



El contexto social y cultural en la lectoescritura de educación media superior

The social and cultural context on literacy in High School

Dra. Consuelo Avendaño-Guevara es docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Puebla (México) (consuelo.avendanoguevara@viep.com.mx) (<https://orcid.org/0000-0003-4138-2183>)

Dra. Karime Elizabeth Balderas-Gutiérrez es docente e investigadora de la Universidad Autónoma de Puebla (México) (karime.balderasgutierrez@viep.com.mx) (<https://orcid.org/0000-0003-2524-0054>)

Recibido: 2022-11-10 / **Revisado:** 2023-02-03 / **Aceptado:** 2023-03-21 / **Publicado:** 2023-07-01

Resumen

La lectoescritura posibilita la comunicación e interacción de las personas con el mundo. En el caso de estudiantes de educación media superior, esta actividad se refleja en el rendimiento escolar y es fundamental para adquirir otros aprendizajes. Cuando el estudiante no ha desarrollado correctamente esta habilidad, se convierte en un problema que afecta todas sus dimensiones relacionales. Por este motivo se planteó identificar las principales dificultades que enfrenta el alumnado en relación con los códigos de lectoescritura en educación media superior, así como el contexto de producción de los escritos. La metodología se basó en el enfoque cualitativo de carácter exploratorio, utilizando el método de análisis de contenido. La información se obtuvo mediante la recolección de 100 documentos elaborados por 20 estudiantes de primer año de educación media superior de una institución privada del Estado de Puebla.

El análisis y categorización de los escritos se realizó con el software ATLAS.ti versión 9.0.7. Los resultados que se muestran en este trabajo parten del análisis de tres textos de producción estudiantil: cuaderno de viaje, ensayo y anecdotario. Se concluye que las prácticas de lectoescritura muestran los rasgos que definen las competencias comunicativas asimiladas en el transcurso de la vida escolar, su funcionamiento y cómo se relacionan los y las estudiantes con la sociedad. Lo que permite reflexionar sobre el diseño de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Palabras clave: Lectoescritura, educación, enseñanza de la escritura, comunicación, semántica, ortografía.

Abstract

Reading and writing enable communication and interaction between people and the world. In the case of high school students, this activity is reflected in school performance and is essential for acquiring knowledge. When students have not developed this skill correctly, it becomes a problem that affects all their relational dimensions. For this reason, it was proposed to identify the main difficulties faced by students in relation to literacy codes in high school, as well as the context of production of the writings. The methodology was based on the exploratory qualitative approach, using the content analysis method. The information was obtained from one hundred documents written by twenty first-year high school students from a private institution in the State of Puebla.

The analysis and categorization of the writings was carried out with ATLAS.ti software, 9.0.7 version. The results shown in this paper are based on the analysis of three types of texts produced by the students: travelogue, essay, and anecdote paper. It is concluded that such literacy practices give proof of the abilities that define the communicative competences assimilated during school life, how they function and how students relate to society. This makes it possible to think about designing new teaching-learning strategies for literacy.

Keywords: Literacy, education, handwriting instruction, communication, semantics, spelling.

1. Introducción

La lectoescritura implica las habilidades de leer y escribir, relacionadas con los niveles de la comprensión y expresión (Romero y Lozano, 2010). El estudiantado inserto en este proceso desarrolla habilidades léxicas, sintácticas, semánticas o perceptivas (Montealegre, 2006). Estas habilidades permiten identificar la existencia de un saber hacer lingüístico, social y cultural (Parra, 1991), que se reflejan en su forma de pensar y de generar conocimiento. Debido a esto, es necesario ampliar la investigación educativa. Se reconoce la existencia de diversos estudios en educación media superior, unos de contenido general y otros centrados en la lectura y escritura, sin embargo, se han dejado de lado las habilidades de lectoescritura para estudiantes de bachilleratos. El contexto es fundamental, cada escuela tiene programas concretos que determinan las competencias específicas (Brand, 2017) y que influyen en la producción de escritos.

En la revisión sobre el desarrollo de la lectoescritura en los diferentes niveles educativos en México, se encontró que los estudios más relevantes refieren a la problemática de procesos de lectura en educación básica (Alfaro y Tejeda, 2010; Alpuche y Vega, 2014; Ferreiro, 2006). Las investigaciones y propuestas de solución para educación media superior están enfocados al fortalecimiento de la capacidad lectora. Por su parte, Márquez (2017) habla sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. De igual modo Alarcón *et al.* (2009), reflexionan sobre la problemática de la lectura en el bachillerato mexicano y los factores que influyen en este. Rivero (2010), discute sobre el aprendizaje del español en el nivel medio superior y analiza las causas del por qué los estudiantes mexicanos se sitúan en el nivel más bajo de rendimiento en la prueba de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Montoya (2017) estudia la falta de comprensión lectora, incluso, la compara con una discapacidad, definiéndola como la incapacidad para insertarse en la sociedad. Villalón y Mateos (2009) exploran la concepción que tienen los estudiantes de educación básica y superior sobre la escritura.

