

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS
CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL LITORAL ATLÁNTICO

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN "OSCAR LUCERO MOYA"
CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR (CECES – UHOLM)

MAESTRIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
(UNAH-UHOLM)

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA
HABILIDAD DE LA EXPRESIÓN ESCRITA DESDE LA
ASIGNATURA ESPAÑOL GENERAL EN EL CENTRO
UNIVERSITARIO REGIONAL DEL LITORAL ATLÁNTICO
(CURLA).

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

POR: *Leysa Fabiola Martínez Irías*

ASESOR: *DR.C. Carlos M. Ortigoza Garcell*

LA CEIBA, ATLÁNTIDA
DICIEMBRE DE 2008

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS
CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL LITORAL ATLÁNTICO

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN "OSCAR LUCERO MOYA"
CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR (CECES – UHOLM)

MAESTRIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR
(UNAH-UHOLM)



ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL DESARROLLO DE LA
HABILIDAD DE LA EXPRESIÓN ESCRITA DESDE LA
ASIGNATURA ESPAÑOL GENERAL EN EL CENTRO
UNIVERSITARIO REGIONAL DEL LITORAL ATLÁNTICO
(CURLA).

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR.

POR: *Leysa Fabiola Martínez Irías*

ASESOR: *DR.C. Carlos M. Ortigoza Garcell*

LA CEIBA, ATLÁNTIDA
DICIEMBRE DE 2008

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE HONDURAS

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

RECTOR: DOCTOR JORGE ABRAHAM ARITA LEÓN

SECRETARIA GENERAL DE LA UNAH:
ABOGADA ENMA VICTORIA MEJÍA RIVERA

DIRECCIÓN DEL SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO:
DOCTOR ROLANDO AGUILERA LAGOS

DIRECTOR DEL CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL LITORAL
ATLANTICO: CARMEN MARTOREL DE MILLA

COORDINADOR POSTGRADO UNAH EN EL CURLA:
MSC. HÉCTOR NOLASCO ROSA

AGRADECIMIENTOS



A Dios por su iluminación.

A mi asesor el Doctor Carlos Ortigoza Garcell que con su gran apoyo me permitió concluir esta investigación.

A todos los profesores que han conducido este programa de maestría y compañeros que incidieron en mi formación profesional.

A la Universidad Nacional Autónoma de Honduras y en especial a las autoridades del CURLA por darme la oportunidad de alcanzar este grado académico.

A Teresita Reyes por su apoyo en la elaboración de este trabajo.

A Silvia Margarita y Carmen Yesenia Reyes por su apoyo solidario.

A los expertos, asesores y demás personas que, con dedicación, emplearon parte de su valioso tiempo en la revisión de este documento y brindaron sus sugerencias.

A todos, muchas gracias.

DEDICATORIA



A mi madre, que me dio la vida y todo su sacrificio.

A mi familia a quien quiero mucho.

“La enseñanza tradicional de la composición se centra en los productos logrados por los alumnos (...) el profesor señala y trata de corregir las fallas que éstos tengan, pero (...) poco o nada se enseña sobre cómo construirlos desde una perspectiva propiamente retórica, discursiva y funcional”.

Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas

RESUMEN

En todos los niveles educativos, la asignatura Español tiene un gran compromiso con el desarrollo de las habilidades básicas en el estudiante. El presente trabajo se enfoca específicamente en la expresión escrita en la que, según las investigaciones realizadas, los estudiantes, aún en el nivel universitario, continúan presentando limitaciones.

Lo anterior conduce al siguiente **problema científico**: ¿Cómo estimular el desarrollo de la habilidad de expresión escrita desde la asignatura Español General en el CURLA?

Después de las investigaciones realizadas se llega a la conclusión de que se aprende a escribir escribiendo, por lo tanto la propuesta de solución consiste en profundizar en el proceso de la escritura, es decir, en las acciones que hay que seguir como profesores y estudiantes para escribir un texto y la manera más oportuna de exponerlo es a través de estrategias didácticas. Por lo tanto el **objetivo** de este trabajo es la elaboración de estrategias didácticas que estimulen el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita desde la asignatura Español General en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA)

El **aporte** consiste en estrategias didácticas que estimulen el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita desde la asignatura Español General en el CURLA con el fin de eliminar las debilidades reflejadas en los alumnos y que limitan el proceso de enseñanza aprendizaje (E-A). En su **objeto**, las estrategias didácticas, se encuentran especificadas las acciones a llevar a cabo por el profesor como orientador y el estudiante como ente activo y centro del proceso docente educativo (D-E).

CONTENIDO

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.	3
1.1 Caracterización actual de la asignatura Español General y sus estrategias didácticas.	3
1.2 Fundamentos epistemológicos.	6
1.3 Fundamentos psicopedagógicos a tener en cuenta en el desarrollo de estrategias didácticas en la asignatura Español General.	13
CAPÍTULO II	
DISEÑO METODOLÓGICO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.	35
2.1 Diseño metodológico de la investigación.	35
2.2 Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje (E-A) de la asignatura Español General del CURLA.	42
2.3 Propuesta de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de las habilidades de expresión escrita en la asignatura Español General.	50
2.4 Validación de la propuesta de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita en la asignatura Español General.	98
Conclusiones	101
Recomendaciones	102
Bibliografía	103
Anexos	111

INTRODUCCIÓN

La lengua nos ayuda a comunicarnos, explorar los ámbitos de la cultura y a organizar el pensamiento. En la educación formal, constituye un eje transversal al ser utilizada por las diferentes disciplinas para cimentar sus conocimientos, por consiguiente, las fallas en el dominio de las habilidades básicas en la lengua materna (leer, hablar, escuchar y escribir) repercuten negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) y por consiguiente en el desempeño laboral del profesional.

Específicamente la habilidad de la expresión escrita en los estudiantes universitarios se ha vuelto un tema de investigación cada vez más necesario porque al ver sus escritos se detecta que la mayoría aún no domina dicha habilidad.

En el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA), Español General es, según los planes de estudio de las diferentes carreras, la asignatura encargada del desarrollo de la escritura (aunque debe ser apoyada por las demás), por lo que se hizo una evaluación de su programa enfocado al desarrollo de la expresión escrita a través de la “Guía de análisis del diseño curricular de la asignatura” elaborada por Jiménez Vielsa y citada por C. Ortigoza (2003b) (Anexo 2) y con ella se detectaron sus fortalezas y debilidades.

También se aplicó una encuesta a los estudiantes que recién cursaron la asignatura y se observó que existen en ellos limitaciones significativas en las diferentes fases que conforman la habilidad de escribir: la planificación, redacción, revisión y edición (Anexo 3).

Así mismo y a través de una encuesta (Anexo 4), los profesores manifiestan que, durante la clase, procuran mejorar la escritura de sus educandos, pero las formas de enseñanza que declaran son aplicadas al grupo en general pues por la

cantidad de estudiantes que hay por sección, les es muy difícil llevar a cabo una enseñanza individualizada.

Dicho escenario conduce al siguiente **problema científico**: ¿Cómo estimular el desarrollo de la habilidad de expresión escrita desde la asignatura Español General en el CURLA?

El **objetivo** propuesto es el siguiente:

Elaborar las estrategias didácticas que estimulen el desarrollo de la habilidad de expresión escrita desde la asignatura Español General en el CURLA.

Se establece como **objeto**:

Las estrategias didácticas desde la asignatura Español General.

Siendo el **aporte**:

Las estrategias didácticas que estimulen el desarrollo de la habilidad de expresión escrita desde la asignatura Español General en el CURLA.

En dichas estrategias se analiza el proceso de escritura y se exponen sistemáticamente las acciones a seguir por los estudiantes y profesores. Las mismas están fundamentadas en el constructivismo como enfoque curricular al considerar al estudiante como ente activo y el centro del proceso de E-A y al profesor como su guía y creador de condiciones óptimas con el fin de lograr un aprendizaje significativo resultado de la reflexión individual y constante.

Estas estrategias han sido validadas teóricamente por el método de expertos seleccionados internacionalmente y fundamentada en las leyes de la didáctica y principios de la expresión escrita que han de respetarse para su aplicación correcta durante el desarrollo del proceso.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

1.1 CARACTERIZACIÓN ACTUAL DE LA ASIGNATURA ESPAÑOL GENERAL Y SUS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

Según las Normas Generales de la Educación Superior de Honduras, las asignaturas que se imparten en la enseñanza universitaria están clasificadas en Asignaturas de Formación General y de Formación Específica, encontrándose las primeras subclasificadas de la siguiente manera:

- Obligatorias: Historia de Honduras, **Español**, Filosofía y Sociología General.
- Generales (optativas): Educación Ambiental, Inglés General, Arte o Deporte y una asignatura del campo de Humanidades.

Por pertenecer al grupo de las asignaturas Generales Obligatorias y estar ubicada en los primeros semestres de cada carrera, Español General, no posee asignaturas precedentes, y no es requisito para la inscripción de las posteriores a excepción de Administración de Empresas en la que sí se necesita para Redacción; sin embargo es una asignatura de formación general y por lo tanto, una de las encargadas de contribuir al desarrollo de las habilidades básicas en los estudiantes y entre ellas está la de escribir; habilidad necesaria para organizar, aprender y expresar sus conocimientos e ideas a través de informes, resúmenes, ensayos, toma de notas durante conferencias, respuestas de exámenes que cumplan con las expectativas del nivel, escritura fluida, cohesionada y coherente de sus investigaciones, etc., mientras estudian en las demás asignaturas.

María Martínez (1996), directora general de la Cátedra UNESCO para el “Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y La Escritura” creada en 1996 sostiene lo siguiente:

El aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura se evidencian como los criterios fundamentales de la calidad y equidad de la educación dado que a través de estos dos procesos se pueden lograr altos niveles de desarrollo de la lengua materna, que se traducen en el acceso a una competencia comunicativa que permite experimentar la diversidad discursiva y el poder del discurso argumentado.

Al solicitar al estudiante escribir sobre un tema determinado, éste debe pensar, ordenar sus conocimientos y releer su escrito varias veces, lo que favorece el afianzamiento de los contenidos. Se coincide con Paula Carlino (2002) que en su investigación realizada sobre cómo se enseña a escribir en las universidades de Estados Unidos afirma lo siguiente:

Todas estas instituciones se percatan de que la escritura tiene la potencialidad de transformar el saber inicial a través de dos operaciones básicas: la planificación y la revisión. El lenguaje escrito que contiene pensamiento de calidad no suele ser espontáneo sino anticipado y reconsiderado. En particular, la revisión permite releer y entender mejor lo que se sabe, es decir, ayuda a volver a pensarlo: La revisión es con frecuencia la fase que posibilita al que escribe descubrir y clarificar lo que quiere decir. Las buenas ideas emergen y se aclaran gradualmente, después de varias reescrituras.

El programa de Español General es el mismo para todas las carreras que se imparten en el CURLA y plantea, como propósito fundamental, brindar a los estudiantes los procedimientos teórico-prácticos para que puedan valorar científicamente el discurso lingüístico y el artístico en la obra literaria, así mismo el análisis del mensaje de los medios de comunicación social, y cómo influyen negativamente en nuestro medio.

Sin embargo, dentro de los planes de estudio de cada carrera, en lo concerniente a la asignatura de Español General y específicamente sobre la expresión escrita se espera lo siguiente:

En el perfil profesional de Ingeniería Agronómica se plantea que el egresado diseñe y administre pequeños proyectos y programas de producción agrícola pecuaria. Para eso proponen como uno de los objetivos de la asignatura Español General: “Propiciar al estudiante los recursos necesarios que le permitan generar un discurso coherente integrado de los procesos de reflexión y expresión”. Sin embargo, intentan desarrollar la habilidad programando como parte de su metodología, ejercicios ortográficos y enmendar errores de dicción. Este mismo objetivo se propone Ingeniería Forestal para lograr que sus egresados sean capaces de planificar, formular, realizar y evaluar proyectos de investigación.

El perfil profesional del Economista Agrícola manifiesta como algunas de las capacidades del egresado: planificar el desarrollo agropecuario al nivel nacional, regional y local, determinando objetivos, metas, políticas y estrategias agrarias..., capacitar al sector productivo, etc.

En Enfermería se espera que sus egresados participen en la formulación y aplicación de políticas y programas, socialicen los resultados de las investigaciones a través de diferentes mecanismos. Para lograrlo se aspira a que Español General facilite fundamentos teórico-prácticos para mejorar la expresión oral y escrita como medio de comunicación y de convivencia social. Dentro de los temas propuestos por la carrera se encuentran: Lengua escrita, Ortografía, Gramática española, Redacción y estilo; y establece en su evaluación la redacción de informes escritos de ensayos, resúmenes de libros leídos y biografías.

La carrera de Administración de Empresas espera que sus profesionales estén preparados para formular y administrar planes de desarrollo empresarial que contribuyan a la superación de la calidad administrativa en el país, realizar labores

de investigación... y para eso formulan como objetivo de Español General: “Proporcionar a sus estudiantes los recursos que les permitan generar un discurso coherente, integrador”. Dentro de su metodología propone redacciones y en la evaluación la revisión de ensayos.

El perfil profesional del licenciado en Ecoturismo expone dentro de las capacidades que se esperan de su egresado: Formular y evaluar proyectos de desarrollo turístico sostenible, diseñar, formular y promocionar productos turísticos, etc., que se desempeñen como jefes de planificación y desarrollo de espacios, gestor de espacios naturales, gestor de proyectos; jefatura de planificación, desarrollo turístico, etc. para lo que se espera que Español General sea capaz de “Proporcionar fundamentos teóricos prácticos para mejorar la expresión oral y escrita; capacitar en la utilización correcta de las estructuras gramaticales; usar el idioma como medio eficaz de la comunicación para aprovechar mejor otros conocimientos, para descubrir, analizar y afirmar su pensamiento”.

1.2 FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA.

A través del método teórico de **Análisis Histórico-Lógico** se investigó que el español se originó en el Reino de Castilla, en la Península Ibérica de España. Éste se caracterizó por poseer una superposición de pueblos y por consiguiente una variedad de lenguas y dialectos que aportaron de su léxico al que posteriormente sería el castellano (establecido en el siglo XVII como lengua oficial de la nación española.) (Enciclopedia Didáctica de Gramática, Océano, Evolución de la Lingüística, Págs. 2-62 s/f).

Esto aumentó la necesidad de perfeccionar dicho idioma y con el pasar del tiempo han sobresalido muchas personas por sus aportes a la investigación y conservación de la lengua. Entre ellos están: Antonio de Nebrija, Bernardo de Adrete, y Gonzalo de Correas (Agüero, 1977).

Entre ellos, también está Ferdinand de Saussure, considerado el fundador de la lingüística moderna por sus enunciados y los fundamentos teóricos de sus investigaciones lingüísticas europeas. Igualmente precisó la materia de la lingüística que esta conformada por todas las manifestaciones del lenguaje humano, todo esto está plasmado en su obra titulada “Curso de lingüística general” (Enciclopedia Didáctica de Gramática, Océano, s/f).

Otro personaje importante: Juan Manuel Fernández Pacheco en quien cruzaba la idea de formar una academia en Madrid la que posteriormente tendría como objetivo principal la lengua. Esta institución es a la que hoy se conoce como “Real Academia Española” cuyo propósito es velar por la propiedad y pureza del idioma, función que aún en nuestros días continúa desempeñando (Agüero, 1977).

A principios del siglo XIX se desgaja la lingüística de la Filología para centrarse en el estudio del lenguaje, instrumento de comunicación entre las personas como fin en sí mismo (Enciclopedia Didáctica de Gramática, Océano, s/f). Pero fue hasta principios del siglo XX que se establece como la ciencia del lenguaje, no obstante, por la variedad de su contenido, es la principal dificultad para su catalogación como tal, “Sin embargo, si la lengua es esencialmente aquello que nos hace seres humanos, la lingüística debería considerarse como una ciencia del hombre, y por lo tanto, como una ciencia humanística” (Enciclopedia Didáctica de Gramática Océano, Pág. 19 s/f).

Con el pasar del tiempo, la lingüística se fue desglosando en otras especialidades para estudiar los elementos que conforman la lengua como sistema: La gramática, fonética, fonología, semántica, normativa, sintaxis y la morfología son algunas de ellas y las investigaciones que se realizaron durante este período aportaron al perfeccionamiento en el aspecto superficial de la lengua, pero especificando en la escritura, habilidad concerniente a esta investigación, se conoce que las investigaciones hechas antes de 1960 se llevaban a cabo empíricamente y sobre segmentos del lenguaje como: la oración, el párrafo, la puntuación, etc. es decir,

interesándose en los aspectos formales y superficiales del texto como producto terminado, conformando así, parte del estudio de la gramática.

Las limitaciones manifestadas a través de los modelos de producto motivaron a continuar profundizando en el tema y fue en el año 1963 cuando se marcó su periodo moderno, con la publicación de la obra *Investigación sobre la composición escrita* de Richard Braddock, Richard Lloyd-Jones y Lowell Schoer, obra que se considera impactante por su contenido sobre los resultados de las investigaciones realizadas destacando las que se referían a las consecuencias negativas o nulas de la instrucción gramatical sobre la escritura (Scott 1991 citado por Vázquez, s/f).

Después del conocimiento de la obra, lo más interesante ya no era analizar los textos escritos, es decir el producto, sino que deseaban conocer cómo eran redactados, cómo escribían los escritores, entendiendo esto como el proceso. Greene y Higgins (1994 citados por Vázquez, s/f) son algunos de los muchos interesados en este aspecto.

Farris, Bridwell-Bowles, Miller y Smagorinsky (1987, 1991, 1992, 1994 referidos por Vázquez, s/f, 5) afirman que “es ampliamente reconocido que Janet Emig fue la primera, a fines de la década de los ‘60, en intentar el análisis de las operaciones mentales que los escritores efectivamente ejecutan cuando escriben y en caracterizar a la escritura como un proceso recursivo y no como una transcripción lineal de las ideas”. (También fue la primera en usar sistemáticamente los protocolos de pensamiento en voz alta).

Gordon Rohman fue otro de los interesados en comenzar el estudio de la habilidad de escribir considerándola como un proceso complejo y al inferir que el proceso se llevaba a cabo en etapas propuso “El modelo de las etapas”: Pre-escribir, escribir y re-escribir. Su interés se centró en la primera al considerarla la más importante afirmando que si el escritor no logra descubrir y organizar su tema no obtendrá un

buen producto (Vázquez, s/f). Fue tanto lo que se interesó en ella que junto a Wlecke escribió un texto específicamente sobre esa etapa.

Teun A. Van Dijk (1978 citado por Cassany, 1989) se centra en el procesamiento de textos incluyendo la comprensión y producción de manera escrita y oral. Y a través de su “Modelo del procesador de textos”, elabora un conjunto de reglas (que posteriormente denomina estrategias) para lograr comprender y producir un escrito. Presenta también las habilidades productivas que se utilizan al momento de hablar o escribir: reproducción (recuerda las ideas que tiene acumuladas en su mente), reconstrucción (partiendo de los conocimientos que posee del mundo y de sus presuposiciones) y elaboración (produce su propio escrito nuevo y único).

Profundizaron en esta área los modelos explicativos de Linda Flower y John Hayes (1981 citados por Cassany, 1989) fundamentados en la psicología cognitiva e influenciados por la teoría de resolución de problemas de Simon y Newell. Flower y Hayes plantearon que la escritura se desarrolla en tres subprocesos: La Planificación, la Textualización y la Revisión. Su modelo describe las operaciones mentales efectuadas por el escritor al momento de escribir sus ideas.

También incluyen la supervisión que cumple con la función de coordinar y regular el proceso durante su ejecución (metaescritura) impidiendo que los procesos se lleven a cabo linealmente.

La desventaja de dichos modelos explicativos está en que los estudios se centraron en los escritores expertos y no en los aprendices. Esto estimuló la intervención de Scardamalia y Bereiter, (1993 citados por Díaz, F. y Hernández, 2002) con sus dos *modelos explicativos: Decir el conocimiento y Transformar el conocimiento*, utilizados para describir y explicar los procesos de composición de los escritores expertos y novatos.

Retomando a Simon y Newell y su teoría de la resolución de problemas, se afirma que es un proceso que consistía en pedir a las personas que pensarán en voz alta mientras llevaban a cabo alguna tarea específica y Smagorinsky, (1994 citado por Vázquez, s/f, 7) testifica que “en 1972 idearon un procedimiento denominado *análisis de protocolos* para el estudio del proceso de pensamiento durante actividades de resolución de problemas en cualquier tipo de tarea, desde la solución de un rompecabezas hasta la lectura de una poesía” y que dicho procedimiento llegó a ser aprobado por la comunidad científica (Vázquez, et. al.).

Hairston (en Farris, 1987 citado en Vázquez, s/f) viendo el auge de este procedimiento, aseguró que se estaba dando un cambio de paradigma en los estudios de composición, sin embargo, muchos investigadores, incluyendo a sus creadores, le han encontrado limitaciones: Consideraron que los datos estaban sujetos a una explicación idiosincrásica por lo tanto no se creyeron válidos para confirmar los procesos cognitivos; discurrieron en que la información obtenida era incompleta por realizarse en situaciones artificiales, obviar los sentimientos y las limitaciones lingüísticas del escritor.

Otros procedimientos que han sido empleados para obtener información sobre el proceso de composición son mencionados por Smagorinsky en su compilación, entre ellos: explicación retrospectiva, recuerdo estimulado, entrevistas de escritura profesor-alumno, estudios de la conversación en el aula, etc.

Ya a finales de los '80 y principios de los '90 se detectó que además del proceso existía otro aspecto influyente durante la redacción al advertirla como un proceso de intercambio social. Éste era el contexto, es decir la cultura, la sociedad, un receptor real: otra u otras personas.

Asimismo, otros estudios se han originado con el surgimiento de las nuevas tecnologías. Por ejemplo, la lingüística computacional que es producto de la relación de la psicología, lingüística y la computación. Lo que se pretende a través de la misma es comprender cómo se lleva a cabo el proceso de comunicación en

el hombre para equipar a las computadoras con el propósito de que puedan realizar acciones como hablar, entender, traducir y hasta corregir los errores del usuario.

En lo que se refiere a la escritura, la computadora está equipada para colaborar en la corrección de textos con la ayuda de un diccionario cuyo número de palabras puede ser aumentado por el usuario; y además de señalar o corregir el error enlista sugerencias para su correcta escritura o sus sinónimos. También verifica y da alternativas para el uso correcto de términos dentro de la oración.

Pero los estudios anteriores no sirven de nada si los profesores no están conscientes de la importancia de su labor. Quintero (2004), de la Universidad Nacional Experimental de Guayana en Puerto Ordaz, Venezuela, en su tesis: "*Enseñanza de la composición del ensayo académico*", observa que en el nivel superior no se le da el refuerzo necesario porque se supone que deben venir preparados desde los niveles anteriores. Al respecto considera que

...se continúa asumiendo que el problema es de los niveles precedentes al universitario. En consecuencia es responsabilidad de los cursos introductorios de las universidades, o es un asunto no resuelto del bachillerato y en el peor de los casos es un problema que viene de la Educación Básica. Así las cosas, la solución queda en manos de nadie mientras los estudiantes universitarios luchan una y otra vez por escribir medianamente (p. 1).

Otro aspecto que limita los aportes para mejorar la expresión escrita es que el profesor se ha conformado con enseñar sin una base científica que contribuya a la calidad de su labor docente convirtiéndose más bien en un "obstáculo pedagógico" y es que para ser un profesor universitario competente, además de contar con el conocimiento sobre la ciencia que enseña, también debe poseer la habilidad de adaptarlo didácticamente al estudiante a través de la transposición didáctica.

En Honduras y en el nivel universitario, las primeras asignaturas que se encargaron del estudio del idioma Español fueron las de Gramática Latina y Castellana. En la actualidad existe Español General y además asignaturas más específicas como Redacción y Ortografía. Sin embargo, no es posible ir fraccionando y sumando asignaturas a los planes de estudios para dar solución a cada limitación que se presente en los estudiantes universitarios.

En el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA) ubicado en la ciudad de La Ceiba, se realiza la presente investigación y se pretende combatir la dificultad desde la misma asignatura Español General, con el apoyo de las demás asignaturas que conforman el plan de estudios de cada carrera, porque la escritura es una habilidad básica que como se explicará más adelante, está presente durante todo el proceso docente educativo (D-E).

Lo anterior se sostiene aún más en lo que Carlino (2002) investigadora del CONICET (Consejo Nacional de Investigación Científica y Técnica) manifiesta sobre el caso de las universidades de los Estados Unidos. Ella explica que en ese país se plantean un movimiento llamado "*Escribir a través del Currículo*" en el que sostienen que la escritura no debiera estar limitada a clases de primer año, pues consideran que el pensamiento y el lenguaje escrito están relacionados; por lo tanto, respaldan la inserción de la enseñanza de la lectura y escritura en las otras disciplinas.

Garrido lo defiende con su aforismo: "La lectura y la escritura tienen que ver con todos los órdenes de la vida. La lectura y la escritura deben ser preocupaciones de todos los docentes, en todos los niveles, no importa cual sea su especialidad" (Garrido, s/f, p. 1).

Consciente del compromiso, lo más oportuno es comenzar a accionar desde la asignatura Español General por ser la encargada del estudio del lenguaje, desde una perspectiva comunicativa y tomando en cuenta el contexto.

1.3 FUNDAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS A TENER EN CUENTA EN EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN LA ASIGNATURA ESPAÑOL GENERAL.

Tradicionalmente se consideró al docente como el protagonista en el proceso de E-A, encargado de imponer la obediencia y de transmitir a través de grandes discursos conocimientos aislados que los estudiantes pasivamente repetían hasta memorizar.

Pero para satisfacer las necesidades de la sociedad actual se precisa de una reestructuración del currículo en donde se jerarquicen las necesidades, se adecuen los contenidos e implementen entre otras cosas una nueva metodología.

A través de la presente investigación se pretende solucionar las limitaciones en la expresión escrita presentadas por los estudiantes que recién ingresan al CURLA, con la implementación de estrategias didácticas en la asignatura Español General.

Para lograr lo anterior, se requiere de un cambio de mentalidad a través del cual se considere al estudiante como el protagonista quien guiado por su profesor, es el máximo responsable de su propio proceso de aprendizaje que lleva a cabo estableciendo relaciones “sustantivas y no arbitrarias”, entre lo que se aprende y los conocimientos anteriores, proceso al que Ausubel denomina “*aprendizaje significativo*” (Canfux, 2002). Éste por ser un proceso interno, se considera un aprendizaje individual, subjetivo. Aquí se coincide con la primera de las tres ideas fundamentales en las que Coll (1990 citado por Díaz, F. y Hernández, 2002) afirma se organiza la concepción constructivista.

El constructivismo se alimenta de las aportaciones de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento, los cuales permiten

declarar el origen del comportamiento y el aprendizaje (Coll, 1990 citado por Díaz, F. y Hernández, 2002).

Los procedimientos y estrategias que se implementan en el proceso educativo constructivista influyen de manera positiva en que el aprendizaje sea más duradero. Lo que el estudiante aprende no es una copia exacta de la realidad, sino una construcción creada, elaborada como resultado de una reflexión individual, constante y sentida por él.

Como segunda idea fundamental Coll (1990 citado por Díaz, F. y Hernández, 2002) plantea que la actividad constructiva se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. Es decir, que el alumno no descubre ni inventa durante todo el proceso, pues los contenidos curriculares son el resultado de un proceso de reconstrucción a nivel social.

Como tercera idea, plantea que la función docente es encajar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. Es decir, que la función del docente no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumno lleve a cabo su aprendizaje de la mejor manera, sino que orienta y guía explícitamente dicha actividad (Coll, 1990 citado por Díaz, F. y Hernández, 2002).

Dicha guía debe tomar en cuenta el desarrollo cognitivo y basarse en lo que Vigotsky, (1979 citado por Díaz, F. y Hernández, 2002), denomina "*Zona de desarrollo próximo*" que permite establecer la existencia de un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno que trabaja independientemente (conocimiento previo); y un límite superior al que el alumno puede acceder de forma progresiva con ayuda de un docente capacitado o un compañero más avanzado y capaz de reflexionar sobre las operaciones mentales que ejecuta al aprender y enseñar, y desarrollar dichas habilidades en su discípulo o compañero.

Partiendo con un significado general del concepto **habilidad**, la Enciclopedia Microsoft Encarta (2003) la define como la “capacidad para coordinar determinados movimientos, realizar ciertas tareas o resolver algún tipo de problema”.

Profundizando en el concepto C. Álvarez (1999) la define desde el punto de vista psicológico como la “dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad (...) es el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo” (p. 71).

Para Rosales (2002) “es el contenido de las acciones guiadas por un objetivo consciente, que para realizarlas, el sujeto desarrolla una serie de operaciones que varían según las condiciones existentes. La habilidad es aquel resultado de la relación objeto-sujeto que expresa un grado del dominio de las acciones de la profesión, basada en un conocimiento maduro de los contenidos de la misma” (p. 16).

Por su parte, Rita Álvarez (1997 citada por Moreno, 2001) considera a las habilidades como: “estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer los conocimientos. Se forman y desarrollan a través de la ejercitación de las acciones mentales y se convierten en modos de actuación que dan solución a tareas teóricas y prácticas” (p. 16).

Las definiciones dadas coinciden en que las habilidades están conformadas por acciones que responden a un objetivo y a través de ellas se manifiesta el grado de conocimiento que posee el alumno sobre el contenido. Las mismas se consideran consistentes, y para los fines de este trabajo, apropiadas, especialmente la propuesta por Rita Álvarez.

