

**COLEGIO DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE
LA CIUDAD DE MÉXICO**



**MAESTRÍA EN DOCENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

TESIS DE GRADO

La producción de textos en la escuela, una lectura desde el pensamiento complejo.

Caso: Secundaria General "José Martí".

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DOCENCIA Y ADMINISTRACIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR**

PRESENTA:

SAMUEL AVILÉS DOMÍNGUEZ

DIRECTOR DE TESIS:

MAESTRA SUSANA ÁLVAREZ FLORES

Agradecimientos.

“Gracias a la vida que me ha dado tanto”

Violeta Parra.

...Me ha dado la *fortuna* de contar con una hermosa familia que sin su apoyo incondicional este trabajo no hubiese llegado a buen puerto. Mil gracias.

...Me ha dado la *dicha* de tener cuatro hijos, fuente de mi inspiración para alcanzar otro peldaño más en mi preparación profesional. A ellos les dedico esta tesis.

...Me ha dado la *oportunidad* de encontrarme en el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México a valiosos catedráticos que de una u otra forma me ayudaron a obtener mi grado de maestro. A ellos y al Colegio las gracias.

...Me ha dado la *satisfacción* de formar parte de un grupo excepcional de compañeras y dos compañeros con quienes compartí experiencias. Les deseo la mejor de las suertes y muchas gracias por soportarme en todo este recorrido académico.

...Me ha dado la *suerte* de que me asignaran como directora de tesis a una excepcional maestra. Maestra Susy mi gratitud eterna por el apoyo que me brindaste en la elaboración de este trabajo.

...Me ha dado el *espacio* para llevar a cabo esta investigación. A los directivos, docentes y alumnos de la secundaria general “José Martí”, gracias infinitas por las facilidades y colaboración para hacer este trabajo. Va por ustedes y por una mejor educación.

Índice.	Pág.
Introducción.....	4
Capítulo 1. El Problema.....	7
1.1 Planteamiento del problema.....	7
1.2 Formulación del problema.....	8
1.3 Objetivo.....	9
1.4 Hipótesis y variables.....	9
1.5 Justificación.....	10
1.6 Limitaciones.....	17
Capítulo 2. Marco teórico.....	18
2. 1. La escritura.....	22
2.2. Escritura y complejidad.....	22
2.3. Escritura-lectura una relación necesaria.....	25
2.4. La diversidad textual.....	28
2.4.1. Textos narrativos.....	30
2.4. 2 .Textos descriptivos.....	30
2.4.3. Textos argumentativos.....	30
2.4.4. Textos conversacionales.....	31
Capítulo 3. La enseñanza de la escritura.....	32
3.1. La enseñanza clásica versus la enseñanza procesual funcional.....	32
3.2. Una alternativa para la enseñanza de la escritura.....	37
3.2.1. Las técnicas Freinet.....	38
3.2.2. Los proyectos de lenguaje.....	43
Capítulo 4. Metodología empleada en la investigación.....	47
4.1. Estrategia metodológica.....	47
4.2. Variables e indicadores.....	49
4.3. Población y muestra.....	51
4.4. Recogida de datos.....	52
4.5. Análisis de los resultados.....	58
Capítulo 5. Hallazgos de la investigación.....	59
5.1. Presentación de los resultados.....	60
5.1.1. Los docentes.....	60
5.1.2. Los alumnos.....	69
5.2. Hallazgos y discusión.....	76
Conclusiones.....	81
Referencias bibliográficas.....	84
Bibliografía consultada.....	87
Glosario.....	90
Anexos.....	98

Introducción

*“Todos los usos de la palabra para todos”,
me parece un lema bueno
y con agradable sonido democrático.
No para que todos sean artistas,
sino para que nadie sea esclavo.
Gianni Rodari (2009)*

El documento titulado Plan de estudios 2011. Educación Básica, plantea que es necesario reconocer una realidad diversa en lo social, cultural, lingüística, donde encontramos sujetos con capacidades distintas y estilos de aprendizaje diferentes pero propios; asumir esta perspectiva, posibilitará la creación de ambientes de aprendizajes que acerquen a los estudiantes y docentes significativamente y con interés al aprendizaje y conocimiento de los contenidos curriculares.

Esto implica que ser maestro de educación básica conlleva necesariamente a poseer saberes, habilidades y competencias en infinidad de campos disciplinarios para estar en condiciones de diseñar situaciones didácticas coherentes con los fines educativos que persiguen el sistema educativo en su conjunto, así como, en cada asignatura en particular.

Una de estas disciplinas es la lengua escrita y hablada; en otras palabras es el español, el inglés o cualquier lengua indígena de las que existen en nuestro país.

Esta investigación trata sobre la enseñanza de la producción de textos en la escuela secundaria (en la mayor parte del texto se alude a la producción de textos en lugar de escritura, para no confundirse con el concepto mecánico y simple de escritura que se maneja mayoritariamente en los contextos escolares). Sobreentendiéndose que el autor de este trabajo asume un concepto de escritura complejo.

El estudio se realiza a partir de que el investigador de este trabajo (docente de educación básica) tiene la necesidad de explicarse las causas del por qué los alumnos egresados de la escuela secundaria presentan un bajo nivel de desempeño como productores de textos y por ende como usuarios disfuncionales de la lengua escrita.

Para lograrlo era necesario conocer tanto los referentes empíricos como los teóricos de la enseñanza de la lengua escrita y tratar de demostrar la existencia o no de una relación entre los saberes y competencias de los docentes en cuanto al uso de la lengua escrita se refiere con el de la enseñanza de la misma y por consecuencia con el desarrollo escritor en los alumnos.

Los resultados de este estudio están organizados en cinco capítulos.

En el capítulo 1 se presenta de manera detallada el contexto teórico-práctico en que se encuentra el problema de investigación, las preguntas científicas de investigación, el objetivo de la misma, así como la hipótesis, la justificación y las limitaciones de la propia investigación.

El capítulo 2 se refiere al marco teórico, se inicia con el concepto de escritura que se asume en este estudio, los aportes teóricos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la escritura; así como una caracterización de la complejidad en el acto de escribir. Por último se diserta sobre la importancia de la relación entre la lectura y la escritura para cerrar con una clasificación de la tipología textual que se trabaja en la educación básica.

En el capítulo 3 se exponen las características de la enseñanza de la escritura con un enfoque normativo y las del enfoque procesual; termina con la exposición de dos alternativas de enseñanza que por sus características globalizadoras son pertinentes para abordar la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita; estas opciones didácticas son: las técnicas Freinet y los Proyectos de lengua.

Capítulo 4, en este se presentan las acciones que se realizaron durante todo el proceso de investigación; así como la estrategia metodológica utilizada para llevar a buen término el estudio: los métodos, las técnicas, los procedimientos e instrumentos utilizados para la obtención de la información tanto teórica como empírica.