Por otro lado, existen diversos recursos pedagógicos para agilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y asegurar la decodificación de los diferentes códigos lingüísticos en la

sociedad del siglo XXI (Anguera, 2008; Sergio, 2015; Caride, 2016; Carlino, 2013; Díaz Barriga, 2014; Díaz Barriga y Aguilar, 1998; Peña *et al.*, 2016). En esta línea se ubica Hernández (2016), quien aborda el concepto de literacidad académica desde la enseñanza-aprendizaje; Castro y Sánchez (2018) se enfocan en el desarrollo de habilidades argumentativas en educación superior.

Aunque la lectoescritura, junto con las matemáticas es considerada una condición necesaria para el éxito escolar desde la educación básica (Ferreiro y Teberosky, 2013), la implementación de distintos métodos para enseñar a leer y escribir sigue siendo uno de los retos más importantes del sistema educativo. En educación media superior, los y las estudiantes saben leer y escribir, pero es necesario reconocer cuáles son las transformaciones cognitivas y educativas que se han producido en el tránsito de su vida escolar en el nivel básico (Marín, 2006). En consecuencia, el objetivo de esta investigación es identificar las principales dificultades que enfrentan el alumnado en relación con los códigos de lectoescritura en educación media superior, así como el contexto de producción de los escritos.

2. Metodología

Se utilizó un enfoque cualitativo de carácter exploratorio (Flick, 2015). Se recurrió al método hermenéutico para la interpretación de la información recabada (Jorge, 2006). Se usó la técnica de análisis de contenido documental y la técnica de clasificación de documentos personales (Bardin, 1996; Krippendorff, 1990) con el propósito de identificar las principales dificultades que enfrentan el estudiantado en relación con los códigos de lectoescritura así como el contexto de producción de los textos estudiantiles. Entendidos en esta investigación, como el material escrito que produce el alumnado en el espacio áulico, sea por iniciativa propia o como respuesta a una indicación dada.

Este trabajo forma parte de los resultados de una tesis doctoral en la que se analizaron 100 escritos recabados en un ciclo escolar, el cual comprende dos semestres de la asignatura de lenguaje. Participaron 20 estudiantes de primer año de una preparatoria incorporada a la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Cada uno elaboró cinco trabajos, que formaron parte de su portafolio de evidencias.

Debido al COVID-19, finalizaron su curso en línea. En consecuencia, las y los estudiantes fotografiaron sus portafolios de evidencias para subirlos a la plataforma *Moodle*. La calidad de sus cámaras afectó la claridad de las imágenes, lo que explica la poca visibilidad en algunos textos.

El análisis se efectuó con el software ATLAS.ti versión 9.0.7, herramienta que permitió llevar a cabo el manejo del corpus de información. Las diversas funciones del programa se adaptaron al método de análisis de contenido, lo que facilitó la codificación de las imágenes. Para este trabajo se presentan tres ejemplos de los textos analizados.

3. Análisis de datos y resultados

El análisis de textos se basó en la propuesta teórica de Foucault (2017) quien define al texto como un discurso, una forma de pensar y de generar conocimiento y en este discurso se reflejan sus habilidades lingüísticas. Además, implica las prácticas sociales tales como la relación que se da entre el individuo y las instituciones como la familia, escuela y sociedad, así como las relaciones de poder que se establecen en la conformación de la perspectiva subjetiva. La subjetividad involucra la dimensión inconsciente y consciente de la vida emocional de la persona. Desde este referente conceptual, el texto de producción estudiantil se define como un discurso imbuido de ideas en las que subyacen habilidades lingüísticas, emociones, relaciones de poder y prácticas sociales producto del contexto en el que se desenvuelve el estudiantado y que afectan sus competencias comunicativas.

El texto es la unidad semántica, tiene una estructura genérica, cohesión interna y es producto del entorno, por lo tanto, se convierte en un instrumento semiótico complejo. Para Halliday (2017), es un proceso en movimiento continuo que expresa los signos y significados mediante los cuales se comunica la cultura, el lenguaje y la forma de vida. Esto conduce al análisis centrado en la formación discursiva, para dar respuesta a dos cuestionamientos: ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentan los alumnos en relación con los códigos de lectoescritura? y ¿cómo influye el contexto de producción de sus escritos?

Se entiende por formación discursiva al número de enunciados dispersos en el escrito, vocabulario,

elecciones temáticas, orden, correlaciones, función sintáctica y semántica que se utilizan en el texto. La formulación discursiva posibilita el análisis de los enunciados y su dispersión en el texto, además de identificar elementos ideológicos, el dominio de un tema, la objetividad y subjetividad que influyen en el estudiante.

Para Foucault (2017), en el discurso escrito se identifica un sistema de diferenciación y las relaciones que establecen las personas entre sí, con el reparto de roles, subordinación, jerarquía, reclamos, sugerencias, y la transmisión e intercambio de información con otros individuos. Aunque dicho autor se enfoca principalmente en el discurso de los médicos, su propuesta puede aplicarse en otros estudios, como es el caso de estudiantes de educación media superior. Con la revisión y análisis de sus textos se identifican categorías de análisis sobre el contenido y contextos de sus escritos, su comportamiento, su relación con las instituciones académicas, religiosas y familiares. Por lo tanto, es importante, mediante el análisis con base en esta propuesta, conocer las principales dificultades que enfrentan los alumnos en su escritura, así como el contexto de producción de los escritos.