Resumiendo, se puede decir que las habilidades son una dimensión del contenido conformada por acciones y operaciones que se llevan a cabo para alcanzar un objetivo y a través de las cuales se reflejan los conocimientos alcanzados por el estudiante hasta el momento, en donde la **acción** es “aquella ejecución de la actuación que se lleva a cabo como una instrumentación consciente determinada por la representación anticipada del resultado a alcanzar (objetivo) y la puesta en práctica del sistema de operaciones requerido para accionar” (Bermúdez y Rodríguez 1996 citados por Mancebo, 2000, p. 18); las **operaciones** son “la estructura técnica de las acciones y se subordinan a las condiciones a las que hay que atenerse para el logro de un fin y a las condiciones o recursos propios de la persona con que cuenta para operar” (Fuentes 1997 citado por Mancebo et. al.).

Es importante recalcar que las habilidades no llegan a su desarrollo máximo de una sola vez sino que pasan por ciertas etapas que pueden servir como diagnóstico, selección de la metodología a implementar partiendo así desde lo que se tiene hacia los nuevos conocimientos.

Rojas y Achiong (citados por Mancebo, 2000, p. 21) consideran que para la formación de una habilidad se debe transitar por las siguientes etapas:

1. Creación de las premisas generales y específicas para el objeto dado: esta etapa incluye la motivación de la acción y actualización de los conocimientos y habilidades.
2. Familiarización de la acción: se deben mostrar los modelos y las diferentes operaciones de la acción con la ayuda necesaria para su ejecución.
3. Formación de la habilidad: incluye la ejecución de ejercicios con un nivel creciente de complejidad, corrección de las operaciones incorrectamente realizadas.

4. Consolidación: se debe aplicar la habilidad a nuevas situaciones docentes, o sea transferencia de la habilidad, incluir la habilidad en tareas más complejas que conlleven a formar nuevas habilidades.

En lo que se refiere a la **clasificación de las habilidades**, existe una variedad de criterios y en una habilidad pueden estar incluidas otra u otras, por lo tanto, es necesario conocer las acciones que componen a cada una para emplearlas con precisión. Partiendo de la sistematicidad surge la clasificación de C. Álvarez (1999):

1. Propias de la ciencia específica.
2. Lógicas, intelectuales o teóricas. Aplicables en cualquier ciencia. Por ejemplo: inducción – deducción, análisis – síntesis, clasificación, etc.
3. Propias del proceso docente y de auto instrucción. Por ejemplo: toma de notas, realización de resúmenes, desarrollo de informes, etc.

Desglosando las habilidades desde el contenido, Rosales (2002), plantea que en su sistema existen habilidades básicas, elementales y generales.

1. Básicas: Como su nombre lo indica son habilidades indispensables para que un estudiante se desenvuelva en cualquier carrera. Por ejemplo: tomar notas, resumir, escribir, observar, describir, etc.
2. Elementales: a las que también llama específicas y donde se integran las básicas a un nivel más complejo. Como es el caso de la investigación científica, abstracción, etc.
3. Generales: Conformadas por las específicas y referidas a los modos de actuación profesional, permitiéndole resolver los problemas específicos de

la profesión, pero siempre desarrollándolas y reforzándolas con anterioridad y no únicamente en el último nivel con trabajos de diploma o tesis respectivo.

Habiendo enumerado y caracterizado las clasificaciones anteriores se demuestra que la habilidad de la expresión escrita, por ser aplicada durante todo el proceso D-E y ejecutada con o sin la asignación previa del profesor, se encuentra dentro del grupo de las “*propias del proceso docente y de auto instrucción*”, mencionado por C. Álvarez (1999), y denominadas “*básicas*” por Rosales (2002).

Asimismo en párrafos anteriores se afirma que la habilidad está conformada por acciones que responden a un objetivo. En este caso la habilidad de la expresión escrita responde al objetivo de comunicar un mensaje a una audiencia real y durante el proceso D-E es decir en circunstancias concretas. Por lo que se vuelve imprescindible el carácter social, pues la enseñanza de la lengua debe centrarse en desarrollar las competencias comunicativas y no limitarse a la enseñanza teórica sobre el lenguaje, gramática, literatura nacional y universal; y el análisis de cuentos, poesías, etc.

Según el diccionario de la lengua *Océano*, el término **escribir** viene del latín *scribere* que significa representar las palabras o las ideas con letras u otros signos. Componer libros, discursos, etc. Con base en este concepto, en la presente investigación, se considera a los términos: escritura, composición escrita y composición o producción de textos escritos como sinónimos.

Serafini (2004) afirma que “escribir bien es una actividad que consiste en encontrar y ordenar las ideas para después exponerlas por escrito de manera adecuada (...) Escribir quiere decir componer un texto prestando atención tanto a la forma como al contenido...” (p. 15).

Díaz, F. y Hernández (2002) después de haber analizado muchas investigaciones consideran a la escritura como “un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados” (p. 310).

Analizando el concepto anterior, se armoniza con la consideración de la composición escrita como un proceso cognitivo por ser una actividad estratégica y autorregulada, es decir que el escritor es el que reflexiona, crea y dirige el proceso.

Fayol (1991 citado por Díaz, F. y Hernández, 2002) se sustenta en dicho carácter cognitivo y profundiza más al distinguir dos dimensiones esenciales en dicho proceso:

- Funcional: Se organiza en torno a un propósito comunicativo-instrumental esperado sobre un lector-destinatario y tomando en cuenta ciertos factores contextuales. El escritor responde a preguntas como: ¿Qué va a decir?, ¿Cómo va a decirlo?, ¿Para quién o quiénes decirlo?, ¿Por qué decirlo?
- Estructural: Conformado por la planificación, textualización y la revisión del escrito. Durante la planificación se realiza una organización abstracta del contenido. Al textualizar, dichas ideas se plasman en frases coherentes y con sentido. Durante la revisión, se perfeccionan los avances logrados durante la textualización y/o se mejora la organización de las ideas, observando así que dichos subprocesos están entrelazados y que pueden interrumpirse unos a otros pues ocurren en cualquier momento de la redacción (Flower y Hayes 1981, 1986, mencionados por Cassany, 1989; Díaz, F. y Hernández, 2002).

Dichos procesos o acciones llevadas a cabo durante el proceso de la escritura son:

- *Planificar*: Trazar los planos para la ejecución de una obra. Hacer plan o proyecto de una acción. (Diccionario de la lengua española, 1983). Es el tiempo en que los escritores se forman una idea del contenido del texto que puede ser una frase, palabra o hasta una imagen de lo que se desea escribir. En ésta se incluyen tres subprocesos: Generar ideas (que pueden surgir ordenadamente, aisladas, investigadas...), organizarlas (seleccionarlas y ordenarlas de acuerdo con las características del texto) y formular objetivos (para aclarar la forma en que se llevará a cabo el proceso) (Cassany, 1989).
- *Redactar*: Del latín *redactum* que significa compilar, poner en orden. Poner por escrito cosas sucedidas, acordadas o pensadas con anterioridad. (Diccionario de la lengua española, 1983). Es cuando se plasman por escrito las ideas generadas con el objetivo de crear un texto legible y comprensible para el lector.
- *Revisar*: Del latín *De re*¹ y *visar* cuyo significado es ver con atención y cuidado. Someter una cosa a nuevo examen para corregirla, enmendarla o repararla. (Diccionario de la lengua española, 1983). El emisor compara su escrito con lo planificado, valora el texto desde el punto de vista del lector, verifica la claridad, modo de expresar la tesis, el orden lógico, pertinencia y transición de las ideas, uso correcto de verbos (tiempo, número...), sustantivos, pronombres, etc., corrige ortografía, etc. y todo aspecto que considera confuso siguiendo distintos criterios.
- *Editar*: Del latín *editum*, publicar por medio de la imprenta o por cualquier medio de reproducción gráfica, una obra, periódico, folleto, mapa, etc. (Diccionario de la lengua española, 1983). Es cuando el escritor vuelve a centrar su atención hacia los aspectos formales del escrito. "El emisor se

concentra de nuevo en la gramática, el léxico, la mecánica y la puntuación, le da forma final al escrito. Esta etapa se desarrolla palabra por palabra, oración por oración, párrafo por párrafo. Comprueba si en el escrito está de acuerdo con el formato que exigen las convenciones sociales, si cumple el propósito inicial y los posibles efectos en el lector”.

Según Espéret (1991 citado por Díaz, F. y Hernández, 2002) el mejoramiento de la habilidad de la expresión escrita está sujeto al manejo de una serie de conocimientos sobre:

- Aspectos lingüísticos y discursivos: vocabulario, estructuras textuales, aspectos gramaticales, reglas de puntuación, entre otros. Éstos deben enseñarse dentro del contexto de uso, de lo contrario pasarán a ser ejercicios monótonos sin significado alguno y aprendidos porque así lo exige el profesor o el programa (Díaz, F. y Hernández, 2002).
- El tema del que se quiere decir algo: lo que se conoce como “conocimientos previos”.
- Los contextos comunicativos. Es decir la importancia de la interacción social en la que haya intercambio de opiniones y en donde el destinatario sea real y diverso.
- Las estrategias específicas y autorreguladoras asociadas con los procesos de la producción escrita: en otras palabras las estrategias relacionadas con la planificación, textualización y revisión del texto escrito.

Para lograr lo anterior se necesita de un profesor dispuesto a esforzarse y prepararse de forma integral pues se coincide con Canfux (2002) cuando afirma que de la forma en que el profesor presente y organice el conocimiento a aprender, la cantidad de información que ofrezca, las preguntas que realice, así

como el estilo de evaluación dependerá el desarrollo de estrategias de aprendizaje en los alumnos.

Por lo tanto, el sistema educativo necesita “profesores estratégicos” que ayuden al estudiante a desarrollar una actividad mental constructiva, guiándolo hacia el aprendizaje significativo que Canfux (2002) define como: “relaciones *sustantivas y no arbitrarias*”, entre lo que se asimila y conocimientos anteriores que ya posee el sujeto; se relaciona la nueva información con los conceptos existentes en la estructura cognitiva.

Monereo y Clariana (1997 citados por Canfux, 2002) definen al “*profesor estratégico*”, “... como el de un personal que posee unas habilidades regulativas que le permiten clasificar, monitorizar y evaluar sus procesos cognitivos tanto en el momento de aprender los contenidos que ha de enseñar como con relación a su actuación docente, mientras negocia con los estudiantes los significados del contenido que se propone enseñar” (p. 72).

Consecuentemente se vuelve una necesidad la implementación de estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje orientando y estimulando al trabajo cooperativo y grupal, búsqueda y utilización adecuada de información, desarrollo de la capacidad de reflexionar críticamente, comparar, integrar e innovar, afianzar la responsabilidad profesional y social y prepararlo para aprender a aprender, que conozca sus fortalezas y debilidades conciente de los procesos que ocurren en su mente y basándose en ellas proceda de forma eficiente durante el proceso de E-A.

Por lo expuesto anteriormente es que en el presente trabajo se propone como alternativa de solución para el desarrollo de las habilidades de la expresión escrita las estrategias didácticas, y queriendo delimitar su concepto se parte diciendo que el término fue en un principio de uso exclusivo del oficio militar, político y económico. En la actualidad las estrategias han perdido dicha exclusividad, para

introducirse además en la educación donde reciben nombres como: estrategias didácticas, metodológicas, cognitivas, etc.

Al buscar su definición se observa que carecen de una definitiva, pero en general se consideran como las acciones de enseñanza y aprendizaje planificadas, aplicadas, dirigidas, manipuladas conciente e intencionalmente y que en correspondencia con un conjunto de recursos de apoyo, conducen a desarrollar destrezas, actitudes y habilidades. Asimismo sus objetivos deben ser claros, precisos, alcanzables y evaluables.

Las estrategias tienen como objetivo “perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje que en el ámbito universitario se traduce en desarrollar las potencialidades de los futuros profesionales, a través de un proceso donde aprendan a pensar, a participar activa, reflexiva y creadoramente” (Ortiz & Mariño 2003, p. 90) y así responder favorablemente a las exigencias de la sociedad.

Deben ser flexibles para poder adaptarse a los cambios cuando éstos sean necesarios. Así lo confirman Díaz, F. y Hernández (2002) al manifestar que las mismas deberán ser empleadas como procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como algoritmos rígidos) y adaptables, dependiendo de los distintos dominios de conocimiento, contextos o demandas de los episodios o secuencias de enseñanza de que se trate.

La enseñanza de estrategias didácticas suele llevarse a cabo a través de programas, talleres, cursos de índole extracurricular; son impartidas en un tiempo relativamente corto y en otros casos como una asignatura optativa aislada de las aulas en las que se necesitan. Estas alternativas de solución influyen en que su éxito no sea duradero y eficaz.

Pero no es posible que un solo profesor enseñe todas las estrategias de aprendizaje, por consiguiente él deberá seleccionar las que más se necesitan

dentro de su asignatura. Por ejemplo: Para un estudiante de Matemáticas será prioritario dominar la división no así para uno de Historia.

Por tal motivo, se hace necesaria la inclusión de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje dentro de sus propias cátedras simultáneamente con el contenido que enseñan. A esto es lo que Weinstein y Underwood (1985 citados por Díaz, F. y Hernández, 2002) denominan metacurrículo, proposición que se defiende en este documento.

Con base en el constructivismo, modelo curricular tomado en cuenta, se da la importancia concerniente a la participación del profesor como guía. Él orienta y ayuda a sus alumnos durante el proceso de interiorización de las estrategias, Monereo (1999 citado por Díaz, F. y Hernández, 2002) propone tres pasos básicos que van desde el desconocimiento del proceso hasta el dominio autónomo del mismo:

- Presentación de la estrategia: Aquí el profesor presenta y ejecuta el procedimiento respectivo.
- Práctica guiada: El estudiante ejecuta las acciones con la ayuda pertinente de su profesor.
- Práctica independiente: El alumno ejecuta y autorregula de manera autónoma las acciones.

Pero para que dichos pasos se ejecuten con entrega por parte del catedrático y el alumno se necesita que ambos estén conscientes de su importancia. El profesor debe demostrar el valor de las estrategias aplicándolas, siendo modelo, enfrentando tareas de aprendizaje frente a sus estudiantes para que ellos al observar, sientan la necesidad de aprenderlas y aplicarlas en otras situaciones.

Para su elaboración, Ortigoza (s/f) considera que se debe pasar por las siguientes etapas:

1. Presentación, delimitación del problema: Para poder fijar el área en que vamos a incidir.
2. Caracterización, diagnóstico y pronóstico del problema o fenómeno a enfrentar.
3. Modelación o planificación de la estrategia: Se establecen los objetivos generales y por etapas, el contenido necesario, los métodos, medios, recursos, presupuestos, formas de organización (programación) y la evaluación (de este paso).
4. Evaluación y validación de la estrategia: Se refiere a la evaluación que viene actuando desde el inicio y que por lo tanto puede ser inicial, formativa o continua y sumativa.
5. Generalización. Su aplicación en otras situaciones.

Pero para profundizar en las estrategias didácticas es necesario especificar en las que son realizadas por el profesor (estrategias de enseñanza) y las que lleva a cabo el estudiante (de aprendizaje).

Un profesor debe ser un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes, promover y contribuir al aprendizaje significativo por eso, necesita reflexionar sobre su labor como docente, en resumen ser un profesor estratégico.

Las **estrategias de enseñanza** son los criterios desde los cuales se determinan la elección y organización de acciones y procedimientos de enseñanza apropiados a las circunstancias en que se produce el proceso de aprendizaje.

Se coincide con Sánchez (2002, Conclusiones, 5).cuando afirma que:

El principal responsable de la tarea evolutiva en el aula debe ser el docente. Por tanto, la conclusión es enseñar a pensar, enseñar a aprender, enseñar a crear. Debemos aceptar que antes de enseñar teoría sobre cada conocimiento humano, deberíamos saber algo más sobre teorías de aprendizaje del ser humano. Ya que para ayudar a los alumnos a pensar creativamente, los docentes necesitamos entender el proceso y las cualidades que caracterizan a los individuos, así podremos acondicionar el escenario para los estudiantes.

El “profesor estratégico” pretende optimizar, a través de sus habilidades regulativas, el conocimiento declarativo y procedimental en su estudiante, concienciándolo sobre las operaciones mentales que realiza antes, durante y después del aprendizaje (incluyendo la auto evaluación) teniendo siempre presente que para lograr un aprendizaje no memorístico, las mismas se deben aplicar en nuevas situaciones del aprendizaje.

Una primera clasificación planteada por Díaz, F. y Hernández (2002) se basa en el momento en que las mismas son presentadas y aplicadas durante el proceso de E-A:

Preinstruccionales: se aplican al inicio de la clase para preparar y alertar al estudiante en relación a lo que va a aprender y cómo lo hará. Estimulan los conocimientos y experiencias previas y lo colocan en el contexto conceptual apropiado.

Coinstruccionales: se aplican de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje.

Postinstruccionales: se presentan al término del episodio de enseñanza para que el alumno forme una visión sintética, integradora y hasta crítica si se desea.

Haciendo énfasis en el desarrollo de los procesos cognitivos Díaz, F. y Hernández (2002) proponen la siguiente clasificación:

- Estrategias para activar (o generar) conocimientos. Son las encargadas de activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan (permitiéndole conocer lo que saben sus alumnos y utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes). En este grupo se pueden incluir también a aquellas que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa (ayudando así al alumno a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso y a encontrar sentido y/ o valor funcional a los contenidos aprendidos). Por ejemplo: la actividad focal introductoria, discusión guiada, actividad generadora de información previa o lluvia de ideas, objetivos, organizadores previos, etcétera.
- Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje. Son aquellos recursos utilizados para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. Pueden incluirse en este rubro: señalizaciones, preguntas insertadas, redes, mapas conceptuales, analogías, ilustraciones, entre otras.
- Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender. Van dirigidas a proporcionar al educando la oportunidad de realizar una codificación ulterior, complementaria o alternativa a la expuesta por el educador. Ejemplos de ellas son: las ilustraciones, gráficas, preguntas intercaladas, etc.

- Estrategias para organizar la nueva información que se ha de aprender. Son las destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información que ha de aprenderse, asegurando una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Pueden emplearse en cualquier momento del proceso. Entre ellas están: los mapas o redes conceptuales, cuadros sinópticos, resumen, organizadores textuales, etc.
- Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. Se emplean antes o durante la instrucción para ayudar a crear enlaces entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender con el fin de lograr un aprendizaje significativo. Algunos ejemplos son: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

Las distintas estrategias de enseñanza explicadas pueden usarse paralelamente e incluso hacer algunas combinaciones. Su uso dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas y actividades didácticas a realizar, de ciertas características de los aprendices (nivel de desarrollo, conocimientos previos, etcétera) del conocimiento que tiene el docente sobre las mismas estrategias, pues no podrá enseñar sobre algo que no conoce y de la conciencia de su propio proceso de aprendizaje es decir, de las acciones que ejecuta al momento de aprender, pues se suele enseñar de la forma en que aprende. Asimismo es necesario planificar, desarrollar y evaluar reflexiva y permanentemente su acción docente.

Pero para que los resultados obtenidos con la aplicación de las estrategias de enseñanza sean satisfactorios es necesario que los estudiantes puedan conocer e intervenir en su aprendizaje y esto se logrará con el conocimiento y aplicación de las **estrategias de aprendizaje**.

Díaz, F. y Hernández (2002) plantean la necesidad de la enseñanza de estrategias de aprendizaje para mejorar la expresión escrita: “La enseñanza tradicional de la composición se centra en los productos logrados por los alumnos, en donde el profesor señala y trata de corregir las fallas que éstos tengan, pero donde poco o nada se enseña sobre cómo construirlos desde una perspectiva retórica, discursiva y funcional” (p. 309).

Monereo (1994 citado por Hernández, 2002) define las estrategias de aprendizaje: como: “... procesos de toma de decisiones (concientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción...” (p. 67)

En el caso de la composición de textos, es una actividad estratégica y autorregulada, pues el escritor trabaja sin la interacción directa con los lectores por lo que la actividad le exige ser claro, ordenado, preciso y sistemático.

Con respecto a su clasificación, existe una gran variedad, pero en esta ocasión se analiza la propuesta por Pozo (1990 citado por Díaz, F. y Hernández 2002). La misma es en función del proceso cognitivo y finalidad que se persigue:

- Estrategias de recirculación de la información: Se consideran como las más primitivas empleadas por cualquier estudiante y consisten en repetir, subrayar y copiar una y otra vez la información que se desea aprender. Suelen aplicarse en materiales con poca significatividad lógica para el aprendiz.
- Estrategias de elaboración: consisten en integrar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos pertinentes (Elosúa y García 1993, citados por Díaz, F. y Hernández 2002) atendiendo su significado y

no aspectos superficiales. Las imágenes mentales, palabras clave, parafraseo, resumen y las analogías son algunas de ellas.

- Estrategias de organización: se emplean para clasificar por ejemplo: a través de categorías; jerarquizar y organizar por medio de redes semánticas, mapas conceptuales, etc. la información.

A través de las dos últimas, se procura descubrir y construir significados para encontrar sentido al contenido estudiado.

Particularmente la redacción de escritos es una actividad autorregulada y por lo tanto necesita de un proceder estratégico pues el trabajo reflexivo es solitario al no tener una relación directa con el destinatario.

Pero ya habiendo interiorizado las estrategias de aprendizaje pertinentes, el estudiante pasará de lo que Bereiter y Scardamalia (1993 citados por Díaz, F. y Hernández, 2002) denominan “*decir el conocimiento*” a “*transformar el conocimiento*”.

“*Decir el conocimiento*” consiste en simplemente vaciar la información sobre una hoja de papel sin una planificación previa y los estudiantes lo prefieren porque exige poco esfuerzo y les permite hacerlo con rapidez. En cambio al “*transformar el conocimiento*” se reconoce a la redacción como un proceso planificado y complejo de solución de problemas retóricos en el que se van alcanzando metas y submetas progresivamente. Y al decir transformar el conocimiento se deduce la necesidad de tener cierto dominio del tema, pues si el estudiante no lo conoce de poco o nada valdrá el repertorio de estrategias.

Pero el principal problema para el aprendizaje de estrategias didácticas suele ser la resistencia del estudiante, quien por estar acostumbrado a ser un receptor pasivo se niega a participar activamente en el mismo y sobre todo, porque no lo

considera útil para el rendimiento en los exámenes; pues generalmente éstos premian el aprendizaje mecánico o memorístico.

Para superar la situación anterior y aunque no se dirigen directamente al aprendizaje de contenidos, no pueden olvidarse las estrategias de apoyo o afectivas pues su misión fundamental es mejorar la eficacia del aprendizaje optimizando las condiciones en las que se produce. Incluyen: Establecer y mantener la motivación, enfocar la atención, mantener la concentración, manejar la ansiedad, manejar el tiempo de manera efectiva, etc.

Cabe mencionar que **la motivación** es un factor cognitivo que debe estar presente en todo acto de aprendizaje, no es un método o una técnica, más bien, es lo que induce al educando a llevar a la práctica una acción determinada, estimula la voluntad de aprender condicionando también la forma de pensar del discente y por consiguiente el tipo de aprendizaje resultante.

El término motivación proviene del latín *movere* cuyo significado es moverse, poner en movimiento o estar listo para la acción (Díaz, F. y Hernández, 2002).

Álvarez, C. (1999) sustenta que la motivación es una característica del proceso, está incorporada al método y no es sólo un momento de la actividad. El proceso tiene que estar permanentemente motivado, lo que implica que la satisfacción no está solamente en el resultado sino en el proceso mismo. La solución del problema es motivador en tanto que durante la ejecución del método el estudiante desarrolla las capacidades y potencialidades, en general, y experimenta un conjunto de emociones. *El motivo* no es un momento de la actividad, es una característica psicológica del método, del proceso.

La decisión que tome el estudiante está influenciada directamente por la motivación que puede ser extrínseca o intrínseca.

La motivación extrínseca puede ser importante pues proviene del interés hacia los beneficios o recompensas externas (la admiración de los demás, recibir felicitaciones, buena calificación...) mientras que la intrínseca es indispensable pues se busca la satisfacción personal, se disfruta de la actividad y lo que se desea es obtener una experiencia y aprender. Hacia esta última es la que se orienta este documento.

Habiendo analizado lo anterior se observa que entre más motivado esté el alumno para aprender, mayor será su atención, organizará mejor su tiempo, estrategias, técnicas, esfuerzos, con una eficiente autodisciplina, etc. y se soslayarán los estímulos negativos que no garantizan la motivación y el alcance de los objetivos.

Para que el estudiante interiorice las estrategias de aprendizaje necesita de un motivo: debe sentir que éstas son útiles y necesarias.

Las necesidades de la sociedad también deben transformarse en uno de los motivos del alumno. Así éste al lograr su satisfacción personal, también procurará asimilar los contenidos y dominar las habilidades propuestas en los objetivos de la(s) asignatura(s) para resolver problemas sociales.

“Por la propia esencia humana todos los elementos que se integran en la personalidad tienen una naturaleza cognitiva y afectiva, es imposible delimitar un hecho o fenómeno psicológico puramente afectivo o puramente cognitivo en el funcionamiento normal del hombre” (Ortiz, 2002a, p. 23). Por lo tanto el docente debe observar a sus alumnos, captar su nivel de motivación, lo que obliga a estar preparado para realizar cambios pertinentes de acuerdo con el interés del alumno.

Para promover la motivación durante el aprendizaje de la escritura de textos es recomendable proponer, siempre que sea posible, actividades, temas, etcétera, basados en las necesidades e intereses de los estudiantes, aclarar la importancia del dominio de dicha habilidad en un ambiente agradable sin presiones, ser

ejemplo frente a sus alumnos, escribir para un receptor real dentro de un contexto real, permitir el trabajo cooperativo, promover un sentimiento de afiliación al grupo y ayuda mutua. Todo ello orienta la presente investigación a indagar sobre el aprendizaje cooperativo.

El **aprendizaje cooperativo** es una “situación de aprendizaje en la cual los participantes establecen metas que son benéficas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros. Se sustenta en el concepto de interdependencia positiva: todos para uno y uno para todos” (Díaz, F. y Hernández, 2002, p. 427).

Para D. Johnson y R. Hohnson (1990 citados por Ortiz, 2003) aprendizaje cooperativo significa: “trabajar juntos para cumplir con determinadas metas compartidas, con el uso instructivo de pequeños grupos para que los estudiantes trabajen unidos y de esta forma maximizar el aprendizaje de cada uno” (p. 67).

Ambos conceptos manifiestan la influencia de la interacción social como factor que favorece el alcance de metas y por consiguiente el aprendizaje de los miembros del grupo. Las discusiones grupales favorecen la manifestación de las estrategias cognitivas empleadas por los integrantes del equipo. Aquí es donde los estudiantes más capaces pueden cumplir con la función del andamiaje. Pero conservando cada uno la responsabilidad de sus resultados.

“Los procesos de interacción social y de intercambio de opiniones, pueden permitir la creación de contextos apropiados para una escritura cooperativa o con un valor funcional comunicativo (...) los alumnos desempeñan roles simultáneos de lectores y escritores”. (Díaz, F. y Hernández, 2002, p. 328).

Saunders (1989 citado por Díaz, F. y Hernández, 2002, p. 328) explica que existen cuatro variantes a través de las cuales se puede realizar la escritura grupal en función del tipo de organización y los tipos de tareas asignadas:

- a. Coescritura: Los miembros de un grupo de iguales comparten la autoría de composición de un texto y colaboran activamente en la ejecución de cada una de las fases que conforman el proceso de escritura.
- b. Copublicación: Sus miembros producen textos individuales, pero trabajan juntos para desarrollar un documento colectivo compuesto por textos escritos individualmente por cada uno de los miembros.
- c. Coedición: Sus integrantes redactan sus textos de forma individual y muestran sus borradores a los demás miembros del grupo para que los revisen y opinen sobre ellos.
- d. Auxiliares de escritor: Los miembros pueden colaborar voluntariamente en cualquier momento de la redacción, sin embargo, no comparten la autoría que posee el escritor que recibe la ayuda.

De las cuatro variantes mencionadas por Saunders, en el aporte de esta investigación, se hace énfasis en las primeras tres, procurando que el estudiante se sienta como miembro de una familia y por consiguiente si uno de sus compañeros no ha alcanzado la meta propuesta aún no se ha logrado el objetivo.

CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

2.1 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.

En la presente investigación se plantea como **variable independiente** las estrategias didácticas y como **variable dependiente** la habilidad de la expresión escrita.

La **operacionalización** de la variable dependiente se expone a continuación con el fin de orientar a docentes y estudiantes.

Las habilidades que tributan a la habilidad de expresión escrita y que se pueden considerar como las acciones invariantes de esta habilidad son las siguientes:

 *Planificar:*

 Redactar

 Revisar

 Editar.

Para la operacionalización se establecieron las dimensiones:

Acciones

 *Planificar:*

- Determinar objeto y objetivo de la actividad.
- Determinar el auditorio.
- Generar ideas.
- Organizar ideas.
- Determinar la estructura del texto.

 *Redactar:*

- Ampliar las ideas en representaciones gráficas y conformando oraciones y párrafos.
- Determinar el vocabulario y frases correctas y pertinentes.
- Ajustar el escrito al contexto y características del tipo de texto preestablecido.
- Emplear signos de puntuación y correcta ortografía.


 *Revisar:*

- Valorar el escrito comparándolo y ajustándolo al objeto, objetivo y auditorio predeterminado.
- Verificar que las ideas estén relacionadas con la tesis y expresadas de forma clara y coherente
- Corregir fallas de estructuración de frases y texto.
- Corregir ortografía, gramática y puntuación.


 *Editar:*

- Verificar la corrección del texto.
- Comprobar la concordancia del texto con lo deseado.
- Colocar adecuadamente el texto en la hoja de papel.