En el capítulo 5 se muestran los resultados de la investigación de campo en tablas y gráficas para su análisis. Al final se presenta un resumen de los principales hallazgos

Para terminar se exponen las conclusiones particulares y generales obtenidas a partir de los resultados que arrojó la investigación.

Finalmente, se encuentra un glosario de términos para dar a conocer el concepto que maneja el autor y facilitar una mejor comprensión de esta tesis a los posibles lectores de este trabajo. Dichos términos se encuentran en negritas para su identificación.

Capítulo 1. El problema

En este capítulo se presenta de manera detallada el contexto teórico-práctico en que se encuentra el problema de investigación, las preguntas científicas de investigación, el objetivo de la misma así como las hipótesis con sus variables, la justificación y las delimitaciones de la propia investigación.

1.1. Planteamiento del problema.

En los tiempos actuales saber comunicarse de manera eficiente y pertinente es un imperativo que exige del sujeto poseer saberes variados para hacer frente a situaciones comunicacionales con probabilidades de éxito.

El desarrollo de la **competencia comunicativa** en educación básica abarca tanto el desarrollo de la **competencia lingüística**, como de la **competencia práctica o pragmática**.

Dentro de la variedad comunicativa resalta la forma escrita; el lenguaje escrito es un mecanismo poderoso de comunicación y de aprendizaje que es menester que los sujetos lo usen de manera funcional.

La escritura se usa para infinidad de propósitos e intenciones comunicativas lo que acarrea sin duda dificultades para el que la quiere utilizar como medio de comunicación ya que tiene que elegir de una gran variedad de usos, aquél que le posibilite comunicarse eficientemente.

Un individuo la usa para comunicar su situación de salud a sus familiares lejanos; el chico para avisarles a sus padres sobre la próxima reunión en la escuela, el médico para extender una receta a su paciente, el enamorado para conquistar a su bella Dulcinea, el legislador para redactar una ley que beneficie a sus representados, el político para escribir su próximo discurso a las masas, el académico para exponer su tesis y los estudiantes para hacer sus tareas.

La escritura está presente en todas las actividades cotidianas de un ser humano, de ahí la importancia de que la escuela proporcione las herramientas

conceptuales y procedimentales a los alumnos para que se conviertan en usuarios competentes de su lengua en contextos y textos diversos.

De las cuatro habilidades comunicativas: **leer, escribir, escuchar y hablar**; en la escuela son predominantes leer y hablar; escuchar se obvia y ni siquiera curricularmente es discutido o reflexionado como si el saber escuchar no necesitara una formación. Con la escritura ocurre otro fenómeno. Curricularmente se manifiesta su importancia, su relevancia; incluso en el currículo actual la producción textual es predominante sobre las otras habilidades comunicativas, al menos en el nivel básico así se presenta.

Pero, ¿qué sucede en la práctica? La escritura es reducida a las **microhabilidades**: trazado de la grafía y copia de textos. La escritura es conceptualizada como la forma de hacer trazado de líneas. Esta es una concepción muy reducida del amplio significado de escribir.

Esta conceptualización que poseen los educadores implica que en la práctica el alumno se limite a ser un repetidor o un reproductor de textos elaborados por otros y por lo tanto, el desarrollo de la habilidad o competencia de la producción de textos del educando es inhibida o no promovida.

Las consecuencias de esta enseñanza se manifiestan en las dificultades que presentan los estudiantes de educación media superior y superior y hasta de posgrado para redactar un escrito auténtico, original, propio y con significado expresivo. De ahí la carencia de una producción textual y la ausencia de publicaciones tanto artísticas como científicas en muchas escuelas de nivel superior.

1.2. Formulación del problema

¿Los conocimientos y habilidades que poseen los profesores en relación a la producción de textos determinan el desarrollo de las habilidades y conceptos en cuanto a la producción textual de los alumnos de la escuela secundaria general “José Martí”?

El problema surge a partir de la experiencia de la práctica escolar en relación a la producción de textos escritos. Los niños escriben textos de otros, escriben textos para ser calificados o evaluados por el profesor, pero nunca con una intención comunicativa real y significativa; por lo tanto no desarrollan sus competencias comunicativas implicadas en la producción textual.

Para poder realizar la investigación de dicho problema se formulan las siguientes preguntas científicas:

- ¿Cuál es el concepto de escritura que subyace en las prácticas de enseñanza?
- ¿Cuáles son los saberes y prácticas que poseen los maestros en relación con la producción de textos?
- ¿Cómo se aprende y cómo se enseña a escribir?
- ¿Qué factores intervienen en el acto de escritura?
- ¿Para qué se escribe en la escuela?
- ¿Desde qué perspectiva teórica enseñan la lengua escrita los docentes?

1.3. Objetivo.

Comprobar la relación que existe entre la competencia escritora del docente con el desarrollo potencial de la competencia escritora en el alumno para dar a conocer la complejidad del acto de escritura y sugerir metodologías alternativas en la enseñanza de la misma.

1.4. Hipótesis y variables

A mayor competencia escritora del docente, mayor desarrollo de las competencias escritoras del alumno.

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES
Prácticas sociales del lenguaje. Enseñanza de la escritura. Competencia escritora docente. Preparación profesional del docente. Experiencia docente.	Contexto sociocultural del alumno. Competencia lectora del alumno.

1.5. Justificación.

La experiencia permite observar que la producción de textos escritos entre los profesores es muy limitada. Cuando se les pide que escriban un texto argumentativo como un ensayo o un artículo de opinión, por solo poner dos ejemplos, presentan serias dificultades para estructurar un discurso coherente y que cuente con las características propias de cada uno de los textos solicitados. Como dice Emilia Ferreiro citada en Domínguez de Rivero (2007) "...nadie se atreve a plantear abiertamente el grado de analfabetismo de los maestros y de sus alumnos, la incapacidad para pasar de EL libro (en singular) a LOS libros (en plural)..."

También existe un gran desconocimiento de las características y propiedades de cada uno de los diversos tipos de textos; igualmente se desconoce los procedimientos para producir un texto; la **intención comunicativa**, el estilo, propósito, **registro**, que se deben tomar en cuenta para su elaboración.

Si los docentes no poseen estos conocimientos conceptuales y también los conocimientos procedimentales, esto acarrea como consecuencia que no estén practicando una enseñanza de la escritura con la finalidad de formar usuarios competentes de la lengua, ya que nadie comparte lo que no se posee; de ahí que se observe una muy pobre producción escrita en los alumnos del nivel básico y casi de seguro en los niveles educativos subsecuentes que se limita a los clásicos resúmenes, mapas mentales, mapas conceptuales.

Otra consecuencia de esta situación, es la baja comprensión de textos escritos (comprensión lectora) de los alumnos, ya que existe una estrecha relación entre un escritor competente con el de lector competente.