3. Análisis del producto de escritura estudiantil

El producto de escritura estudiantil se refiere a la presentación de textos (Cassany, 1999). Se compone de la planeación, redacción, revisión, uso de la reescritura, y se considera el reflejo de un estilo. Para tal efecto se retoma la definición de Halliday (2017), quien sostiene que el texto es la unidad semántica que se escribe en oraciones y se caracteriza mediante rasgos léxicogramaticales, tiene cohesión interna y funciona como una totalidad. Con base en lo anterior, en los textos de producción estudiantil se analizaron elementos como la cohesión y la coherencia.

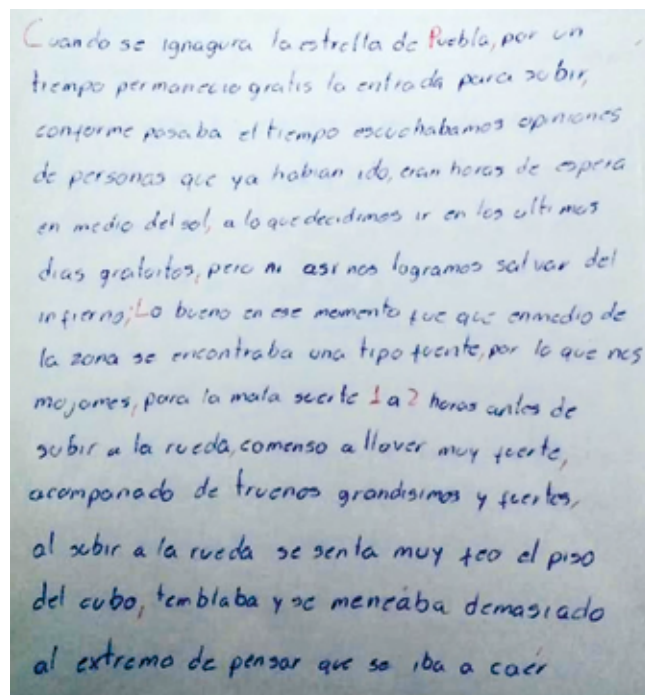
La cohesión constituye el fondo del texto, es la manera en que se trata el tema, es decir, cómo desarrollan y relacionan los estudiantes sus ideas. A su vez está relacionada con la pragmática y la semántica. Por lo que, un texto posee una estructura genérica, tiene cohesión interna; constituye el entorno pertinente para la selección en los sistemas textuales de la gramática. Por otro lado, permite identificar significados a nivel ideacional e interpersonal. Un

texto es producto de su entorno y funciona en dicho entorno (Halliday, 2017).

La coherencia es la propiedad que tiene un texto para unir una idea con otra. Constituye la estructura y unidad del escrito, esto se refleja en el texto a nivel sintáctico y morfológico para dar

orden al discurso (Chomsky, 1980). Estos elementos se reflejan en los textos de producción estudiantil mediante la ortografía, vocabulario y la capacidad de reflexión que tienen para transformar contextos formales a informales y viceversa. El siguiente ejemplo deriva de una experiencia de viaje.

Figura 1. *La estrella de Puebla*



Nota. Recuperado de la actividad Cuaderno de viaje.

De acuerdo con Aparicio *et al.* (2017), los cuadernos de viaje relatan acontecimientos reales, describen los paisajes y eventos observados, narran experiencias que pueden acompañarse de recursos gráficos. Es un texto que mezcla la objetividad y subjetividad de los sentimientos vividos, prevaleciendo la primera. Son catalogados como textos históricos por los recursos visuales que se recaban durante el viaje y sustentan la veracidad de lo relatado. En esta investigación, con el registro del cuaderno de viaje se toma en cuenta el enfoque, la objetividad y la intención del escrito. Como documento personalizable, permitió observar el uso de diferentes registros verbales, la recuperación de datos, impresiones, ideas y reflexiones sobre la experiencia personal concreta.

En los textos analizados se observó que carecen de recursos gráficos, expresión de ideas y composiciones coherentes y creativas. No existe el uso adecuado de signos de puntuación. Hay un uso exce-

sivo de enunciados afirmativos extensos, pausados únicamente por comas y una inadecuada elección semántica como se observa en el ejemplo anterior “a lo que”, “un tipo fuente”.

Siguiendo con este ejemplo, se analizaron las prácticas sociales y personales, tomando en cuenta las dimensiones consciente e inconsciente que propone Foucault (2017). La dimensión consciente, surge de las prácticas sociales, mientras que la dimensión inconsciente, se centra en los aspectos individuales. Estas dimensiones definen las características que adquiere el estudiante para construir su identidad, las cuales se reflejan en sus escritos por su práctica discursiva. La tabla 1 muestra el análisis basado en las dos dimensiones; se toma en cuenta el plano gramatical; así como los aspectos que se establecen en el plan de estudios, definidos para la competencia disciplinar número 5.

Tabla 1. *Dimensiones de la práctica discursiva*

Práctica discursiva		Cuaderno de viaje	
Modalidad de interacción		Informal	
Dimensión consciente	Práctica social Esquemas comunicativos	Ámbito de acción Expresión	Familiar y esparcimiento. Refrescante Disgusto Molestia
Dimensión inconsciente	Acciones relevantes	Manifestación	Drama Tragedia Infierno
Ortografía y redacción	No aplica reglas gramaticales		
Competencia disciplinar 5 de comunicación a desarrollar.	No es una composición coherente, no hay introducción, desarrollo y conclusiones claras.		