Conocimientos teóricos:

 El discurso científico literario.

- Teoría del lenguaje.
- El discurso científico.
- El texto en el proceso de la comunicación.
- El ensayo.

 El texto literario. Métodos de análisis.

- Contexto histórico social.
- El discurso literario.
- Conceptualización actual de los géneros literarios.
- Métodos de análisis.
- Tendencias literarias actuales dentro del contexto hispanoamericano.

 Análisis del discurso a través de los medios masivos de comunicación.

- Análisis del discurso a través de los medios masivos de comunicación impresos y audiovisuales.
- Análisis de los aspectos que caracterizan algunos programas de nuestros medios masivos.

Indicadores

Para la caracterización de los niveles de desarrollo de la habilidad de la expresión escrita se parte de los siguientes indicadores:

- ✓ Conocimientos teóricos: Conceptos, principios, leyes, teorías y regularidades.
- ✓ Conocimientos que posee para la ejecución, es decir, conocimientos procedimentales.
- ✓ Grado de independencia mostrado en la ejecución de las acciones, que se manifiesta cuando al estudiante le basta la orientación dada por el maestro y no precisa de los diferentes niveles de ayuda que le puede proporcionar el maestro u otro alumno.
- ✓ Tipos, significación y cantidad de errores que comete en la ejecución.
- ✓ Número de repeticiones.
- ✓ Posibilidad de generalizar dicha ejecución a otras situaciones.
- ✓ Calidad de la ejecución.

Una vez establecidos los indicadores que caracterizan los niveles de desarrollo, estos se ponderaron como:

- Muy alto
 - Alto
 - Medio
 - Bajo
 - Muy bajo.
-
- **Muy alto:** Domina el modelo teórico que sustenta la habilidad. Incluye los aspectos necesarios en la planificación del escrito como: generar ideas, ordenarlas y formular objetivos. Elabora representaciones gráficas, mapas conceptuales y esbozos. Redacta el texto en un orden lógico y claro, ajustándose al contenido, objetivo y auditorio, utiliza un vocabulario rico y adecuado, correcta ortografía y respeta la estructura de frases, párrafos y texto. Revisa y corrige su escrito las veces que sea necesario. Presenta un texto legible, correctamente alineado y espaciado, y conforme a la tarea asignada.
 - **Alto:** Domina el modelo teórico que sustenta la habilidad. Incluye la mayoría de los aspectos necesarios en la planificación del escrito elaborando representaciones gráficas, mapas conceptuales y esbozos. Redacta el texto en un orden lógico pero ciertas ideas ambiguas, ajustándose al contenido, objetivo y auditorio, utiliza un vocabulario adecuado, con ciertas faltas de ortografía y respeta la estructura de frases, párrafos y texto. Revisa y corrige su escrito la mayoría de las veces que lo necesita. Presenta un texto legible, correctamente alineado y espaciado, y acercándose mucho a la tarea asignada.
 - **Medio:** Domina parcialmente el modelo teórico que sustenta la habilidad. La inclusión de los aspectos necesarios en la planificación del escrito y la elaboración de representaciones gráficas, mapas conceptuales y esbozos

es limitada. Redacta el texto con carente orden lógico y poco claro, con cierta desviación del contenido, objetivo y auditorio, utiliza un vocabulario limitado, con significativas faltas de ortografía y escasos conocimientos sobre la estructura de frases, párrafos y texto. Revisa esporádicamente su escrito y las correcciones son limitadas. Presenta un texto poco legible, correctamente alineado y espaciado, y con cierta desviación de lo asignado.

➤ **Bajo:** El dominio del modelo teórico que sustenta la habilidad es muy limitado. La inclusión de los aspectos necesarios en la planificación del escrito y la elaboración de representaciones gráficas, mapas conceptuales y esbozos es extremadamente pobre. El texto carece casi en su totalidad de orden lógico y muchas ideas son ambiguas, desviándose significativamente del contenido, objetivo y auditorio, utiliza un vocabulario muy limitado, con muchas fallas ortográficas y excesiva escasez de conocimientos sobre la estructura de frases, párrafos y texto. Revisa muy esporádicamente su escrito y las correcciones son muy limitadas. Presenta un texto poco ordenado y desviado casi por completo de la tarea asignada.

➤ **Muy bajo:**

No domina el modelo teórico que sustenta la habilidad. Evidencia un desconocimiento total sobre los aspectos necesarios en la planificación del escrito. La redacción del texto no lleva un orden lógico, ni se ajusta al contenido, objetivo y auditorio; el vocabulario que utiliza es muy limitado, presenta demasiados errores ortográficos, y la estructuración de frases, párrafos y texto es muy deficiente. No revisa ni corrige su texto comprometiendo por completo la presentación, legibilidad, alineación y espaciado del mismo, y no corresponde con la tarea asignada.

Las estrategias didácticas propuestas en la investigación se caracterizar por profundizar en las acciones expuestas anteriormente procurando así que el escritor esté consciente de las mismas. Se promueve un tratamiento

personalizado por parte del docente y el trabajo colaborativo entre compañeros con el fin de que comparta y/o adquiera nuevos conocimientos, habilidades y valores. Con base en lo anterior es que se sustenta como **hipótesis** que la utilización de las estrategias didácticas estimulará el desarrollo de las habilidades de expresión escrita desde la asignatura de Español General en el CURLA.

Con lo antepuesto no se quiere dar a entender que dichas estrategias didácticas sean de uso exclusivo de Español General pues han sido constituidas de tal forma que puedan adaptarse y aplicarse a los contenidos de otras asignaturas.

MÉTODOS

Entre los **métodos teóricos** se utilizaron:

El Analítico - Sintético: Se empleó para analizar las partes del problema y se sintetizó la información del mismo sin dejar de considerarse como un todo e igualmente se aplicó en el estudio bibliográfico realizado.

Análisis histórico-lógico: A través de él se llevó a cabo la investigación nacional e internacional de trabajos relacionados con las habilidades de expresión escrita y la evolución de las teorías que sustentan la investigación.

Inductivo – Deductivo: Con su aplicación se profundizó en la investigación, se analizaron e interpretaron los datos y se llegó a las conclusiones sobre la solución del problema.

Hipotético – Deductivo: A través de él se planteó la hipótesis, se razonó y se dedujeron las conclusiones.

Entre los **métodos empíricos** se emplearon:

Revisión de documentos: Mediante los cuales se conoció la situación oficial de las estrategias didácticas en el programa de la asignatura, las exigencias de las carreras que se imparten en el centro universitario a través de los perfiles profesionales de las carreras que se imparten en el centro educativo, etc.

La encuesta: Con la que se recopilaron los datos necesarios provenientes de profesores que imparten la asignatura Español General, Historia de Honduras, Sociología y Ciencias Políticas; como también a estudiantes que cursaron Español General en el segundo periodo de 2005 en el CURLA.

Estadístico: Con el que se hizo la recolección, procesamiento e interpretación (cualitativa y cuantitativa) de los datos.

Criterio de expertos: A través de él se validaron las estrategias didácticas propuestas.

UNIDAD DE ESTUDIO Y MUESTRA.

La **población teórica** de la presente investigación está conformada por los estudiantes que han cursado la asignatura Español General en el CURLA y los profesores que imparten dicha asignatura mientras que la **población estudiada** la constituyen 292 estudiantes matriculados en Español General en el segundo semestre del año 2005 y los 4 profesores que imparten la asignatura.

MUESTRA:

La muestra es intencional y está conformada por 58 estudiantes y 4 profesores que imparten la asignatura Español General, esto con el fin de conocer sus opiniones sobre las condiciones en que se encuentra la habilidad de la expresión escrita de sus estudiantes y las estrategias que como docentes utilizan para mejorarlas.

2.2 EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA ESPAÑOL GENERAL DEL CURLA.

Análisis del programa de la asignatura Español General del CURLA enfocado al desarrollo de la expresión escrita.

A través de la “Guía de análisis del diseño curricular de la asignatura” elaborada por Jiménez Vielsa y citada por Ortigoza C. (2003)b (anexo 2) se diagnosticó la calidad de la concepción y estructura del diseño curricular de Español General (Anexo 1) obteniéndose la siguiente información:

- El programa de la asignatura carece de fundamentación teórica, por lo tanto se desconoce su importancia y el papel que juega en las carreras según los problemas que ayuda a solucionar.
- Basados en el análisis de los objetivos con enfoque de sistema se observa que se plantean tres, predominando la redacción orientada hacia lo que la asignatura ofrece al estudiante (proporcionar al educando..., fomentar una actitud crítica...) y no hacia las características del futuro profesional, por lo tanto no expresan la intención o grado de aspiración que se persigue. Tampoco se tiene una idea clara de los conocimientos, los métodos a emplear y la orientación en general del proceso docente educativo. Respecto a los objetivos específicos cumplen únicamente con la función informativa.
- Respecto al contenido “Aquella parte de la cultura o ramas del saber que el estudiante debe dominar para alcanzar los objetivos” (Rosales, A. 2002, p. 23) y cuyos componentes son: los conocimientos, habilidades y valores (Rosales, A. et al.), se considera pobre en lo referente a la expresión escrita y así lo demuestran M. Barraza, J. Oviedo y G. Cárdenas al complementar sus libros de la siguiente manera:

Barraza (2003) en su texto denominado: "*Lenguaje, comunicación y literatura en la enseñanza universitaria*" (empleado anteriormente como bibliografía básica de la asignatura) no comenta sobre su pertinencia, sin embargo, agrega dos capítulos concernientes a la habilidad de escribir:

El primero denominado "*La técnica de la redacción*" donde resume en aproximadamente cuatro páginas: su concepto, comparación con la expresión oral, ciertas sugerencias muy generales para mejorar la técnica, conceptualización de tres cualidades, tipos básicos de redacción, caracterización breve de las fases en la redacción de un trabajo y la forma expositiva de redactar un escrito.

Y el segundo tema "*Las formas de expresión escrita*" con siete páginas en las que habla sobre la argumentación en la exposición, la descripción y sus tipos más frecuentes cada una ejemplificada con un fragmento literario, la narración y las formas de realizarla y el diálogo en la narración.

Mientras tanto J. Oviedo y G. Cárdenas (2004) sí manifiestan las limitaciones del programa y la necesidad de su reestructuración:

El programa de Español General contiene Teoría del lenguaje, Teoría de la comunicación y teoría de la literatura; empero, la discusión sobre los límites fronterizos curriculares del programa respectivo ha sido intensa y polémica, de allí que en el Departamento de Letras de la UNAH se hayan experimentado diversas modalidades acerca de la enseñanza del español en el nivel universitario; pero, por razones de distinta naturaleza, de uno y otro modo, ha subsistido un programa clásico de la enseñanza de la lengua y la literatura (p. XIV).

Como un aporte al programa, estos autores agregan a su texto guías constituidas en su mayoría por preguntas que solicitan respuestas breves y que valoran especialmente el aspecto teórico de los temas de cada unidad.

- En la metodología propuesta predominan otras actividades ajenas a la escritura y se hace una única mención a la redacción de ensayos, obviando así partir de los textos más simples a los más complejos.
- En la evaluación, es decir la forma en que se retroalimenta y comprueba si se están cumpliendo los objetivos y/o si es necesario algún ajuste, predomina la escritura de textos pero no aclara si es una evaluación formativa o sumativa.
- Finalmente en la bibliografía no se citan libros referentes a la expresión escrita.

Análisis e interpretación de datos de la encuesta aplicada a estudiantes que cursaron la asignatura Español General en el segundo semestre del 2005.

A través de una encuesta (Anexo 3) se recopiló la información necesaria para determinar el dominio de la habilidad de expresión escrita en los estudiantes que cursaron la asignatura Español General en el segundo semestre del 2005, de la que pudieron obtenerse los resultados e interpretación que se declaran a continuación.

Al inicio del instrumento se les preguntó sobre la forma en que llevan a cabo la escritura de algunos textos muy frecuentes durante el proceso de enseñanza aprendizaje como el tomar notas durante las conferencias y resumir textos.

Respecto a la forma de tomar nota durante las conferencias el 29% responde que procura escribir todo lo que el profesor dice, el 40% escribe palabras clave y/o elabora mapas, el 29% hace un resumen y el 2% declara otros (no especificados) (Ver anexo 4, gráfico No. 1), al observar que sólo un 29% se inclina por el

resumen, considerado en esta ocasión como la forma más acertada para conservar la información, se manifiesta la necesidad de que los estudiantes mejoren sus estrategias pues no es posible copiar cada palabra dicha por el profesor; y con las palabras claves y mapas se corre el riesgo de olvidar algunos detalles importantes que no se escribieron por estar muy claros en ese momento. Claro está que el resumen complementado con mapas y palabras clave es aún más útil.

Acerca de las acciones que realizan antes de comenzar a resumir un texto el 22% afirma que no lleva a cabo una lectura previa de todo el documento, lo que los lleva seguramente a redactar ideas aisladas, mientras que el 78% sí lo hace dándoles la posibilidad de tener una idea general sobre lo que van a escribir (Ver anexo 4, gráfico No. 2).

Al momento de escribir el resumen de un texto un 3% no especifica cómo lo hace, el 26% afirma que elimina palabras que amplían el escrito y copia textualmente el resto, mientras que el 71% lo redacta con sus propias palabras (Ver anexo 4, gráfico No. 3), lo que conduce a pensar que la mayoría de los estudiantes entiende o procura entender lo que leen.

A simple vista pareciera que la mayoría ejecuta las acciones de forma adecuada, pero al especificar en los que realizan ambas acciones (leen todo el texto antes de resumirlo y que también lo redactan con sus propias palabras) se observa que sólo lo hace un 26% (Ver anexo 4, gráfico No. 4) lo que demuestra que la mayoría de los encuestados no está resumiendo correctamente.

Considerando que el tiempo que se dedica a la redacción de un escrito es uno de los requisitos para aproximarse a su calidad, se les pregunta sobre la anticipación con que suelen comenzar a redactarlos: un 69% responde que con varios días de anticipación, un 29% un día antes de la fecha asignada y un 2% sostiene que el mismo día (Ver anexo 4, gráfico No. 5) manifestando así que la mayoría de los estudiantes lo hace de manera apropiada.

Así mismo, de ese tiempo es preciso dedicarle lo necesario a la planificación de su texto lo que el 19% reconoce no hacerlo mientras que el 81% sí (Ver anexo 4, gráfico No. 6). Sin embargo su calidad se manifiesta al brindarle especial atención al menos a las acciones enumeradas en la encuesta, las cuales se presentan ordenadas según la frecuencia con que fueron seleccionadas, resultando de la siguiente manera: El pensar en el motivo o finalidad del escrito, con un 52%, no conformarse con sus conocimientos y buscar la bibliografía necesaria con un 47%, elaborar una lista espontánea de ideas en su mente con un 41%, conocer los criterios de evaluación en los que se basará su profesor con un 40%, pensar en las personas que lo leerán (destinatario) con un 36%, pensar en el género literario que empleará y en sus características con un 17% y el 2% agrega que otro(s) (Ver anexo 4, gráfico No. 7). Estos resultados reflejan una planificación deficiente.

Respecto a las acciones que realizan durante la fase de redacción de un texto se conoció que el 21% representa de forma gráfica las ideas, el 31% esboza las ideas en una secuencia lógica, el 31% define y amplía las ideas del esbozo, el 55% lee en voz alta lo redactado en varios momentos, el 34% ambienta al lector con una buena introducción, el 48% estructura cada párrafo con una idea principal, el 40% complementa la idea principal con secundaria(s), el 26% enlaza las ideas entre párrafos, el 48% da una entonación adecuada empleando signos de puntuación, el 47% redacta un párrafo final que sintetice la exposición, el 64% respeta la estructura sugerida por el profesor y el 3% sostiene que utiliza otros (Ver anexo 4, gráfico No. 8). Esto manifiesta que ni el 50% de los estudiantes encuestados lleva a cabo el proceso de redacción de forma sistemática lo que repercute negativamente en la calidad de sus textos.

Acerca de la revisión de su escrito el 7% afirma que no lo revisa, mientras el 93% sí lo hace (Ver anexo 4, gráfico No. 9), pero al preguntar sobre las acciones a las que dedican especial atención, un 71% afirma que se preocupa por corregir la ortografía, un 69% por verificar el orden lógico de las ideas, un 47% realiza dos o más revisiones, un 47% por solicitar a otra persona que valore su texto, un 41%

por buscar repeticiones innecesarias, un 40% por buscar información sobrante o ambigua, un 31% por verificar el uso correcto de las palabras, un 29% procura dejar un tiempo entre la redacción y la revisión, y un 22 % escribe varios borradores si es necesario (Ver anexo 4, gráfico No. 10) reflejando así que las deficiencias reveladas durante la fase de redacción del escrito no son erradicadas durante la revisión.

En lo concerniente a las acciones que reciben especial atención durante la redacción final del escrito, el 55% afirma que procura dejar espacios prudentes entre los renglones, el 62% separar los párrafos y el 66% usar una letra legible (Ver anexo 4, gráfico No. 11). Al comparar dichos resultados con los de las fases anteriores se manifiesta un mayor interés por la presentación de sus trabajos que por el contenido y la forma de expresarlo. .

Considerando indispensable la práctica de la escritura dentro del aula, se les pregunta sobre la frecuencia con que lo llevan a cabo, a lo que el 7 % dice que siempre, el 29% que casi siempre, el 35% esporádicamente, el 22% casi nunca y el 7% que nunca (Ver anexo 4, gráfico No. 12). Lo anterior refleja la necesidad de emplear más tiempo dentro y fuera de la clase para compartir y conocer las estrategias empleadas por sus compañeros, profesor, y sobre todo, aplicar las estrategias propuestas en la presente investigación.

Con el fin de conocer los tipos de escritos en los que como estudiantes consideran tener limitaciones al momento de escribirlos, se les expuso una lista en la que el ensayo obtiene el 47%, las definiciones el 40%, los informes el 22%, los cuentos y el resumen con un 19% y la toma de notas un 16% (Ver anexo 4, gráfico No. 13). Como era de esperarse, el ensayo posee un mayor porcentaje y para contribuir a su satisfacción, se incluyen dentro de las estrategias didácticas las acciones necesarias, considerando que se debe comenzar con los textos más sencillos y conocidos hasta los más complejos donde se incluye al ensayo.

En lo referente al grado de concienciación de los estudiantes respecto de la necesidad de desarrollar la habilidad de la expresión escrita durante su formación profesional el 59% responde que es indispensable, el 36% muy necesaria y el 5% necesaria, lo que demuestra que la gran mayoría de los encuestados sí están concientes de la importancia de su dominio (Ver anexo 4, gráfico No. 14).

Análisis e interpretación de datos de la encuesta aplicada a los profesores que imparten la asignatura Español General.

Con la aplicación del instrumento (Anexo 5) se logró recoger la opinión de los profesores que imparten la asignatura Español General referente al nivel de dominio de la habilidad de expresión escrita en sus estudiantes y los métodos, técnicas o procedimientos que como docentes emplean para mejorarla.

El 50% de los profesores encuestados cuenta con 20 a 24 años de experiencia como docentes de la asignatura mientras que el otro 50% con 25 a 29 (Ver anexo 6, gráfico No.1) y tienen a su cargo de 2 a 3 secciones (Ver anexo 6, gráfico No. 3). Toda esta experiencia aumenta el valor de los resultados obtenidos en esta encuesta.

Al preguntarles cómo consideran la habilidad de la expresión escrita en la mayoría de sus alumnos un 25% responde que regular y un 75% la considera deficiente (Ver anexo 6, gráfico No.4) y al seleccionar las fases de la escritura en las que los estudiantes necesitan mejorar, el 100% de los profesores las elige todas (planificación, redacción, revisión y edición) (Ver anexo 6, gráfico No.5) avalando así, las condiciones manifestadas en los estudiantes a través de la encuesta.

Los profesores consideran que entre las causas de esas deficiencias en los alumnos está el escaso dominio de los contenidos teóricos en el área por parte de los docentes del nivel medio, una metodología deficiente y a la influencia familiar y social que en lugar de estimular su desarrollo producen confusión en el alumno

(cada una con un 75%) mientras que un 100% coincide en que también interviene la desatención y apatía general hacia los problemas del lenguaje por parte del alumno y del maestro (Ver anexo 6, gráfico No. 6). Por lo tanto, se vuelve una obligación para el docente universitario procurar desde su cátedra desarrollar la habilidad de expresión escrita. Para eso se necesita lo que uno de los encuestados sugiere: “El docente debe tener amor a la enseñanza, creatividad, dinamismo y mantenerse actualizado en todos los campos”.

Los profesores sostienen que intentan desarrollar dicha habilidad a través de la lectura; conocimiento del vocabulario científico-poético y de raíces griegas y latinas; ejercicios de análisis, reflexión, comentarios, síntesis y argumentación de textos; creación de textos nuevos, redacción sugerida por imágenes, ortografía intuitiva, ejercicios de puntuación, investigación y el método positivista.

Al parecer, se procura el desarrollo de la habilidad, pero por tener aproximadamente sesenta estudiantes matriculados en cada sección (Ver anexo 6, gráfico No. 2) no es posible aplicar una enseñanza individualizada en donde se especifiquen y practiquen las acciones del alumno y del profesor. Por consiguiente, es preciso cumplir con una mejor distribución de estudiantes.

Así mismo, se observa que los profesores no reciben capacitaciones que contribuyan a su preparación y actualización al manifestar el desconocimiento de algún proyecto, programa, etc. orientado a optimizar el proceso de E-A (Ver anexo 6, gráfico 7).

Respecto al compromiso de las demás asignaturas con la conservación del idioma el 25% de los profesores dice que sí están comprometidas, mientras otro 25% sostiene que no y un 50% no opina (Ver anexo 6, gráfico No.8) y al preguntar si deberían estarlo el 25% opina que sí mientras el 75% no opina (Ver anexo 6, gráfico No. 9) lo que manifiesta que sólo un 25% está conciente de la importancia de darle el tratamiento a lo que se debe considerar un eje transversal tan esencial

como es el desarrollo de la lengua materna. Tanto los profesores de la asignatura Español General como los demás deben tener claro el rol del idioma en el desarrollo intelectual, pues si un estudiante no es capaz de interpretar adecuadamente lo que lee o escucha, de razonar y expresar sus ideas no podrá obtener buenos resultados en ninguna asignatura.

Mientras los profesores de otras asignaturas no tengan conciencia de su rol en el tratamiento al idioma materno esa responsabilidad recae fundamentalmente en el profesor de Español, lo que hace muy necesario que el proceso de enseñanza aprendizaje en esta asignatura sea lo más efectivo posible. Es por eso que se considera necesaria la implementación de las estrategias didácticas que se proponen a continuación.

2.3 Propuesta de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de las habilidades de expresión escrita en la asignatura Español General.

FUNDAMENTACION

En las diferentes carreras que se imparten en el CURLA se espera que la expresión escrita sea desarrollada en la asignatura Español General al manifestar en sus planes de estudio y como objetivos de la misma que sus estudiantes sean capaces de: generar un discurso coherente, mejorar la expresión oral y escrita como medio de comunicación y de convivencia social; utilizar las estructuras gramaticales del idioma como medio eficaz de la comunicación para aprovechar otros conocimientos, descubrir, analizar y reafirmar su pensamiento...

Para contribuir al logro de lo anterior se hace la presente propuesta teniendo en cuenta los siguientes principios (Ortiz y Mariño, 2003):

- Principio de la personalidad. El estudiante es el centro del proceso educativo al pensarlo como su punto de partida. Los objetivos, acciones, etc. que aquí se

implementan para lograr su educación, están basados en sus necesidades y características personales únicas, se le considera como el protagonista al ser él el actor principal que procura aprender y cuyas acciones son guiadas por el profesor. Por lo tanto, dicha propuesta debe someterse a un perfeccionamiento continuo basado en sus intereses, la experiencia del profesor y las características del contexto.

- Principio de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Las acciones propuestas están impregnadas con un componente motivador y sensibilizador, también se procura que el estudiante comparta sus escritos con otros compañeros, reciba sugerencias, felicitaciones y el estímulo para continuar mejorando.
- Principio de la unidad de la actividad y la comunicación. En las estrategias se sugiere la actividad en equipos pequeños procurando instrucciones claras y asesoramiento continuo, confianza y apoyo individualizado por parte del profesor y demás compañeros. Los estudiantes son también emisores de la comunicación al compartir sus escritos, ideas y sugerencias.
- Principio de la unidad de las influencias educativas. El estudiante comparte con la sociedad sus ensayos a través de los medios de comunicación. Igualmente comunica a compañeros, amigos y familiares sus logros alcanzados durante el periodo académico.
- Principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y desarrollador. Se diagnostica la situación de los estudiantes antes de comenzar con una actividad y se lleva a cabo la coevaluación y la autoevaluación incitando a la valoración del trabajo de otros compañeros y el propio. Durante el proceso de E-A se hace conciencia de la importancia de la conservación de los valores, su lengua, etc. a través de textos que trabajen en ello. Asimismo se enfatiza en la aplicabilidad de los contenidos en su vida como profesional y como ciudadano.

- Principio de la unidad del carácter científico e ideológico. Se estimula a los alumnos a cumplir con sus compromisos por el deseo de aprender buscando la calidad en sus trabajos y no sólo por aprobar la asignatura.
- Principio del carácter colectivo e individual. Hay dentro de la propuesta, estrategias didácticas orientadas a desarrollar las habilidades individuales, que propician el apoyo de los compañeros tanto de su equipo como de los demás, así como del profesor, promoviéndose de esta forma la interacción en el grupo.
- Principio de la vinculación de la educación con la vida y del estudio con la profesión. Las estrategias didácticas promueven la orientación de los temas propuestos en el programa de la asignatura hacia la vinculación del estudiante con la realidad, procurando introducir situaciones con las que los alumnos se enfrentan a diario y con las que podrían enfrentarse como profesionales con el fin de encontrar las vías para su transformación.
- Principio de la sistematicidad. Respetado pero con dificultad pues el orden de los contenidos preestablecidos en el programa de la asignatura no favorece la coherencia de los géneros textuales al incluir como contenido en la primera unidad “El ensayo”.

No obstante, para iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura se debe partir de los textos más simples a los más complejos y para lograrlo se debe respetar la clasificación de los géneros textuales según su función presentada a continuación (Serafini, 2004):

- o Escritos expresivos: caracterizados por su simplicidad. Entre ellos: la carta, el diario, etc.) Con ellos el estudiante aprende a expresarse y transcribir.

- Escritos informativos-referenciales: para escribirlos, además de las habilidades de expresarse y transcribir es preciso saber secuenciar, sintetizar, definir, explicar y documentarse. Por ejemplo: el resumen, las definiciones, los apuntes, etc).
- Escritos Creativos: se encuentran en el mismo nivel de dificultad de los escritos informativos-referenciales aunque demandan diferentes capacidades: saber inventar y expresarse con un lenguaje desacostumbrado. Por ejemplo: el cuento, la fábula, la poesía, etc.)
- Escritos Informativos –argumentativos: Son los más complejos, requieren las capacidades de saber defender una tesis, determinar las relaciones de causa y efecto, confrontar y clasificar. Entre ellos están: el ensayo y el editorial entre otros.

Las estrategias didácticas propuestas también se basan en las leyes didácticas y principios de la composición escrita respetando la relación entre la sociedad y la escuela, es decir, basando los objetivos del centro y por consiguiente los de la asignatura en las necesidades sociales (encargo social) para definir así el resto de las categorías didácticas. En esta oportunidad las limitaciones se presentan en la escritura de los jóvenes, restringiendo la comunicación y el aprendizaje de los futuros profesionales lo que repercute en la calidad del egresado.

Igualmente en este aporte se respeta la relación entre el **objetivo** y **contenido** el primero define los propósitos que se desean desarrollar en el estudiante con el fin de resolver el problema existente en determinado contexto, en este caso: “Aplicar los criterios teóricos y las estrategias didácticas para la redacción de algunos discursos científicos, literarios y los empleados en los diferentes medios de comunicación, mejorando así su comunicación escrita” y el contenido que es “...una síntesis dinámica de conocimientos, habilidades, modos de pensar, actuar, valores personales y sociales, que se seleccionan con criterios pedagógicos para

formar integralmente a los estudiantes” (Ortigoza, 2003). Entre los contenidos del presente aporte estarán las fases del proceso de la escritura, las acciones del profesor y del estudiante integradas a los propios de la asignatura. Durante el proceso de E-A para la redacción de textos se debe llevar una secuencia en la que se inicie con los que requieren menos capacidades y le seguirán los de mayores exigencias. En este aporte el orden de algunos contenidos establecidos en el programa obstaculiza en cierto punto dicha secuencia. Para superarlo se incluyó la redacción de textos necesarios en la primera unidad aunque no se encontrasen explícitos en el programa y el **método**, que es la secuencia u orden en que se lleva a cabo el proceso educativo y se utiliza según las características de los estudiantes, los materiales y demás condiciones en que se lleva a cabo el proceso, así como de los objetivos y contenidos que se transmiten y asimilan. Entre ellos se encuentran el Protocolario, Conversación heurística, Elaboración conjunta, Enseñanza dialógica, investigación bibliográfica, etc.

Dentro de las formas de enseñanza a emplear se proponen: Conferencias introductorias con carácter dialógico para introducir temas, explicar métodos, etc.; Talleres con el fin de intensificar las actividades de escritura en forma grupal (todos los estudiantes, en pequeños grupos y/o en parejas); consultas para asesorar y verificar el avance; clase práctica con el propósito de integrar los conocimientos y aplicarlos a situaciones reales de la vida. Por ejemplo invitando a alumnos del nivel primario a redactar cuentos en un laboratorio de computación y las tutorías con la intención de nivelar y fortalecer los contenidos.