En la práctica escolar, el docente invierte mucho tiempo en tratar de que los alumnos comprendan el significado de los textos que leen. Existe una gran variedad de propuestas para elevar el nivel de comprensión lectora y para acercar a los alumnos a la lectura. Sin embargo, aún no se llega a establecer el nexo cualitativo entre la lectura y la escritura propia, ya que un escritor competente tiene mayores posibilidades de ser un lector competente.

En oposición, a la escritura no se le ha puesto el énfasis pertinente para que el alumno adquiera las habilidades y conceptos y se convierta en un **productor de textos** funcional. El empeño se pone en la forma y la ortografía. Fons (2006) nos lo expresa claramente "...muchas de las prácticas para aprender a escribir que encontramos en el aula se basan aún en la caligrafía, la relación grafofónica o a la disposición en el papel, y pocas veces abarcan el proceso completo de producción del texto"; por lo que se hace imprescindible promover procesos auténticos de comunicación escrita en la escuela para que el alumno aprenda a escribir y a usar la escritura como medio de comunicación.

No obstante, curricularmente la importancia de la enseñanza de la escritura está presente desde el currículo de 1993 que promueve un enfoque más comunicativo. La Secretaria de Educación Pública editó y distribuyó materiales de apoyo a la docencia como: "*El nuevo escriturón*", "*Acto Seguido I, II, III*", "*Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita*" y "*Cuchillito de palo*", entre otros, con la finalidad de introducir en la escuela prácticas de escritura con sentido comunicativo.

Actualmente el currículo basado en competencias instalado en el preescolar en 2004, en secundaria en 2006 y en 2009 en primaria, y el 2011 en todo el nivel de educación básica, explicita la pertinencia de formar a alumnos productores de textos y como forma didáctica sugiere "Los proyectos didácticos de lengua". Muy poco comprendidos y asumidos en las aulas ya que el alumno sigue escribiendo no para

comunicarse con otros usuarios, sino sólo y exclusivamente para ser evaluado o calificado por el docente. No es suficiente el cambio curricular si no existe un cambio en las prácticas de enseñanza y en el pensamiento del maestro.

La importancia del dominio de la comunicación escrita es relevante porque como dice Vargas Franco (2007).

“Apropiarse de las herramientas asociadas con el dominio de la escritura es una de las condiciones necesarias para participar en la reflexión y el debate propios de la cultura académica, lo cual implica una reconceptualización de los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en la universidad, particularmente aquellos ligados con la comprensión y producción de textos académicos.”

Una evaluación que hizo el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en el año de 2008 en cuanto a los conocimientos y habilidades en torno a la escritura con alumnos de tercero de secundaria a nivel nacional mediante un examen de respuesta construida arrojaron resultados muy pobres.

Estos exámenes fueron evaluados mediante el empleo de rúbricas que se agruparon en las siguientes tres categorías:

A. *Convenciones de la lengua.*- En esta categoría se espera que el alumno respete las convenciones del sistema de escritura al redactar sus textos. Las rúbricas que se usaron para evaluar este apartado son: **segmentación**, *puntuación y ortografía*.

B. *Gramática.*- En este apartado, se espera que el alumno escriba párrafos con sentido unitario utilizando sus conocimientos morfosintácticos, sintácticos y de cohesión. Las rúbricas que se utilizaron para evaluar en este apartado son: usar *Oraciones con sentido completo*; respetar la concordancia de género, número y tiempo verbal entre los elementos de la oración; dar **cohesión** a sus textos, la cual se mide por el uso correcto de palabras conectoras y el uso correcto de referencias (anáforas).

C. *Estrategias de lenguaje textual.*- Dentro de esta categoría, el alumno debe planear sus escritos tomando en cuenta el propósito

comunicativo (describir, narrar, argumentar); debe ser sensible al tipo de texto, la estructura y a sus destinatarios directos o potenciales. Estas habilidades requieren de un alto nivel de planeación, reflexión y abstracción, por eso se les denomina estrategias. Entre las *Estrategias del lenguaje textual* tenemos a las que se vinculan con el desarrollo de ideas creativas o pensamiento crítico, con la **coherencia** y con las características de los textos descriptivos, narrativos y argumentativos.

Presento las conclusiones de dicha evaluación tal y como aparecen en el documento *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale¹ 09, aplicación 2008. Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*. Sánchez y Andrade (2009).

“Estrategias de lenguaje textual

• *Narración*. Escribir la continuación de un cuento fue el tipo de texto que les resultó más fácil a los alumnos de tercero de secundaria a nivel nacional (en cuanto a *Estrategias de lenguaje textual* se refiere). A pesar de que sólo 9% de los alumnos elabora un esquema previo a la redacción de su cuento, un alto porcentaje (94%) puede generar un texto narrativo con relaciones temporales y causales, el cual cuenta eventos, hechos o sucesos. Poco más de ocho alumnos de cada diez continúa su texto de manera congruente a partir de un fragmento inicial. En cuanto a la estructura, 94% escribe el desarrollo del cuento, 87% el desenlace que da una solución al problema planteado al inicio de la narración, sin embargo, sólo 10% presenta un hecho determinante dentro de la narración (Clímax) que conduce a la solución o a la conclusión de la historia. En relación con las características de la trama narrativa, la mitad de los alumnos introduce detalles mediante la descripción de las características físicas, morales o psicológicas de los personajes, o a través de sus acciones; sólo dos alumnos de cada cien generan nuevos personajes; 43% introduce

¹ Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos.

diálogos en su escrito, pero sólo un alumno de cada cien introduce una idea creativa, da un giro sorpresivo o presenta una temática novedosa en su narración.

• *Descripción.* En cuanto a *Estrategias de lenguaje textual*, este tipo de texto tuvo una dificultad intermedia. La mayoría de los alumnos (94%) escribe una descripción con unidad de contenido, pero sólo 36% introduce una oración temática para organizar la información; 67% de los alumnos puede escribir una secuencia descriptiva mediante el uso de oraciones atributivas, pero sólo 36% enriquece su texto con adjetivos o frases que describen, y sólo seis alumnos de cada cien incluye alguna idea creativa, entendiendo a ésta como una pregunta o figura retórica (metáfora, metonimia, etcétera), o bien desarrollando una comparación interesante o haciendo uso de la ironía, de la **analogía** o **expresiones idiomáticas** que atraigan el interés del lector.

• *Argumentación.* Este tipo de texto es el que les resultó más difícil a los alumnos de tercero de secundaria, en cuanto a *Estrategias de lenguaje textual* se refiere; sólo 76% de los alumnos fue capaz de escribir una secuencia argumentativa que presentara una ilación lógica, expresando por lo menos una opinión justificada (argumento). En relación con la calidad, 56% de los alumnos pudo hacer sus argumentos aceptables (fiables, o por lo menos posibles), 47% realizó argumentos pertinentes (los cuales tienen una relación lógica entre la situación planteada, la opinión y la justificación) y sólo 20% suficientes (los argumentos son sólidos como para sustentar el punto de vista o la opinión personal presentada). Ocho de cada cien alumnos presentaron una actitud reflexiva, expresando su voz dentro del texto (lo cual se denomina **Pensamiento crítico**) y nada más dos de cada cien pudieron armonizar la intención del texto con el contexto para cumplir con el propósito comunicativo (demandado por el reactivo) haciendo uso de un registro formal, siendo coherente y creativo, además de incluir todos los

elementos constitutivos de la carta distribuidos en el espacio gráfico que les corresponde.

