrafos.

5.2.1 Correlaciones significativas entre rúbricas

En la investigación que aquí se reporta se encontraron correlaciones significativas ($p \leq 0.01$) que se comentan a continuación.

La rúbrica de Artículo de opinión se correlaciona con: Tema, Registro lingüístico, Tesis, Calidad de la tesis, Argumentos, Relevancia de los argumentos, Suficiencia de los argumentos, Verosimilitud de los argumentos, Cohesión, Coherencia, Conclusión y Congruencia de la conclusión. Por lo tanto, se puede suponer que los estudiantes que logran esta relación de variables construyen la microestructura, la macroestructura y la

superestructura de un texto argumentativo, de acuerdo con la gramática textual de van Dijk (1996).

El Tema es otro de los elementos de la gramática textual importantes a considerar. Los pocos participantes que consiguieron realizar un tema, también consiguieron realizar las siguientes rúbricas: Título, Calidad de la tesis, Argumentos, Calidad de los argumentos, Relevancia de los argumentos, Suficiencia de los argumentos, Verosimilitud de los argumentos y Equivalencia de la información. Es decir, los alumnos al posicionarse, dentro de uno de los dos textos leídos pueden defender una postura con argumentos relevantes, suficientes y verosímiles, ayuda para ir plasmando el tema en su artículo de opinión.

Con respecto a la rúbrica Tesis existió una correlación significativa con respecto a las siguientes rúbricas: Tema, Registro lingüístico, Calidad de la tesis, Argumentos, Calidad de los argumentos, Relevancia de los argumentos, Suficiencia de los argumentos, Verosimilitud de los argumentos, Congruencia de la conclusión. Lo anterior, revela que los estudiantes al conseguir una postura en su texto, también consiguen defenderla con buenos y necesarios, además, se puede decir, que su conclusión es congruente al retomar la postura al final de su escrito. Además, de ayudar a la Calidad de la tesis.

Otra correlación significativa se obtuvo con Calidad de los argumentos y las siguientes rúbricas: Registro lingüístico, Relevancia de los argumentos, Suficiencia de los argumentos, Verosimilitud de los argumentos, Conclusión,

Congruencia de la conclusión. Por lo tanto, los alumnos que logran realizar lo anterior mostrarán argumentos de calidad.

Hubo otra correlación entre la rúbrica Párrafos y la rúbrica Conectores entre párrafos, lo que indica que los alumnos pueden dividir las ideas del texto en párrafos adecuadamente, también pueden enlazarlas con conectores a lo largo del texto.

En el uso correcto de la puntuación se encontraron correlaciones entre Uso de puntuación (punto y seguido y punto y aparte) y Presencia de texto. Por último, hubo correlación entre Uso de puntuación: [...] [;] [:] [!] [¿?] [()] ["] y Título, es decir, los estudiantes que utilizan alguno de estos signos de puntuación tienen cuidado en crear un título con signos de puntuación.

5.3 Características de la expresión escrita por sexo, edad y carrera

El segundo hallazgo es que las mujeres escriben mejor en comparación con los hombres. De acuerdo con el índice general de expresión escrita la media de las mujeres fue de .578 y la de los hombres .515 con un intervalo de confianza del 95% (1GI y F=6.123). Además, el valor inferior del índice obtenido por los hombres es menor al de las mujeres (.417 y .493). De igual manera los valores del límite superior son mayores en las mujeres que en los hombres (.613 y .664). Cabe mencionar que la media del sexo masculino está en la frontera del nivel bajo (sólo cuatro milésimas por arriba del nivel bajo).

El resultado anterior es esperable, ya que en investigaciones pasadas sobre expresión escrita (EXCALE, 2005), tanto en sexto de primaria como en tercero de secundaria, las mujeres lograron sacar puntajes más altos en comparación con los hombres. La media de ellas a nivel primaria fue de 512.6 puntos, en tanto que ellos alcanzaron 475.2 (EXCALE, 2005). En cuanto al nivel de secundaria nuevamente las mujeres presentan mejores resultados que los hombres, en este grado escolar las mujeres obtuvieron un puntaje de 534.8 y los hombres de 490.9 (Backhoff *et al*, 2006 citado en INEE, 2006).

Por otro lado, Francis, Robson y Read (2001, citado en Ahmadian y Rezvani, 2011) encontraron que la escritura de estudiantes universitarios en hombres es más concreta, directa y transparente, en comparación con las mujeres que son más emotivas a la hora de redactar un texto. Por lo tanto, existen diferencias entre hombres y mujeres en la calidad y en la forma de sus textos.

Dentro de las rúbricas con mayor porcentaje de aciertos que obtuvieron las mujeres están la de Coherencia y la de Tesis. En estas se señala la importancia de escribir textos coherentes, sin romper la unidad de sentido, o violentar el orden lógico en la presentación de las ideas. Para la teoría de la Gramática textual la coherencia es uno de los elementos más importantes en la elaboración de textos. Los resultados obtenidos muestran que las mujeres logran una mayor calidad en la microestructura y la macroestructura de sus escritos, en comparación con los hombres.

En cuanto a redactar una tesis, la mitad de las mujeres y el 42% de los hombres lo logran. Independientemente del sexo, la tesis puede haberse presentado de tres maneras: como copia textual de la que aparece en alguno de los textos fuentes (75.5%), o bien la tesis fue construida por el alumno con base en uno de los textos, o sea, muy cercana semánticamente, a pesar de tener cambios léxicos o gramaticales (14.9%). El caso de los alumnos que elaboran una tesis propia se presenta solamente en un 9.6%.

En cuanto a las variables edad y carrera, no se encontraron diferencias significativas con respecto al Índice general de expresión escrita.

5.4 Comprensión del referente en textos argumentativos

Las teorías más recientes en la psicología del discurso hacen hincapié en el proceso de lectura, siendo característica la representación coherente en la comprensión de textos (Graesser, *et al.*, 1994; Kintsch, 1998, citados en Irrazabal, *et al.*, 2006). Estas teorías proponen que el lector relaciona mentalmente el texto de manera estratégica, estableciendo conexiones entre la información entrante y la información contenida en la memoria a largo plazo. La representación resultante es diferente de acuerdo con el propósito del lector, su conocimiento previo o el tipo de texto.

En cuanto a los resultados de las preguntas de comprensión lectora, resalta que una minoría (24.5%) logra identificar completamente el tema de los tres textos que conforman el reactivo que evalúa la comprensión lectora.

Sin embargo, este porcentaje aumenta a 46% a la hora de identificar, al menos uno de los argumentos. El 69% logra identificar al menos uno de los tres contraargumentos. Vale la pena reconocer que la rúbrica con la que se calificó este reactivo exigía una respuesta de menor dificultad que la de identificación del referente, ya que bastaba la identificación de un contraargumento para obtener la puntuación más alta.

De acuerdo con la evaluación nacional de la competencia de comprensión lectora en 2010 (INEE, 2013), el 14% de los estudiantes se coloca en los niveles 4 a 6. Estos jóvenes logran localizar y organizar diferentes fragmentos de información que no resultan evidentes en un texto, pueden descifrar el significado de los matices del lenguaje, y saben usar conocimientos formales e informales para elaborar hipótesis o evaluar críticamente lo que leen.

En el Nivel 3 está el 31% de los alumnos participantes. Estos tienen la habilidad para localizar diferentes fragmentos de información, pueden identificar diferentes partes del texto para construir la idea principal del texto y el significado de una palabra o frase. Con respecto a la tarea de reflexión, los estudiantes son capaces de relacionar, comparar, explicar y evaluar una característica de un texto, y suelen demostrar una comprensión detallada empleando su conocimiento familiar y cotidiano (INEE, 2013).