La dimensión consciente referente a la práctica social destacada en azul involucra el ámbito en el cual se desarrolla la acción narrada, es decir, la convivencia familiar y de esparcimiento. La siguiente acción que se inserta en esta dimensión es el esquema comunicativo que expresa sentimientos de disgusto, molestia y sensaciones físicas. En cuanto a la dimensión inconsciente, iluminada en azul claro, incluye acciones relevantes como la narración de una escena que transita por la ubicación física y temporal; la presentación de personajes para figurar segmentos de drama y tragedia, lo que hace que culmine en un final heroico y casi infeliz “al subir a la rueda se sentía muy feo el piso del cubo, temblaba y se meneaba demasiado al extremo de pensar que se iba a caer”.

En el cuaderno de viaje como práctica discursiva, se observa el esquema comunicativo con elementos de contexto que reflejan disgusto y molestia; la acción de refrescarse y el “infierno” que vive el emisor es una modalidad de interacción informal. Se muestra el uso inadecuado de la ortografía y puntuación “así”, “sentía”, “caér”, no cumplen con las competencias de lectoescritura. Sin embargo, se identifican otros recursos; al iniciar la narración se observa que el estudiante ubica al lector en un marco y en una escena “Cuando se inaugura la estrella de puebla”. Involucra personajes anónimos “escuchábamos opiniones de personas que ya habían ido”. Por otra parte, trata de transmitir sus sentimientos y emociones relacionadas con la mala experiencia vivida al acudir a un evento gratuito. Expresa el contexto y relaciones con el uso de la metáfora, representando un día

caluroso con “infierno”, para expresar una situación desagradable.

Otra figura literaria es la comparación, al establecer la relación entre infierno-agua, que contrarresta el sufrimiento que describe “lo bueno en ese momento fue que, en medio de la zona se encontraba una tipo fuente”, estableciendo una relación de contraste entre un elemento real y otro imaginario. Logra la representación de un tono dramático y desagradable en su narración. Utiliza un lenguaje informal con un estilo coloquial. Narra su viaje sin considerar que los receptores serán académicos que evaluarán su actividad. El estudiante resalta la influencia trágica que relaciona con la intimidación del contexto familiar y no con las reglas gramaticales.

El análisis realizado muestra que los estudiantes no se centran en el contenido de lo que comunican, sino en su condición de emisor, solo les interesa transmitir sus sentimientos y emociones, sin importar quién sea el receptor. Así, los estudiantes construyen sus textos desde la cotidianeidad. Utilizan formaciones discursivas descriptivas, emotivas y extensas. En este sentido, se aplica la concepción epistémica de la escritura que mencionan Villalón y Mateos (2009) debido a que la escritura se convierte en un instrumento de aprendizaje útil, por lo que es el propio alumno quien decide transmitir sus sentimientos o emociones. Durante su proceso de escritura atiende tanto a los aspectos conceptuales como a los formales con el fin de ajustarlos a sus propósitos comunicativos. Así mismo, describe los fenómenos de su entorno: lugares, cosas, objetos, acciones, cualidades o estados de ánimo, relacionándolos con su propia

conciencia, lo cual es necesario para que el estudiante se exprese e identifique a sí mismo. En el análisis de los cuadernos de viaje prevalece la descripción de hechos, utilizando recursos lingüísticos que derivan de la función emotiva del lenguaje (Jakobson, 1983). A pesar de no seguir un proceso de escritura y de las dificultades gramaticales que presentan, no se limitan en la extensión de los escritos cuando se trata de hechos emocionales. Por lo que, prevalece la emoción antes que el uso adecuado de las reglas gramaticales, como se observó en los ensayos.

El ensayo es otro de los textos analizados, es un texto expositivo y persuasivo que de acuerdo con Padilla *et al.* (2022) este tipo de textos poseen invariancia sociolectal, lo que implica el uso determinado de un vocabulario y su relación con un área específica del saber. En consecuencia, al redactar este tipo de escritos, los estudiantes requieren no solo de dominio de tema y vocabulario también de la capacidad de investigar, desarrollar sus ideas y sustentar la información como se requiere en educación media superior.

Por lo tanto, se toma en cuenta que el estudiante defienda una postura frente al tema tratado en su escrito. Uno de los puntos a evaluar es el uso de citas textuales, con la finalidad de concientizar al estudiante sobre la honestidad académica. Además, se evalúa la estructura de este tipo del texto: introducción, desarrollo y conclusión. Debido a su complejidad, es un escrito que se evalúa al final de ciclo escolar, con el objetivo de que los estudiantes apliquen las competencias comunicativas aprendidas durante su curso.

En el análisis de los ensayos se observó que no existe una argumentación y una postura por parte de los estudiantes, no hay una conexión o asociación entre su realidad o contexto y el tema investigado. Sin embargo, hay coherencia en los escritos por el empleo de enlaces discursivos. Por otra parte, se identificaron párrafos copiados en su totalidad de otros autores e incurriendo en el plagio. Se observó que no construyen textos argumentativos originales en comparación con los cuadernos de viaje, en los cuales, a pesar de la falta de coherencia y cohesión, son extensos y originales debido a que los estudiantes tratan de generar un hilo narrativo. Esta situación conlleva a reflexionar sobre lo que Hernández (2016) denomina “la anulación del yo en la escritura”, es decir, la descalificación de ellos mismos como autores de sus ideas, o la prohibición de expresarse en su

propia voz y esto se ha reflejado principalmente en los ensayos.