Gramática

En cuanto a los tres aspectos que se evalúan en *Gramática: Oraciones con sentido completo*, **Concordancia** y *Cohesión*, se encontró que un alto porcentaje, mayor de 90% escriben oraciones con sentido completo, no importando el tipo de texto. Sin embargo, en *Concordancia* de género, número y tiempo verbal los resultados son diferenciales, ya que 88% de los alumnos presentan un dominio de ella en el texto descriptivo, 79% en el argumentativo, y 66% en el cuento. En cuanto a la *Cohesión*, es decir, la manera como se vincula la información nueva con la información ya dada para asegurar la continuidad y progresión del texto, 79% de los alumnos logran tener un dominio en el texto descriptivo, y aproximadamente 63% en el cuento y en la carta argumentativa.

Convenciones de la lengua

Como se explicó anteriormente, *Convenciones de la lengua* es la categoría de rúbricas que resulta más difícil de dominar. Así tenemos que poco más de 40% de los alumnos presenta las palabras como una unidad, independientemente del texto, sin divisiones arbitrarias, además de hacer una división silábica correcta cuando cambia de renglón. En cambio, la puntuación depende del texto: les es más fácil puntuar un texto descriptivo (45%), que una carta argumentativa (22%) por la cantidad de signos que requiere esta última. En el cuento se desagregó la rúbrica de puntuación, así tenemos que 33% de los alumnos usa correctamente punto (seguido, aparte y final) y coma, pero sólo tres alumnos de cada cien pueden utilizar correctamente el siguiente conjunto de signos: punto y coma, guiones, signos de admiración e interrogación, comillas, paréntesis y puntos suspensivos. Por otro lado, menos de la quinta parte

de los estudiantes puede escribir un texto con menos de dos faltas ortográficas.”²

Como se observa, los textos narrativos son los que presentaron menor dificultad de elaboración, esto nos puede llevar a una conclusión previa de que la narración es la que más se practica en la escuela; en cuanto a los datos en relación a conocimientos gramaticales, los resultados del examen aplicado nos indican que en la enseñanza de la escritura sigue predominando el enfoque normativo o gramatical, en contraste con la enseñanza de las estrategias de composición y del desarrollo del pensamiento creativo o crítico donde se aprecia un desempeño escritor muy bajo. Entonces, se puede decir que la enseñanza del lenguaje escrito sigue sin promover un uso comunicativo de la escritura, es decir, no incorpora las prácticas sociales de la lengua.

Por todo lo anterior se desprende que este trabajo de investigación es vigente y relevante dentro del contexto educativo nacional. Los docentes tienen que conocer y asumir en la práctica la complejidad del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua escrita para tener la posibilidad de cambiar el enfoque didáctico en cuanto a la producción escrita se refiere. La escuela tiene varios desafíos como lo plantea Lerner (2004):

“El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser *productores* de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como ‘copistas’ que producen –sin un propósito propio– lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad –también ajena– se reduce a la evaluación por parte del docente. El desafío es lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos que circulan en la sociedad y cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica), en vez de hacerse expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina ‘composición’ o ‘redacción’.”

² Los subrayados son del autor de este trabajo.

1.6. Limitaciones.

Una de las limitaciones que tiene esta investigación es el universo de estudio (treinta y seis docentes y 868 alumnos) y un espacio temporal limitado para realizar la investigación, ya que los resultados de una enseñanza compleja se apreciarían en dos o tres años de estarla aplicando en un grupo.

Capítulo 2. Marco teórico.

Existe una gran cantidad de publicaciones teóricas sobre la importancia de enseñar la lengua escrita desde diversas disciplinas como la psicolingüística, la sociolingüística, la pedagogía, la psicología, aquí se aborda desde la didáctica; es decir, desde las formas de cómo se enseña a escribir a los alumnos.

Para fines de este estudio se asume el concepto de **escritura** como el de la *producción textual*, en la forma como lo expresa Fons (2006).

“Producción en el sentido de elaboración del escrito, hecho que implica pensar en el receptor, en el mensaje, en la manera en que quiere manifestarse quien escribe, etc. Se trata de dar forma de escrito y reajustar todas las variables para conseguir un texto escrito portador del significado deseado por el autor.”

Este trabajo se inscribe en el paradigma de la pedagogía constructivista del aprendizaje -la escritura es un objeto de enseñanza y de aprendizaje- y en la teoría de la complejidad -el acto de escritura es un acto complejo por el simple hecho de ser un acto humano, por lo tanto es un acto: social, cultural, mental, psicológico, físico-. Desde esta perspectiva, la escritura es multidimensional. Se rescata lo que dice Galaburri (2005) “En la medida en que *reconozcamos la complejidad de los procesos de lectura y escritura inherente a ellos*, vamos a poder pensar en formas alternativas de organizar la enseñanza que no restrinjan ni distorsionen demasiado aquello que queremos enseñar”.

Igualmente el concepto de escritura que se asume en este trabajo es el que maneja el enfoque procesual. Así, el acto de escribir es visto como un proceso y no como un acto lineal y final “El proceso de escribir textos no es lineal y continuo: se escribe, reescribe, se suprime, se agrega, se vuelve atrás, se sustituye y torna a reescribir, No es un proceso fácil, tiene sus idas y vueltas, pero... ¿podemos ignorarlo?” (Galaburri 2005).

Para el autor de este trabajo, la escritura se conceptualiza como la acción:

- a) intencional - tiene un propósito-,

- b) racional –se razona o reflexiona-,
- c) emocional –existe emotividad- y
- d) política –relación humana- de comunicar de un sujeto social, afectivo, biológico, político, mental y cultural.

Desde esta perspectiva, el concepto de escritura adquiere un sentido complejo y desde el cual la escuela debiera abordarlo.

Para esta posición teórica, la enseñanza de la escritura abandona el énfasis en el desarrollo de habilidad motora (ejercitación de trazos, formas, etc.) y las prácticas tradicionales y arbitrarias como las describe Aguilera (2003).

“Pero también, las planas interminables frente a las que hay que irse ‘de bajadita’ como dicen los niños, la copia de lecciones y el dictado para matar el tedio del maestro, la supremacía del dibujo de las letras por sobre el esfuerzo de redacción, son escenas cotidianas que favorecen la simulación. Lo peor viene cuando lo castigan con la repetición de palabras para corregir las letras mal hechas y las faltas de ortografía o cuando los castigan sin recreo y con lectura.”