En el Nivel 2 se encuentra el mayor porcentaje de estudiantes (34%). Ellos logran identificar la idea principal de un texto y construir un significado a partir de un fragmento del mismo, cuando la información no es evidente.

También pueden comparar información con base en una característica del texto y el conocimiento externo, aprovechando sus aptitudes y experiencias personales (INEE, 2013).

Finalmente, el 21% de los alumnos de bachillerato se ubicó por debajo del Nivel 2, que exige localizar el tema central de un texto y establecer una relación sencilla entre la información del texto y su conocimiento cotidiano. Probablemente los que se encuentran en este nivel, tendrán dificultades para utilizar la lectura como una herramienta de aprendizaje que les permita alcanzar sus metas, ampliar sus conocimientos y participar de manera eficaz y productiva en la sociedad.

5.5 Comparación entre EXCALE – EXEEU

Con base en los datos obtenidos por el INEE (2013) en 2010, solamente el 5% de los estudiantes de educación media superior alcanzan el Nivel 4 de la competencia de expresión escrita. Esto significa que son capaces de escribir un texto argumentativo con una estructura completa: presentar el tema, contextualizarlo y atrapar la atención del lector. Además, pueden enunciar una tesis usando argumentos pertinentes, contraargumentos e incluir una conclusión congruente utilizando recursos retóricos como preguntas, apelaciones y expresiones de admiración para persuadir a los lectores. Dentro de los resultados de esta investigación que

aquí se reporta se encontró que el 9% de los participantes se ubican en el Nivel 4.

Cerca de la cuarta parte de los estudiantes evaluados por el INEE (23%) se encuentra en el Nivel 3. Ellos pueden escribir textos argumentativos presentando el tema y contextualizándolo; enuncian la tesis, desarrollan argumentos congruentes, incluyen un cierre, y organizan su escrito en varios párrafos. Éste es el nivel deseable para los estudiantes, al finalizar la educación media superior. Por lo que respecta a la investigación que aquí se reporta, el 24% de los participantes se encuentra en este nivel.

El 15% de los alumnos a nivel nacional se encuentra en el Nivel 2, por lo que son capaces de enunciar el tema del texto, desarrollan ciertos argumentos e incluyen un cierre, sin reunir las características formales de un texto argumentativo. En cuanto a los resultados obtenidos en esta investigación el 13% de los participantes se ubica en este nivel.

Finalmente, en los resultados obtenidos por el INEE el 57% de los estudiantes de bachillerato se sitúa en el Nivel 1. Esto significa que son capaces de escribir textos informativos (resúmenes). En sus escritos argumentativos existe unidad temática y un cierre, pero no una conclusión; mantienen la concordancia, utilizan conectores entre enunciados, pero el manejo de la puntuación es incipiente (INEE, 2013). Los resultados obtenidos en la evaluación de la FCAyS muestran que más de la mitad de los participantes (54%) se coloca en el primer nivel de la competencia de expresión escrita.

5.6 Conclusiones

A lo largo de este trabajo de tesis se ha reportado la investigación realizada para evaluar la competencia de expresión escrita, de los estudiantes que entran a la educación superior. Los participantes fueron los alumnos que acudieron al curso propedéutico, previo al ingreso formal al tronco común de ciencias sociales de la FCAyS.

El instrumento utilizado para evaluar la expresión escrita es el EXEEU, que es un examen construido con la participación del INEE, del que se tomó el reactivo que mide la habilidad de escribir textos descriptivos. Investigadores de la UABC y de la Escuela Normal Estatal diseñaron y construyeron tres reactivos de comprensión lectora, y uno de textos argumentativos. El INEE proporcionó la rúbrica para calificar el reactivo del texto descriptivo y colaboró en el diseño, construcción y calibración de las rúbricas de comprensión lectora y de redacción de textos argumentativos. Dado que el reactivo de textos descriptivos no había sido aplicado a población universitaria, y que del resto del examen no se tenía evidencia empírica sobre su funcionamiento con estudiantes reales, se hizo el análisis de confiabilidad de la medición, obteniéndose un Alfa = .821.

Es pertinente mencionar que el sustento teórico de la investigación es la Gramática textual de van Dijk, ya que la interpretación del EXCALE, al medir expresión escrita se apoya en ese enfoque. Por otra parte, la psicolingüística moderna propone modelos teóricos que incluyen a los procesos cognitivos involucrados en la competencia lingüística, al texto y

también al escritor. Los modelos de Bereiter y Scardamalia y de Flower y Hayes relacionan estrechamente la psicología cognitiva, la lingüística textual y el contexto. Por esta razón, no se puede abandonar el papel que desempeña el psicólogo en ésta área de la lectoescritura.

Uno de los hallazgos de esta investigación indica que la mayoría de los participantes se encuentran en el Nivel 1 de la expresión escrita, resultado que es muy parecido al obtenido por el INEE, lo que aporta una evidencia de validez del EXEEU. El nivel 3 es el que se esperaría que tuvieran los estudiantes que llegan a la universidad, siendo la cuarta parte de la muestra quienes lo logran. (Ver apartado 5.5 de Discusión).

En cuanto a la comprensión de lectura, se descubre que también una cuarta parte de los participantes consigue comprender el tema global de los tres textos. De acuerdo con el modelo de Bereiter y Scardamalia, alrededor del 16% transforman el conocimiento, es decir, enuncian el tema, respetan el formato del texto (superestructura), presentan tesis y tratan de convencer al lector de su postura con argumentos y/o contraargumentos. Algunos autores (García, 2001; Castillo, 2003) mencionan que los alumnos no tienen problemas en la creación de ideas en su cabeza; el problema surge a la hora de escribir, ya que les hace falta información acerca del tema y no saben cómo explicarlo.

Es interesante encontrar que las mujeres escriben mejor que los hombres, si se tienen en cuenta el puntaje obtenido en este examen, así como el que se obtiene en el Excale (INEE, 2006). Al crear el índice general

de expresión escrita y compararlo con los tres niveles de dificultad resultantes, los puntajes de las alumnas se agrupan mayoritariamente en el nivel intermedio, mientras que los aciertos de los alumnos se ubican justo en el límite entre los niveles bajo y medio. Otros investigadores han encontrado también diferencias en las características de la escritura por sexo, siendo en los hombres más concreta y transparente, mientras que en las mujeres suele ser más emotiva (Francis, *et al.*, 2001, citado en Ahmadian y Rezvani, 2011). Por lo anterior, se considera que estas coincidencias de resultados aportan una evidencia de validez del EXEEU. Aun así, resulta interesante indagar más a fondo sobre el tema de las diferencias por sexo en expresión escrita.

De la comparación de los puntajes obtenidos en el EXEEU por carrera, y por edad no se obtienen diferencias significativas. Este hallazgo es esperable porque los participantes eran estudiantes que recién habían terminado el bachillerato y fueron evaluados en la primera semana de sus estudios en la universidad. En la variable Carrera, tampoco sorprende el resultado, ya que en la UABC los estudiantes ingresan al tronco común, en donde cursan dos semestres y después pasan a la carrera que elijan. De esta manera, los alumnos del tronco común de ciencias sociales pueden optar por estudiar Psicología, Ciencias de la comunicación, Ciencias de la educación, o Sociología. Como las dos últimas son semiescolarizadas, solamente hubo seis aspirantes de esa carrera en la muestra aquí estudiada. Es factible pensar entonces, que los estudiantes que ingresan a la FCAyS,

particularmente al tronco común de ciencias sociales, aún no tienen claro cuál carrera desean estudiar.