El texto es el conducto primordial de transmisión de la cultura por lo que, el sistema lingüístico evoluciona en contextos sociales, esta es una de las razones por las que se establece que el estudiante realiza discursos sin detenerse en las reglas gramaticales. Debido a que describen sus experiencias sin la revisión ortográfica, sintáctica o semántica, dándole prioridad a la emotividad. En consecuencia, la diferencia entre la escritura del ensayo y el cuaderno de viaje se debe al intercambio relacional que se da en los contextos sociales donde se desenvuelve el estudiante y esto le permite el desarrollo de la argumentación y estructuración de sus escritos. Cuando se trata de textos argumentativos y reflexivos como el ensayo se anula completamente como autor, a diferencia de cuando narra sus historias o anécdotas.

3.2 Práctica discursiva de los textos estudiantiles

La práctica discursiva se define como el modo de pensar, decir y hacer del estudiante desde sus escritos. Se toman en cuenta los aspectos que constituyen el *ethos*, concepto que parte de la clasificación de tres elementos que convergen para la conformación de una comunicación ética: valores (*ethos*), argumentos (*logos*) y sentimientos (*pathos*) y que trabajan simultáneamente. El *ethos* significa costumbre y se basa en las cualidades que proyecta un orador para generar confianza en lo que dice (Rodríguez, 2005). Es el modo de ser y hacer del estudiante en relación con los elementos sociales, culturales y familiares que describe en sus escritos.

En la práctica discursiva el estudiante no tiene límites para contar sus experiencias, ya que la función emotiva se enfoca en el hablante y sus emociones. El estrato puramente emotivo en el escrito está representado por las interjecciones “Hola”, “saludos”, “adiós”, dejando de lado el papel sintáctico y resaltando oraciones que son de su interés. En consecuencia, el estudiante no cumple con las competencias básicas de comunicación, que en un futuro será necesario que desarrolle.

Esto suscitó que, durante el análisis, se pusiera mayor atención en la práctica discursiva. De acuerdo con Foucault (2017), además de la coherencia y cohesión de los textos, se debe considerar la archi-

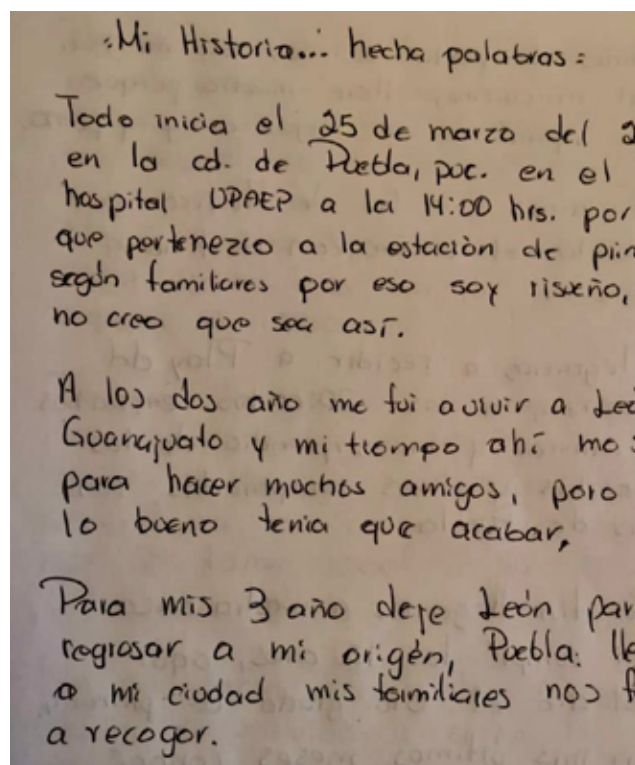
ectura de los conceptos, sus características generales y abstractas. Cuando el estudiante articula sus escritos, enlaza ideas en el texto, refleja su pensamiento y forma de vida. Por lo tanto, se analiza la dispersión de los enunciados, la formación lingüística y las condiciones de representación de los escritos. Con la finalidad de significar el texto en su totalidad y deducir con la aparición y dispersión de enunciados su forma de expresión escrita.

Foucault (2019), plantea que en las prácticas discursivas se vislumbran los escenarios que constituyen al sujeto desde lo social y cómo estos conforman las subjetividades. Los diversos grupos de textos analizados se transformaron en dispositivos discursivos que reflejaron la estructuración de las relaciones de poder que viven los estudiantes en diversos esce-

narios. Estos dispositivos se conforman en relación con la ausencia o presencia de las prácticas discursivas, por lo que, poseen el poder de transportar el saber con el que se constituyen las subjetividades de los estudiantes. Por esta razón se plantea el análisis de la construcción del *ethos*, es decir el modo de ser y la identidad que expresan en sus prácticas y excluyendo las normas lingüísticas.

El siguiente ejemplo deriva de un grupo de textos autobiográficos. La autobiografía es catalogada como un texto histórico porque narra un evento real y verificable. Tiene la intención de indagar sobre la historia del autor para entender los cimientos de su identidad. Toma en cuenta la mirada retrospectiva del estudiante, quien escribe lo más significativo de los últimos años de su vida.