O como dice Björk (2005) “...el mayor inconveniente de la enseñanza tradicional de la escritura es su énfasis en *calificar* un texto más que *enseñar a los estudiantes cómo producirlos*”. El docente debe tener conciencia de esto para aventurarse, arriesgarse a enseñar a sus alumnos a producir textos de manera gratificante y con significado comunicativo real para que se produzca un aprendizaje de la escritura vivificante como lo plantea Vigotsky (2009).

“La escritura debería poseer un cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea importante y básica para la vida. Sólo entonces podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja.”

Tradicionalmente el enfoque más usado en la escuela es el centrado en la gramática, donde lo sintáctico y lo ortográfico es lo más importante de aprender por parte del alumno.

En los programas curriculares actuales de educación básica, el acto de escribir se inscribe dentro del enfoque procesual que establece varias etapas: **planificar**, **redactar**, revisar, y publicar. Es un proceso recursivo, donde las etapas se repiten tantas veces como el escritor considere pertinente. Estos son los conocimientos procedimentales que el alumno debiera conocer para tener la posibilidad de escribir funcionalmente. Lecuona Naranjo y Miranda Velasco (1999) nos dicen que:

“La composición escrita es una tarea especialmente adecuada para enseñar a pensar. Lejos de ser una mera actividad de producción del lenguaje hablado en signos gráficos, la escritura es una destreza que exige el ejercicio de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos, que orienten a buen puerto la producción del escritor. Escribir es un saber hacer que supone el dominio de un conjunto de operaciones cognitivas que tienen que ver con la planificación, la textualización y la revisión.”

Entonces, el saber escribir, implica poner en práctica saberes conceptuales, saberes procedimentales, saberes lingüísticos y saberes sociales o pragmáticos. Los saberes conceptuales se refieren a los conocimientos que posee el escritor referentes al tema de que trate su texto, del mundo; los saberes lingüísticos hacen referencias a los contenidos del sistema de escritura: gramaticales, sintácticos, morfológicos, semánticos, etc.; los saberes procedimentales dan cuenta de los modos de actuar para escribir de manera eficiente y los saberes sociales a las formas de relacionarse con los otros en diversos contextos socioculturales.

Es primordial que el profesorado asuma la enseñanza de la escritura como lo menciona Aguilera (2003).

“La comunicación escrita requiere, además de conocer el **código escrito**, saber utilizarlo en situaciones concretas: cómo escribir una carta o un recado, un texto informativo, una instrucción, un boletín informativo, por ejemplo... No se trata de reducir la escritura al copiado o al dictado. Ni

de considerar que las planas son escritura. Hasta las escrituras marginales como los recaditos en los salones de clase, con todo y sus groserías, son mejores que el aburrido dictado o la interminable plana.”

Igualmente, es importante resaltar que el desarrollo de la **competencia escritora** del alumno trae como consecuencia el desarrollo de la **competencia lectora**; todo mundo sabe que el desarrollo de una implica el desarrollo de la otra, pero en la práctica escolar se olvida el carácter potenciador de la escritura para la comprensión de la lectura.

La escritura es un proceso complejo, dinámico, cognitivo, su importancia radica en que es un elemento impulsor, ya que la escritura es una forma de pensar, de aprender, como dice Vargas (2007) “un enfoque de este tipo necesariamente tiene que ver la escritura en una relación más amplia y significativa con los procesos de aprendizaje y construcción de saber. En otras palabras, aprender a escribir es aprender a pensar. La escritura es, pues, una epistemología, una forma de aprendizaje.”

Por lo tanto, es menester pensar la escritura como una práctica compleja, no en términos de complicación; sino de reconocer que el proceso de escribir confluyen diversidad de factores y dimensiones, por lo que aprender a escribir no es una cosa sencilla que se termina de aprender en un acto o se termina de hacerlo en un solo momento o como se piensa comúnmente que el aprendizaje de la lengua escrita se obtiene exclusivamente en los primeros años de escolaridad.

Los docentes de todos los niveles, deberían de poner atención al aprendizaje de la escritura de sus alumnos; es decir, no sólo el profesor de lengua o de español es el responsable de enseñar a escribir, lo es tanto el profesor de ciencias, como el de historia, el de ética, el de filosofía, el de arquitectura, etc. Cada uno de ellos debería fungir como modelo escritor de los textos que se usan en su disciplina.

2.1. La escritura

Sobre la escritura se ha dicho mucho desde distintas disciplinas como la lingüística, la psicolingüística, la psicología social, la historia, la antropología, la arqueología, la filología y como dice Emilia Ferreiro (2007) la escritura es “un objeto de interés de múltiples disciplinas y a la vez tierra de nadie”. La importancia de la escritura es vigente, es trascendente y sin embargo no existe una disciplina que se encargue propiamente de su estudio o mejor dicho no se ha constituido en una ciencia **transdisciplinaria**.

Existen muchos estudios sobre las características del lenguaje escrito y su forma de enseñarlo y aprenderlo; sin embargo se siguen evidenciando las deficiencias en la enseñanza de la escritura en los distintos niveles educativos.

La escritura como producto sociocultural, es un objeto de estudio que se puede abordar desde distintas aristas. La didáctica de la escritura no está exenta de esta necesidad; de ahí que el abordaje de la enseñanza de la misma en la escuela sea complicado para los docentes y se limite solamente a trabajarla desde un enfoque gramatical normativo.

2.2. Escritura y complejidad.

Todos hemos tenido alguna vez un percance procedimental y metodológico para escribir algún texto de aquéllos que no usamos habitualmente o cotidianamente como: un ensayo, un artículo científico, un informe, etc. Esto está determinado por nuestra formación en la cultura escrita, por nuestras creencias del sentido que adquirimos con el contacto de la escritura y que le demos al acto de escribir.

Cuando se nos pide redactar un texto, nos resistimos a escribir, ya sea por cuestiones pasadas que dejaron huella en nosotros en relación a la escritura o la crítica destructiva de nuestro lectores: “mala ortografía”, “fea letra”. O a las falsas suposiciones: “no cualquier persona sabe escribir”, “para saber escribir, hay que saber leer” o “solo se escribe algo importante”, como si lo cotidiano de nuestra vida

no fuera importante, y lo más cotidiano es la comunicación que entablamos con los otros, los más cercanos a nosotros afectivamente.

La escritura, entendida como la expresión comunicativa, mediante el uso del código escrito, presenta una cierta complejidad para el usuario de la lengua. Tal como lo menciona Galaburri (2005).

“Se sabe que escribir no es una mera transcripción del lenguaje oral, se trata de producir un texto en el marco de una situación comunicativa para la cual el escritor ha de tomar decisiones diversas...Así la escritura se constituye en un proceso complejo en el que es necesario trazar un *plan* que guíe las primeras decisiones –por dónde voy a comenzar, qué puedo relacionar para demostrar...-, *poner en texto* las ideas generadas y *revisar* lo escrito hasta el momento para evaluarlo, hacer las correcciones necesarias y continuar hasta considerar que el texto responde a los objetivos planteados.”