Es importante aclarar que las estrategias propuestas no son una camisa de fuerza, el profesor junto con los estudiantes puede enriquecerlas y adaptarlas a sus necesidades, reforzarlas en diferentes momentos teniendo presente además de la fundamentación teórica propuesta, la sistematicidad de los textos.

Asimismo dicha propuesta se encuentra fundamentada en los siguientes principios de la didáctica de la composición (Serafini, 2004):

- a. Un escrito es el producto de operaciones elementales. El alumno debe conocer dichas operaciones y reflexionar sobre ellas: cuánto sabe, cuándo aplicarlas...
- b. Usar muchos tipos de escritos. Debe relacionarse al estudiante con ellos y sus fines (convencer, entretener, informar...) enfatizando en los que tienen un discurso científico pues son los que necesitará posteriormente.
- c. Seleccionar muchos destinatarios y muchos fines. Enfatizar el carácter comunicativo del texto dirigiéndolo hacia una audiencia específica y real. A través de sus escritos los alumnos deben expresar sus ideas, sentimientos y conocimientos basados en las características del auditorio: profesor, compañeros, lectores de un periódico, etc. procurando que éste sea variado.

Igualmente las estrategias formuladas coinciden en que el conocimiento es el producto de la interacción social y de la cultura.

- d. Se debe escribir frecuentemente. Se aprende a escribir escribiendo, así como a nadar nadando, recibiendo instrucciones y sugerencias claras antes, durante y después del proceso. Se toma conciencia de la necesidad de ir perfeccionando su escrito a través de borradores y valorando las sugerencias de profesores, compañeros, etc. Cassany (2001, 2) enfatiza sobre la práctica en el aula:

Muchos docentes creen que se emplea mejor el tiempo de clase estudiando reglas gramaticales y el libro de texto, mientras que la práctica de la composición - ¡al ser una tarea supuestamente individual y silenciosa! - puede realizarla el aprendiz en su casa, como deber de la asignatura. Así, quizá sin darnos cuenta, estigmatizamos la habilidad de escribir como negativa, aburrida, obligatoria y una carga complementaria. También impedimos que el aprendiz pueda mostrar

cómo escribe en clase (socializando sus procesos cognitivos de escritura), vea cómo escriben otros compañeros y el propio docente, colabore con sus compañeros en la elaboración de lo que algunos psicólogos consideran que es una actividad de compleja dificultad cognitiva.

- e. Se deben usar temas y contextos reales. Motivar a escribir usando temas de interés y a favor del aprendizaje significativo. “La técnica de la escritura abarca todas las materias y todos los rincones de la comunidad humana. Resulta ingenuo restringir la escritura a la literatura o a las humanidades. Escribir puede ser una forma de elaborar el conocimiento disciplinario científico y humanista, si se utiliza de modo eficaz” (Cassany, 2001).
- f. Usar modelos de escritos. Si se aclara al estudiante el resultado que se espera él se orientará mejor, puede hacerse a través de una muestra o modelo del texto deseado adecuado a su capacidad. Al mismo tiempo si se estimula el hábito de la lectura se favorece la ampliación de su vocabulario, el conocimiento de otros puntos de vista y otras formas de expresión.

Otra forma de mostrar lo que se desea que hagan es mediante el método protocolario llevado a cabo por algún especialista, el docente u otro alumno.

Resulta mucho más fácil aprender a cocinar siendo discípulo de un gran chef que leyendo libros de recetas o ensayando sólo por la cuenta de cada uno. La mejor manera de aprender a escribir es también poder “ver en acción” a un experto que ejemplifica las distintas técnicas y tareas mentales y físicas de que se compone. No tengamos miedo de escribir con los alumnos, de mostrar nuestras limitaciones - también - y nuestras necesidades - consultar el diccionario, revisar, etc. De este modo estamos ofreciendo una imagen real al alumno que nunca vio un escritor escribiendo y que cree que los textos se elaboran

espontáneamente como churros, de golpe, sin elaboración. (Cassany, 2001, 9)

Así mismo se logra aprender o mejorar esas operaciones escribiendo cooperativamente. Las labores de escritura deben fomentar la interrelación entre aprendices. Así como el lenguaje es social y se alcanza y desarrolla a partir de la interacción con la comunidad.

- g. Es poco útil el estudio sistemático de la gramática. La gramática debe ser un medio para aclarar el texto por lo tanto los diccionarios y textos sobre gramática deben ser un apoyo constante y no lo más importante.
- h. Es necesario hacer varias versiones de un escrito. Hasta los expertos escriben varios borradores a los que le hacen correcciones sucesivas para llegar a su texto final. Los aprendices logran mejorar sus borradores a través de los comentarios del docente, compañeros y sus propias correcciones.
- i. Es necesario equilibrar las correcciones y los elogios. Elogiar y corregir en el momento oportuno. Iniciar elogiando los avances del estudiante y una vez familiarizado con el proceso, hacer progresivamente las correcciones según el nivel en que se encuentre. Finalizando con la asignación de un puntaje.
- j. Basarse en planteamientos y actitudes que permitan construir una buena metodología de corrección. Serafini (2004) propone los siguientes principios:
 - La corrección no debe ser ambigua. Se deben evidenciar los errores en una oración o párrafo subrayando las palabras o frases incorrectas y no marcando el párrafo entero.
 - Los errores deben ser reagrupados y catalogados. El estudiante comprenderá mejor cuál es su error si le especificamos dónde está

(subrayándolo) y el tipo (catalogándolo) como de concordancia sujeto-verbo, dividir párrafo, simplificar, expresión superflua, puntuación, etc.

- Se debe estimular al estudiante para que vea las correcciones hechas, las comprenda y trabaje sobre ellas. Se le podría solicitar que copie y reelabore las partes corregidas o que cree una nueva versión del texto.
- Se deben corregir pocos errores en cada escrito, dependiendo de la capacidad del alumno de concentrar su atención en los errores y comprenderlos. Primero se deberá elogiar al estudiante para luego criticar su escrito dejando claro sus progresos y no sólo sus errores.
- El profesor debe estar dispuesto a aceptar el texto del estudiante. Se debe aceptar sin prejuicios el estilo y las ideas elegidas. Debe preocuparse del análisis y de la corrección del texto visto como medio de comunicación evitando dar demasiada importancia a errores como el de tipo ortográfico.

A continuación, ya fundamentados en el modelo curricular constructivista, tomando en cuenta el protagonismo del estudiante, la orientación del profesor, enfatizando en la escritura como proceso, el contexto comunicativo y la sistematicidad de los géneros textuales según su función, se presenta una propuesta de estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de la expresión escrita.

OBJETIVO GENERAL DE LAS ESTRATEGIAS DIÁCTICAS

Aplicar los criterios teóricos y las estrategias didácticas para la redacción de algunos discursos científicos, literarios y los empleados en los diferentes medios de comunicación, mejorando así su comunicación escrita.

UNIDAD I

TEMA

El Discurso científico literario

OBJETIVO

Al finalizar la unidad el estudiante debe:

Redactar escritos expresivos, informativo-referenciales, creativos e informativos-argumentativos, considerando sus características, las fases correspondientes para una correcta redacción.

CONTENIDO

Teoría del lenguaje: La lengua, Su definición. La lengua como objeto de investigación. La lengua y el pensamiento. El poder de la lengua. El discurso científico: Sus características. Ciencia, técnica, periodismo. Denotación, connotación. El texto en el proceso de la comunicación. El ensayo: Su contexto histórico-social. Aspectos que lo caracterizan. Análisis de ensayos seleccionados. Exponentes del ensayo hispanoamericano.

FORMAS DE ENSEÑANZA

Conferencias. Clase práctica Taller Consulta

METODOS

Conversación heurística. Elaboración conjunta. Protocolario.
Investigación bibliográfica.

MEDIOS DE ENSEÑANZA

Los siguientes recursos de enseñanza servirán de apoyo en el proceso D-E:

- | | | |
|-------------------|-------------------|-----------------------------------|
| - pizarra | -data show | -periódicos, revistas... |
| - marcador o yeso | -biblioteca | - -mapa conceptual |
| -scanner | -Internet. | -carpeta |
| -computadora | -material impreso | - -Equipo de radio (cabina, etc.) |

ACCIONES DEL PROFESOR	ACCIONES DEL ESTUDIANTE
<p style="text-align: center;">REDACCIÓN DE UNA CARTA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Al inicio de la clase, da los lineamientos, orientación necesaria e invita a sus estudiantes a escribir una carta breve a un compañero: presentándose, opinando sobre la asignatura, lo que espera de ella, su importancia... 2. Recoge y distribuye las cartas terminadas sin coincidir con el dueño. 3. Invita a cada estudiante a presentar y exponer las ideas del dueño de la carta. 4. Se basa en los comentarios de sus estudiantes y los estimula a conocer más sobre el tema y lo continúa. 5. Recoge las cartas para detectar las debilidades manifestadas, que serán discutidas en la siguiente clase y reforzadas oportunamente. 	<p style="text-align: center;">REDACCIÓN DE UNA CARTA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe una carta breve a un compañero siguiendo los lineamientos dados, se presenta, opina sobre la asignatura, lo que espera de ella, su importancia... 2. Entrega su carta, recibe la de otro compañero y la lee. 3. Presenta al dueño de la carta y expone sus ideas. 4. Se motiva, escucha y participa. 5. Entrega la carta para ser analizada por el profesor y mejora su habilidad, finalmente la guarda junto con el borrador(es) en su portafolio.
<p style="text-align: center;">REDACCIÓN DE UN DIARIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Propone la redacción de un diario referente a los contenidos estudiados, actividades realizadas, experiencias y otros aspectos relevantes concernientes 	<p style="text-align: center;">REDACCIÓN DE UN DIARIO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escribe en el diario o aporta y escucha la información dada sobre los contenidos estudiados, actividades realizadas, experiencias y otros

<p>a la clase (Inf. sobre el refuerzo del contenido: Mayol y Rosselló, s/f).</p> <p>2. Solicita cada día a un estudiante diferente que escriba en el diario de la clase expresando sus ideas en voz alta empleando una computadora y data show.</p> <p>3. Observa e incentiva al uso correcto del idioma respetando la estructura, coherencia, cohesión, puntuación y ortografía del texto.</p> <p>4. Solicita a los demás estudiantes que complementen si es necesario.</p> <p>5. Felicita al grupo por su participación, el producto de sus acciones y continúa con lo planificado para el día.</p>	<p>aspectos relevantes concernientes a la clase.</p> <p>2. Escribe en el diario de la clase expresando sus ideas en voz alta empleando una computadora y un data show o presta atención al compañero que lo hace.</p> <p>3. Escribe procurando el uso correcto del idioma respetando, la estructura, coherencia, cohesión, puntuación y ortografía del texto.</p> <p>4. Complementa si es necesario y felicita a su compañero.</p> <p>5. Recibe las felicitaciones y atiende la clase procurando una participación activa.</p>
<p style="text-align: center;">TOMAR NOTAS</p> <p>1. Inicia diagnosticando, a través de preguntas orales y la observación, las estrategias utilizadas por sus estudiantes en la toma de notas.</p> <p>2. Complementa las estrategias dando a conocer formas de tomar notas durante la lectura o atención de lecciones en clase (Ver Serafini, 2004).</p>	<p style="text-align: center;">TOMAR NOTAS</p> <p>1. Responde, manifiesta las estrategias y la forma de utilizarlas.</p> <p>2. Atiende a las estrategias propuestas por el profesor.</p>

<p>3. Inicia la cátedra, da a conocer los objetivos, asigna el tema a leer o expone la lección y dirige la forma en que se tomará nota.</p> <p>4. Anota en la pizarra y enfatiza en aspectos relevantes sobre el tema.</p> <p>5. Estimula a compartir la experiencia con los demás compañeros y fortalece su dominio durante el resto del proceso de E-A..</p> <p><i>Variante:</i> un estudiante expone y el profesor va tomando nota presentándolas a través del data show.</p>	<p>3. Conoce los objetivos, lee o escucha la lección, aplica y complementa la forma de tomar nota sugerida por el profesor.</p> <p>4. Atiende a las anotaciones y al énfasis del profesor.</p> <p>5. Comparte su experiencia con los compañeros y afianza el dominio de las formas de tomar notas durante su aplicación en el proceso de E-A.</p>
<p style="text-align: center;">REDACCIÓN DE DEFINICIONES</p> <p>1. Refuerza cada definición que se va estudiando solicitando a uno o dos estudiantes la redacción de la misma y expresando las estrategias empleadas y pensamientos en voz alta.</p> <p>2. Estimula a los demás a dar su aporte sobre el contenido y la forma dada al texto.</p> <p>3. Complementa si es necesario.</p> <p>4. Estimula a los estudiantes a ampliar sus conceptos ejemplificando, argumentando, contrastando, etc.</p>	<p style="text-align: center;">REDACCIÓN DE DEFINICIONES</p> <p>1. Presta atención o redacta la definición con sus propias palabras expresando las estrategias empleadas en voz alta y respetando la coherencia, cohesión...</p> <p>2. Participa activamente, opina sobre el contenido y la forma dada al texto, escucha y toma nota.</p> <p>3. Toma en cuenta los comentarios de su profesor.</p> <p>4. Amplía sus conceptos ejemplificando, argumentando, contrastando, etc.</p>

REDACCIÓN DE RESÚMENES	REDACCIÓN DE RESÚMENES
<p>1. Al inicio de la actividad conversa con sus estudiantes sobre lo que es un resumen, su importancia, utilidad, aspectos a evaluar durante y al final del proceso y su acopio en el portafolio.</p>	<p>1. Toma conciencia sobre lo que es un resumen, su importancia, utilidad y conoce los aspectos que evaluará el profesor y que deberá tener presentes. Guarda sus escritos en el portafolio.</p>
<p>2. Conduce a los alumnos en la aplicación de las reglas básicas para la redacción de resúmenes simples de Marcello, Caffi y Corno (Serafini, 2004).</p>	<p>2. Aplica las reglas básicas para la redacción de resúmenes simples de Marcello, Caffi y Corno (Serafini, 2004)</p>
<p>3. Orienta en la deducción de palabras claves, escritura de notas marginales e identificación de las ideas principales.</p>	<p>3. Deduce las palabras claves, las coloca como notas marginales e identifica las ideas principales.</p>
<p>4. Invita a los estudiantes, a elaborar un esbozo con la información obtenida.</p>	<p>4. Entiende la secuencia del subtema y aporta a la estructuración del esbozo con la información obtenida.</p>
<p>5. Facilita la computadora y data show, para que todos los alumnos redacten juntos un solo resumen del contenido abarcado hasta el momento. Apoya.</p>	<p>5. Escribe y/o aporta al resumen junto a los demás compañeros apoyándose en el esbozo y con la ayuda necesaria del profesor.</p>
<p>6. Ajusta las actividades mencionadas en "Fases y acciones a seguir en..." sobre la redacción del borrador, coherencia, cohesión, revisión, etc.</p>	<p>6. Realiza las actividades de las "Fases y acciones a seguir en..." sobre la redacción del borrador, coherencia, cohesión, revisión, etc. adaptada por el profesor.</p>

7. Lleva a cabo el mismo procedimiento con otros subtemas posteriores.

8. Autoevalúa sus acciones como docente y estimula a los estudiantes a hacer lo mismo formulándoles preguntas referentes a sus acciones.

EL ENSAYO

1. Después de haber enseñado el subtema, diagnostica el procedimiento que sus estudiantes siguen para escribir un ensayo, informa sobre la bibliografía a consultar incluyendo las “Fases y acciones a seguir en la redacción de un ensayo” ubicadas al final del aporte.

2. Discute y aclara dudas sobre el documento: “Fases y acciones a seguir...” que se utilizará más adelante.

A. LECTURA DE ENSAYOS

1. Introduce a la lectura de ensayos, da a conocer la importancia de leer comprensivamente y contribuir así al mejoramiento de su expresión escrita.

2. Comienza examinando el título y

7. Aplica motivado el procedimiento anterior en los subtemas posteriores.

8. Autoevalúa sus acciones respondiendo las preguntas y analizando sus acciones.

EL ENSAYO

1. Explica el procedimiento que sigue al escribir un texto, anota la bibliografía y obtiene el documento: “Fases y acciones a seguir en la redacción de un ensayo”

2. Despeja dudas, hace las anotaciones respectivas y lee en varias ocasiones y tiempo fuera de clases las “Fases y acciones a seguir...”

A. LECTURA DE ENSAYOS

1. Toma conciencia de la importancia de leer comprensivamente y se motiva a desarrollar la habilidad de la escritura.

2. Examina el título del ensayo y opina

<p>juntos tratan de deducir su contenido. (Anota en la pizarra las opiniones emitidas por el grupo.)</p> <p>3. Lee en voz alta y con participación de los estudiantes el ensayo completo y los conduce a deducir su tema.</p> <p>4. Estimula la búsqueda de las características estudiadas. Despeja dudas.</p> <p>5. Organiza equipos de trabajo conformados por 3 ó 4 estudiantes c/u.</p> <p>6. Muestra ensayos breves para que cada equipo elija y aplique lo estudiado. (Dar a dos equipos el mismo ensayo que trabajarán de forma independiente.)</p> <p>7. Sugiere una lectura rápida seguida de una lectura comprensiva y más detenida haciéndose preguntas acerca de la idea central del tema.</p> <p>8. Indica escribir notas marginales, subrayar las ideas principales de cada párrafo enfatizando en la lectura de ideas y no palabras evitando regresiones injustificadas.</p>	<p>tratando de deducir su contenido.</p> <p>3. Escucha la lectura del ensayo y deduce su tema.</p> <p>4. Menciona las características manifestadas en el ensayo y aclara sus dudas.</p> <p>5. Escucha las instrucciones dadas y conforma un equipo.</p> <p>6. Escogen su ensayo, lee y señala las características estudiadas.</p> <p>7. Lleva a cabo una lectura rápida seguida de una comprensiva y más detenida haciéndose preguntas acerca de la idea central del tema.</p> <p>8. Escribe notas marginales, subraya las ideas principales de cada párrafo leyendo ideas y no palabras evitando regresiones injustificadas.</p>
---	---

<p>9. Estimula a sus estudiantes a razonar, comprender y elaborar los conceptos con sus propias palabras ubicándolo dentro de alguna categoría gramatical y/o en diccionarios.</p> <p>10. Orienta en la elaboración de un mapa conceptual enlazando las ideas subrayadas y las notas marginales.</p> <p>11. Dirige la exposición solicitando a cada uno de los dos grupos que tienen el mismo ensayo leerlo y exponer sus observaciones.</p> <p>12. En el caso de haber diferencias los incita a llegar a conclusiones con la participación del resto del grupo. (Si es necesario los conduce heurísticamente)</p> <p>13. Complementa, felicita y solicita que conserven sus trabajos en un portafolio.</p>	<p>9. Procura deducir el significado de las palabras desconocidas leyendo la frase, ubicándolo dentro de alguna categoría gramatical y/o en diccionarios.</p> <p>10. Elabora con los integrantes de su equipo el mapa conceptual enlazando ideas principales y notas marginales.</p> <p>11. Lee el ensayo y las observaciones de su equipo.</p> <p>12. En el caso de haber diferencias con el otro equipo, llega a conclusiones con el resto del grupo y/o la pertinente intervención del profesor.</p> <p>13. Atiende a las sugerencias, anota y conserva sus trabajos en un portafolio</p>
<p>B. ORDENAMIENTO DE UN ENSAYO</p> <p>1. Introduce a la redacción de ensayos haciendo énfasis en la importancia de la coherencia y cohesión, etc. de un texto para lograr una comunicación efectiva.</p> <p>2. Conoce a través de preguntas orales las estrategias que sus estudiantes emplearían para ordenar un texto.</p>	<p>B. ORDENAMIENTO DE UN ENSAYO</p> <p>1. Escucha atentamente y toma conciencia de la la importancia de la coherencia y cohesión, etc. de un texto para lograr una comunicación efectiva. Hace las anotaciones respectivas.</p> <p>2. Expresa las estrategias que emplea para ordenar un texto.</p>

<p>3. Antes de la clase: Escoge un ensayo educativo y muy breve (máximo $\frac{3}{4}$ de página), lo divide en 3 ó 4 secciones encerrando cada una en un cuadrado y alterando su orden, las enumera de nuevo y lo reproduce en una diapositiva.</p> <p>4. Con ayuda de un retroproyector presenta el ensayo alterado para que los estudiantes lo lean y ordenen.</p> <p>5. Pregunta, agrupa y escribe las secuencias en que “ordenaron” el texto.</p> <p>6. Les solicita a cada grupo la lectura del mismo en voz alta. (Deja para el final el grupo con la secuencia correcta.)</p> <p>7. Escucha atentamente las diversas opciones y anota en la pizarra los aciertos de cada grupo.</p> <p>8. Escucha atentamente al grupo o grupos acertados y les solicita a que compartan con los demás el razonamiento realizado.</p> <p>9. Si no hubiera un orden acertado los conduce hacia la secuencia correcta.</p>	<p>3. —</p> <p>4. Lee y ordena el texto según la secuencia que considere correcta.</p> <p>5. Dicta a su profesor la secuencia en que “ordenó” el ensayo y se une con los que lo hicieron de la misma manera.</p> <p>6. Lee o escucha el ensayo.</p> <p>7. Escucha o lee sus opciones y analiza las de los otros grupos.</p> <p>8. Lee y expone o escucha atentamente al grupo o grupos acertados y comparte con los demás su razonamiento.</p> <p>9. Si nadie acertara, recibe la orientación del profesor y la comprende.</p>
--	--

<p>10. Refuerza y complementa los comentarios del grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifique el párrafo introductorio que advierte sobre el tema o aspectos a abordar. Generalmente se lleva la misma secuencia en el resto del texto. ➤ Identifique la sección en la que se resume el contenido, introducido con frases como: En este escrito se ha..., finalmente...; o en la que se plantean aspectos no tratados pero que se sugiere profundizar en otro escrito. ➤ Preste atención a los sustantivos y su omisión, verbos y nexos que nos indican la existencia de texto anterior a dicha sección, aparición de argumentos contrarios y nuevas ideas. <p>11. Evalúa y refuerza lo estudiado y las actividades realizadas.</p> <p>C. REDACCIÓN DE UN ENSAYO BREVE EN PAREJAS</p> <p>1. Repasa las fases a seguir en la redacción de un ensayo. (ver: “Fases y acciones a seguir en la redacción de un ensayo” al final del aporte).</p>	<p>10. Escucha las sugerencias.</p> <p>11. Evalúa sus acciones y refuerza lo estudiado y practicado hasta ahora.</p> <p>C. REDACCIÓN DE UN ENSAYO BREVE EN PAREJAS</p> <p>1. Atiende al repaso y refuerza sus conocimientos leyendo las “Fases y acciones a seguir en la redacción de un ensayo.” (ver al final del aporte.)</p>
--	---

<p>2. Desarrolla actitudes positivas hacia la escritura y los estimula a escribir un ensayo y compartirlo con la sociedad a través de un medio de comunicación.</p> <p>3. Enfatiza en que es muy raro que un escrito salga perfecto en el primer intento, y lo compara con las acciones de un músico o un arquitecto...</p> <p>4. Practica las fases escribiendo con sus alumnos un ejemplo muy breve e interesante (3 a 4 párrafos) usando el data show y/o la pizarra explicando los aspectos a evaluar durante y al final del proceso.</p> <p>5. Valora con sus estudiantes las acciones y los resultados.</p> <p>6. Planifica con sus estudiantes la redacción en parejas de un ensayo breve.</p> <p>7. Asigna como trabajo extra clase: Investigar y recopilar información que le permita conocer los antecedentes de su tema, contrastar con posiciones ajenas, ampliar su criterio y hacer notar que no es el único que piensa de esa manera.</p>	<p>2. Desarrolla una actitud positiva hacia la escritura, elige el tema y desea compartir su escrito con la sociedad.</p> <p>3. Toma conciencia de que redactar un escrito requiere de tiempo y esfuerzo.</p> <p>4. Practica las fases aportando al ensayo que redacta con el grupo y el profesor respetando los aspectos que se evaluarán durante y al final del proceso.</p> <p>5. Valora las acciones y los resultados. Toma nota.</p> <p>6. Busca su pareja de trabajo y planifica su trabajo de redacción de un ensayo breve.</p> <p>7. Investiga y recopila junto a su compañero la información que le permita conocer los antecedentes de su tema, contrastar con posiciones ajenas, ampliar su criterio y hacer notar que no es el único que piensa de esa manera.</p>
--	--

<p>8. Se desplaza por el lugar donde se lleva a cabo la actividad, asesora en cada una de las fases e incita a mejorar su escritura y conservar su idioma.</p> <p>9. Corrige el texto especificando el lugar y el tipo de error cometido y entrega los trabajos a sus estudiantes.</p> <p>10. Presenta en una diapositiva los errores más frecuentes y solicita alternativas de corrección.</p> <p>11. Invita a los grupos a leer su ensayo final y a comentar las experiencias y los resultados personales obtenidos con dicho proceso.</p> <p>12. Invita a los demás estudiantes a opinar sobre el tema del ensayo leído.</p> <p>13. Incita a los estudiantes a ubicar sus ensayos en alguna emisora o canal televisivo dándole el apoyo necesario.</p> <p>14. Recomienda guardar sus escritos en el portafolio y aplicar las estrategias aprendidas en otras asignaturas.</p>	<p>8. Redacta con su compañero el ensayo siguiendo cada una de las fases, procura mejorar su escritura y utiliza correctamente su idioma.</p> <p>9. Recibe su trabajo, ubica y reconoce el tipo de error que cometió y corrige.</p> <p>10. Observa los errores más frecuentes y busca las alternativas de corrección.</p> <p>11. Comparte la lectura de su ensayo con su compañero y comenta las experiencias y los resultados personales obtenidos con dicho proceso.</p> <p>12. Opina sobre el tema del ensayo leído.</p> <p>13. Visita una emisora local o canal televisivo y ofrece su ensayo para ser leído en algún programa cuyo tema sea afín al tratado en su texto.</p> <p>14. Guarda sus escritos y aplica las estrategias aprendidas en otras asignaturas.</p>
--	--

15. Recoge y evalúa el portafolio. (Ver más en Díaz y Hernández, 2002 p. 341-345).	15. Entrega su portafolio al profesor.
16. Autoevalúa sus acciones como educador: ¿Logré alcanzar el objetivo inicial?, ¿Apoyé lo necesario a mis estudiantes?, ¿Qué acciones necesito mejorar?, ¿Procuré el aprovechamiento máximo del tiempo?, ¿La evaluación fue justa, sistemática y objetiva? ¿Qué aspectos podría mejorar?	16. —
17. Imparte tutorías individuales a los alumnos que la necesiten.	17. Recibe tutoría si es necesario.
18. Es ejemplo fiel practicando lo que promueve en clase y fuera del aula.	18. Observa las acciones de su profesor y las toma como ejemplo.

EVALUACIÓN

La evaluación debe estar presente durante todo el proceso Docente Educativo y en esta unidad se lleva a cabo cumpliendo con las siguientes funciones:

Diagnóstica: Con el fin de conocer el estado en que se encuentran los conocimientos, sistema de habilidades y valores básicos para cursar la asignatura y en especial los de la expresión escrita. Se recomienda la observación, debate, exposición de ideas y cualquier otra técnica que el catedrático considere conveniente. También se sugiere su aplicación al inicio de cada tema, subtema o acciones a realizar; para detectar los conocimientos previos, capacidades y actitudes del estudiante con el fin de comenzar desde sus posibilidades reales.

Formativa: Procurando cumplir con su finalidad estrictamente pedagógica, ayudando al docente a detectar las debilidades y realizar los ajustes necesarios para mejorar el proceso de E-A a través de la observación continua, diálogos, plenarias, diario de clase tareas diarias y auto evaluaciones como la “*Pauta de auto evaluación*” propuesta por Díaz y Hernández (Véase Díaz y Hernández, 2002, p. 343) y los avances compilados en el portafolio.

Sumativa: A través del portafolio, pruebas y exámenes.

LITERATURA DOCENTE

BÁSICA

- Oviedo, J. & Cárdenas G. (2004) *Curso universitario de Español General*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Editorial Argos. Tegucigalpa.

COMPLEMENTARIA

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (12ª ed.). Barcelona, España.
- *Cómo redactar. Manual de expresión escrita*. (1997) Larousse editorial, S. A. España.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C. V. (2ª ed.). México, D. F.
- *Diccionario de la Lengua. Gramática*. Consultor Léxico Interactivo. Versión de archivo 7.0.2.85 Consultor Director Player Macromedia, Inc.
- *Enciclopedia Autodidáctica Océano* (1987) Volumen 1. Barcelona, España.

- *Gramática y ortografía del español*. Consultado en Septiembre 2005 en <http://www.indiana.edu/~call/lengua.html>
- Jonson, I. (2000). *Ensayos y argumentos. Manual para la escritura de ensayos argumentativos e interpretativos*. Malaspina University College, Canadá.
- Mayol, B. & Rosselló, M. (2004). *El papel de los diarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.
- Metz, N.L (1985). *Redacción y estilo. Guía para evitar los errores frecuentes*. Trillas, México.
- Salas, D & Elejalde, A. (1997). "Problemas de redacción". *Altavista* Consultado en Septiembre 2005 en http://www.apuntes.org/materias/cursos/clit/problemas_de_redaccion.html
- Serafini, M. (2004). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Editorial Paidós Mexicana, S. A. México.
- Vargas G. (1996). *Un concepto de ensayo*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, ITCR. Fundación CIENTEC.

UNIDAD II

TEMA

El texto literario. Métodos de análisis.