Figura 2. *Autobiografía*



Nota: Fragmento recuperado de portafolio de evidencias. Un problema común que se presentó en la recolección de portafolios fue que algunos trabajos no estaban enfocados correctamente, sin embargo, se pudieron rescatar.

Se observa que en el relato remiten al nacimiento, “todo inicia el 25 de marzo”, parte de la existencia y dominio de generalidades crecientes partiendo del nacimiento. Son párrafos breves que muestran una secuencia narrativa. La extensión de párrafos refleja descripciones y argumentos. Utilizando mar-

cadores discursivos: “por lo que”, “por eso”, “pero”, con la intención de generar enunciados extensos. Hay un registro lingüístico formal sin recursos gráficos, y refieren fechas y lugares para darle veracidad a los relatos, “Puebla”, “UPAEP”, “León”. En este caso en particular, se emplea la función poética del len-

guaje “pertenezco a la estación de primavera”. Por otra parte, en la figura 3 se explican los escenarios que, de acuerdo con Foucault (2019), constituyen

al sujeto, expresan el cúmulo de subjetividades que configuran su yo y lo expresan con la autobiografía.

Figura 3. Escenarios que constituyen al sujeto



La figura anterior representa la práctica discursiva y los diferentes elementos que la constituyen. Se identifica la modalidad de interacción del texto, resaltado en verde, la cual puede ser formal o informal, depende del proceso de comunicación que utilicen los estudiantes. Posteriormente resaltado en azul se ubican los escenarios que constituyen al sujeto, pueden ser desde una práctica social o individual. En la práctica individual están insertas las expresiones que reflejan cómo se va asumiendo el estudiante como sujeto.

La sección amarilla corresponde a la formación de subjetividad, resalta las acciones relevantes que expresan las subjetivadas que configuran la identidad del estudiante: “nací”, “viví”, “me llamo”, “estudié”. Posteriormente, se encuentran los objetos discursivos, resaltado en gris, que involucran la parte social e individual. Estos objetos discursivos se identifican por instituciones como la familia y la escuela, influyendo en la formación de la subjetividad social del estudiante y condicionarlo para desenvolverse como hijo o como estudiante. En consecuencia, estos factores influyen en su formación identitaria. Por lo tanto, la autobiografía, como práctica discursiva, per-

mite identificar las relaciones familiares y formas de vida que constituyen las prácticas sociales en las que se desarrolla el estudiante. Por medio de un lenguaje formal y autobiográfico, y desde su práctica individual, reflejan expresiones que los constituyen como sujetos, manifestando la personalidad que describen por sus experiencias sociales, “según familiares por eso soy risueño, no creo que sea así”. Finalmente, se ubica la ortografía y redacción resaltado en naranja, la cual está presente en todo el escrito y permite identificar cómo presentan su práctica discursiva.

Remitiendo a la figura 2, se observó que el estudiante articula el texto mediante su existencia “todo inicia el 25 de marzo”. Esto le facilita generar párrafos breves con una secuencia narrativa, involucrando distintos participantes que han influido en su formación: “abuela”, “tía”, “un amigo”, “mejor amigo” y “primo”. Desarrolla algunas competencias comunicativas al utilizar recursos lingüísticos, como la función poética del lenguaje. Se centra en la forma del mensaje y emplea recursos literarios para darle mayor énfasis a la información que se transmite.

Prevalece el tono emocional de tristeza y desencanto “lo bueno tenía que acabar”, “llore mucho

porque me separe de mi mejor amigo y primo”, “me regalaron mi primer celular y lo perdí”. Con el uso de la comparación como figura literaria, logra narrar su historia de vida como si fuera una historia narrativa. Finalmente, se identifica que, desde la formación discursiva se involucra el ámbito familiar y refleja el contexto escolar mostrando el dominio del registro lingüístico. En consecuencia, se identifica la primera articulación del lenguaje que plantea Foucault (2019), que va de lo singular a lo general cuando menciona “todo inicia el”, al mismo tiempo va de lo sustancial a la cualidad. Por lo que se observa un desdoblamiento del lenguaje, lo que plasma con palabras y lo que hay más allá de sus descripciones.

Por otro lado, tomando en cuenta los escenarios que constituyen al sujeto y la formación de la subjetividad a través de la práctica discursiva autobiográfica, se vislumbra que, en la práctica individual están insertas las expresiones que reflejan cómo se asume el estudiante como sujeto “menciona mi mama que era muy pequeño”, “dice mi mama que era muy inquieto”. Estas frases reflejan los escenarios que van formando la subjetividad del estudiante y las relaciones de poder que experimenta “casi el hospital demanda a mis papás”, “gracias a la separación de mis padres me tuve que cambiar de escuela”. Por lo que, escenarios como la escuela, la casa y el hospital, refieren al contexto en que se desenvuelve el estudiante. De este modo se representa el poder de instituciones como la familia y la escuela, las cuales influyen en la formación de una subjetividad.