Por lo que, el escritor, -todo aquel sujeto que tiene una necesidad de escribir un texto para comunicarse, en un determinado contexto y situación comunicativa-; antes, o al momento de escribir tiene que realizar una serie de operaciones cognitivas:

- Los referidos a la estructura: ¿cómo se escribe este tipo de texto? ¿qué partes lleva?
- Los referidos a la intención comunicativa: ¿qué voy a decir? ¿cómo lo voy a decir?
- Los referidos a la función comunicativa: ¿qué palabras voy a utilizar?

La complejidad de escribir, también se da porque es una actividad humana y por lo tanto es un acto psicológico o subjetivo, es un acto social, que obliga muchas veces al autor a tomar decisiones para usar determinadas formas y no otras para expresarse en determinados contextos socio-comunicativos. De ahí que es importante poseer tanto la competencia pragmática como la lingüística. El lenguaje escrito es un producto cultural y por lo tanto no está ligado a la evolución genética de los individuos, como sucede con el lenguaje hablado, de ahí la complejidad que

existe para aprender a escribir. Así mismo, es un acto mental, ya que obliga al usuario a realizar operaciones mentales a la hora de escribir.

Como se observa, el acto de escribir tiene un carácter multidimensional, por lo que la escuela tiene que tomar en cuenta estas características complejas y holísticas de la escritura, para que los docentes, al enseñar a producir textos, la asuman desde esta mirada, desde este enfoque.

Para muchos profesores, la escritura sigue siendo un mero acto de copiado de lo que otros han escrito, o como dice Galaburri (2005) una transcripción de la forma en que se habla. Sin embargo, la práctica de escritura nos lleva a otras dimensiones como son, lo social, ya que se escribe para otros que están lejos o ausentes de quien escribe.

También es un acto metacognitivo, puesto que el escritor tiene que planear el contenido y reflexionar sobre: *qué, como, para qué*, lo va a decir a equis destinatario. Entonces, la complejidad de la escritura también radica: en que no es un acto lineal, de acabado en un solo momento, es un proceso recursivo donde se tiene que planear, redactar, revisar, corregir, estructurar, volver a revisar y reestructurar las ideas, hasta que el autor decida que su texto dice lo que quiere decir.

En este sentido, la enseñanza compleja asume al aprendizaje no como un fin, sino como un proceso permanente donde el alumno aprende, desaprende y reaprende. Donde el objeto de conocimiento, -en este caso, la lengua escrita-, tiene varios niveles de concreción: *práctica, semántica, ideológica, social, cultural, lingüística, sintáctica, morfológica, gramatical, comunicativa, etc.*

Escribir implica una interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento (la lengua escrita); por lo tanto el acto de escribir, es un acto **epistemológico**. La interacción entre ambos es constructiva, es progresiva, circular, recursiva.

Esta interacción, nunca es lineal como un acto sumatorio: primero el conocimiento de las grafías, luego la palabra, luego la frase, luego el párrafo para terminar sabiendo cómo se escribe un texto completo.

Mediante el uso cotidiano e intencional de diverso tipos textuales, los usuarios de la lengua van reconstruyendo socialmente el objeto. Se convierten paulatinamente en usuarios competentes de la lengua mediante su uso reflexionado. Es decir, aprenden y conocen la lengua escrita, *practicándola como se usa socialmente*.

2.3. Escritura-lectura una relación necesaria.

Leer y escribir, procesos distintos con fines similares: la comunicación. Dos procesos que van de la mano y que son componentes de la cultura escrita. Leer, implica obtener significado de un texto escrito por otra persona. Escribir, implica ofrecer significados al destinatario (lector) impresos en el texto.

Leer y escribir son dos acciones fundamentales para los individuos en las prácticas sociales del lenguaje para desempeñarse funcionalmente en diversos ámbitos.

Por un lado, se le ha dado más peso a la enseñanza de la lectura, como si el mundo de los libros, no fuera también el mundo de la escritura, de la palabra escrita. Para muestra basta un botón: a nivel nacional existe el Programa Nacional de Lectura. No obstante, en la escuela, saber leer se ha reducido a la decodificación de los signos. A la representación sonora de las grafías, al conocimiento del alfabeto. No se ha puesto énfasis en la adquisición de significados, en descubrir las formas estructurales del texto, a las intenciones comunicativas, a la función del **código escrito** utilizado, a las propiedades del texto leído. Por el otro, si se reconoce la carencia en la competencia escritora de los alumnos, ¿por qué no se crea el Programa Nacional de Escritura? ¿No es importante para la sociedad y el sistema educativo insertar a los educandos en la cultura escrita, es decir, alfabetizarlos?

La **alfabetización**, ha sido uno de las metas de los gobiernos con el fin disminuir el número de analfabetos en sus respectivos países, no obstante, este término es obsoleto en su significado original. Actualmente se habla de que un sujeto alfabetizado, es aquel que posee o pertenece a la cultura escrita. Este concepto es

más amplio, ya que hace alusión a la capacidad del usuario de la lengua para comprender diversos textos para diversos fines. Como lo afirma Ferreiro (2006).

“El desafío es formar practicantes de la lectura y la escritura y ya no sólo sujetos que puedan ‘descifrar’ el sistema de escritura. Es –ya lo he dicho– formar lectores que sabrán elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar y no sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro. Es formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan en lugar de persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros.”

Leer y escribir son prácticas sociales indisolubles, un lector competente, es capaz de interactuar, interpretar y darle significado a diversidad de textos en sin fin de contextos. De igual modo un escritor competente, es capaz de producir diversidad de textos, en diversos contextos, para distintos fines y destinatarios. Así, el que sabe leer, también sabe escribir y viceversa. Por lo que es necesario que en la escuela, la enseñanza de la lectura y la escritura se practiquen simultáneamente.

Habitualmente se enseña el aprendizaje del alfabeto: trazado y nombrado. No existe un significado para el niño. ¿Para qué hacer tantas renglones con la misma letra o tantas planas con el mismo enunciado?. En este sentido, la escuela tiene que asumir *otros* desafíos, como lo señala la misma Ferreiro (2006).

“El desafío es –por otra parte– orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar ‘fabricando’ sujetos cuasiágrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella sólo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación.

El desafío es lograr que los alumnos lleguen a ser *productores* de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de

entrenarse únicamente como ‘copistas’ que producen –sin un propósito propio– lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad – también ajena– se reduce a la evaluación por parte del docente.”