Finalmente, las pocas investigaciones que se han realizado en México sobre las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita, confirman la idea de que los estudiantes mexicanos de educación básica y media superior presentan niveles muy inferiores de desempeño escolar (Zorrilla Alcalá, 2009). Lo anterior es evidente si tomamos como referencia las metas curriculares de los planes y programas de estudio nacionales (consultar: SEP, 2006; 2008; 2010) y los niveles de desempeño educativo de estudiantes de otros países (consultar: OCDE, 2009), siendo el nivel más bajo el de los egresados de preparatoria. Esto es preocupante si se tiene en cuenta que los estudiantes que entran a la educación superior no han aprendido las competencias básicas de lectoescritura y llegan a la universidad con deficiencias en la comunicación escrita Backhoff (*et al.*, 2013). Los resultados de esta investigación aportan datos que pueden sustentar las decisiones de las autoridades universitarias para atender esta problemática.

Obras consultadas

- Abusamra, V. y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. Revista Neuropsicología Latinoamericana. Vol. 4. No. 1.
- Ahmadian, M. y Rezvani, R. (2011). Women's writing and women's translation quality. International Conference Languages, Literature and Linguistics. Vol. 26.
- Aliagas Marín, C. (s. f.). Las prácticas lectoras adolescentes: cómo se construye el desinterés por la lectura. Simposio Prácticas letradas contemporáneas: análisis y aplicaciones. Proyecto de investigación: La competencia receptiva crítica: análisis y propuesta didáctica, del grupo Literacidad crítica, Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Sitio Web: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.html>
- Anguiano López Paliza, M. L., Huerta Rodríguez, J. C., Ibarra Sepúlveda, J. A. y Almazan Olachea K. (2014). Manual básico para la estructura de ensayos. Estudios y propuestas de lenguaje y educación. Primera edición, México.
- Backhoff Escudero, E., Peón Zapata, M., Andrade Muñoz, E. y Rivera López S. (2006). El Aprendizaje de la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. D. F., México.

Backhoff Escudero, E., Peón Zapata, M., Andrade Muñoz E. y Rivera López S. (2008). La ortografía de los estudiantes de educación básica en México. INEE. México, D. F.

Backhoff Escudero, E., Velasco Ariza, V. y Peón Zapata, M. (2013) Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. Revista de la educación superior. Vol. XLII (3), No. 167 Julio–Septiembre de 2013; (4), No. 168 Octubre–Diciembre de 2013, p. 9–39.

Bagaryc, V. (2007). Defining communicative competence *Metodika*, 8 (1), p. 94–103, recuperado del sitio web: file:///C:/Users/UABC/Downloads/Bagaric_i_Mihaljevic_Djigunovic_ENG.pdf

Banegas González, I. y Blanco Bosco, E. (2006). Políticas y sistemas de evaluación educativa en México, avances, logros y desafíos. Informe para la Reunión Ministerial del Grupo E–9 (UNESCO) INEE. México. Recuperado del sitio web: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Políticas/Completo/politicascompletoa.pdf

Beltrán Palacio, A. (s. f.). De lo conocido a lo desconocido: Una estrategia de aprendizaje para comprender y producir textos en el aula, desde una perspectiva teórica de Teun van Dijk. Recuperado del sitio web: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1469/9/08CAPI07.pdf>

- Cárdenas Neira, C. (2011). Sociedad y discurso. Teun A. Van Dijk. *Literatura Lingüística*, No. 28, p. 287-292.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen el Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (compilador). (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós Educador.
- Castells, M. (1999). *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*, México: Siglo XXI.
- Castillo Verano, M. (2003). Redacción de artículos de opinión: Propuesta didáctica fundamentada en una superestructura argumentativa. *Revista ciencias de la educación*. Año 3 · Vol. 2 · No. 22 · Valenda, Julio – Diciembre, p.127–143.
- Corredor Tapias, J. y Nieto Ruiz, L. F. (2007). Un vistazo a los pilares de la Lingüística Moderna: Saussure, Chomsky y Van Dijk. *Del Estructuralismo a la Lingüística textual*. Cuadernos de lingüística hispánica. No. 9, p. 83-96.
- Definición abc. (2014). Recuperado del sitio web: <http://www.definicionabc.com/comunicacion/articulo-de-opinion.php>

Diario oficial de la federación. (2013). Recuperado del sitio web:
http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm

Diccionario de términos clave de ELE, 2014. Centro Virtual Cervantes.
Recuperado del sitio web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/macroestructuratextual.htm

Durán, M. y Rodríguez de Torrealba, A. Construcción de textos académicos: uso de la reseña en los antecedentes de anteproyectos de investigación. Vol. 25, núm. 60, septiembre–diciembre, 2009, p. 68–80, Universidad del Zulia. Venezuela.

Flores Vázquez, G. y Díaz Gutiérrez, M. A. (2013). México en PISA 2012. 1a edición. México: INEE.

Fuenmayor, G., Villasmil, Y. y Rincón, M. (2007). La competencia textual en estudiantes universitarios bajo procedimientos inferenciales. Revista Lingua Americana. Vol. 21, p. 57–74.

Garduño Rubio, T. y Guerra Sánchez, M. E. (2010). Una educación basada en competencias, México: Ediciones SM

Gasca Fernández, M. A. (s. f.). Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato. Congreso Internacional Europa/América Latina ATEI Alfabetización mediática y culturas digitales, p. 1–14.

González de la Torre, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo. Perfiles educativos, vol. XXXIII, núm. 133.

INEE. (2006). Panorama educativo de México. Recuperado del sitio web: http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2006/PanoramaEducativoDeMexico/RE/RE03/2006_RE03__.pdf

INEE. (2012). Recuperado del sitio web: <http://www.inee.edu.mx/explorador/index.php?ok=1>

INEE (2013). La educación media superior en México. Recuperado del sitio web: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/237/P1D237.pdf>

Irrazabal, N., Saux, G., Burin, D. y León, J. A. (2006). El resumen: comprensión lectora en estudiantes universitarios. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires: CONICET.

INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda. Recuperado del sitio web: cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P

Kaufman, A. M., Rodríguez, M. E. (2001). La escuela y los textos. Ediciones Santillana, S. A. Buenos Aires, Argentina.

Lomelí, L., Montero, I., Rodríguez, E., Santiago, A. y Vilar, T. (2008). Doscientos años de ciudadanía en México. Fundación Este país, AC.

López Bonilla, G. (2008). El bachillerato en México una etapa crucial (y endeble) en la formación lectora de los estudiantes. En Carrasco, A., López, G., y Peredo, M. (Coautoras). La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia, p. 76–107. Guadalajara: Editorial Universitaria.

Miranda, E. (s.f.). El modelo de teoría textua de Teun van Dijk. Recuperado del sitio Web: http://humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/docannexe.php?id=470

Monereo, C., Castelló, M. y Cariana, C. (2009). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. México, D.F.: Colofón, Graó.

Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la universidad: propuestas de articulación con la escuela media. Educación y Educadores, vol. 9, no. 2, p.119-127.

OCDE. (2005). La definición y selección de competencias clave. DeSeCo. Resumen ejecutivo. Recuperado del sitio web: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.s.p.pdf>

Peón Zapata, M. (2012). Material preparado para el comité de codificación del examen de expresión escrita. INEE.

PISA. (s. f.) El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve.

Recuperado del sitio web: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>

Poblete, M. T. (1999). La cohesión de los marcadores discursivos en distintos

tipos de discurso. *Estudios filológicos*. No. 34, p. 165–180.