OBJETIVO

Al finalizar la unidad el estudiante debe:

Producir informes, cuentos breves y poesías respetando sus características, apoyados en modelos; adecuando sus escritos a las situaciones de comunicación y respetando los criterios de corrección.

CONTENIDO

Teoría de la literatura:

Contexto histórico social. Literatura-ideología. Literatura-cultura. Literatura-realidad

El discurso literario. Sus características. Figuras y tropos: Símil, metáfora, metonimia, personificación, anáfora e hipérbole.

Conceptualización actual de los géneros literarios. Métodos de análisis. Narrativo.

Poético. Tendencias literarias actuales dentro del contexto hispanoamericano.

Poesía: verso lirismo, tono conversacional, exteriorismo (épico lirismo)

Narrativa: Técnica del monólogo interior, ruptura de la linealidad tradicional del relato (Pero Páramo, Bayuela), incorporación de elementos cinematográficos.

FORMAS DE ENSEÑANZA

Conferencias introductorias

Taller

Consulta

Investigación bibliográfica

METODOS

Exposición problémica

Elaboración conjunta.

Protocolario

MEDIOS

- Laboratorio de computación con internet.
- Programa de computación Story Book Weaver en español.
- Datta show y retroproyector
- Pancarta
- Pizarra, yeso o marcador.
- Biblioteca y obras literarias
- Centro de educación primaria.

ACCIONES DEL PROFESOR	ACCIONES DEL ESTUDIANTE
<p>1. Refuerza el contenido y la escritura haciendo una pregunta de tipo ensayo.</p> <p>2. Facilita el data show y la computadora para que dos o tres estudiantes (voluntarios) respondan la pregunta frente a sus compañeros.</p> <p>3. Solicita a los alumnos voluntarios leer su respuesta una vez redactada.</p> <p>4. Invita al resto del grupo a valorar el contenido y la redacción de la respuesta y complementarlo si es necesario.</p> <p>5. Sugiere, agradece el esfuerzo y estimula a continuar mejorando.</p> <p>6. Continúa con su planificación diaria.</p>	<p>1. Escucha la pregunta y piensa en la posible respuesta.</p> <p>2. Expresa en voz alta sus pensamientos y acciones mientras redacta en la computadora con el apoyo de sus compañeros u observa el procedimiento.</p> <p>3. Lee la respuesta o escucha la respuesta leída por sus compañeros.</p> <p>4. Valora el contenido y la redacción de la respuesta. Complementa lo necesario.</p> <p>5. Toma en cuenta las sugerencias, recibe o da las felicitaciones y procura mejorar.</p> <p>6. Presta atención.</p>

<p><i>Variante:</i> Aplicar las acciones anteriores durante el análisis de obras literarias.</p> <p>7. Aplica la redacción de los tipos de textos realizados en la primera unidad y durante el proceso de E-A.</p> <p style="text-align: center;">REDACCIÓN DE INFORMES SOBRE OBRAS LITERARIAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Después de leída alguna obra literaria, propone escribir un informe detallando los aspectos a ser incluidos (acontecimientos esenciales, descripción de los personajes principales, etc.) 2. Guía la formación de las nuevas parejas de trabajo. 3. Solicita la investigación acerca de la estructura de un informe expositivo. 4. Da las instrucciones y las refuerza a través de frases incompletas. 5. Orienta la organización de la información obtenida, redacción de párrafos y partes del informe teniendo presente la secuencia de la obra. 	<p>7. Fortalece la redacción de los tipos de textos anteriormente realizados en el proceso de E-A de la presente unidad.</p> <p style="text-align: center;">REDACCIÓN DE INFORMES SOBRE OBRAS LITERARIAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lee la obra, escucha atentamente las instrucciones del profesor y escribe un informe detallando aspectos como: acontecimientos esenciales, descripción de los personajes principales, etc. 2. Busca un compañero con el que no haya trabajado anteriormente. 3. Investiga la estructura de un informe expositivo. 4. Recibe las instrucciones y complementa las frases incompletas. 5. Organiza la información obtenida y comienza a redactar los párrafos y partes del informe teniendo presente la secuencia de la obra.
--	---

<p>6. Cuida que el contenido sea pertinente, delimitado, coherente, cohesionado, esté escrito con correcta ortografía y cumpla con la estructuración propia del informe expositivo (Ver Cárdenas, G., 2004).</p> <p>7. Orienta durante la redacción de los borradores adaptando y agregando las acciones propuestas en la redacción de ensayos (Ver “Fases y acciones a seguir...” y empleando diccionarios, libros de gramática, etc.</p> <p>8. Hace énfasis en la pertinencia del contenido, en la cohesión, coherencia, ortografía y estructura del texto.</p> <p>9. Adapta los criterios de revisión y evaluación propuestos en la redacción de ensayos (Ver “Fases y acciones a seguir...” y agrega los que considere necesarios.</p> <p>10. Promueve la lectura y el compañerismo con el intercambio y lectura de los informes.</p>	<p>6. Procura que el contenido sea pertinente, delimitado, coherente, cohesionado, esté escrito con correcta ortografía y cumpla con la estructuración propia del informe expositivo. (Ver Cárdenas, G., 2004).</p> <p>7. Redacta la cantidad necesaria de borradores adaptando las acciones propuestas en la redacción de ensayos (Ver “Fases y acciones a seguir...” y empleando diccionarios, libros de gramática, etc.</p> <p>8. Aplica las orientaciones recibidas sobre la pertinencia del contenido, cohesión, coherencia, ortografía y estructura del texto.</p> <p>9. Considera los criterios de revisión y evaluación adaptados y los agregados por el docente en la redacción de ensayos (Ver “Fases y acciones a seguir...”)</p> <p>10. Comparte su informe y lee el de sus compañeros.</p>
---	---

REDACCION DE CUENTOS	REDACCION DE CUENTOS
<p>1. Organiza la transformación de una de las obras literarias leídas, en un cuento teniendo presente el contexto al que irá dirigido.</p>	<p>1. Elige la obra literaria que desee transformar en cuento y tiene presente el contexto al que irá dirigido.</p>
<p>2. Propone democráticamente los criterios y procedimientos para el desarrollo y evaluación del proceso incluyendo el portafolio.</p>	<p>2. Participa democráticamente o escucha los criterios y procedimientos para el desarrollo y evaluación del proceso incluyendo el portafolio.</p>
<p>3. Solicita una investigación sobre la redacción de cuentos.</p>	<p>3. Investiga sobre la redacción de cuentos.</p>
<p>4. Orienta la planificación del trabajo.</p>	<p>4. Planifica y analiza el procedimiento que ejecuta.</p>
<p>5. Utiliza cuentos editados como ejemplos para ubicar a sus estudiantes en el nivel para el cual escriben.</p>	<p>5. Se sirve de los ejemplos para ubicarse en el nivel de sus futuros lectores.</p>
<p>6. Propone la técnica de la telaraña para la organización del contenido del cuento.</p>	<p>6. Distribuye la información en la telaraña.</p>
<p>7. Orienta la elaboración del esbozo.</p>	<p>7. Elabora su esbozo con las ideas plasmadas en la telaraña y complementa.</p>

<p>8. Sugiere la redacción de frases sencillas que faciliten la comprensión del texto.</p>	<p>8. Redacta frases sencillas que faciliten la comprensión del texto.</p>
<p>9. Propone con sus estudiantes alternativas de cómo iniciar el cuento.</p>	<p>9. Menciona alternativas e inicia su texto de la forma que estime conveniente.</p>
<p>10. Se desplaza por el aula y asesora de forma individual la redacción de los borradores.</p>	<p>10. Escribe el borrador(es) enriqueciendo las ideas, pregunta cuando lo desea.</p>
<p>11. Recuerda intercalar descripciones y diálogos para describir a los personajes, ambiente, objetos...</p>	<p>11. Intercala descripciones y diálogos para describir a los personajes, ambiente, objetos...</p>
<p>12. Recomienda mejorar su trabajo a través de la lectura en voz alta y la comparación con el esbozo inicial.</p>	<p>12. Mejora su trabajo leyendo en voz alta y la comparando con el esbozo inicial.</p>
<p>13. Orienta a los estudiantes en la división del texto en párrafos y páginas evitando dejar las ideas fraccionadas o incompletas.</p>	<p>13. Conformar su texto en párrafos y lo divide en varias partes que conformarán las páginas del cuento evitando dejar las ideas fraccionadas o incompletas.</p>
<p>14. Propone el intercambio de cuentos entre grupos y recuerda las sugerencias para la revisión de forma y contenido.</p>	<p>14. Cambia con otro compañero su obra y revisa la forma y fondo de su cuento siguiendo las sugerencias dadas.</p>
<p>15. Solicita la devolución de los textos a sus respectivos escritores para que hagan las correcciones pertinentes.</p>	<p>15. Devuelve el texto a su escritor y corrige el suyo.</p>

<p>16. Recuerda a sus estudiantes el guardar sus avances en el portafolio.</p>	<p>16. Guarda todos sus avances en el portafolio.</p>
<p>17. Solicita a sus estudiantes que presten su borrador a un niño(a): hermano, vecino o primo de la edad preestablecida, observe sus expresiones y escuche su opinión sobre el contenido y claridad del mismo.</p>	<p>17. Presta su borrador a un niño(a): hermano, vecino o primo de la edad preestablecida, observa sus expresiones faciales y escucha su opinión sobre el contenido y claridad del mismo.</p>
<p>18. Sugiere a los grupos mejorar su escrito.</p>	<p>18. Mejora su escrito.</p>
<p>19. Corrige los cuentos ya acabados clasificando los errores y evalúa.</p>	<p>19. Entrega su cuento para que el profesor lo corrija y evalúe.</p>
<p>20. Entrega los cuentos corregidos y evaluados para que los estudiantes lo perfeccionen, ilustren y entreguen en un disquete junto al portafolio respectivo para recibir las últimas sugerencias.</p>	<p>20. Asimila las correcciones, perfecciona y entrega su texto ilustrado en un disquete con el portafolio respectivo y recibe las últimas sugerencias.</p>
<p>21. Entrega las últimas correcciones.</p>	<p>21. Perfecciona su trabajo, lo imprime.</p>
<p>22. Invita a sus estudiantes a visitar una escuela, leer y donar los cuentos redactados.</p>	<p>22. Los escritores leen sus cuentos a los alumnos según la edad que escogieron y entregan sus cuentos a las autoridades pertinentes.</p>
<p>23. Planifica con sus estudiantes la invitación de niños de alguna escuela</p>	<p>23. Participa en la planificación y desarrollo de la invitación de un grado</p>

pública a redactar un cuento en el laboratorio de computación que cuente con el programa Story Book Weaver en español para estimularlos a la escritura.

REDACCION DE POESÍAS

Después de haber abarcado el contenido correspondiente a la poesía:

1. Selecciona con ayuda de sus alumnos un personaje de alguna obra leída para escribir una poesía alusiva a él o ella.
2. Solicita que enumeren las acciones y características particulares del personaje expresándolas con el vocabulario característico del género y época.
3. Orienta el enlace de las ideas.
4. Analiza junto a sus estudiantes la poesía redactada.
5. Estimula a la redacción de otros poemas dando la libertad de escoger el tema.
6. Sugiere la exposición de las poesías en pancartas elaborar su propio libro de poemas, su declamación en programas radiales o televisivos y otras alternativas

o sección de una escuela pública a redactar un cuento en el laboratorio de computación equipado con el programa Story Book Weaver en español.

REDACCION DE POESÍAS

Después de haber abarcado el contenido correspondiente a la poesía:

1. Ayuda a seleccionar un personaje de alguna obra leída para escribir una poesía alusiva a él o ella.
2. Enumera las acciones y características particulares del personaje expresándolas con el vocabulario característico del género y época.
3. Enlaza las ideas.
4. Participa activamente en el análisis de la poesía redactada.
5. Escoge un tema y escribe su poema.
6. Aporta ideas para la distribución de las poesías redactadas y lo lleva a cabo.

propuestas por los estudiantes.	
7. Asesora a sus estudiantes oportunamente.	7. Escucha y sigue las sugerencias del profesor.

EVALUACIÓN

La evaluación de la presente unidad se llevará a cabo de la siguiente forma:

Diagnóstica: A través de la observación, preguntas orales o escritas empleadas al inicio de cada actividad de redacción, con el fin de detectar los conocimientos previos, capacidades y actitudes del estudiante y adecuar así el proceso Docente Educativo a las posibilidades reales del alumno.

Formativa: Mediante su participación, esfuerzo, interés y persistencia en cada una de las actividades realizadas y en las fases a seguir en el proceso de redacción de informes, poesías y cuentos breves, talleres, tareas diarias, avances presentados en el portafolio, visitas a radioemisoras y oficinas de canales locales y cooperación en la invitación de los alumnos de un grado o sección de alguna escuela pública a redactar un cuento breve.

Sumativa: Por medio del portafolio pruebas y examen.

LITERATURA DOCENTE

BÁSICA

- Oviedo, J. & Cárdenas G. (2004) *Curso universitario de Español General*. Tegucigalpa D.C.

COMPLEMENTARIA

- Cárdenas, G. (2004). *Redacción Genera*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tegucigalpa D.C.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (12ª ed.). Barcelona, España.
- *Diccionario de la Lengua. Gramática. Consultor Léxico Interactivo*. Versión de archivo 7.0.2.85 Consultor Director Player Macromedia, Inc.
- *Enciclopedia Autodidáctica Océano* (1987). Volumen 1. Barcelona, España.
- *Gramática y ortografía del español*: <http://www.indiana.edu/~call/lengua.html> [Consulta: septiembre 2005].
- *Gramática y otros temas sobre el Castellano*: <http://www.josemsegura.com/gramatica/gramatica.htm> [Consulta: Septiembre 2005].
- *La poesía del renacimiento*. <http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/1poerena.htm> [septiembre 2004]
- *Recursos estilísticos* <http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/lengua/recursos.htm#m4> [Consulta: dic. 2005]
- Salas, D & Elejalde, A. (1997). "Problemas de redacción". *Altavista*. Consultado en Septiembre 2005 en http://www.apuntes.org/materias/cursos/clit/problemas_de_redaccion.html
- Serafini, M. (2004). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Editorial Paidós Mexicana, S. A. México.

UNIDAD III

TEMA

Análisis del discurso a través de los medios masivos de comunicación.

OBJETIVO

Al finalizar la unidad el estudiante debe:

Redactar textos argumentativos tomando en cuenta su estructura y características con el fin de expresarse objetivamente.

CONTENIDO

Análisis del discurso en los medios masivos de comunicación impresos (El periodismo) y Audiovisuales (La radio y la televisión). Aspectos que los caracterizan: manipulación del lenguaje periodístico en la publicidad. Influencia del discurso radial a través de sus mensajes. El lenguaje y la imagen en la publicidad televisiva.

Análisis de los aspectos que caracterizan algunos programas de nuestros medios masivos. Audiovisuales:

Seriales o telenovelas. La locución: Manera de entonar las noticias en radio. La edición: La descontextualización (en el caso de las entrevistas en televisión.) La configuración del héroe en las telenovelas y el cine de aventuras. El sensacionalismo en los medios escritos y audiovisuales. La denuncia y la especulación en general.

FORMAS DE ENSEÑANZA

- Conferencias
- Consulta
- Taller
- Investigación bibliográfica.

MÉTODOS

- Elaboración conjunta.
- Protocolario

MEDIOS

- Pizarra
- obras literarias
- biblioteca
- computadora

ACCIONES DEL PROFESOR	ACCIONES DEL ESTUDIANTE
<p>Introducción.</p> <p>1. Durante el estudio del tema refuerza la escritura de los textos anteriormente realizados.</p> <p>2. Después de analizado el tema sobre el discurso impreso, introduce al estudiante en la redacción de textos argumentativos. (Cárdenas, G. 2004)</p> <p>3. Selecciona y presenta textos argumentativos y junto a sus alumnos los caracterizan. Complementa con G. Cárdenas (2004).</p> <p>4. Motiva al grupo a conformar nuevas parejas para escribir un informe argumentativo y propone los aspectos a tomar en cuenta durante la evaluación.</p> <p>6. Orienta a los grupos en la selección y claridad de la tesis sobre la que reflexionará y utilizará como título.</p> <p>7. Sugiere la inclusión de al menos tres razonamientos distintos y relevantes en la argumentación.</p> <p>8. Orienta el ordenamiento de las razones según su importancia.</p> <p>9. Propone como ideas apoyarse en</p>	<p>1. Aplica la redacción de los textos practicados durante el proceso de E-A de la unidad.</p> <p>2. Escucha atentamente y anota.</p> <p>3. Analiza y caracteriza textos argumentativos presentados por el profesor. Escucha y escribe.</p> <p>4. Busca otro compañero para escribir un informe argumentativo, comprende y respeta los aspectos que se evaluarán.</p> <p>6. Selecciona junto a su compañero una tesis clara.</p> <p>7. Selecciona al menos tres razonamientos distintos y relevantes para incluirlos en la argumentación de su texto.</p> <p>8. Ordena las razones según su importancia.</p> <p>9. Investiga refranes, opiniones de</p>

<p>refranes, opiniones de prestigio intelectual, proverbios, ejemplificación, experiencias personales para sustentar sus razonamientos.</p>	<p>prestigio intelectual, proverbios, ejemplificación, experiencias personales para sustentar sus razonamientos.</p>
<p>10. Orienta la organización de sus razonamientos, opiniones, proverbios, ejemplos, etc. en un esquema o mapa conceptual.</p>	<p>10. Organiza sus razonamientos, opiniones, proverbios, ejemplos, etc. en un esquema o mapa conceptual.</p>
<p>11. Orienta en la Redacción del primer párrafo con su primer razonamiento y lo apoya siguiendo el esquema preestablecido orientándolo a hacer lo mismo con los demás razonamientos conformando así el cuerpo del argumento.</p>	<p>11. Comienza la redacción del primer párrafo con su primer razonamiento y lo apoya siguiendo el esquema preestablecido. Hace lo mismo con los demás párrafos conformando así el cuerpo del argumento.</p>
<p>12. Da libertad al estudiante de redactarlo a su manera siempre y cuando respete las características del texto.</p>	<p>12. Redacta libremente pero respetando las características del texto.</p>
<p>13. Asesora en la redacción de la conclusión recapitulando y reafirmando.</p>	<p>13. Recapitula, reafirma la tesis e invita a la acción en la conclusión del texto.</p>
<p>14. Insiste en la consulta a diccionarios y libros sobre ortografía, gramática y redacción para una correcta redacción.</p>	<p>14. Consulta diccionarios y libros sobre ortografía, gramática y redacción para lograr una correcta redacción.</p>
<p>15. Concientiza, a través de la interrogación guiada, sobre las acciones</p>	<p>15. Toma conciencia de sus acciones respondiendo las preguntas hechas por</p>

que van realizando.	el profesor.
16. Enfatiza en la conservación de esquemas y borradores en su portafolio.	16. Conserva los esquemas y borradores en su portafolio.
17. Incita a que compartan sus textos con estudiantes de otras secciones o en asignaturas cuyo contenido sea compatible.	17. Comparte su texto argumentativo con estudiantes de otras secciones o en asignaturas cuyo contenido sea compatible.
18. Da las instrucciones para que como trabajo final los alumnos formen grupos y elaboren libros (puede ser recopilando un solo tipo de texto, etc.)	18. Forman grupos y elaboran libros recopilando un solo tipo de texto, etc.

EVALUACIÓN

Diagnóstica: A través de la observación, preguntas orales o escritas, debate y cualquier otra técnica que el evaluador considere necesaria.

Formativa: Mediante su participación, tareas diarias, preguntas orales, diálogos auto evaluaciones como la “*Pauta de auto evaluación*” propuesta por Díaz y Hernández (Véase Díaz y Hernández, 2002, p. 343) y avances en el portafolio.

Sumativa: Por medio del trabajo de redacción ya finalizado, portafolio y pruebas y examen.

LITERATURA DOCENTE

BÁSICA

- Oviedo, J. & Cárdenas G. (2004) *Curso universitario de Español General*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Editorial Argos. Tegucigalpa D.C.

COMPLEMENTARIA

- Cárdenas, G. (2004). *Redacción general*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Tegucigalpa, D.C.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (12ª ed.). Barcelona, España.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C. V. (2ª ed.). México, D. F.
- *Gramática y ortografía del español*. Consultado en Septiembre 2005 en <http://www.indiana.edu/~call/lengua.html>
- *La página de la lengua española:*
<http://www.dat.etsit.upm.es/~mmonjas/espagnol.html>
- Mayol, B. & Rosselló, M. (2004). *El papel de los diarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario*. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.
- Salas, D y Elejalde, A. (1997) *Problemas de redacción*. Altavista [http://www.apuntes.org/materias/cursos/clit/problemas de redaccion.html](http://www.apuntes.org/materias/cursos/clit/problemas_de_redaccion.html)
(Septiembre 2005)
- Serafini, M. (2004). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Editorial Paidós Mexicana, S. A. México.

FASES Y ACCIONES A SEGUIR EN LA REDACCIÓN DE UN ENSAYO.

Basado en M. Serafini (2004), D. Cassany (1989), F. Díaz y G. Hernández (2002) y G. Cárdenas (2004)

- a. Introducción y planificación.
- b. Reunión y reorganización de ideas.
- c. Escritura del texto (primer borrador)
- d. Relectura y revisión, en su grupo, del primer borrador.
- e. Redacción y lectura del segundo borrador.
- f. Intercambio, lectura y revisión, del segundo borrador, entre grupos.
- g. Relectura del segundo borrador, consideración de las sugerencias dadas por sus compañeros y realización de los cambios necesarios.
- h. Escritura final en computadora, análisis de las sugerencias hechas por la misma, corrección, impresión y presentación al profesor del trabajo final.
- i. Entrega de los ensayos corregidos y evaluados por el profesor pocos días después de realizado el proceso.
- j. Perfeccionamiento del trabajo y lectura del ensayo a sus compañeros.

a. Introducción y planificación

1. Repasa el contenido sobre el ensayo.
2. Determina el destinatario.
3. Establece la finalidad del escrito.
4. Conoce el género textual.
5. Fija el papel y propósito de quien escribe.
6. Recuerda la extensión del escrito (1 página impresa a doble espacio y con letra Arial 12)
7. Se apoya en la bibliografía necesaria.
8. Tiene presente los criterios de evaluación:
 - Aplicación de las sugerencias dadas en cada fase del proceso.
 - Puntualidad.

- Participación activa durante el proceso de redacción del ensayo.
- Señalamiento de errores en los borradores de dos o tres grupos de la forma sugerida en la fase de Relectura y revisión del primer borrador.
- Un portafolio con los textos que manifiesten las actividades desarrolladas: Lista de ideas -opcional, agrupamientos asociativos, reorganización de ideas (causas, efectos y soluciones en lista -opcional), mapa conceptual, esbozo, primer borrador con sus propias correcciones, segundo borrador con las sugerencias y correcciones hechas por compañeros de otros grupos y el documento final para su corrección y evaluación respectiva.

b. Reunión y reorganización de ideas.

Es mejor poseer pocas ideas de calidad que muchas dudosas. Escribir mucho no siempre es una prueba de habilidad. “Una redacción-ensayo, por ejemplo, resulta particularmente brillante cuando es sintética y logra eliminar todos los detalles superfluos. Normalmente los estudiantes piensan que la extensión de su trabajo demuestra su empeño y su capacidad, olvidando que hay otros factores que contribuyen al logro del texto y a su buena evaluación” (Serafini, M. 2004).

Acciones del estudiante:

1. Comparte la información obtenida como tarea extra clase con su compañero (a) y define los términos centrales sobre su ensayo.
2. Enlista sus ideas sobre el tema, anexando a la par, su fuente (opcional).
3. Aplica la técnica de agrupamientos asociativos que consiste en realizar una representación gráfica de las asociaciones, colocando en el centro la idea principal y las ideas relacionadas de manera radial a su alrededor.

4. Reorganiza las ideas en subconjuntos, por ejemplo: causas, efectos y soluciones, los que a la vez pueden subdividirse en otros subniveles. Esto puede hacerse en una lista (opcional) y en un mapa conceptual.
5. Elabora un esbozo, eliminando y/o ampliando sus ideas y la información recopilada basado(a) en su tesis o hipótesis.
6. Confirma si se han incluido los aspectos planteados en la fase de planificación (destinatario, finalidad, género textual, papel del que escribe, su propósito, extensión del escrito y los criterios de evaluación)

c. Escritura del texto.

Primer borrador. Observaciones:

1. Escribe un título que englobe el contenido del ensayo.
2. Deja uno o dos espacios libres debajo de cada renglón utilizado para que los compañeros y el profesor hagan sus correcciones y comentarios en el lugar específico.
3. Escribe en cada párrafo una idea principal y otra(s) secundarias que la complementen pero siempre refiriéndose a la misma idea y guiándose por el esbozo.
4. Se detiene y lee lo redactado hasta el momento en voz alta.
5. Procura que su texto tenga la extensión sugerida por el profesor abarcando las ideas centrales plasmadas y priorizadas en el esbozo.
6. Inicia su texto de una manera llamativa: con alguna anécdota, un relato breve, un planteamiento general para continuar con los argumentos, una frase textual, planteando el propósito, intención o hipótesis procurando que ésta capte el interés del lector.

7. Plasma en uno o varios párrafos y con secuencia lógica, cada una de las ideas investigadas sobre el tema. Dicha secuencia puede deducirse preguntando cuál es la conexión entre el párrafo sobre el que se está trabajando y el precedente, la que puede ser:
 - Cronológica: Donde se necesitarán nexos como: inicialmente, de inmediato, posteriormente, luego, al principio, después, con posterioridad, con anterioridad, finalmente, al final...
 - Comparativa: por otra parte, en contraposición, más bien, a diferencia de, no obstante, sin embargo, en cambio, contrariamente, pero...
 - causa-efecto: en consecuencia, por esto, como resultado de ello, debido a ello, por tanto...
 - Ejemplificativa: como, es decir, por ejemplo...
 - Semejanza y énfasis: de la misma manera, del mismo modo...
 - Agregación: y, después, además, también...
 - Conclusión: para resumir, finalmente, terminando...
8. Incluye dentro del texto síntesis parciales sobre lo que se ha escrito y anticipa lo que se dirá, ayudando al lector a llevar la secuencia del texto. Se pueden usar frases como: hasta ahora hemos querido..., en cambio en la parte siguiente veremos...
9. Incluye si lo desea figuras retóricas siempre y cuando favorezcan las ideas fundamentales del texto.
10. Evita usar frases demasiado largas pues limitan la legibilidad del texto.
11. Complementa si es necesario las ideas de los párrafos mediante: ejemplificaciones, contrastes, justificaciones, aclaraciones o incluyendo frases textuales con la debida cita de la bibliografía de la que fue tomada.

12. Separa los párrafos con un punto y aparte.
13. Procura reflejar su propio estilo, punto de vista y respetar las características estudiadas en la unidad.
14. Concluye con una recapitulación de los aspectos básicos de su ensayo.

d. Relectura y revisión del primer borrador

1. Lee su primer borrador en voz alta.
2. Comprueba si se han respetado los aspectos de la fase de planificación.
3. Verifica la claridad de la tesis.
4. Confirma si la cantidad de argumentos es suficiente, si están relacionados con la tesis, justificados y redactados de forma clara.
5. Comprueba si la cantidad de ejemplos es suficiente para reforzar la idea y facilitar la comprensión del texto.
6. Confirma si se han seguido los pasos establecidos en la fase de escritura del texto.
7. Revisa la cohesión de las ideas valorando los conectores empleados.
8. Elimina repeticiones innecesarias.
Ejemplo: Tuvieron que haber venido *simplificar*
Forma correcta: Tuvieron que venir.

9. Quita información que sobra.
Ejemplo: Sus libros ~~de ella~~.

10. Descarta dobles negaciones como:

Aunque no se gaste mucho con el nuevo ajuste ya no es posible no gastar los ahorros intactos *Eliminar negaciones.*

Forma correcta: Aunque se ahorre dinero con el nuevo ajuste, es imposible mantener los ahorros intactos.

11. Omite pronombres superfluos.

Ejemplo: El ciclismo es saludable sólo cuando a través de él logramos ejercitarnos lo suficiente. *Eliminar pronombre superfluo.*

Forma correcta: El ciclismo es saludable sólo cuando nos permite ejercitarnos lo suficiente.

12. Evita las ambigüedades:

Todos los signos están interrelacionados de una lengua. *Ordenar*

Forma correcta: Todos los signos de una lengua están interrelacionados.

13. Elimina las redundancias.

Ejemplos: Vigente ~~en la actualidad~~, base ~~fundamental~~, etc.

14. Verifica la concordancia del sujeto con el verbo:

Estos juegos desarrollan la psicomotricidad gruesa del niño, pero no desarrolla sus valores. Concordancia S-V

Forma correcta: Estos juegos desarrollan la psicomotricidad gruesa del niño, pero no *desarrollan* sus valores.

15. Conserva el mismo sujeto en las oraciones compuestas:

La crisis del combustible provoca en la población malestar, y buscan solucionar esos problemas con... Conservar el mismo sujeto.

Forma correcta: *La crisis del combustible* provoca en la población malestar, y *los impulsa* a solucionar esos problemas con las tomas de carreteras.

16. Elimina frases o párrafos que no posean ninguna relación con la hipótesis.

17. Compara con la estructura dada por el profesor.

18. Corrige la ortografía: mayúsculas, uso de las letras, tildes y puntuación.
Consulte manuales de ortografía, diccionarios y otros materiales de apoyo.

mantén tu espíritu joben.

19. Revisa varias veces su escrito.
20. Solicita a otra persona que lea y opine sobre su trabajo.

e. Redacción y lectura del segundo borrador.