La autobiografía como práctica discursiva permite observar la existencia de una articulación en el discurso, por lo que el receptor puede identificar con facilidad el hilo narrativo. La articulación y los problemas de redacción no son un obstáculo para plasmar ideas. Debido a que solo quieren expresar emociones, no se toman en cuenta las normas ortográficas. En consecuencia, se presenta un discurso incoherente e informal. Así, la competencia lingüística para identificar los diferentes tipos de registro, y saber cuándo se deben utilizar es inexistente. Sin embargo, se presenta una narración que refleja la articulación del lenguaje con generalidades y el uso de sustantivos, verbos, adjetivos y conectores.

Por otro lado, las palabras utilizadas tienen un nivel de claridad que reflejan ubicación, identidad y conexión que dan sentido al escrito. La formulación de enunciados, en cuanto a sus estructuras

lingüística y lógicas, así como, el desdoblamiento de significados no puede considerarse solo como el resultado acumulativo de varios enunciados apenas articulados, sin coherencia o cohesión como se ha observado, sino que reflejan elementos de contexto e identidad “cambio mucho ya que desde ese punto se me volvió muy difícil hacer amigos”, “vivi la declaración de un nuevo virus llamando y conocido como COVID-19”.

Existen elementos ocultos que funcionan de acuerdo con la modalidad enunciativa, es decir, lo no dicho o lo reprimido. No es lo mismo ni en su estructura, ni en su efecto, cuando se trata de un enunciado matemático, una autobiografía o del relato de un sueño (Foucault, 2017) “mi historia hecha palabras”, “pasaron los días y conseguí amigos”. Se observan esos elementos no dichos de manera explícita, identificados en ciertas frases y palabras en las que reflejan además una forma de vida y registros lingüísticos “gracias a dios que”, “de echo mero el día que”.

4. Discusión

Los resultados ponen de manifiesto que los estudiantes no han asimilado adecuadamente las competencias de lectoescritura; además de identificar los elementos sociales, culturales o económicos que influyen en su aprendizaje. No obstante, el tamaño de la muestra analizada es moderada, por lo que se considera arriesgado generalizar que todos los estudiantes de educación media superior presentan las mismas limitantes en sus escritos. Sin embargo, se considera que esta investigación proporciona una mirada diferente para acercarse a los temas de lectoescritura en educación media superior. Con los puntos planteados en este escrito, se asume el posicionamiento de no limitarse a las deficiencias que presentan los escritos, sino ampliar la mirada hacia el sujeto de la escritura. Lo que da lugar a nuevas reflexiones como el cuestionarse sobre el lugar que ocupa un instrumento semiótico tan complejo e importante como lo es la escritura. El papel que ocupa dicho instrumento en la subjetividad de los estudiantes y las diferentes fuerzas que les impiden que sean significativos. Por lo que se propone ampliar la mirada para ver a los escritos no solo como un producto, sino al ser humano que está detrás, a la subjetividad que está buscando apropiarse de este instrumento semiótico y considerar el contexto en el que se desarrollan dichos escritos.

Conclusión

El objetivo de este trabajo fue identificar las principales dificultades que enfrentan los alumnos en relación con los códigos de lectoescritura en educación media superior, así como el contexto de producción de los escritos. Se concluye que las principales dificultades que enfrentan los alumnos en relación con los códigos de lectoescritura están relacionadas con la gramática. La ortografía y la redacción son una de las principales carencias que evidencian los estudiantes de nivel medio superior. Estos elementos se reflejan en los textos mediante la ortografía, vocabulario y la capacidad de reflexión. Se observó que carecen de recursos gráficos, expresión de ideas y composiciones coherentes. No existe el uso adecuado de signos de puntuación.

Por otro lado, el contexto de producción de los escritos es el elemento que fomenta que la escritura fluya o se limite en el estudiante. Por un lado, la parte emotiva dada en espacios y experiencias agradables estimulan la creatividad de los estudiantes, y por otro, la parte gramatical, que se da en el espacio áulico limita la escritura. En la parte emotiva también resaltan las experiencias desagradables que redactan, consecuencia de entornos hostiles. Esto deriva en la redacción y presentación de escritos breves y poco estructurados. En cuanto a las estructuras gramaticales y la ortografía limitan sus competencias comunicativas al no utilizarlas correctamente. Por consiguiente, se propone propiciar el aprendizaje y desarrollo de las competencias de lectoescritura tomando en cuenta el contexto social y cultural del cual procede el estudiante. Las vivencias, experiencias y creencias, así como condiciones de tiempo y espacio, contenidas en los textos producidos son factores que limitan o facilitan la escritura.

El análisis de contenido mostró las condiciones de producción que constituyen el campo de determinación de los textos, es decir, las condiciones psicológicas, sociológicas y culturales del individuo emisor. Se observó que los estudiantes no se centran en el contenido de lo que comunican, sino en su condición de emisor. La principal intención es transmitir sus sentimientos y emociones, sin importar quién sea el receptor de su comunicación. Por lo que se resalta la importancia del sujeto de la escritura.

Finalmente, es necesario visibilizar los desafíos que presenta el estudiante con el análisis y la

reflexión de los escritos. Se pretendió destacar y preservar la riqueza de lo humano en un escrito, más allá de una reducción mecanicista de cumplir con una rúbrica de evaluación. Se propone cambiar el posicionamiento de subordinación que se le ha dado al estudiante, y en lugar de señalar los errores adoptando la pedagogía mecanicista de la ortografía y redacción, se debe analizar lo que está más allá de los escritos estudiantiles, no quedarse en el producto, sino en el sujeto de la escritura. Dicho sujeto de la escritura abarca sentimientos, una historia de vida, una familia y una localidad.