Proyecto Tuning América Latina. (2013). Recuperado del sitio web:

<http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Rivero Franyutti, A. (2010). El aprendizaje del español en el nivel medio

superior. Diagnóstico y propuestas. *Revista de la Educación Superior*.

Vol 39 (4), p. 35-51.

Santos Caicedo, D. A. (2005). Un análisis paradigmático de los aportes de F.

de Saussure y N. Chomsky al campo de los estudios del lenguaje.

Forma y Función, núm. 18, enero–diciembre, p. 215–228, Universidad

Nacional de Colombia. Colombia.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los

procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, p. 43–64.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2006). Knowledge building. En: *The*

Cambridge book of the Learning Sciences. R. Keith Sawyer (ed.).

E.U.A: Cambridge University Press.

SEGOB (2009). Acuerdo No. 494, por el que se actualiza el diverso número

181, por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para

la Educación Primaria. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado del

sitio

web:

http://dog.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5108390&fecha=07/09/2009

SEGOB. (2011). Acuerdo No. 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. Recuperado del sitio [web: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=520551&fecha=19/08/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=520551&fecha=19/08/2011)

SEP. (2011). Educación por niveles. Recuperado del sitio [web: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_por_niveles](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/educacion_por_niveles)

SEP. (2013). Programa sectorial de educación 2013-2018. Recuperado del sitio [Web: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

SEP. (2013). ENLACE. Recuperado del sitio [web: http://www.enlace.sep.gob.mx/](http://www.enlace.sep.gob.mx/)

SEP. (2013). ENLACE. Recuperado del sitio [web: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/ENLACE_Media_2013_nacionales_e_historicos.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/ENLACE_Media_2013_nacionales_e_historicos.pdf)

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE, 13(1). Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

- Stockwell, N., Bengoetxea, N. y Tauch, C. (2011). El Espacio Europeo de la Educación Superior y la promoción de la cooperación académica y de la movilidad con México. *Perfiles educativos*, vol XXXIII, num. 133.
- Strauss, S. (2000). Theories of cognitive development and their implications for curriculum development and teaching. En: B. Moon, M. Ben-Peretz y S. Brown (Eds.), *Londres, Routledge international companion to education*, p. 33-50. Recuperado del sitio Web: <http://www.tau.ac.il/~sidst/Papers/Sid/encyclopedia%20chapter%20learning%20and%20development.PDF>
- Sullivan Palincsar, A. y Ladewski, B. G. (2006). Literacy and the Learning Sciences. En: *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. R. Keyth Sawyer (ed.), Nueva York: Cambridge University Press.
- Valdés, G., Dvorak, T. y Hannum T. (1989). *Composición proceso y síntesis*. Nueva York: Random house.
- Van Dijk, T. A. (1996). *La ciencia del texto*. México, D. F.: Editorial Paidós.
- Van Dijk, T. (2011). Sociedad y discurso. *Literatura y Lingüística*, no. 28, p. 287-292.
- Velasco Ariza, V. (2011). Evidencias de validez del examen de egreso del idioma inglés (Exedii). Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California.
- Vidal Uribe, R., Díaz González, A. y Noyola, J. (s. f.). El proyecto PISA: Su aplicación en México. INEE. Recuperado del sitio web:

http://www.oei.es/evaluacioneducativa/proyecto_pisa_aplicacion_mexico.pdf

Zamudio, C. (2008). La revisión de los textos en el aula. Una guía para el maestro. Colección: Materiales para apoyar la práctica educativa. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado del sitio Web: <http://www.inee.edu.mx/mape/themes/Temalnee/Documentos/mapes/larevisiondetextosa.pdf>

Zorrilla Alcalá, J. F. (2009). Diagnóstico de la expresión oral y escrita de los estudiantes de nuevo ingreso a nivel superior. Universidad de Colima.

Anexos

Anexo 1.

Rúbricas para evaluar los reactivos del EXEEU

Reactivo 1. Texto descriptivo

RUBRICA	DESCRIPTOR	VALOR
	PRESENCIA DE TEXTO: El alumno escribe un texto.	1
	El alumno deja el espacio en blanco	8
1	PROPÓSITO. Escribe una secuencia descriptiva mediante el uso de oraciones atributivas (pinta en palabras a un personaje: dice cómo es y/o qué tiene) y da una razón que sirva de justificación para defender su perspectiva.	1
	No describe, describe a más de un personaje o sólo justifica	0
2	El texto escrito presenta al menos uno de los siguientes recursos del lenguaje: IDEA CREATIVA: figura retórica (metáfora, metonimia, etcétera); se desarrolla una comparación interesante; se hace uso de la ironía o de la analogía; aparece una expresión idiomática original; se hace un giro sorpresivo en la presentación de la información que atrae el interés del lector. PENSAMIENTO CRÍTICO: aparecen indicadores precisos de una actitud reflexiva, por ejemplo, el estudiante expresa su voz dentro del texto; sustenta su punto de vista u opinión con una justificación; integra y evalúa la información; extrae una implicación; hace una pregunta relevante; toma en cuenta diferentes perspectivas para fundamentar la suya.	1
	No se utiliza ninguno de los recursos anteriores	0
3	ORACIONES CON SENTIDO COMPLETO. Aparecen por lo menos cinco oraciones en el texto escrito. Una oración es una estructura bimembre que organiza todos sus elementos en relación con un verbo conjugado en forma personal. Los verbos omitidos no hacen una oración. Las oraciones subordinadas pueden cuantificarse si contienen por sí mismas una idea completa. Las oraciones donde se repita la misma información no se cuentan.	1
	No cumple con las condiciones anteriores.	0
4	ORACIÓN TEMÁTICA: Incluye una oración que engloba y organiza la información de la descripción y de la argumentación, la cual introduce el tema o la resume.	1
	No incluye oración temática.	0
5	COHESIÓN: Incluye la presencia de tres oraciones relacionadas entre sí, es decir, que vinculen la información nueva con la información ya dada para asegurar la continuidad y progresión del texto. La cohesión, para efectos de esta evaluación, se determina con base en el uso correcto de conectores o enlaces (marcadores textuales y	1

	conjunciones) y la referencia correcta de anáforas, lo cual implica el uso adecuado de pronombres, sinónimos, hiperónimos y elisiones para evitar repeticiones innecesarias dentro del párrafo. Es necesario que haya dos conectores diferentes para enlazar esas tres oraciones.	
	Al menos un enlace que vincula las oraciones es incorrecto, o hay abuso en el uso de uno de ellos (por ejemplo el uso de la conjunción "y" para unir las oraciones).	0
6	COHERENCIA: El texto tiene unidad de sentido; la información se presenta de manera estructurada y lógica; hay orden en la presentación de las ideas.	1
	Hay por lo menos una idea que rompe la unidad de sentido o que violenta el orden lógico en la presentación de la información.	0
7	PALABRAS O EXPRESIONES DESCRIPTIVAS: Se incluyen adjetivos, adverbios o expresiones para describir cómo es o qué atributos (físicos o psicológicos) tiene una persona. Para dar el punto es necesario que haya un mínimo de tres descriptores (palabras o expresiones) vinculadas con el tema y que no sean repeticiones.	1
	No se cumple con la condición anterior.	0
8	CONCORDANCIA: Las oraciones presentan concordancia entre género, número y tiempo verbal.	1
	Aparece uno o más errores de concordancia.	0
9	ORTOGRAFÍA: Se escriben correctamente todas las palabras, sin embargo no se marcarán como error los anglicismos mal escritos (p. ej. short, suéter), ni contará como error la mezcla de mayúsculas y minúsculas en una misma palabra.	1
	No se cumple con la condición anterior.	0
10	PUNTUACIÓN: Se presentan por lo menos cuatro oraciones bien puntuadas (punto y aparte, punto y seguido, dos puntos, comillas, puntos suspensivos y coma en aposición, listado y enunciados explicativos).	1
	No hay signos de puntuación o se emplean incorrectamente dentro del escrito.	0
11	SEGMENTACIÓN: Las palabras están escritas como una unidad; no hay divisiones arbitrarias; no se acepta ni hipersegmentación (p. ej. "a probar" en lugar de <i>aprobar</i> un examen), ni hiposegmentación (por ejemplo "megusta" "alas" 5 de a tarde) o cuando la división silábica para cambiar de renglón sea incorrecta.	1
	Hay por lo menos un error de segmentación.	0