Enseñar a escribir y a leer de manera separada es una de las prácticas escolares más recurrentes dentro de la tradición. Esta separación ha traído como consecuencia un nivel de competencia escritora y lectora muy bajo. Los alumnos empiezan a rehuir a la lectura y escritura escolar, ya que éstas no tienen un significado sustantivo y una intención comunicativa real. Son actividades rutinarias con la finalidad de ser calificadas por la autoridad del docente. En la actividad escritora se califica la forma, el trazo, la limpieza, cuando mucho la ortografía y la sintaxis; jamás el mensaje, el pensamiento del escritor, la idea de lo que quiere decir, la intención. En la lectura, se mide la velocidad, el número de palabras leídas en un minuto o en dos. Se dice que si hay fluidez, hay comprensión, tesis bastante debatible. Se evalúa la comprensión lectora del alumno, sin haberle enseñado a comprender textos. La comprensión del texto, el significado son objetos que deben ser enseñados a los alumnos. ¿Cómo se comprende un texto? ¿Cómo encontrar significado en un texto? ¿Qué habilidades intelectuales entran en juego?

Entonces, la enseñanza debe de superar esta *dualidad* entre leer y escribir para encontrar la posibilidad de transformarla en *unidad* y que los alumnos tengan la oportunidad de constituirse en usuarios competentes de la lengua escrita, como dice Lerner (2006).

“El objetivo debe ser desde el comienzo formar lectores, por lo tanto, las propuestas deben estar centradas en la construcción del significado también desde el comienzo. Para construir significado al leer, es fundamental tener constantes oportunidades de adentrarse en la cultura de lo escrito, de ir construyendo expectativas acerca de qué puede ‘decir’ en tal o cual texto, de ir acrecentando la competencia lingüística específica en relación con la lengua escrita... Por lo tanto, desde el principio, la escuela debe hacer participar a los chicos en situaciones de lectura y escritura: habrá que poner a su disposición materiales escritos

variados, habrá que leerles muchos y buenos textos para que tengan oportunidad de conocer diversos géneros y puedan hacer anticipaciones fundadas en este conocimiento... Habrá que proponerles también situaciones de producciones que les plantearán el desafío de componer oralmente textos con destino escrito –para ser dictados al maestro, por ejemplo–; en el curso de esta actividad se plantearán problemas que los llevarán a descubrir nuevas características de la lengua escrita y a familiarizarse con el acto de escritura antes de saber escribir en el sentido convencional del término.”

Si se pretende que la escuela promueva la apropiación de la cultura escrita por parte de los alumnos, necesariamente nos lleva a formar lectores-escritores en diversidad de textos y contextos trabajando su enseñanza de manera conjunta.

Termino este apartado con la siguiente imagen: *un niño escucha a un adulto leer un libro, fascinado se da cuenta como el texto escrito se convierte en lenguaje hablado que lo sumerge en mundos posibles e imposibles y lo lleva a imaginarse estos mundos con sus lugares y personajes. Luego siente necesidad de que otros conozcan lo que se ha imaginado y se los comparte mediante la palabra escrita.*

2.4. La diversidad textual.

Si nos pidieran escribir un texto y luego nos solicitaran enunciar qué tipo de texto redactamos, y cuál **función** y **trama** utilizamos en dicho texto nos veríamos en una situación de absoluta ignorancia.

En el caso análogo de la lectura sucede algo similar, se nos pide leer un texto y enunciar qué tipo de texto leímos, y cuál función y trama tiene dicho texto, lo más seguro es que no sabríamos contestar el cuestionamiento.

Se diría a simple vista que para escribir o leer un texto no se necesita conocer la tipología y la función de los escritos, pero no es tan simple como parece, Poseer este conocimiento posibilita al sujeto comunicarse de manera funcional.

Existen una gran diversidad de tipología de textos, varios autores han realizado intentos por clasificarlos, pero, para fines didácticos es pertinente la clasificación de Rodríguez y Kaufman (1993) ya que la hacen a partir de los textos más usados en la escuela de educación básica. En este sentido las autoras no dicen que:

“Los textos nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje, siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una. Por eso hablamos de función predominante....hemos tomado únicamente aquellas que consideramos pertinentes para nuestro propósito: informativa, literaria, apelativa y expresiva.”

De esta manera, al escribir un texto siempre se deberá de tener en cuenta que función es la más importante, las mismas autoras afirman que en la literatura especializada se encuentran gran diversidad de clasificaciones en la tipología textual, sin embargo ellas proponen una clasificación simplificada para que el docente tenga más posibilidad de enseñar esto a sus alumnos. Así, las funciones que mencionan son:

- **informativa,**
- **literaria,**
- **apelativa y**
- **expresiva.**

En la escuela se utilizan mucho estas funciones. Por ejemplo, al escribir una carta: si la intención es la de dar a conocer una realidad, su función predominante es la informativa; sin embargo, si la intención del emisor es la de convencer para que le otorguen un permiso, la función predominante es la apelativa ya que lo que pretende el escritor es cambiar un comportamiento en el receptor. En cambio, si la intención es la de manifestar algún sentimiento o subjetividad, la función de la carta será la expresiva.

Ahora bien, en cuanto la trama las mismas autoras nos dice que:

“Los textos se configuran de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos. Y, en concordancia con las raíces etimológicas de la palabra texto (texto proviene del latín *textum*, tejido, tela, entramado, entrelazado), aceptemos que otro criterio de clasificación adecuado, para cruzar con el de las funciones, podría ser el referido a las distintas maneras de entrelazar los hilos, de entamar, de tejer, es decir, a los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje. Nosotras adoptamos este criterio y convenimos en llamar trama —únicamente para los propósitos de este trabajo— a las diversas estructuraciones, a las diferentes configuraciones de los textos.”

Entonces, atendiendo a la **trama**, los textos se clasifican en: textos narrativos, descriptivos, argumentativos y conversacionales.

2.4.1 Textos narrativos.

Los textos con **trama narrativa** son aquellos que presentan acciones en secuencias temporales de tipo causal; entre estos encontramos el cuento, la novela, poema, historieta, carta, noticia, biografía y el relato histórico.

2.4.2 Textos descriptivos.

Los textos con **trama descriptiva** son aquellos que nos dicen como son las características de los objetos, las personas, procesos. Entre estos encontramos: el aviso, folleto, cartel, receta, instructivo, poema, definición, nota de enciclopedia e informe de experimento.

2.4.3 Textos argumentativos.

Los textos con **trama argumentativa** predominante explican, informan, argumentan, contrastan, demuestran ideas; entre estos encontramos: aviso folleto, carta solicitud, artículo de opinión, monografía, ensayo.

2.4.4 Textos conversacionales.

Los textos con **trama conversacional**, muestran la interacción que se da entre los hablantes; entre estos podemos encontrar: el aviso, obra de teatro, reportaje y entrevista.

Entonces, podemos decir que para clasificar un texto debemos de atender su función y su trama. La trama permite complementar la clasificación junto con la función. Siguiendo con el ejemplo de la carta, este tipo de texto podría tener: función informativa, trama descriptiva; función apelativa, trama argumentativa; etc.

Como se observa, un mismo tipo de texto puede aparecer en diferentes tramas y funciones. La tabla que elaboraron Rodríguez y Kaufman (1993) es bastante ilustrativa.