Referencias bibliográficas

- Jorge-Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de la investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Aguilar Peña, P., Albarrán Vergara, P., Errázuriz Cruz, M. y Lagos Paredes, C. (2016). Teorías implícitas sobre los procesos de escritura: Relación de las concepciones de estudiantes de Pedagogía Básica con la calidad de sus textos. [Implicit Theories about Writing Processes: The relation between the conceptions of Elementary Childhood Education Students and the quality of their Texts]. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 7-26.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400001>
- Alarcón Pérez, L., Fernández Pérez, J. y Figueroa Lozada, M. (2009). La problemática de la lectura en el bachillerato. [The problematic of the Reading in upper secondary education]. *Graffilya*, 6(10), 193-2002. <https://bit.ly/3CLXfw3>
- Alfaro Muñoz, L. y Tejeda Acuña, J. (2010). *Estrategias de enseñanza para la lectoescritura en el Colegio Françoise Dolto, en segundo año de primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional Ajusco]. Archivo digital de la Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/3pzZCuX>
- Alpuche Hernández, A. y Vega Pérez, L. (2014). Predicción del comportamiento lector a partir de la autoeficacia. [Prediction of Reader Behavior Based on Self-effectiveness]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 19(60), 241-266.
<https://bit.ly/3pgJi1N>
- Anguera, M. (2008). Evaluación de programas desde la metodología Cualitativa. [Program evaluation from Qualitative Methodology]. *Revista Acción Psicológica*, 5(2), 87-101.
<https://doi.org/10.5944/ap.5.2.460>
- Aparicio, S., Luna, V. y Olguín, C. *Taller de lectura y redacción I*. Gafra.

- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Brand, J. (2017). El docente lector como formador de ciudadanos. *Alteridad*, 12(2), 165-174. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.03>
- Sergio-Benítez, G. (2015). Desafíos de la Educación Media Superior. En R. Ramírez (coord.), *Desafíos de la Educación Media Superior* (pp.15-61). Senado de la República. <https://bit.ly/3fOTAep>
- Caride-Gómez, J. A. (2016). Del leer educando al educar leyendo como educación social. En S. Yubero, J. A. Caride y E. Larrañaga (coords.), *Educación social y alfabetización Lectora* (pp. 9-24). Síntesis.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. [Academic literacy as proposed ten years ago]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://bit.ly/3sVPr60>
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Castro, M. C. y Sánchez M. (2018). La construcción de opinión: posicionamiento y voz en textos académicos. En L. Natale y D. Stagnaro (coords.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 137-166). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://bit.ly/3SVTbi8>
- Chomsky, N. (1980). *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. [Competence. Tension between the political program and education projec]. *Propuesta Educativa*, (42), 9-27. <https://bit.ly/3IZc8LS>
- Díaz-Barriga, F. y Aguilar, J. (1988). Estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos académicos en prosa. [Learning strategies for understand academic texts]. *Perfiles educativos*, (41), 28-47. <https://bit.ly/3VhtV7x>
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. [The writing before the letter]. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 2-52. <https://bit.ly/3hg7mxi>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2013). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Foucault, M. (2017). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2019). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.
- Halliday, M. (2017). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández-Zamora, G. (2016). *Literacidad Académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Jakobson, R. (1983). *Lingüística y poética*. Cátedra.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. [Premature academic literacy] *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(4), 30-39. <https://bit.ly/34tF7Zq>
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. [About reading, reading habit and education system]. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58100>
- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. [Development of reading/writing skills: acquisition and dominion]. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. <https://bit.ly/3vaTvAJ>
- Montoya, S. (2017, 29 de septiembre). La mayoría de latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien. *Semana*. <https://bit.ly/3vfem5P>
- Padilla-Berdugo, R. A., Amador-López, J. A. y Olivo-Franco, J. L. (2022). Fijaciones visuales y caracteres: incidencias en la comprensión de textos expositivos. *Alteridad*, (17)1, 126-137. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.10>
- Parra, M. (1991). La lingüística textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario. Planteamientos teóricos. [Textual linguistic and implementation for the education of spanish at the university.Theory proposal]. *Forma y función*, (5), 47-64. <https://bit.ly/3J2DuRi>
- Rivero, A. (2010). El aprendizaje del español en el nivel medio-superior. Diagnóstico y propuestas. [The learning spanish in upper secunday education. Diagnostic and appriach]. *Revista de la Educación Superior*, 39(4), 35-51. <https://bit.ly/3epiLx8>
- Rodríguez, L. I. (2005). Ética argumentativa en Aristóteles. [The argumentative ethics in Aristotle]. *Revista digital universitaria*, 6(3), 2-15. <https://bit.ly/3MIMPpO>
- Romero, E. y Lozano, A. I. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. [Acquisition of linguistic and cognitive skills, relevance for the written language leraning]. *Umbral Científico*, (16), 8-12. <https://bit.ly/3vRbPix>
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. [Secondary and university students' conceptions about academic writing]. *Infancia y aprendizaje*, 32(2), 219-232. <https://doi.org/10.1174/021037009788001761>