Indicaciones:

1. Lee el primer borrador incluyendo los arreglos correspondientes.
2. Lo escribe nuevamente dejando el espacio conveniente para los comentarios y correcciones respectivas y lo lee nuevamente para asegurarse de su contenido oportuno y correcta redacción.

f. Intercambio, lectura y revisión del segundo borrador entre compañeros.

Después de haber hecho las correcciones a su borrador, intercambia con el de otro grupo y lleva a cabo las acciones plasmadas a continuación:

1. Comprueba si el texto cumple con cada una de las sugerencias de relectura y revisión del primer borrador (paso d). Si no es así, comentarlo en el fragmento específico del error.
2. Escribe sus sugerencias con un lápiz de color diferente al del borrador y comenta positivamente sobre el texto.
3. Una vez terminada la revisión, ambos grupos se reúnen y complementan oralmente sus sugerencias escritas.

4. Anota, en un extremo inferior del papel, el número del grupo que hizo la revisión, con el mismo color del lápiz que usaron en misma.
5. Evita revisiones ambiguas.

Cada grupo puede presentar en una diapositiva sus opiniones y comentar sobre:

_La corrección que otro grupo hizo a su texto y que más llamó su atención.

_Una de las correcciones hechas al ensayo de otro grupo.

- g. **Relectura del segundo borrador**, consideración de las sugerencias dadas por sus compañeros y realización de los cambios necesarios.
- h. Escritura final en computadora, análisis de las sugerencias hechas por la misma, corrección, impresión y **presentación al profesor del trabajo final**.
- i. **Entrega de los ensayos corregidos y evaluados por el profesor** pocos días después de realizado el proceso.

- El estudiante lee y comprende las correcciones señaladas y clasificadas por el profesor en el lugar en que se cometieron y hace las correcciones pertinentes.

j. **Perfeccionamiento del trabajo y lectura del ensayo a sus compañeros.**

1. Los grupos leen su ensayo final y comentan los resultados personales obtenidos en el proceso.
2. Auto evalúa sus acciones: ¿Aprendí a redactar ensayos?, ¿Qué acciones necesito mejorar?, ¿Programé debidamente mi tiempo?, (Ver más en Díaz – Barriga, F. Hernández, G. (2002) Págs.343 y 344)

2.4 Validación de la propuesta de estrategias didácticas para favorecer el desarrollo de las habilidades de expresión escrita en la asignatura Español General.

La validación de la propuesta anterior se hizo sometiéndola a criterio de expertos empleando el método Delphi, que consiste en la utilización sistemática del juicio intuitivo de un grupo de especialistas en el campo. En este caso el mismo estuvo conformado por 10 profesionales con más de 12 años de experiencia en la docencia: 7 de ellos masteres y 3 doctores con alguna especialidad relacionada con el estudio del idioma español y con conocimientos en la elaboración y aplicación de estrategias didácticas para el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita.

Los expertos laboran actualmente en la Universidad Oscar Lucero Moya, Escuela de Hotelería Turismo, Río Cuarto y Cienfuegos situadas en Cuba; y en la Interamericana de Puerto Rico - Ponce.

Los expertos mencionados anteriormente se seleccionaron a través de la aplicación de una encuesta (Anexo 7) que midiera su coeficiente de competencia en el tema objeto de investigación con el fin de reforzar la validez de la consulta a realizar. El mismo resultó en un ≥ 0.85 . Con base en este resultado se puede confirmar que los expertos tienen una alta competencia. Para calcularla se utilizó la siguiente fórmula:

$$K=1/2(kc + ka)$$

K: coeficiente de competencia.

kc: coeficiente de conocimiento.

ka: coeficiente de argumentación.

El criterio de los expertos respecto a la pertinencia de las estrategias se obtuvo con la aplicación del cuestionario (Anexo 9) y fundamentados en la siguiente escala para la evaluación cualitativa de los juicios dados por los expertos:

1. Muy adecuado
2. Bastante adecuado
3. Adecuado
4. Poco adecuado
5. Inadecuado

Los datos fueron procesados de la siguiente manera:

- ✓ Resultados de la valoración a cada uno de los aspectos del instrumento.
- ✓ Cálculo de las frecuencias absolutas de las evaluaciones por aspecto.
- ✓ Cálculo de las frecuencias acumuladas de las evaluaciones por aspecto.
- ✓ Cálculo de las frecuencias acumuladas relativas de las evaluaciones por aspecto.
- ✓ Matriz de valores percentiles.
- ✓ Obtención de los puntos de corte y escala de los indicadores.
- ✓ Ubicación de los puntos de corte en el rayo numérico.

Los resultados expresados en Rayo numérico de los puntos de corte de las categorías (Anexo 10) reflejan que la opinión de los expertos acerca de la propuesta presentada, se inclina en un 20% hacia la opinión de “Bastante adecuado” y un 80% hacia “Muy adecuado” lo que asegura que es muy probable que la aplicación de las estrategias didácticas propuestas sea efectiva y se logren resultados favorables en el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita.

Asimismo buscando el continuo perfeccionamiento del aporte se considera importante la evaluación cualitativa del mismo, para lo cual se instó a los expertos

a ofrecer sugerencias y comentarios al final del instrumento, siendo los mismos muy valiosos y por consiguiente tomados en consideración:

-] Considero muy oportuna la aclaración de que el profesor y los alumnos deben utilizar estas estrategias como guías que pueden enriquecer con su experiencia y características del contexto, o sea, como se dice que no es “una camisa de fuerza”.
-] Considero que los alumnos tienen una adecuada participación en el proceso formativo, lo que lo hace más atractivo y efectivo.
-] Las estrategias planteadas están muy buenas. Sugiero su perfeccionamiento continuo en el trabajo diario a partir de los intereses de los estudiantes, la experiencia del docente y las características del contexto.
-] Aprecio que ha hecho un trabajo muy profundo para elaborar esas estrategias, me parece un trabajo excelente y pienso que le deben dar muy buen resultado, de hecho las he archivado para utilizarlas en mis clases en el momento oportuno y estoy segura que tendrá un buen resultado cuando las aplique.

Para el carácter educativo, sería muy importante la selección adecuada de los textos que utilice para las clases, que posibiliten trabajar la formación de valores y correctos hábitos de vida y trabajo en los estudiantes (en nuestra literatura hispanoamericana hay excelentes obras y autores para escoger y así los estudiantes se familiaricen con ella). Por supuesto no dejo de apreciar que hay trabajo para la formación de valores cuando desarrollan las estrategias (respeto hacia el idioma materno, trabajo en equipos, crítica y autocrítica, etc.

-] Hay confusión entre objetivos y actividades.

CONCLUSIONES

La investigación científica realizada alrededor de la temática de la expresión escrita, ha permitido que se corroboren los criterios que dieron origen a esta investigación, lo que permite hacer las siguientes conclusiones:

1. En el diagnóstico se manifestó que la metodología tradicional desarrollada por la mayoría de los componentes del claustro de la asignatura Español, no favorece el desarrollo de la expresión escrita, más bien, incide negativamente en el desarrollo de un aprendizaje significativo de la misma, dirigido a despertar el interés de los estudiantes por dicha actividad.
2. Como vía para la resolución de la contradicción que genera el problema, la autora presenta un conjunto de estrategias didácticas de fácil instrumentación en la práctica por los docentes.
3. En la elaboración de la propuesta de estrategias didácticas se tuvieron en cuenta los aspectos metodológicos a considerar al elaborar estrategias didácticas en la educación superior, considerando las especificidades del entorno, la asignatura y los componentes personales del proceso de E-A.
4. Los resultados de la investigación, aunque de forma preliminar, fueron avalados de forma positiva, utilizando el método de expertos, lo que revela que el trabajo científico desarrollado permitirá resolver el problema, confirmar la hipótesis y cumplir con el objetivo a partir de la concepción teórica y la posible efectividad de las estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de la expresión escrita.
5. Las estrategias didácticas propuestas pueden adaptarse a las adecuaciones que se le hagan al programa, en un futuro y a la metodología empleada en otras asignaturas.

RECOMENDACIONES

Basándose en los resultados obtenidos en la investigación se recomienda:

- Actualizar al equipo de profesores en su ciencia, la pedagogía, psicología, didáctica y todo lo relacionado con su labor docente para cumplirla satisfactoriamente.
- Aplicar el presente aporte con base en las necesidades de sus estudiantes y contribuir al desarrollo de la habilidad de la expresión escrita en Español General como en las demás asignaturas.
- Estudiar la posibilidad de una reestructuración de los contenidos del programa de la asignatura con el fin de comenzar estudiando los tipos de textos más sencillos hasta llegar a los más complejos, que en este caso es el ensayo y adaptar las estrategias didácticas propuestas.
- Continuar desarrollando investigaciones y contribuir a la solución de esta problemática actual.
- Promover un enfoque interdisciplinario que favorezca el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita a través de las diferentes asignaturas.
- Reducir la cantidad de alumnos por sección para posibilitar una educación más individualizada.

Bibliografía

Agüero, A. (1977) *Origen y desarrollo de la Lingüística*. Editorial Universidad de Costa Rica. San José.

Aguilera, L. (2003)a *Epistemología de la Educación Superior*. Centro de Estudios sobre las Ciencias de la Educación Superior (CECES) Maestría en Educación Superior (UNAH-UHOLM), Holguín, Cuba.

Aguilera, L. (2003)b *Tendencias Actuales Sobre la Educación Superior*. Centro de Estudios sobre las Ciencias de la Educación Superior (CECES) Maestría en Educación Superior (UNAH-UHOLM), Holguín, Cuba.

Álvarez, A., Castellanos, J., Preciado, M. & Prendes, C. (1997) *Estrategia metodológica para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el primer año de carrera de Ingeniería mecánica*. Consultado en Diciembre 2004 en <http://www.monografias.com/trabajos15/habilidadeslinguisticas/habilidades-linguisticas.shtml#top>

Álvarez, C. (1999) *La Escuela en la Vida*. Editorial Pueblo y Educación. (3ª ed.). La Habana, Cuba.

Álvarez, R. (1997) *Hacia un curriculum integral y contextualizado*. Editorial Academia. La Habana, Cuba.

Ávila, V. & Collazo, M. (1997) La universidad Ayer y Hoy, p. 7-10. *Revista Alma Mater*. (3ª ed.). Tegucigalpa, Honduras.

Barraza, M. (2003) *Lenguaje, comunicación y literatura en la enseñanza universitaria*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Tegucigalpa, Honduras.

Calzado, D. (1998) *El taller: Una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación profesional del educador*. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Educación. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. La Habana, Cuba.

Canfux, V. (2002) La formación de profesores según la concepción de la pedagogía que se sustenta en el enfoque cognitivo, p. 69-76. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 2, Cuba.

Cárdenas, G. (2004) *Redacción general*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Tegucigalpa, Honduras.

Carlino, P. (2002) *Enseñar a escribir en todas las materias: Cómo hacerlo en la universidad*. CONICET. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) Consultado en Noviembre 2004 en http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_PANELES/CARLINO.PDF

Cassany, D. (1989) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (12ª ed.). Barcelona, España.

Cassany, D. (2001) *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*. Revista Glosas Didácticas, No 4, Enero. Barcelona. Consultado en Diciembre 2004 en <http://sedll.org/doc-es/publicaciones/glosas/n4/danielcass.html>

Castellanos, A. (2002) El enfoque histórico cultural: sus implicaciones para el aprendizaje grupal, p. 79-91. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol 3, Cuba.

Díaz, F. & Hernández, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C. V. (2ª ed.). México, D. F.

Díaz, L. (2002) La Escritura: Modelos Explicativos e Implicaciones Didácticas *Revista de Pedagogía* v.23 n.67 Caracas.

Diccionario de la lengua española. Editorial Espasa-Calpe. (19ª ed). Madrid. (1983)

Enciclopedia Autodidáctica Océano. Tomo No. 1. Barcelona, Págs. 4-41 y 247-443. (1987)

Enciclopedia Didáctica de Gramática, Océano, Evolución de la Lingüística, Barcelona , p. 2-62 (s/f)

Enciclopedia Microsoft Encarta (Ed. de lujo). 1993-2002 Microsoft Corporation. (2003)

Flores, M. & Natale, L. (s/f) *¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia.* Consultado en Octubre 2004 en <http://www2.fchst.unlpam.edu.ar/130.pdf>

Forteza, R. (2000) *Indicadores para el diagnóstico del desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes de la educación médica superior.* Tesis presentada en opción al título académico de master en teoría y práctica de la enseñanza de la lengua inglesa contemporánea. Instituto Superior Pedagógico José Martí. Cuba.

Gamboa, Y. (s/f) *Guía para la escritura del ensayo.* Consultado en Enero 2004 en <http://www.spanish.fau.edu/gamboa/ensayo.pdf>

Garrido, F. (s/f) *Aforismos de “El buen lector se hace, no nace”* TecNoticias. Consultado en Abril 2004 en www.itcj.edu.mx/tecnoticias/source/af20040115.html

González, M. & Hernández A. (s/f) *El uso e importancia de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de las sedes universitarias de Playa y Plaza y Cerro.* 4to Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.

Hernández, A. (2002) Las estrategias de aprendizaje como un medio de apoyo en el proceso de asimilación, p. 65-77. *Revista cubana de Educación Superior*, No. 3, Cuba.

Hernández R., Baptista, P. & Fernández, C. (1998) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C. V. (2ª ed.). México.

Isla, I. (2003) *Lecturas sobre evaluación educativa*. Centro de Estudios sobre las Ciencias de la Educación Superior (CECES). Maestría en Educación Superior (UNAH-UHOLM), Holguín, Cuba.

Isla, I. (2003) *Lecturas sobre universidad sociedad*. Centro de estudios sobre las ciencias de la educación superior (CECES). Doctorado curricular en pedagogía de la educación superior. Holguín, Cuba.

Lara, R. (2004) *La metodología del aprendizaje cooperativo: una experiencia educativa innovadora en las aulas de educación superior en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba.

Mancebo, O. (2000) *Una Metodología para la Formación de Habilidades Experimentales de la Química General*. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Educación. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz Caballero. Holguín. Cuba.

Marinkovich, J. (s/f) *La escritura como vehículo de aprendizaje*. Consultado en Febrero 2006 en

http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/verdocbiblio.jsp?url=S BD P ANELES/MARINKO.PDF&contexto=superior/biblioteca_digital/

Mariño, M, Ortiz, E. (2003) *Problemas contemporáneos de la didáctica de la educación superior*. CECES, Cuba.

Martínez, A. (2004) *100 técnicas útiles para evaluar los procesos educativos*. Central Impresora, S.A. (1ª ed.). San Pedro Sula, Honduras.

Martínez, M. (1996) *Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina con base en la lectura y la escritura desde una perspectiva discursiva e interactiva*. Consultado en Diciembre 2003 en <http://www.geocities.com/estudiscurso/>

Mina, A. (1997) *Aprender a pensar el texto como instrumento de conocimiento*. Consultado en Agosto 2004 en <http://www.monografias.com/trabajos14/pensartexto/pensartexto.shtml>

Moreno, G. (2001) *La habilidad identificar rasgos de conceptos: Una metodología para su dominio en al asignatura Química en Secundaria básica*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Didáctica de la Química. Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. La Habana, Cuba.

Ocampo, O. (2004) *Una experiencia en el trabajo de la argumentación escrita con estudiantes universitarios*. Consultado en Febrero 2005 en http://ayura.udea.edu.co/~campus/mesa_de_trabajo/Documentos/UNA%20EXPERIENCIA%20EN%20EL%20TRABAJO%20DE%20LA%20ARGUM.doc

Ortigoza, C. (2004) *Formación didáctica para profesores universitarios*. Centro de estudios sobre las ciencias de la educación superior (CECES). Doctorado curricular en pedagogía de la educación superior. Holguín, Cuba.

Ortigoza, C. (2003)a *Lecturas Sobre Diseño Curricular I*. Centro de estudios sobre las ciencias de la educación superior (CECES). Maestría en Educación Superior (UNAH-UHOLM), Holguín, Cuba.

Ortigoza, C. (2003)b *Lecturas Sobre Diseño Curricular II*. Centro de estudios sobre las ciencias de la educación superior (CECES). Maestría en Educación Superior (UNAH-UHOLM), Holguín, Cuba.

Ortigoza, C. (s/f) *Estrategia Pedagógica*. Manuscrito no publicado.

Ortiz, E. (2004) *Lecturas Sobre Psicología de la Personalidad*. Centro de estudios sobre las ciencias de la educación superior (CECES) Maestría en Educación Superior (UNAH-UHOLM), Holguín, Cuba

Ortiz, E. (2003) *Lecturas Sobre Comunicarse y Aprender en el Aula Universitaria*. Centro de estudios sobre las ciencias de la educación superior (CECES). Maestría en Educación Superior (UNAH-UHOLM), Holguín, Cuba.

Ortiz, E & Mariño, M. (2003) *Problemas contemporáneos de la didáctica de la educación superior*. Centro de estudios sobre las ciencias de la educación superior (CECES) Holguín, Cuba.

Ortiz, E. (2002)a *Lecturas Sobre Fundamentos Psicológicos del Proceso Educativo Universitario*. Centro de estudios sobre las ciencias de la educación superior (CECES) Maestría en Educación Superior (UNAH-UHOLM), Holguín, Cuba.

Ortiz, E. (2002)b *Lecturas Sobre Investigación Educativa*. Centro de estudios sobre las ciencias de la educación superior (CECES) Maestría en Educación Superior (UNAH-UHOLM), Holguín, Cuba.

Oviedo, L. & Cárdenas, G. (2004) *Curso universitario de Español General*. Universidad Nacional Autónoma de Honduras. Editorial Argos. Tegucigalpa.

Pimienta, J. (2005) *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. Pearson Educación, México

Quintero, G. (2004) *La enseñanza de la composición del ensayo académico*. 4to Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba

Riverón, M. (2003) *Lecturas sobre Metodología de la Investigación*. Centro de estudios sobre las ciencias de la educación superior (CECES) Maestría en Educación Superior (UNAH-UHOLM), Holguín, Cuba.

Rodríguez, L. & Sánchez, C. (s/f) *Es tarea del docente de lengua y literatura mejorar las competencias comunicativas del alumnado*. Entrevista a Carlos Lomas, reconocido especialista español en didáctica de la lengua y la literatura. Consultado en Mayo 2005 en <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/entrevista.doc>

Romero, F. (2000) *La escritura en los universitarios*. Consultado en Febrero 2005 en <http://www.utp.edu.co/%7Echumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm>

Rosales, A. (2002) *Lectura sobre Didáctica de la Educación Superior*. Centro de estudios sobre las ciencias de la educación superior (CECES) Maestría en Educación Superior (UNAH-UHOLM), Holguín, Cuba.

Sánchez, L. (2002) *Constructivismo y Educación "Juicio Moral"*. Consultado en Julio 2004 en www.monografias.com/trabajos14/constructivismoedu/constructivismoedu.shtml

Santamaría, S. (s/f) *Principios didácticos, aprendizaje cooperativo y proceso de enseñanza*. Consultado en Julio 2004 en <http://www.monografias.com/trabajos15/principios-didacticos.shtml>

Serafini, M. (2004) *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. Editorial Paidós. Mexicana, S. A. Reimpresión. México.

Vallés, A. (2002) *El aprendizaje de estrategias metaatencionales y de metamemoria. Algunas propuestas y ejemplificaciones para el aula*. Consultado en

Junio 2003 en <http://paidos.rediris.es/needirectorio/documentos/aprende.pdf>

Vázquez, A. (s/f) *La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita*. Consultado en Febrero 2005 en

<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde./art.4.htm>

Vázquez, A., Pelizza, L., Jacob, I. Y Rosales, P. (s/f) *Enseñanza de estrategias de autorregulación para la escritura de textos académicos en el nivel universitario*. Consultado en Febrero 2005 en

http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_PANELES/VAZQUEZ.PDF

Woolfolk, A. (1999) *Psicología Educativa*. Editorial Prentice May. (7ª ed.). México.

ANEXOS



ANEXO 1

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA ESPAÑOL GENERAL

I. IDENTIFICACIÓN DE LA ASIGNATURA:

CÓDIGO: EG-011

UNIDADES VALORATIVAS: 04

HORAS SEMANALES: 4

REQUISITOS: NINGUNO

II. PRESENTACIÓN:

Con el curso de Español General tenemos como propósito fundamental, brindar a los estudiantes los procedimientos teóricos práctico para que pueda valorar científicamente el discurso lingüístico y el artístico en la obra literaria así mismo el análisis del mensaje de los medios de comunicación social, y cómo influyen negativamente en nuestro medio.

III. OBJETIVOS GENERALES:

1. Proporcionar al educando los recursos adecuados para que adopte una actitud reflexiva ante la función social del lenguaje.
2. Valorar el texto literario como producto artístico, portador de un contexto social concreto.
3. Fomentar una actitud crítica ante los mensajes a través de los medios de comunicación social, para adoptar criterios bien fundamentados que permitan la decodificación adecuada de los mismos.

IV. RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

- Para el desarrollo de este curso deberán utilizarse las técnicas de la metodología participativa.
- El estudiante trabajará con los temas asignados, tanto dentro como fuera del aula, a través de discusiones grupales, trabajos prácticos en la clase, investigaciones, exposiciones y redacción de informe.

- La lectura de textos será obligatoria, de acuerdo con el contenido de cada unidad y previa selección de los mismos.

V. EVALUACIÓN

- La evaluación de la asignatura incluirá tanto aspectos teóricos como prácticos.
- Se realizarán tres exámenes teóricos, prácticos de acuerdo con las unidades programáticas.
- Para nota acumulativa se tomarán en consideración los trabajos individuales, grupales, investigaciones, exposiciones, tareas en el aula y otros.

I. UNIDAD

El discurso científico literario.

OBJETIVOS:

Al término de las actividades y lecturas presentadas el estudiante estará capacitado para:

1. Deducir la función social del lenguaje.
2. Explicar la relación existente entre lengua y pensamiento.
3. Identificar las características del discurso científico.
4. Ubicar el contexto histórico social del ensayo.
5. Enumerar las características del ensayo.
6. Analizar algunos ensayos seleccionados.
7. Enunciar los principales ensayistas hispanoamericanos.

CONTENIDO:

1. Teoría del lenguaje.
 - 1.1. La lengua. Su definición.
 - 1.2. La lengua como objeto de investigación.
 - 1.3. Lengua y pensamiento. El poder de la lengua.

2. El discurso científico. Sus características.
 - 2.1 Ciencia, técnica, periodismo.
 - 2.2 Denotación, connotación.
3. El texto en el proceso de la comunicación.
4. El ensayo.
 - 4.1 Su contexto histórico-social.
 - 4.2 Aspectos que lo caracterizan.
 - 4.3 Análisis de textos seleccionados.
 - 4.4 Exponente del ensayo hispanoamericano.

RECURSOS METODOLÓGICOS:

1. Exposiciones del maestro.
2. Análisis de textos lingüísticos aplicando técnicas grupales.
3. Discusión de textos científicos para determinar sus características.
4. Lectura y análisis de ensayos seleccionados para determinar sus características.
5. Redacción de ensayos breves.

EVALUACIÓN:

La evaluación está conformada por los aspectos:

- Teórico
- Práctico

A través de:

- Análisis de lecturas.
- Trabajos individuales y grupales.
- Pruebas teórico-prácticas.
- Análisis de ensayos.

II. UNIDAD

El texto literario. Métodos de análisis.

OBJETIVOS:

Al término de las actividades y lecturas presentadas el estudiante estará capacitado para:

1. Explicar los fundamentos teóricos de la literatura dentro de su contexto histórico social.
2. Discutir las características del discurso literario.
3. Explicar la conceptualización actual de los géneros literarios.
4. Aplicar los métodos de análisis en obras narrativas y poéticas.
5. Analizar las tendencias actuales de la poesía dentro del contexto hispanoamericano.
6. Determinar las tendencias actuales de la narrativa dentro del contexto hispanoamericano.

CONTENIDO:

1. Teoría de la literatura.
 - 1.1 Su contexto histórico social.
 - 1.1.1. Literatura-ideología.
 - 1.1.2. Literatura-cultura
 - 1.1.3. Literatura-realidad.
 - 1.2 El discurso literario.
 - 1.2.1. Sus características.
 - 1.2.2. Figuras y tropos:
 Símil, metáfora, metonimia, personificación, anáfora e hipérbole.
 - 1.3 Conceptualización actual de los géneros literarios.
 - 1.4 Métodos de análisis.
 - 1.4.1. Narrativo
 - 1.4.2. Poético
 - 1.5 Tendencias literarias actuales dentro del contexto hispanoamericano.
 - 1.5.1. Poesía: verso librisimo, tono conversacional, exteriorismo (épico lirismo)
 - 1.5.2. Narrativa: Técnica del monólogo interior, ruptura de la linealidad tradicional del relato (Pedro Páramo, Bayuela), incorporación de elementos cinematográficos, etc.

RECURSOS METODOLÓGICOS:

1. Exposiciones del maestro.
2. Lectura y discusión de textos sobre el contexto histórico social de la literatura.
3. Análisis de textos literarios para identificación de figuras y tropos.
4. Aplicación de métodos de análisis literarios en textos narrativos y poéticos.
5. Lectura y análisis de obras poéticas de autores actuales: Pablo Neruda, Mario Benedetti, Octavio Paz, Ernesto Cardenal, Roberto Sosa, Antonio José Rivas.
6. Lectura y análisis de obras narrativas de autores actuales: Juan Rulfo, H. Quiroga, G. García Márquez, Carlos Fuentes, Manlio Argueta y Eduardo Bärh.

EVALUACIÓN:

- Exposiciones individuales y grupales.
- Lectura y análisis de textos narrativos.
- Lectura y análisis de textos poéticos.
- Discusión basada en textos dados.
- Lectura de obras de narradores y poetas hispanoamericanos.
- Trabajos de investigación.
- Exámenes teórico-prácticos.

III. UNIDAD

Análisis del discurso a través de los medios masivos de comunicación.

OBJETIVOS:

Al finalizar las actividades y lecturas presentadas el estudiante estará en capacidad de:

1. Analizar los discursos impresos y audiovisuales en los diferentes medios de comunicación.
2. Explicar las características de los diferentes medios.
3. Discutir de qué manera influye la publicidad en el espectador.

4. Analizar casos concretos para comprobar cómo se manipula el mensaje en estos medios.
5. Señalar la influencia alienante de las telenovelas y el cine de aventuras.
6. Explicar en qué consiste el sensacionalismo en los medios escritos y audiovisuales.
7. Ejemplificar con casos concretos la denuncia y la especulación en nuestros medios.

CONTENIDO:

1. Análisis del discurso en los medios masivos de comunicación.
 - 1.1 Impresos: El periodismo.
 - 1.2 Audiovisuales: La radio y la televisión.
 - 1.3 Aspectos que los caracterizan.
 - 1.3.1. Manipulación del lenguaje periodístico en la publicidad.
 - 1.3.2. Influencia del discurso radial a través de sus mensajes.
 - 1.3.3. El lenguaje y la imagen en la publicidad televisiva.
 - 1.4 Análisis de los aspectos que caracterizan algunos programas de nuestros medios masivos.
 - 1.4.1. Audiovisuales.
 - 1.4.1.1. Seriales o telenovelas (radio, novelas), otros.
 - 1.4.1.2. La locución. Manera de entonar las noticias en radio.
 - 1.4.1.3. La edición: La descontextualización (en el caso de las entrevistas en televisión.)
 - 1.4.1.4. La configuración del héroe en las telenovelas y el cine de aventuras.
 - 1.4.1.5. El sensacionalismo en los medios escritos y audiovisuales.
 - 1.4.1.6. La denuncia y la especulación en general.

RECURSOS METODOLÓGICOS:

1. Exposiciones del maestro.
2. Análisis de textos dados para identificar características de los medios.

3. Exposiciones grupales.
4. Análisis de textos impresos y audiovisuales.
5. Discusión de las características que posee la programación de nuestros medios masivos.
6. Análisis de telenovelas y radionovelas.
7. Audición de programas radiales.
8. Selección y análisis de algunos programas televisivos:
 - Análisis del texto: "De los cuentos de hadas a Rambo"
 - Discusiones grupales.
9. Discutir la inasistencia de programas televisivos netamente educativos.
 - Carencia de un canal televisivo educativo oficial (promovido por el Ministerio de Educación)

EVALUACIÓN:

- Análisis de programas impresos y audiovisuales.
- Exposiciones grupales.
- Desarrollo de guía.
- Examen teórico.

BIBLIOGRAFÍA

- A. Gramsci. Cultura y Literatura. Península Barcelona 1960.
- Alvarado, Arturo. El análisis estilístico. Material mimeográfico U.N.A.H.
- Enríquez Ureña P. Las Corrientes Literarias de América Hispánica. Jando de cultura económica. México. 1954.
- W. Kayser. Interpretación y Análisis de la obra Literaria. Gredos, Madrid. 1962.
- Monteforte, Toledo Mario. Literatura, Ideología y Lenguaje. Grijalbo, México. 1970.
- Lázaro Carreter F. Cómo se comenta un texto literario. Ed. Cátedra de Madrid 1967.
- Wellek y Warren. Teoría de la Literatura. Gredos, Madrid. 1970.