Reactivo 2: Texto Narrativo

RUBRICA	DESCRIPTOR	VALOR
	PRESENCIA DE TEXTO: El alumno escribe un texto.	1
	El alumno deja el espacio en blanco	8

12	PROPÓSITO: Escribe una secuencia narrativa que presenta una ilación lógica: principio, desarrollo y final.	1
	Falta algún elemento o no utiliza un discurso narrativo	0
13	El texto escrito presenta al menos uno de los siguientes recursos del lenguaje: IDEA CREATIVA: figura retórica (metáfora, metonimia, etcétera); se desarrolla una comparación interesante; se hace uso de la ironía o de la analogía; aparece una expresión idiomática original; se hace un giro sorpresivo en la presentación de la información que atrae el interés del lector.	1
	No se utiliza ninguno de los recursos anteriores	0
14	ORACIONES CON SENTIDO COMPLETO. Aparecen por lo menos cinco oraciones en el texto escrito. Una oración es una estructura bimembre que organiza todos sus elementos en relación con un verbo conjugado en forma personal. Los verbos omitidos no hacen una oración. Las oraciones subordinadas pueden cuantificarse si contienen por sí mismas una idea completa. Las oraciones donde se repita la misma información no se cuentan.	1
	No cumple con las condiciones anteriores.	0
15	COHESIÓN: Incluye la presencia de tres oraciones relacionadas entre sí, es decir, que vinculen la información nueva con la información ya dada para asegurar la continuidad y progresión del texto. La cohesión, para efectos de esta evaluación, se determina con base en el uso correcto de conectores o enlaces (marcadores textuales y conjunciones) y la referencia correcta de anáforas, lo cual implica el uso adecuado de pronombres, sinónimos, hiperónimos y elisiones para evitar repeticiones innecesarias dentro del párrafo. Es necesario que haya dos conectores diferentes para enlazar esas tres oraciones.	1
	Al menos un enlace que vincula las oraciones es incorrecto, o hay abuso en el uso de uno de ellos (por ejemplo el uso de la conjunción "y" para unir las oraciones.	0
16	COHERENCIA: El texto tiene unidad de sentido; la información se presenta de manera estructurada y lógica; hay orden en la presentación de las ideas.	1
	Hay por lo menos una idea que rompe la unidad de sentido o que violenta el orden lógico en la presentación de la información.	0
17	FORMATO DE CARTA INFORMAL: Están presentes cinco elementos constitutivos: fecha y/o lugar, destinatario, saludo, cuerpo, despedida y firma. Se otorgará el punto aunque los elementos no respeten la distribución gráfica convencional, o cuando el alumno nombre los elementos del formato (p. ej. que diga "fecha: _____", "destinatario: _____", etcétera).	1
	Falta algún elemento constitutivo o usa otro formato (por ejemplo de memorando: <i>De _____ . Para _____</i>).	0
18	RESPUESTA EFECTIVA: Se debe considerar que éste es un punto adicional concedido a comunicaciones de alta calidad,	1

	<p>para otorgarlo la producción escrita debe cumplir con los siguientes cuatro criterios:</p> <p>a) el alumno deberá hacer uso funcional del formato de carta, es decir, debe incluir todos sus elementos constitutivos, distribuidos en el espacio gráfico que les corresponde.</p> <p>b) El alumno debe tomar en cuenta tanto la demanda de la tarea como al receptor, es decir, armonizar la intención con el contexto de uso para cumplir con el propósito comunicativo. En este reactivo se espera un registro informal.</p> <p>c) El alumno debe incluir por lo menos una idea creativa en su escrito (ver rúbrica 13).</p> <p>d) El escrito es coherente (ver rúbrica 16).</p>	
	Incumple con algún criterio	0
19	CONCORDANCIA: La oraciones presentan concordancia entre género, número y tiempo verbal.	1
	Aparece uno o más errores de concordancia.	0
20	ORTOGRAFÍA: Se escriben correctamente todas las palabras, sin embargo no se marcarán como error los anglicismos mal escritos (p. ej. short, suéter), ni contará como error la mezcla de mayúsculas y minúsculas en una misma palabra.	1
	No se cumple con la condición anterior.	0
21	PUNTUACIÓN: Se presentan por lo menos cuatro oraciones bien puntuadas (punto y aparte, punto y seguido, dos puntos, comillas, puntos suspensivos y coma en aposición, listado y enunciados explicativos). Además, deberá estar correcta la puntuación de la fecha, lugar y vocativo.	1
	No se cumple con el criterio anterior	0
22	SEGMENTACIÓN: Las palabras están escritas como una unidad; no hay divisiones arbitrarias; no se acepta ni hipersegmentación (p. ej. "a probar" en lugar de <i>aprobar</i> un examen), ni hiposegmentación (por ejemplo "megusta" "alas" 5 de a tarde) o cuando la división silábica para cambiar de renglón sea incorrecta.	1
	Hay por lo menos un error de segmentación.	0

Reactivo 4. ¿En qué consiste el Proyecto Pascua Lama?

RUBRICA	DESCRIPTOR	VALOR
	PRESENCIA DE TEXTO: El alumno escribe un texto.	1
	El alumno deja el espacio en blanco	8
23	COMPRESIÓN DEL REFERENTE. El alumno escribe, en sus propias palabras, las siguientes ideas (las cuales se presentan, para fines de codificación, como respuesta a una pregunta que organiza su contenido): 1. ¿Qué es?	2

	<p><i>Es el primer proyecto binacional desarrollado por Barrick Gold para explotar los yacimientos de oro</i></p> <p>2. ¿Cómo es y dónde está? <i>... ubicados en la cordillera de los Andes en la frontera de Chile con Argentina</i></p> <p>3. ¿Para qué sirve o cómo daña? <i>El cual ha generado una controversia importante entre la empresa y los pobladores, por la falta de cumplimiento de Barric Gold para cumplir sus promesas de cuidado del ambiente, así como de las condiciones laborales y administrativas.</i></p>	
	El alumno expresa enunciados que responden a la pregunta 1 claramente, pero no incluyen información relacionada con las preguntas 2 ó 3, o ésta es significativamente limitada.	1
	El alumno omite información de la pregunta 1.	0

Reactivo 5. ¿Cuáles son los argumentos de quienes defienden el Proyecto Pascua-Lama?

RUBRICA	DESCRIPTOR	VALOR
	PRESENCIA DE TEXTO: El alumno escribe un texto.	1
	El alumno deja el espacio en blanco	8
24	IDENTIFICACIÓN DE LOS ARGUMENTOS A FAVOR DEL PROYECTO PASCUA -LAMA. El alumno escribe, en sus propias palabras, por lo menos dos, de los tres argumentos: <ul style="list-style-type: none"> 1. El proyecto beneficiará a los pobladores, por la cantidad de empleos directos e indirectos que se crearán, mejorando significativamente su economía. 2. Se construirá una planta para tratar el agua que escurre de los glaciares, para eliminar los metales y las sales que la acidifican y contaminan el medio ambiente. 3. El Plan de Apoyo al Desarrollo Sustentable generará proyectos de participación social y comunitaria el cual aumentará las probabilidades de que la región progrese en todos sentidos de manera más efectiva. 	2
	El alumno expresa un solo argumento	1
	El alumno no identifica los argumentos a favor.	0

Reactivo 6. ¿Cuáles son los argumentos de quienes se oponen al Proyecto Pascua-Lama?