- García, Berrio Antonio. Teoría de la Literatura. Cátedra, Madrid. 1982.
- Fukkem D. W. Teoría de la Literatura del siglo XX. Cátedra, Madrid. 1981.
- Poloniato, Alesia. Cine y Comunicación. Trillas, México. 1986.
- Martinet, André. El Lenguaje desde el Punto de Vista Funcional. Gredos, Madrid. 1976.
- Sal, Ricardo. Medios Masivos y Comunicación Popular. Edit. Porvenir, Costa Rica. 1984.
- Sauto, Arturo. El Ensayo. Edit. Latinoamericana. México. 1973.
- Bal, Mieke. Teoría de la Narrativa. Cátedra, Madrid. 1985.
- Hjelmslev, Luis. Prolegómenos a una Teoría del Lenguaje. Gredos, Madrid. 1984.
- Lanza, Núñez Julián. Los Géneros Literatura, el Lenguaje Figurado. El Método de Análisis Estilístico. U.N.A.H. 1992
- Oviedo, Jorge Luis. De los Cuentos de Hadas a Rambo.
- Sanabria Martín Francisco. Estudios sobre Comunicación. Editorial Nacional. Madrid, España.
- Feldmanm Erich. Teoría de los Medios Masivos de Comunicación. Editorial Kapelusz. 1977.
- Mamberg Bertil. La Lengua y el Hombre. Col, Fundamentos. Madrid. 1978.
- De Saussure. Curso de lingüística general. Buenos Aires, Argentina. 1980.
- Bond Graser Fr. Introducción al Periodismo. Edit. Limusa. México. 1983.
- Coseriu Eugenio. El Hombre y su Lenguaje. Edit. Gredos, Madrid, España. 1985.
- De Saussure, Ferdinand. Fuentes Manuscritas y Estudios Críticos. Edit. Siglo veintiuno. 1985.
- Lozano, Lucero. Didáctica de la Lengua Española y la Literatura. México. 1985.

ANEXO 2

GUIA DE ANALISIS DEL DISEÑO CURRICULAR DE CADA DISCIPLINA (ASIGNATURA)

1. Ubicación en el plan de estudio.
2. Significación en el plan de estudio. Importancia (si es de formación general, básica, básica específica o del ejercicio de la profesión).
3. Correspondencia con las antecedentes y tributo a otras disciplinas o asignaturas y al modelo del egresado.
4. Valoración del programa (argumentar)
 - a) Fundamentación del programa.

Indicadores:

- Importancia y tributo a la formación del profesional. Incluye la determinación del problema principal que resuelve la disciplina o asignatura
- Relación con otras disciplinas o asignaturas.

- b) Objetivo general de la disciplina o asignatura.

Indicadores:

- Nivel de generalidad que permita su derivación gradual
- Posibilidades reales de su cumplimiento (teniendo en cuenta tiempo, contenido, actividades, etc)
- Si da respuesta a los programas directores o ejes transversales.

- c) Contenido:

Indicadores:

- Sistema de conocimientos
- Sistema de habilidades

- Fundamentalización, profesionalización y sistematización
- Si responde a los objetivos planteados
- Si se incluye lo necesario
- Nivel de actualización y rigor científico.

d) Plan temático y plan analítico.

Indicadores:

- Objetivos por tema
- Contenido por temas
- Distribución en horas en cada forma de organización prevista y total de horas
- Formas de organización
- Recursos o medios de enseñanza.

e) Sistema de evaluación

- Aspectos cognitivos y formativos en su interrelación.

f) Indicaciones Metodológicas.

g) Literatura

5. Valorar el programa en su totalidad y hacer las críticas y sugerencias que considere oportunas, para lo cual puede tener en cuenta las tendencias actuales en el diseño curricular, criterios de otros especialistas, criterios de los estudiantes, etcétera.

ANEXO 3

ENCUESTA PARA ESTUDIANTES QUE CURSARON LA ASIGNATURA ESPAÑOL GENERAL DURANTE EL SEGUNDO SEMESTRE DEL AÑO 2005 EN EL CURLA.

Estimado Alumno:

Su participación ofreciendo los criterios que se solicitan a continuación, es esencial para el mejoramiento de las habilidades de la expresión escrita a través de la asignatura de Español General.

Por este motivo le solicito razonar cada pregunta y contestarlas sinceramente.

1. Marque con una "X" la acción que realiza al tomar nota durante las conferencias:

Procura escribir todo lo que él dice.

Escribe palabras clave o elabora mapas.

Hace un resumen.

Otro(s) _____

2. Marque con una "X" la acción que realiza antes de comenzar a resumir el texto:

Lee todo el documento.

No lee todo el documento.

3. Marque con una "X" la acción que realiza al redactar el resumen de un texto:

Elimina del escrito original las palabras que lo amplían o complementan y copia textualmente el resto.

Lo redacta con sus propias palabras.

Otro(s) _____

4. Cuando el profesor le asigna la tarea de escribir un ensayo o cualquier tipo de texto usted comienza a redactarlo:

- Con varios días de anticipación.
- Un día antes de la fecha de entrega asignada.
- El mismo día.

5. ¿Dedica especial atención a la planificación de su texto (antes de comenzar a escribir)?

- Sí No

6. Marque con una "X" la(s) acción(es) que realiza al planificar la redacción de un texto.

- Piensa en las personas que lo leerán. (Destinatario)
- Piensa en el motivo o finalidad del escrito.
- Conoce los criterios de evaluación en los que se basará su profesor.
- Piensa en el género literario que empleará y en sus características.
- No se conforma con sus conocimientos y busca la bibliografía necesaria.
- Elabora una lista espontánea de ideas en su mente.
- Otro(s) _____

7. Marque con una "X" la(s) acción(es) que usted realiza al redactar el texto.

- Hace representaciones gráficas donde asocia las ideas con el tema central.
- Elabora un esbozo para establecer una secuencia lógica de las ideas.
- Define y amplía las ideas plasmadas en el esbozo.
- A medida que escribe se detiene para leer en voz alta lo redactado en varios momentos.
- Ambienta al lector con una buena introducción.
- Estructura cada párrafo con una idea principal.

- Complementa la idea principal con una o varias secundarias.
- Enlaza las ideas entre párrafos.
- Da una entonación adecuada empleando signos de puntuación.
- Redacta un párrafo final que resuma las ideas y sintetice la exposición.
- Respeta la estructura sugerida por el profesor.
- Otro(s) _____

8. ¿Revisa su escrito después de haberlo redactado?

Sí _____ No _____

9. De las siguientes acciones marque con una "X" a la(s) que le dedica especial atención durante la revisión del escrito:

- Deja un intervalo de tiempo entre la redacción y la revisión
- Verifica el orden lógico de las ideas.
- Busca repeticiones innecesarias.
- Busca información sobrante o ambigua.
- Verifica el uso correcto de las palabras.
- Solicita a otra persona (que no sea el profesor) que valore su trabajo.
- Realiza dos o más revisiones.
- Escribe varios borradores.
- Corrige la ortografía.
- Otro(s) _____

10. De las siguientes acciones marque con una "X" a las que usted le dedica especial atención durante la redacción final del texto:

- Deja espacios prudentes entre renglones y en los márgenes.
- Separa los párrafos.
- Utiliza letra legible.
- Otro(s) _____

11. La frecuencia con que se realiza el proceso de escritura dentro del aula es:

- Siempre
- Casi siempre
- Esporádicamente
- Casi nunca
- Nunca

12. Marque el(los) escrito(s) en los que considere tener limitaciones al momento de redactar.

- | | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> notas | <input type="checkbox"/> definiciones | <input type="checkbox"/> informes |
| <input type="checkbox"/> cuentos | <input type="checkbox"/> resúmenes | <input type="checkbox"/> ensayos |

13. La importancia de desarrollar la habilidad de la expresión escrita durante su formación profesional es:

- Indispensable
- Muy necesaria
- Necesaria
- Poco necesaria
- Nada necesaria

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO 4
RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A ESTUDIANTES QUE
CURSARON LA ASIGNATURA ESPAÑOL GENERAL EN EL SEGUNDO
SEMESTRE DEL 2005.

Gráfico No. 1

Criterio de los estudiantes respecto a la forma de tomar nota durante las conferencias.

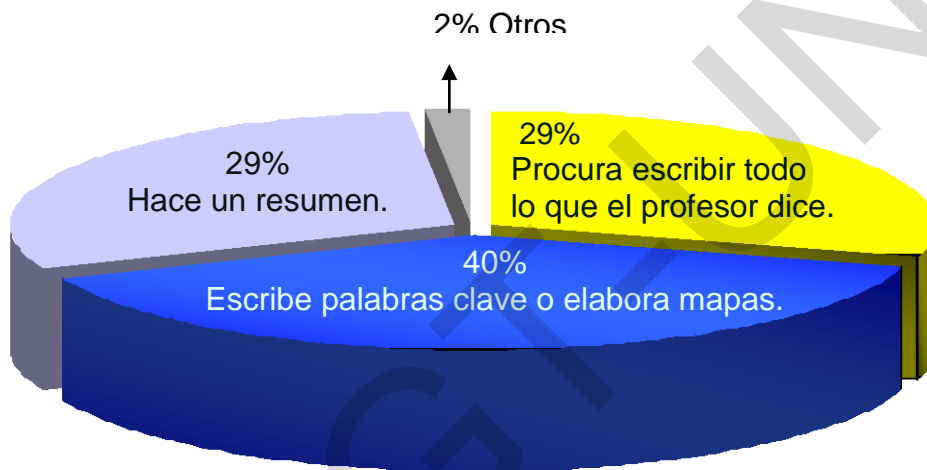


Gráfico No. 2

Criterio de los estudiantes sobre las acciones que realizan antes de comenzar a resumir un texto.

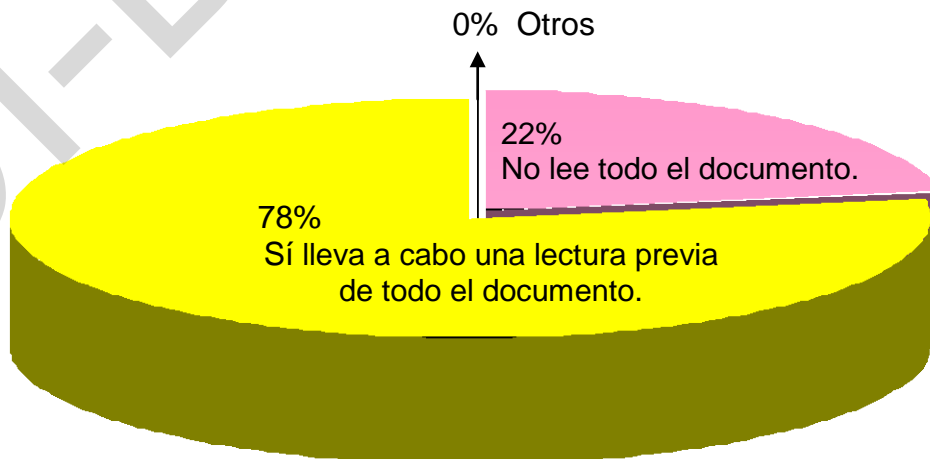


Gráfico No. 3

Criterio de los estudiantes acerca de la manera en que resumen un texto.

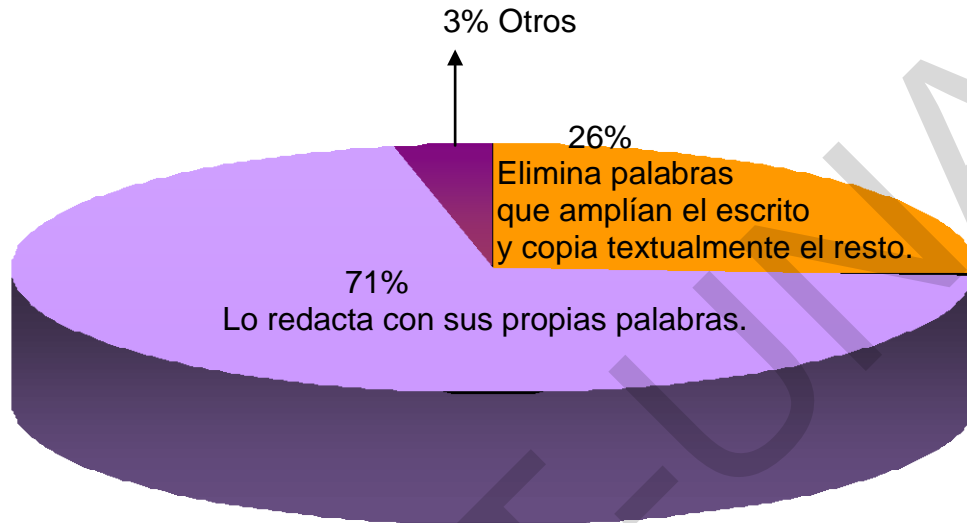


Gráfico No. 4

Relación entre las acciones que ejecutan los estudiantes antes y durante la escritura del resumen de un texto.

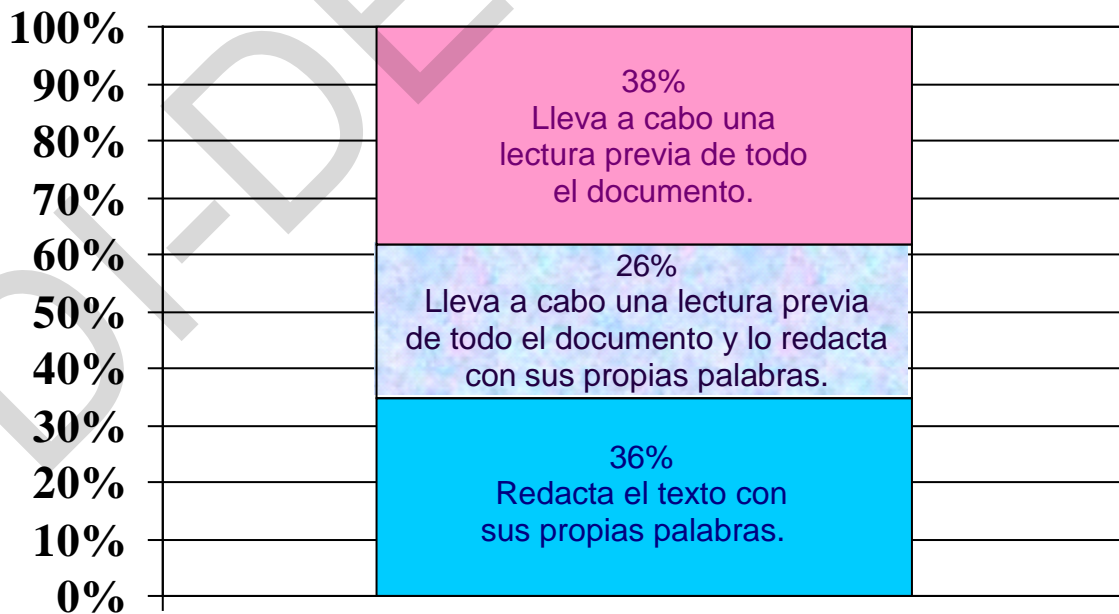


Gráfico No. 5

Criterio de los estudiantes sobre el tiempo de anticipación con el que suelen comenzar a redactar los escritos asignados por su profesor.

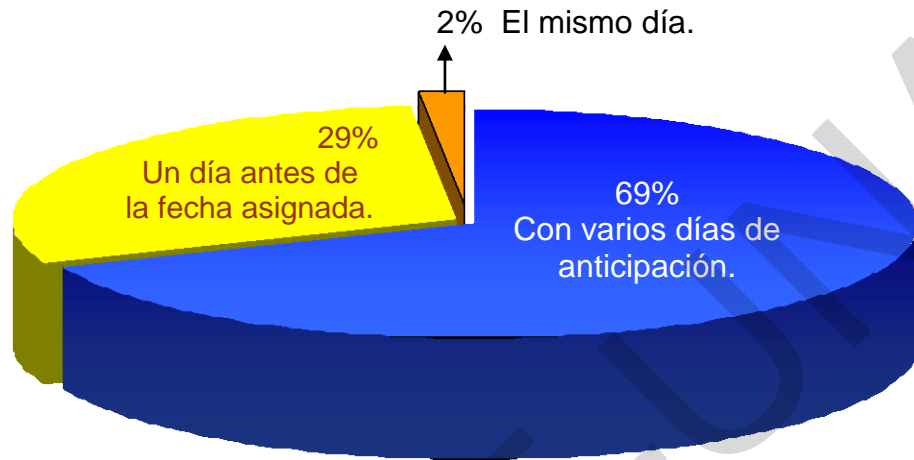


Gráfico No. 6

Criterio de los estudiantes sobre la atención que dedican a la planificación de su texto.

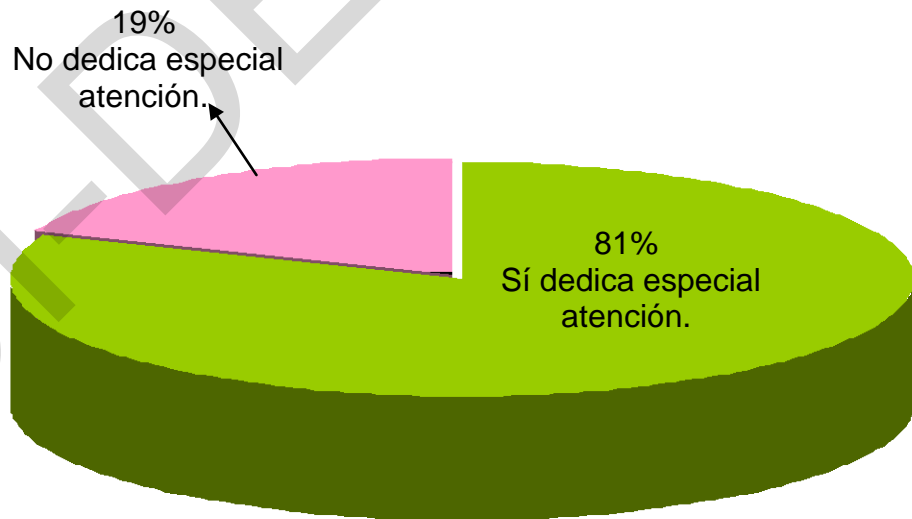


Gráfico No. 7

Criterio de los estudiantes acerca de las acciones que realizan al planificar la redacción de un texto.

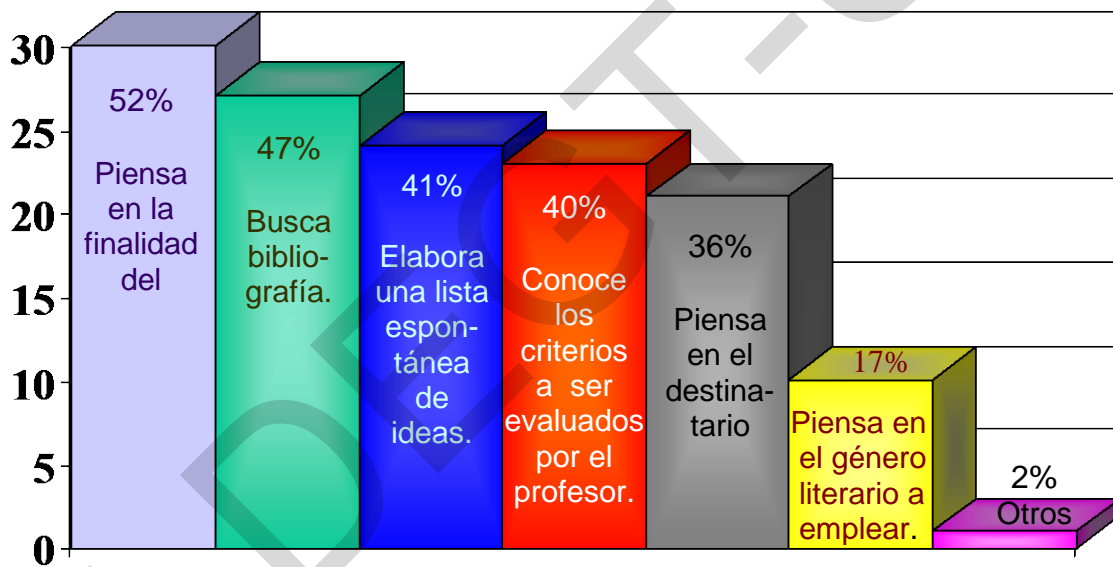


Gráfico No. 8.

Criterio de los estudiantes sobre las acciones que realizan durante la fase de redacción de un texto.

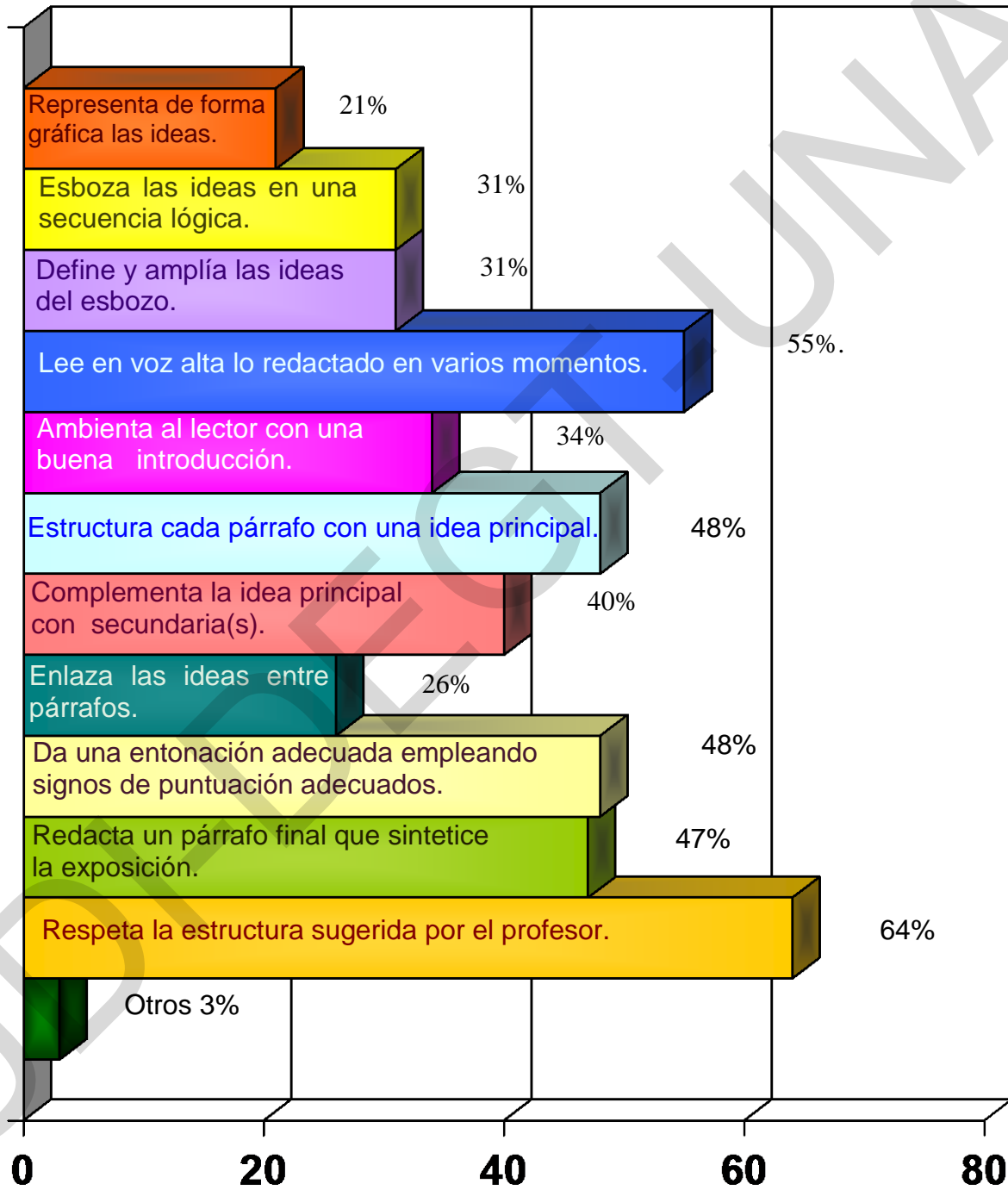


Gráfico No. 9



Gráfico No. 10

Criterio de los estudiantes acerca de las acciones a las que dedican especial atención durante la revisión de sus escritos.

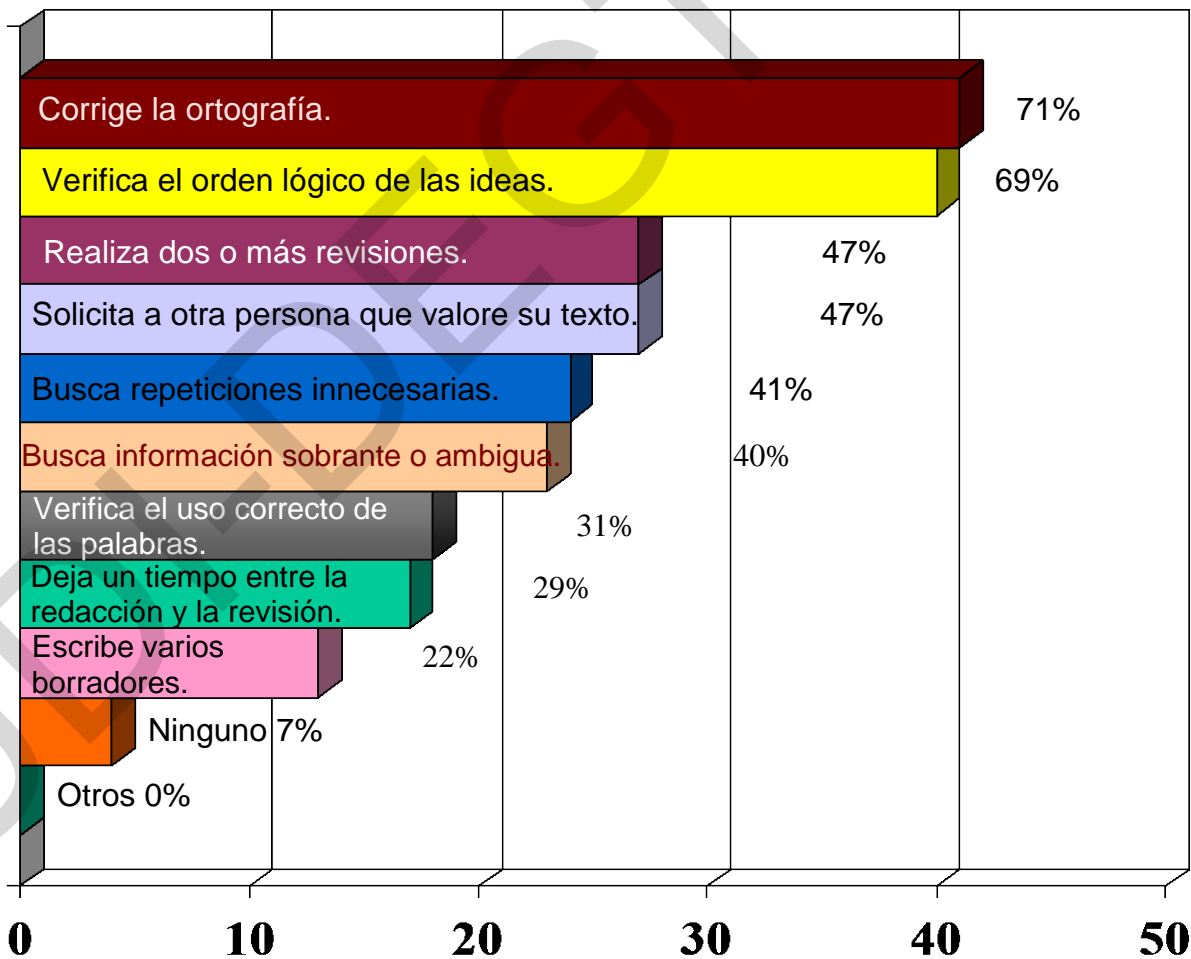


Gráfico No. 11

Criterio de los estudiantes sobre las acciones a las que dedican especial atención durante la redacción final del texto.

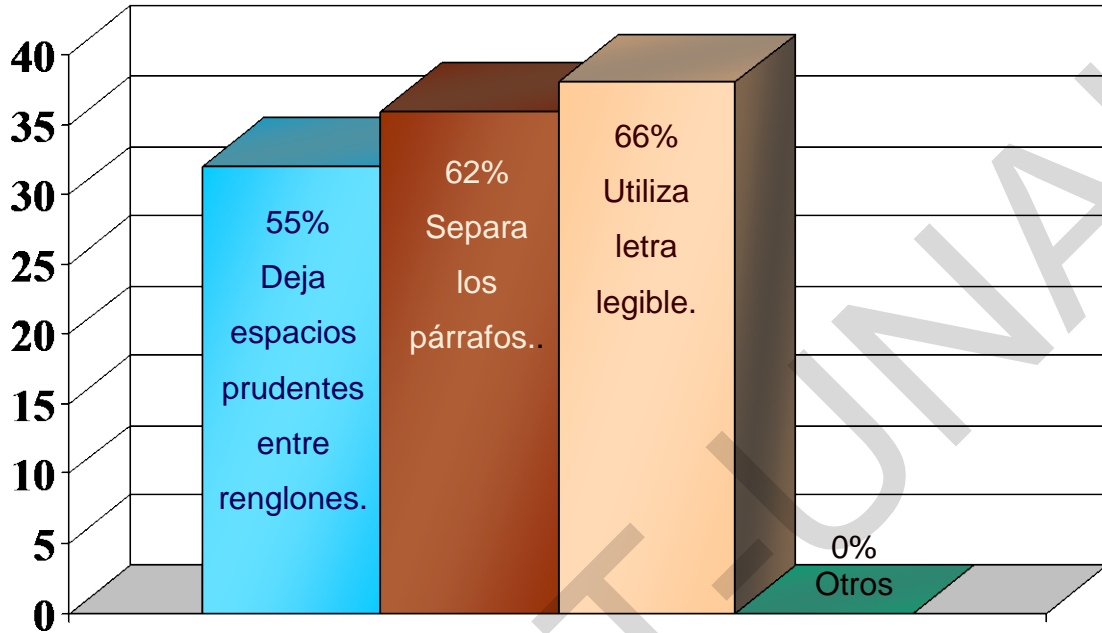


Gráfico No. 12

Criterio de los estudiantes respecto a la frecuencia con que llevan a cabo el proceso de escritura dentro del aula.

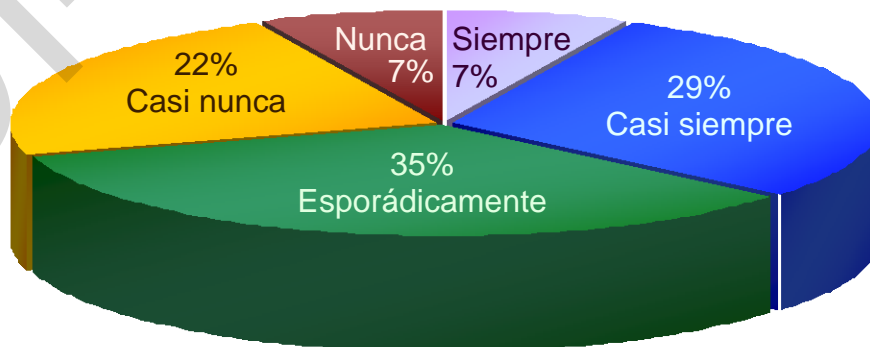


Gráfico No. 13

Criterio de lo estudiantes acerca de los escritos en los que consideran tener limitaciones al momento de escribirlos.

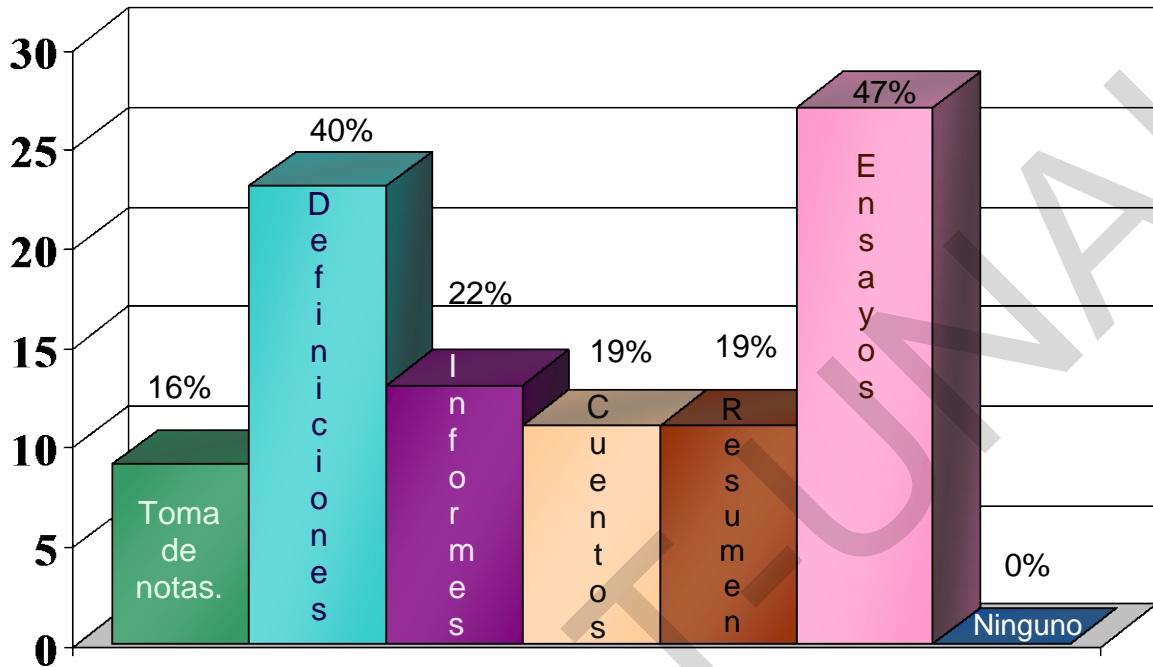
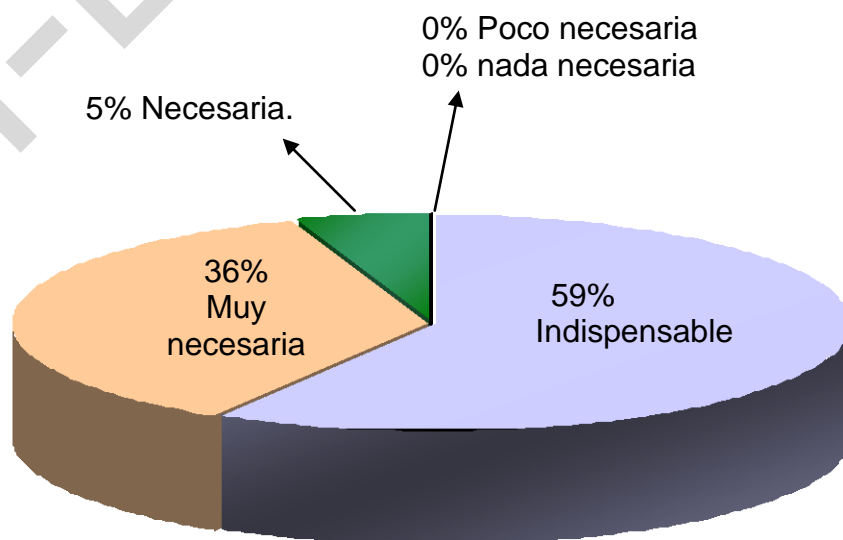


Gráfico No. 14

Criterio de los estudiantes sobre la importancia de desarrollar la habilidad de la expresión escrita durante su formación profesional.



ANEXO 5**ENCUESTA PARA PROFESORES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA
ESPAÑOL GENERAL**

Respetado Docente:

La presente encuesta tiene como objetivo la recopilación de información necesaria para el diagnóstico de la habilidad de la expresión escrita en los estudiantes que cursan la asignatura Español General y la metodología que como profesor emplea para desarrollarla.

Los criterios que usted ofrezca tendrán un inestimable valor para la realización de la presente investigación.

1. Sus años de experiencia como docente de la asignatura es de:
 - a. 0 a 4 años
 - b. 5 a 9 años
 - c. 10 a 14 años
 - d. 15 a 19 años
 - e. 20 a 24 años
 - f. 25 a 29 años

2. ¿Cuál es el promedio de alumnos por sección? _____

3. ¿Cuántas secciones de Español General tiene a su cargo? _____

4. Considera la habilidad de la expresión escrita en la mayoría de los alumnos recién ingresados a la universidad como:
 - a. Excelente
 - b. Muy buena
 - d. Buena
 - e. Regular
 - f. Deficiente

5. La(s) fase(s) de la escritura que considera que los estudiantes necesitan mejorar:

____Planificación	____Redacción
____Revisión	____Edición

6. Marque la(s) causa(s) que según su análisis son motivo de las deficiencias en la habilidad de la expresión escrita manifestadas en los alumnos al ingresar a la universidad:

- a. Docentes con escaso dominio de los contenidos teóricos en el área.
- b. Docentes cuya orientación metodológica es deficiente.
- c. Desatención y apatía general hacia los problemas del lenguaje por parte del alumno y del maestro.
- d. La influencia familiar y social que en lugar de estimular su desarrollo producen confusión en el alumno.
- e. Todas las anteriores.
- f. Ninguna de las anteriores.
- g. Otras _____

7. Estando conscientes del ingreso masivo de estudiantes a este centro de educación superior y el tiempo limitado por una programación preestablecida:

¿Qué métodos, estrategias, técnicas o caminos aplica en su clase desarrollar la habilidad de la escritura?

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____
- 6 _____

8. ¿Conoce algún proyecto, informe, programa, etc. desarrollado para el CURLA, que apoye directa o indirectamente su labor como docente sugiriendo métodos, estrategias o técnicas para optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje en su asignatura? Sí _____ No _____

Si su respuesta es "Sí" mencione cuáles:

9. ¿Cree usted que las otras asignaturas impartidas en el CURLA están comprometidas a ayudar en la conservación de nuestro idioma?

Sí___ No___

10. ¿Considera que deberían estarlo? Sí_____ No_____

11. ¿Desea agregar alguna consideración o sugerencia? _____

Que Dios lo(a) bendiga y gracias por su valiosa colaboración.

ANEXO 6

RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS PROFESORES QUE IMPARTEN LA ASIGNATURA ESPAÑOL GENERAL.

Gráfico No. 1

Opinión de los profesores respecto a sus años de experiencia como docentes de la asignatura.

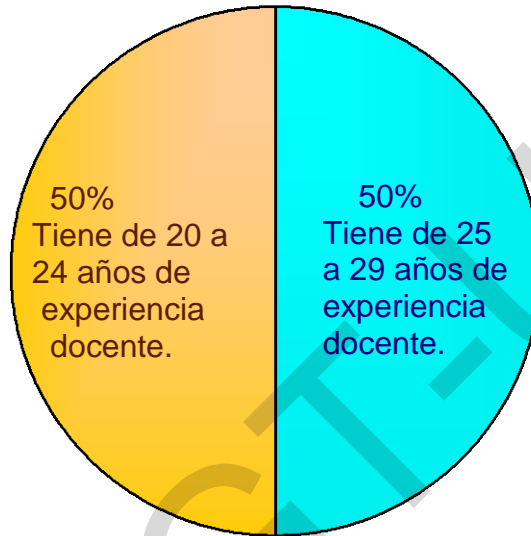


Gráfico No. 2

Opinión de los profesores respecto a la cantidad aproximada de estudiantes matriculados en cada sección.



Gráfico No. 3

Criterio de los profesores respecto a la cantidad de secciones de Español que tienen a su cargo.

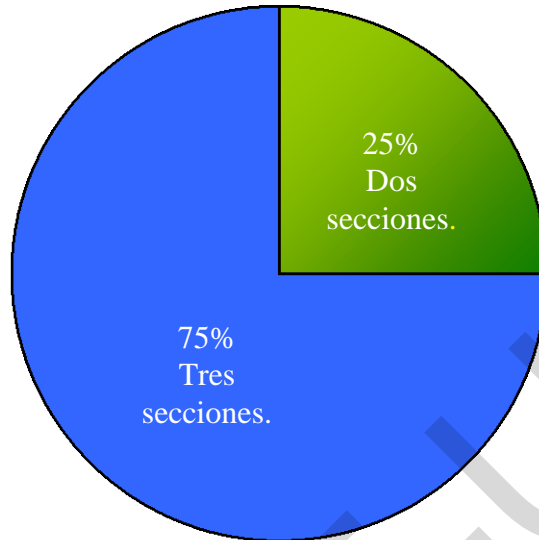


Gráfico No. 4

Opinión de los profesores respecto a la calidad de la expresión escrita de sus estudiantes .

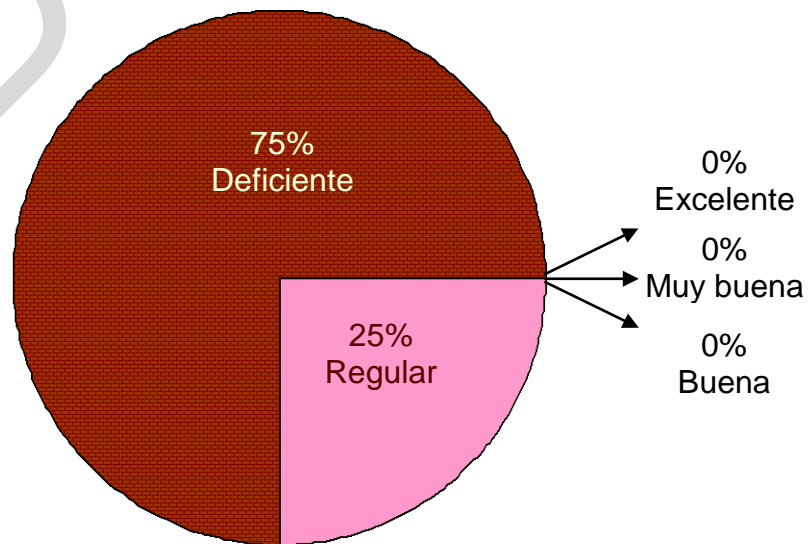


Gráfico No. 5

Opinión de los profesores acerca de las acciones de la expresión escrita que los estudiantes necesitan mejorar.

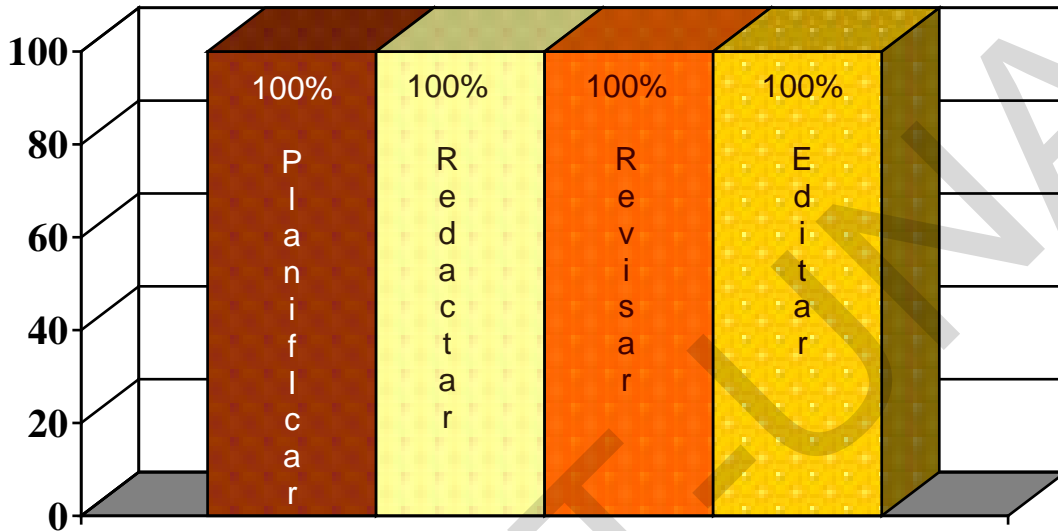


Gráfico No. 6

Criterio de los profesores respecto a las causas que dan origen a las deficiencias en la expresión escrita en los estudiantes.

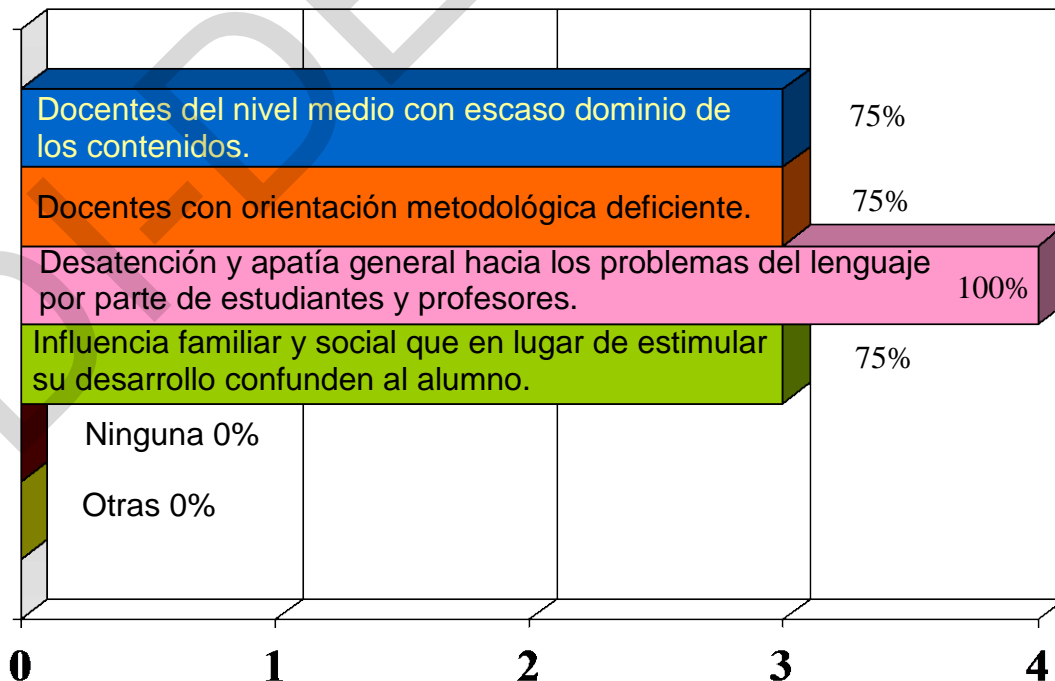


Gráfico No. 7

Opinión de los profesores respecto al conocimiento de algún proyecto, programa, etc. desarrollado en el CURLA que apoye su labor docente.

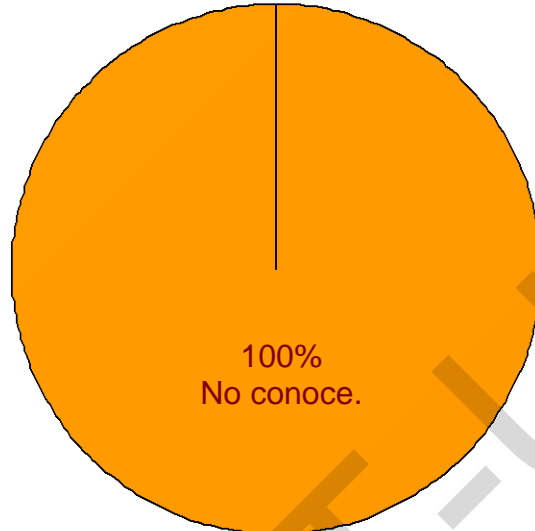


Gráfico No. 8

Opinión de los profesores acerca del compromiso de las otras asignaturas hacia la conservación del idioma oficial.

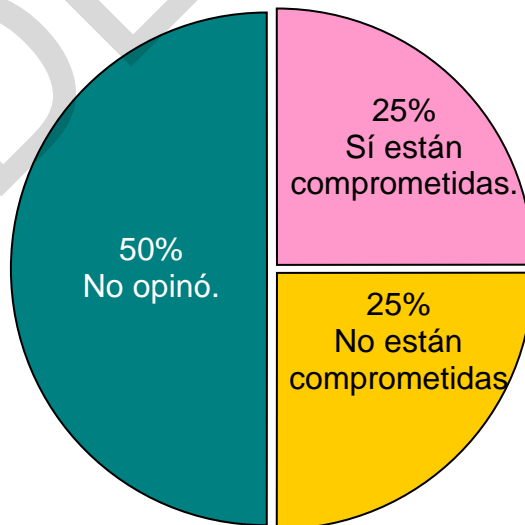
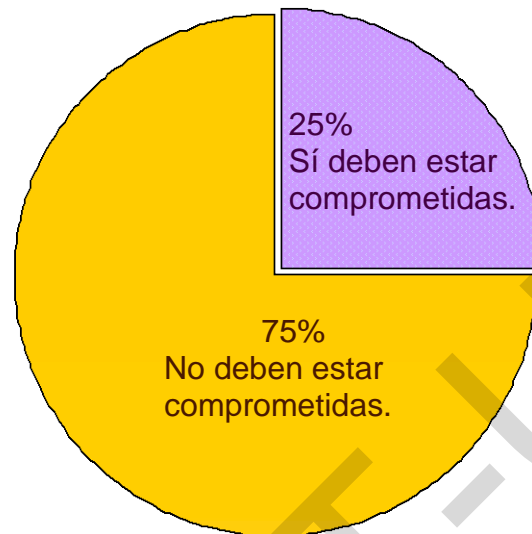


Gráfico No. 9

Criterio de los profesores sobre si las otras asignaturas deberían estar comprometidas con la conservación del idioma.



ANEXO 7

ENCUESTA PARA LOS POSIBLES EXPERTOS.

ESTIMADO(A) COLEGA:

Estoy cursando una Maestría en Educación Superior y el título de mi tesis es: Estrategias didácticas para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en la asignatura Español General en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA)

Usted ha sido seleccionado(a) dentro de los profesionales con conocimientos, experiencia y prestigio para que con su opinión ayude a validar la propuesta planteada en esta importante problemática para la formación de los profesionales, por lo que se le pide y agradece su colaboración.

Si accede a ofrecer su valioso aporte, como primer paso en la validación, por el método de expertos, es necesario determinar su coeficiente de competencia en este tema, por lo que se le pide iniciar respondiendo las preguntas siguientes:

Si desea mayor información mi correo electrónico es: leysafama@yahoo.com y mi teléfono 443 35 84 en la Ceiba, Honduras.

Con mucho respeto y gratitud:

Leysa F. Martínez

Esforzándonos por la educación integral de nuestros estudiantes y la conservación de nuestro idioma.

ENCUESTA

Con miras a los análisis y fundamentación cuantitativa y cualitativa del proceso, rogamos tenga a bien responder las siguientes preguntas de la forma más objetiva posible:

Pregunta 1

Nombre y apellido: _____

Centro en el que labora: _____

Años de experiencia en la docencia en el nivel superior.	
Categoría científica	
Categoría docente	

➤ Otro dato que considere de interés

Pregunta 2

Marque con una "X" en la tabla siguiente, el valor que se corresponda con el grado de conocimiento que usted posee sobre la elaboración y/o aplicación de estrategias didácticas para desarrollar las habilidades de la expresión escrita. Considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento sobre el tema referido va creciendo desde 0 hasta 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Pregunta 3

Realice una autovaloración del grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterio sobre cómo desarrollar las habilidades de la expresión escrita.

Fuentes de conocimiento:	Grado de influencia de cada una de las fuentes		
	Alta	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia de trabajo			
Trabajo de autores nacionales consultados.			
Trabajo de autores extranjeros consultados.			
Su propio conocimiento sobre el estado actual del problema en el extranjero.			
Su intuición			

Muchas gracias.

ANEXO 8**RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS POSIBLES EXPERTOS.**

Resultados de la determinación del coeficiente de competencia de los candidatos a expertos.

Expertos	Análisis teórico	Experiencia	Autores nacionales	Autores extranjeros	Estado actual	Intuición	Ka.	Kc.	K.
1	0.3	0.5	0.05	0.05	0.04	0.05	0.99	0.7	0.85
2	0.2	0.5	0.05	0.05	0.05	0.05	0.9	1	0.95
3	0.3	0.5	0.05	0.04	0.04	0.05	0.98	0.8	0.89
4	0.3	0.5	0.05	0.04	0.04	0.05	0.98	0.9	0.94
5	0.3	0.5	0.05	0.05	0.04	0.05	0.99	0.9	0.95
6	0.3	0.5	0.05	0.04	0.04	0.05	0.98	0.8	0.89
7	0.3	0.5	0.05	0.04	0.04	0.04	0.97	1	0.99
8	0.3	0.5	0.04	0.05	0.04	0.05	0.98	0.9	0.94
9	0.3	0.5	0.05	0.04	0.05	0.05	0.99	0.9	0.95
10	0.2	0.5	0.05	0.04	0.04	0.05	0.88	0.9	0.89

ANEXO 9

CUESTIONARIO PARA LOS EXPERTOS

Datos de Identificación:

Nombre y Apellido: _____

Cargo que desempeña: _____

Centro de trabajo _____

Dirección: _____

Estimad(a) Colega:

Usted ha sido seleccionado(a) como experto por su calificación científica técnica, sus años de experiencia y los resultados alcanzados en su labor profesional, para evaluar los resultados teóricos de esta investigación: Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de expresión escrita en la asignatura Español General en el Centro Universitario Regional del Litoral Atlántico (CURLA), por lo que la autora le solicita que ofrezca sus ideas y criterios sobre las bondades, deficiencias e insuficiencias que pudiera presentar la propuesta de estrategias al ser aplicada en la práctica escolar, a partir de valorar los aspectos que se relacionan.

Sus criterios tendrán un gran valor para perfeccionar nuestra propuesta a partir de las valoraciones que usted presente.

Instrucciones:

Solicito valore las estrategias didácticas adjuntas.

A continuación, encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con las estrategias didácticas propuestas; marque con una (X) la evaluación que considere oportuna para cada uno de los aspectos que se mencionan atendiendo a las siguientes categorías:

M.A.: Muy adecuado**B.A.: Bastante adecuado****A.: Adecuado****P. A.: Poco adecuado****I. : Inadecuado**

No	Aspectos	M.A	B.A	A.	P.A	I.
1	Las estrategias didácticas sirven como buenos instrumentos teóricos para lograr las metas deseadas.					
2	En las estrategias propuestas se privilegian las actividades prácticas con relación a las teóricas.					
3	Aceptación de las estrategias didácticas por profesores y alumnos.					
4	Claridad y precisión de las estrategias didácticas.					
5	Favorecimiento de las estrategias didácticas al trabajo colaborativo.					
6	Cantidad de estrategias propuestas para el desarrollo de las habilidades.					
7	Requerimientos técnicos y humanos para aplicar las estrategias didácticas.					
8	Favorece a la asignatura el logro del carácter instructivo de la enseñanza con el uso de estas estrategias didácticas.					
9	Favorece a la asignatura el logro del carácter desarrollador de la enseñanza con el uso de estas estrategias didácticas.					
10	Favorece a la asignatura el logro del carácter educativo de la enseñanza con el uso de estas estrategias didácticas					

Sugerencias y observaciones:

Muchas gracias.

ANEXO 10**RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS EXPERTOS.**

Valoración realizada por los expertos a cada uno de los aspectos del instrumento.

EXPERTOS	A S P E C T O S									
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
1	MA	BA	BA	MA	MA	A	MA	BA	BA	MA
2	MA	MA	BA	MA	BA	MA	BA	MA	MA	MA
3	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	BA
4	MA	MA	MA	BA	MA	BA	MA	MA	BA	BA
5	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA	MA
6	MA	MA	BA	MA	MA	BA	A	MA	MA	MA
7	MA	BA	MA	MA	A	MA	MA	MA	MA	BA
8	MA	MA	MA	A	MA	BA	BA	BA	BA	MA
9	MA	MA	BA	MA	MA	BA	MA	MA	BA	MA
10	MA	MA	MA	A	MA	MA	MA	MA	MA	MA

Frecuencias absolutas de las evaluaciones por aspectos.

ASPECTOS	MA	BA	A	PA	I	TOTAL
A1	10	0	0	0	0	10
A2	8	2	0	0	0	10
A3	6	4	0	0	0	10
A4	9	1	0	0	0	10
A5	8	1	1	0	0	10
A6	5	4	1	0	0	10
A7	7	2	1	0	0	10
A8	8	2	0	0	0	10
A9	6	4	0	0	0	10
A10	6	4	0	0	0	10
TOTAL	73	24	3	0	0	100

Frecuencias acumuladas de las evaluaciones por aspectos.

ASPECTOS	MA	BA	A	PA	I
A1	10	10	10	10	10
A2	8	10	10	10	10
A3	6	10	10	10	10
A4	9	10	10	10	10
A5	8	9	10	10	10
A6	5	9	10	10	10
A7	7	9	10	10	10
A8	8	10	10	10	10
A9	6	10	10	10	10
A10	6	10	10	10	10

Frecuencias acumuladas relativas de las evaluaciones por aspectos.

ASPECTOS	MA	BA	A	PA	I
A1	1	1.000	1.000	1.000	1.000
A2	0.8	1.000	1.000	1.000	1.000
A3	0.6	1.000	1.000	1.000	1.000
A4	0.9	1.000	1.000	1.000	1.000
A5	0.8	0.900	1.000	1.000	1.000
A6	0.5	0.900	1.000	1.000	1.000
A7	0.7	0.900	1.000	1.000	1.000
A8	0.8	1.000	1.000	1.000	1.000
A9	0.6	1.000	1.000	1.000	1.000
A10	0.6	1.000	1.000	1.000	1.000

Matriz de valores percentiles.

ASPECTOS	MA	BA	A	PA	SUMA
A1	3.490	3.490	3.490	3.490	13.960
A2	0.842	3.490	3.490	3.490	11.312
A3	0.253	3.490	3.490	3.490	10.723
A4	1.282	3.490	3.490	3.490	11.752
A5	0.842	1.282	3.490	3.490	9.103
A6	0.000	1.282	3.490	3.490	8.262
A7	0.524	1.282	3.490	3.490	8.786
A8	0.842	3.490	3.490	3.490	11.312
A9	0.253	3.490	3.490	3.490	10.723
A10	0.253	3.490	3.490	3.490	10.723
SUMA	8.581	28.275	34.900	34.900	106.656

Puntos de corte y escala de los indicadores.

ASPECTOS	MA	BA	A	PA	SUMA	PROMEDIO	N-PROMEDIO	
A1	3.490	3.490	3.490	3.490	13.960	3.490	-1.231	MA
A2	0.842	3.490	3.490	3.490	11.312	2.828	-0.569	MA
A3	0.253	3.490	3.490	3.490	10.723	2.681	-0.422	MA
A4	1.282	3.490	3.490	3.490	11.752	2.938	-0.679	MA
A5	0.842	1.282	3.490	3.490	9.103	2.276	-0.017	MA
A6	0.000	1.282	3.490	3.490	8.262	2.065	0.194	BA
A7	0.524	1.282	3.490	3.490	8.786	2.196	0.063	BA
A8	0.842	3.490	3.490	3.490	11.312	2.828	-0.569	MA
A9	0.253	3.490	3.490	3.490	10.723	2.681	-0.422	MA
A10	0.253	3.490	3.490	3.490	10.723	2.681	-0.422	MA
SUMA	8.581	28.275	34.900	34.900	106.656	26.664		
Promedio puntos de corte	0.858	2.827	3.490	3.490	10.666	2.666		

Rayo numérico de los puntos de corte de las categorías.