RUBRICA	DESCRIPTOR	VALOR
	PRESENCIA DE TEXTO: El alumno escribe un texto.	1

	El alumno deja el espacio en blanco	8
25	IDENTIFICACIÓN DE LOS ARGUMENTOS EN CONTRA DEL PROYECTO PASCUA -LAMA. El alumno escribe, en sus propias palabras, alguno de los siguientes argumentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Barrick Gold ha incurrido en muchas irregularidades de tipo laboral (despidos arbitrarios) ambiental y socioambiental (daño a los glaciares) administrativas (corrupción, permisos no concedidos por las autoridades, juicios pendientes). 2. Barrick Gold miente; no ha resuelto sus asuntos pendientes con las autoridades, la población y, además, daña el medio ambiente. 	2
	El alumno expresa un solo argumento de manera vaga o poco clara.	1
	El alumno no identifica los argumentos en contra.	0

Reactivo 7. Artículo de opinión

RUBRICA	DESCRIPTOR	VALOR
26	BORRADOR: El alumno hizo algún apunte, diagrama o esquema para organizar la redacción de su artículo.	1
	No aparece ninguno de esto apoyos	0
	PRESENCIA DE TEXTO: El alumno escribe un texto.	1
	El alumno deja el espacio en blanco	8
27	*ARTÍCULO DE OPINIÓN: El escrito es un artículo de opinión: hay un intento de introducción de desarrollo y de conclusión.	1
	El escrito es un resumen o valoración de los textos fuente.	0
28	*TÍTULO: El título tiene relación con la información contenida en el escrito y además atrapa la atención (resulta original o creativo)	2
	El título tiene relación con la información contenida en el texto, pero no atrapa la atención.	1
	El título no está vinculado a la información contenida en el texto.	0
29	*TEMA: El tema del artículo se presenta, se contextualiza (menciona antecedentes o datos generales, razones para abordar o propósito para abordarlo) y, además, atrapa la atención. *	3
	El tema del artículo se presenta y se contextualiza, pero no atrapa la atención	2
	El tema del artículo sólo se enuncia	1
	No se presenta el tema: el alumno comienza con la opinión de manera directa o comenta alguna de las posiciones presentes en alguno de los textos leídos.	0
30	TESIS: Se presenta una tesis	1
	No hay tesis	0
31	CALIDAD DE LA TESIS: El alumno elabora su propia tesis.	2

	La tesis fue construida por el alumno con base en uno de los textos; se parece a la de uno de los dos textos fuente, pero tiene algunos cambios.	1
	La tesis es una copia textual de la que aparece en alguno de los textos fuente.	0
32	ARGUMENTO: El alumno escribe dos o más argumentos	2
	Hay un solo argumento	1
	No hay argumentos	0
33	CALIDAD DE LOS ARGUMENTOS: Los argumentos han sido creados; son distintos a los que se ofrecen en el texto fuente.	2
	Los argumentos han tomado como base algunos de los argumentos presentes en el texto fuente, pero lo(s) reescribe cambiando algunas expresiones, palabras o el orden de las mismas.	1
	El o los argumentos ha(n) sido copiado(s) de manera textual de alguno de los textos fuente.	0
34	RELEVANCIA DE LOS ARGUMENTOS: El (los) argumento(s) tienen una relación lógica adecuada entre la situación, la postura del alumno y el tema que se presenta.	1
	No se cumple con el criterio anterior	0
35	SUFICIENCIA DE LOS ARGUMENTOS: El (los) argumento(s) proveen de pruebas suficientemente sólidas para apoyar la postura del alumno y/o la conclusión (Recordar que un argumento suficiente es siempre relevante, pero un argumento relevante no es necesariamente suficiente).	1
	No se cumple con el criterio anterior.	0
36	VEROSIMILITUD DE LOS ARGUMENTOS: El (los) argumento(s) son verosímiles y/o fiables.	1
	No se cumple con el criterio anterior.	0
37	CIERRE Y CONCLUSIÓN: Hay un cierre y, dentro de éste, aparece una conclusión.	2
	Sólo aparece la conclusión	1
	No hay conclusión	0
38	CALIDAD DE LA CONCLUSIÓN: El estudiante presenta una conclusión distinta a las que ofrecen en el texto fuente.	2
	El alumno ha tomado como base la conclusión de(l) (los) texto(s) fuent(s), pero la reescribe cambiando algunas expresiones (palabras) o el orden de las mismas.	1
	La conclusión que presenta el alumno ha sido copiada de manera textual de los textos fuente.	0
39	CONCLUSIÓN CONGRUENTE: La conclusión es el resultado de lo que se expuso a lo largo del texto; consistente con los argumentos y la tesis planteada.	1
	No se cumple con el criterio anterior	0
40	*COHERENCIA: El texto tiene unidad de sentido; la información se presenta de manera estructurada y lógica; hay orden en la presentación de las ideas.	1
	Hay cambio de tema al menos en una ocasión	0
41	*PÁRRAFOS: El texto se divide en párrafos de manera adecuada (cada uno de ellos gira alrededor de una idea	1

	principal o es un párrafo de transición necesario; o se conforma de tres párrafos de acuerdo a la superestructura (presentación, desarrollo y conclusión).	
	No se cumple con el criterio anterior	0
42	*COHESIÓN: La información nueva se vincula con la información ya dada para asegurar la continuidad y progresión del texto. La cohesión en el artículo de opinión se determina a partir de la referencia correcta de anáforas, lo cual implica el uso adecuado de pronombres, sinónimos, hiperónimos o elisiones (distintos términos para referirse a un mismo elemento ya mencionado en el texto) para evitar repeticiones innecesarias dentro del párrafo.	1
	No se cumple con el criterio anterior.	0
43	*CONECTORES INTRA-PÁRRAFO: Usa correctamente todos los conectores en al menos un párrafo.	1
	No se cumple con el criterio anterior.	0
44	*CONECTORES ENTRE PÁRRAFOS: Enlaza todos los párrafos correctamente.	1
	No se cumple con el criterio anterior.	0
45	*REGISTRO LINGÜÍSTICO: El texto escrito respeta el registro lingüístico de un texto periodístico.	1
	No se cumple con el criterio anterior.	0
46	*VOCABULARIO TÉCNICO: Utiliza adecuadamente el vocabulario técnico de los textos fuente o del tema.	1
	No se cumple con el criterio anterior.	0
47	PROCEDENCIA DE LA INFORMACIÓN: Usa información de los dos textos fuente.	2
	Usa información de un solo texto fuente	1
	No usa información de los textos fuente	0
48	*EQUIVALENCIA DE CONCEPTOS: El alumno produce significados equivalentes al texto base.	1
	No se cumple con el criterio anterior.	0
49	*SIGNOS DE PUNTUACIÓN DEL GRUPO UNO: COMA. Usa correctamente las comas.	2
	Hay uno o más errores en el uso de la coma.	1
	No usa comas.	0
50	*SIGNOS DE PUNTUACIÓN DEL GRUPO DOS: PUNTO Y SEGUIDO O PUNTO Y APARTE. Usa correctamente todos los puntos y seguido o aparte.	
	Hay uno o más errores en el uso del punto y seguido y del punto y aparte.	
	No usa punto y seguido o punto y aparte.	
51	*SIGNOS DE PUNTUACIÓN DEL GRUPO TRES: [...] [;] [:] [!] [¿?] [()] [“”]. Usa correctamente todos los siguientes signos de puntuación: punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, signos de admiración, signos de interrogación, paréntesis o comillas.	
	Hay uno o más errores de signos de puntuación mencionados en el grupo tres.	
	No usa estos signos de puntuación.	

Anexo 2.

Tabla 15. Porcentaje de respuestas en las categorías de las rúbricas empleadas para evaluar la competencia de argumentación

Rúbricas	Categorías	%
Esquemas o marcas de planeación	• No aparece ninguno de estos apoyos o el que hizo no se relaciona para nada con el artículo que el alumno escribe	90.4
	• El alumno hizo algún apunte, diagrama o esquema para organizar la redacción de su artículo	9.6
Presencia del texto	• Respuesta incorrecta	1.1
	• El alumno escribe un texto	98.9
Artículo de opinión	• Falta alguno de los elementos señalados o tiene otra intención (por ejemplo: resumir, valorar los textos fuente o dar su opinión personal sin adaptarla a la audiencia)	92.6
	• El escrito es un artículo de opinión: hay un intento de introducción, otro para desarrollar las ideas y uno final para concluir	7.4
Título	• El título no está vinculado a la información contenida en el texto	72.3
	• El título tiene relación con la información contenida en el texto, pero no atrapa la atención	22.3
	• El título tiene relación con la información contenida en el escrito y además atrapa la atención (resulta original y/o creativo)	5.3
Tema	• No se presenta el tema: el alumno comienza con la opinión de manera directa o comenta alguna de las posiciones presentes en alguno de los textos leídos	57.4
	• El tema del artículo sólo se enuncia	20.2
	• El tema del artículo se presenta y se contextualiza, pero no atrapa la atención.	17.0
	• El tema del artículo se presenta, se contextualiza (menciona antecedentes o datos generales, razones para abordar o propósito para abordarlo) y, además, atrapa la atención	5.3
Registro Lingüístico	• No se cumple con alguno o con todos los criterios anteriores	92.6
	• El texto escrito respeta el registro lingüístico de un texto periodístico: es formal, informativo y transparente	7.4
Vocabulario Técnico	• No se cumple con el criterio anterior o no utiliza vocabulario técnico	98.9
	• Utiliza adecuadamente el vocabulario técnico de los textos fuente o del tema	1.1
Tesis	• No hay tesis	76.6
	• Se presenta una tesis	23.4
Calidad de la Tesis	• La tesis es una copia textual de la que aparece en alguno de los textos fuente	75.5
	• La tesis fue construida por el alumno con base en uno de los textos, es muy cercana semánticamente, a pesar de que tenga cambios léxicos o gramaticales	14.9
	• El alumno elabora una tesis propia	9.6
Argumentos	• No hay argumentos	76.6
	• Hay un solo argumento	17.0
	• El alumno escribe dos o más argumentos	6.4
Calidad de los Argumentos	• El o los argumentos ha(n) sido copiado(s) de manera textual de alguno de los textos fuente	77.7
	• Los argumentos han tomado como base algunos de los argumentos presentes en el texto fuente, pero lo(s) reescribe cambiando algunas expresiones, palabras o el orden de las mismas	19.1
	• Los argumentos han sido creados; son distintos a los que se ofrecen en el texto fuente	3.2

Rúbricas	Categorías	%
Relevancia de los argumentos	• No se cumple con el criterio anterior	81.9
	• El (los) argumento(s) tienen una relación lógica adecuada entre la situación, la postura del alumno y el tema que se presenta	18.1
Suficiencia de los argumentos	• No se cumple con el criterio anterior	88.3
	• El (los) argumento(s) proveen de pruebas suficientemente sólidas para apoyar la postura del alumno y/o la conclusión (Recordar que un argumento suficiente es siempre relevante, pero un argumento relevante no es necesariamente suficiente)	11.7
Verosimilitud de los argumentos	• No se cumple con el criterio anterior.	77.7
	• El (los) argumento(s) son verosímiles y/o fiables	22.3
Cierre	• No se cumple con el criterio anterior	34.0
	• Hay cierre	66.0
Conclusión	• No hay conclusión	89.4
	• Hay un cierre y, dentro de éste, aparece una conclusión	10.6
Congruencia de la conclusión	• No se cumple con el criterio anterior	88.3
	• La conclusión es el resultado de lo que se expuso a lo largo del texto; consistente con los argumentos y la tesis planteada	11.7
Cohesión	• No se cumple con el criterio anterior	53.2
	• La información nueva se vincula con la información ya dada para asegurar la continuidad y progresión de las ideas (las oraciones contiguas se relacionan de manera lógica, semántica, pragmática y sintácticamente)	46.8
Coherencia	• Hay cambio de tema en al menos una ocasión	55.3
	• El texto tiene unidad de sentido; la información se presenta de manera estructurada y lógica; hay orden en la presentación de las ideas	44.7
Párrafos	• No se cumple con el criterio anterior	47.9
	• El texto se divide en párrafos de manera adecuada (cada uno de ellos gira alrededor de una idea principal o es un párrafo de transición necesario; o se conforma de tres párrafos de acuerdo a la superestructura (introducción, desarrollo y conclusión)	52.1
Conectores intra párrafos	• No se cumple con el criterio anterior o en el escrito no aparece ningún conector	31.9
	• Usa correctamente todos los conectores en al menos un párrafo	68.1
Conectores entre párrafos	• No se cumple con el criterio anterior o no presenta conectores entre párrafos	73.4
	• Enlaza todos los párrafos correctamente	26.6
Procedencia de la información	• No usa información de los textos fuente	16.0
	• Usa información de un solo texto fuente	31.0
	• Usa información de los dos textos fuente	52.1
Equivalencia de la información	• No se cumple con el criterio anterior	31.9
	• El alumno produce significados equivalentes al texto base	68.1
Uso de puntuación: coma	• No usa comas	13.8
	• Hay uno o más errores en el uso de la coma	50.0
	• Usa correctamente las comas	36.2
Uso de puntuación: punto y seguido / punto y aparte	• No usa punto y seguido o punto y aparte	5.3
	• Hay uno o más errores en el uso del punto y seguido y del punto y aparte	30.9
	• Usa correctamente todos los puntos y seguido o aparte	63.8

Rúbricas	Categorías	%
Uso de puntuación: [...] [;] [:] [!] [¿?] [()] [“”]	• No usa estos signos de puntuación	54.3
	• Hay uno o más errores de signos de puntuación mencionados en el grupo tres	26.6
	• Usa correctamente todos los siguientes signos de puntuación: punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, signos de admiración, signos de interrogación, paréntesis o comillas	19.1

Anexo 3.

Tabla 16. Porcentaje de aciertos en las categorías de las rúbricas empleadas para evaluar la competencia de argumentación ordenados de mayor a menor

Rúbricas	Categorías	%
Presencia del texto	El alumno escribe un texto	98.9
Conectores intra párrafos	Usa correctamente todos los conectores en al menos un párrafo	68.1
Equivalencia de la información	El alumno produce significados equivalentes al texto base	68.1
Cierre	Hay cierre	66.0
Uso de puntuación: punto y seguido / punto y aparte	Usa correctamente todos los puntos y seguido o aparte	63.8
Párrafos	El texto se divide en párrafos de manera adecuada (cada uno de ellos gira alrededor de una idea principal o es un párrafo de transición necesario; o se conforma de tres párrafos de acuerdo a la superestructura (introducción, desarrollo y conclusión)	52.1
Procedencia de la información	Usa información de los dos textos fuente	52.1
Cohesión	La información nueva se vincula con la información ya dada para asegurar la continuidad y progresión de las ideas (las oraciones contiguas se relacionan de manera lógica, semántica, pragmática y sintácticamente)	46.8
Coherencia	El texto tiene unidad de sentido; la información se presenta de manera estructurada y lógica; hay orden en la presentación de ideas	44.7
Uso de puntuación: coma	Usa correctamente las comas	36.2
Conectores entre párrafos	Enlaza todos los párrafos correctamente	26.6
Tesis	Se presenta una tesis	23.4
Verosimilitud de los argumentos	El (los) argumento(s) son verosímiles y/o fiables	22.3
Uso de puntuación: [...] [;] [:] [!] [¿?] [()] [“”]	Usa correctamente todos los signos de puntuación: punto y coma, dos puntos, puntos suspensivos, signos de admiración, signos de interrogación, paréntesis o comillas	19.1
Relevancia de los argumentos	El (los) argumento(s) tienen una relación lógica adecuada entre la situación, la postura del alumno y el tema que se presenta	18.1
Argumentos	Hay un solo argumento	17.0
Suficiencia de los argumentos	El (los) argumento(s) proveen de pruebas suficientemente sólidas para apoyar la postura del alumno y/o la conclusión (recordar que un argumento suficiente es siempre relevante, pero un argumento relevante no es necesariamente suficiente)	11.7

Congruencia de la conclusión	La conclusión es el resultado de lo que se expuso a lo largo del texto; consistente con los argumentos y la tesis planteada	11.7
Conclusión	Hay un cierre y, dentro de éste, aparece una conclusión	10.6
Esquemas o marcas de planeación	El alumno hizo algún apunte, diagrama o esquema para organizar la redacción de su artículo	9.6
Calidad de la tesis	El alumno elabora una tesis propia	9.6
Artículo de opinión	El escrito es un artículo de opinión: hay un intento de introducción, otro para desarrollar las ideas y uno final para concluir	7.4
Registro lingüístico	El texto escrito respeta el registro lingüístico de un texto periodístico: es formal, informativo y transparente	7.4
Argumentos	El alumno escribe dos o más argumentos	6.4
Título	El título tiene relación con la información contenida en el escrito y además atrapa la atención (resulta original y/o creativo)	5.3
Tema	El tema del artículo se presenta, se contextualiza (menciona antecedentes o datos generales, razones para abordar o propósito para abordarlo) y, además, atrapa la atención	5.3
Calidad de los argumentos	Los argumentos han sido creados; son distintos a los que se ofrecen en el texto fuente	3.2
Vocabulario técnico	Utiliza adecuadamente el vocabulario técnico de los textos fuente o del tema	1.1

Anexo 4.

Tabla 17. Matriz de correlaciones de las rúbricas de la escala de expresión escrita/argumentativa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
1	1																										
2	0.03	1																									
3	0.18	0.02	1																								
4	0.12	0.06	.26*	1																							
5	0.1	0.07	.48**	.32**	1																						
6	0.18	0.02	.38**	0.19	.52**	1																					
7	0.03	0.01	0.02	0.06	0.14	.36**	1																				
8	0.07	0.05	.32**	.20*	.44**	.41**	0.05	1																			
9	0.1	0.05	.41**	.27**	.55**	.54**	0.05	.91**	1																		
10	0.08	0.05	.27**	0.18	.42**	.41**	0.05	.75**	.69**	1																	
11	0.05	0.05	.25*	0.18	.45**	.41**	0.05	.71**	.71**	.83**	1																
12	0.12	0.04	.39**	.21**	.47**	.49**	0.04	.78**	.78**	.80**	.80**	1															
13	.21*	0.03	.40**	0.19	.43**	.52**	0.03	.65**	.78**	.55**	.60**	.77**	1														
14	0.08	0.05	.33**	0.18	.47**	.43**	0.05	.85**	.82**	.91**	.84**	.87**	.67**	1													
15	.23*	0.14	0.11	0.06	0.15	0.05	0.14	0.13	0.1	0.18	0	0.16	0.12	0.06	1												
16	0.12	0.03	.55**	0.1	.25*	.42**	0.03	.21*	.29**	.23*	.30**	.37**	.30**	.31**	.24**	1											
17	0.1	0.03	.52**	0.07	.22*	.40**	0.03	.26**	.32**	.26**	.27**	.34**	.27**	.36**	.26*	.94**	1										
18	0.12	0.09	.30**	0.16	.30**	.30**	0.11	.38**	.36**	.32**	.28**	.39**	.32**	.36**	0.17	.23*	.25*	1									
19	0.07	0.09	.31**	0.08	.28**	.31**	0.11	.36**	.32**	.38**	.35**	.46**	.33**	.39**	0.14	.24*	.20*	.70**	1								
20	0.05	0.1	0.02	0.1	0.07	0.05	0.1	0.02	0.02	0.01	0.06	0.04	0.11	0.04	.30**	0.12	0.08	0.08	0	1							
21	0.01	0.15	0.1	0.04	0	0.1	0.07	0.1	0.11	.23*	.21*	.20*	0.17	.20*	0.13	0.16	0.17	.50**	.34**	0.16	1						
22	0.19	0.06	0.1	0.05	0.01	0.07	0.06	0	0.01	0.14	.22*	0.03	0.06	0.08	0.12	0.18	0.15	.20*	0.13	.57**	.25*	1					
23	0.08	0.19	0.18	0.17	.24*	0.13	0.08	0.13	0.16	0.14	0.12	0.1	0.04	0.15	0.07	0.11	0.09	0.08	0.02	0.09	0.06	0.03	1				
24	0.06	0.15	0.19	0.11	.34**	0.19	0.07	.21*	.22*	.23*	.25*	.32**	.24*	.20*	0.18	0.08	0.03	.32**	.34**	0.07	0.16	0.05	.48**	1			
25	0	0.18	0.09	0	0.03	0.09	0.03	0	0.02	.22*	0.1	0.07	0.02	0.14	0.07	0.06	0.07	0.13	0.02	0.12	0.02	0.02	0.07	0.05	1		
26	0.16	.27**	0.13	0.06	0.12	0	0.1	0.17	0.14	0.11	0.07	0.04	0.08	0.07	0.02	0.05	0.02	0.15	0.12	0.19	0.07	0.17	.22*	.25*	.23*	1	
27	0.05	0.08	0.07	.37**	.20*	0.07	0.04	0.04	0.04	0.01	0.01	0.03	0	0.02	0.03	0.02	0.03	0.01	0.17	0.03	0.04	0.05	0.12	0.01	0.07	0.03	1

Rubricas

1. Esquemas o marcas de planeación
2. Presencia del texto
3. Artículo de opinión
4. Título
5. Tema
6. Registro lingüístico
7. Vocabulario técnico
8. Tesis
9. Calidad de la tesis
10. Argumentos

11. Calidad de los argumentos
12. Relevancia de los argumentos
13. Suficiencia de los argumentos
14. Verosimilitud de los argumentos
15. Cierre
16. Conclusión
17. Congruencia de la conclusión
18. Cohesión
19. Coherencia
20. Párrafos

21. Conectores intra párrafos
22. Conectores entre párrafos
23. Procedencia de la información
24. Equivalencia de la información
25. Uso de puntuación: coma
26. Uso de puntuación: punto y seguido / punto y aparte
27. Uso de puntuación: [...] [:] [!] [?] ["] ["] ["]

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).