Clasificación de los textos por función y trama				
Trama/Función	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos		Poema	Aviso Folleto Receta Instructivo Afiche (cartel)
Argumentativa	Artículo de opinión Monografía			Aviso Folleto Carta Solicitud
Narrativa	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso Historieta
Conversacional	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

Capítulo 3. La enseñanza de la escritura.

La enseñanza se vincula necesariamente al aprendizaje, así, la enseñanza de la escritura debe de atender primero el cómo se aprende a escribir. Decíamos en párrafos atrás que la escritura es una actividad compleja. Si partimos de este supuesto, el acto de aprender a escribir implica cierto nivel de complejidad que el enseñante tiene que considerar en el momento de diseñar actividades didácticas tendientes al aprendizaje de la escritura. ¿Cómo aprende a escribir el alumno? ¿Qué necesita el estudiante para que aprenda a escribir?

Es necesario que el docente tenga en cuenta los procesos cognitivos, intelectuales, emotivos, culturales y procedimentales que vive el alumno durante el aprendizaje del lenguaje escrito, como lo plantean D' Angelo y Oliva (2003).

“Para que las aulas sean ambientes alfabetizadoras desde los primeros años de escolaridad, y la inclusión de la diversidad lingüística y cultural de los grupos de aula sea posible, se hace necesario que todas las metodologías didácticas asimilen los aportes de las investigaciones del siglo XX (provenientes del campo de la lingüística, la neurología, la psicología, la psicopedagogía, etc.) respecto a conocer e interpretar, por un lado, los errores cognitivos en los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito (independientemente de los métodos de enseñanza que el profesorado utilice) y por otro, la diversidad de la biografía socio-cognitiva-emocional de los aprendices.”

Tomar en cuenta la diversidad textual, cultural y comunicativa que se puede vivir en el aula, dará la posibilidad al alumnado de experimentar la riqueza de formas, funciones, intenciones y tramas textuales que puede emplear para comunicarse con los otros mediante el uso del lenguaje escrito.

3.1. La enseñanza clásica de la escritura versus la enseñanza procesual funcional.

La enseñanza tradicional de la escritura se limita al desarrollo de las **microhabilidades**: trazado caligráfico de las grafías, copiado de letras, sílabas,

frases. La escritura es vista como un objeto de lucimiento personal: “bonita letra”, “buena ortografía”. Quien cumple con estas cualidades, ya “la libró” en la escuela pero no en la vida cotidiana donde lo que importa es el mensaje claro y preciso. En esta metodología didáctica subyace una concepción de aprendizaje. Como lo señala Bellés (1989).

“Con anterioridad a los años setenta se daba por sentado que los niños y las niñas no sabían nada de la escritura y que sólo llegaban a saber en virtud de lo que se les enseñaba en la escuela mediante determinados métodos. Estos métodos encaraban el aprendizaje partiendo de una doble óptica errónea. Una porque desvirtuaban lo que es la escritura ya que entendían que escribir involucraba exclusivamente las habilidades motrices de la mano y las perceptivas del ojo. De modo que escribir se equiparaba a hacer caligrafía o a conseguir la correcta realización de las letras. También la visión desde los métodos era errónea porque no daban cabida para aceptar que pudieran haber ideas distintas a las del adulto alfabetizado y, por lo tanto, se negaba la posibilidad de que el niño pequeño pudiera generar conocimiento propio acerca de la escritura. En consonancia con este hecho la enseñanza ordenaba las letras en función de un orden jerárquico supuestamente facilitador (de las más “*fáciles*” a las más “*difíciles*”) porque, desde esta óptica, aprender a escribir consistía en hacer que el niño ampliara progresivamente el repertorio de letras que conocía.”

El alumno en su interacción social construye la escritura mediante el uso del **lenguaje**. Es la riqueza de la interacción –social: con otros, epistémico: con el objeto de conocimiento, o sea, la lengua escrita- que le posibilita ir construyendo las reglas del sistema de escritura convencional. Entonces, la enseñanza debe de procurar el uso -interacción- frecuente con fines comunicativos del lenguaje, como lo dice Galindo (2011).

“El sistema de escritura es parte del mundo social que el niño está construyendo mediante el lenguaje. Como objeto cultural, la alfabetización

es un objeto que puede ser manipulado a través de una variedad de usos de diferentes tipos de representaciones gráficas, así como también por medio de las ideas y conocimientos que acerca de ella pueden ser intercambiados mediante el lenguaje.”

La enseñanza tradicional de la lengua escrita, se enfoca al conocimiento del alfabeto con su correspondencia sonora-gráfica, en la ortografía. Enfatiza más aspectos gramaticales que funcionales y de reflexión sobre el uso de la misma.

Dentro de una enseñanza tradicionalista lo más importante es que los alumnos se aprendan las normas (reglas) gramaticales; es una enseñanza preescriptiva, más que descriptiva.

Un ejercicio típico de este modelo de enseñanza es el siguiente: El maestro escribe en el pizarrón el concepto de sustantivo, su clasificación, etc. Les pide a los alumnos que lo copien, lo repitan, lo memoricen; es decir “lo aprendan”. Después les pide que completen oraciones con los sustantivos aprendidos. Los alumnos entregan sus ejercicios de escritura al profesor para que él los corrija, de esta forma les enseña que no deben de cometer errores a la hora de escribir.

La enseñanza tradicional basada en el enfoque gramatical no toma en cuenta los significados sociolingüísticos de la cultura del hablante, no toma en cuenta las variedades dialectales de cada lengua, como dice Cassany (1990) la escritura de la lengua es un objeto neutral, internacional, homogéneo, normativo.

Los alumnos tienen que aprender lo que es correcto de lo que es incorrecto, lo que dicen los libros, la norma. Difícilmente aprenden lo vulgar, lo coloquial, sólo aquello que han escrito los clásicos y la forma de cómo lo hacen.

En la segunda mitad del siglo XX, se origina un movimiento de renovación pedagógica en cuanto a las formas de enseñar lengua, estas establecen que el enfoque debe ser funcional comunicativo, ya que socialmente el lenguaje se usa para comunicar y que un individuo desarrolla una serie de estrategias para producir un texto

Es así como aparecen los enfoques funcional y el procesual. Aunque presentan diferencias, estos enfoques son complementarios.

Dentro del enfoque funcional, se asume el lenguaje como un acto comunicativo, se habla, se lee y se escribe para comunicar socialmente algo en un contexto determinado. Entonces, la escuela tiene que diseñar actividades donde los alumnos vivan situaciones cotidianas de comunicación social. Escribir una carta, redactar un informe, elaborar un aviso, etc. deben ser lo más experienciales posibles a como se vive en sociedad. Aquí el texto no es normativo, está condicionado por el contexto, la intención particular de comunicar de cierta forma, con determinados **registros**, sea **dialecto** o **estándar**. Aquí no se trata de si es correcto o incorrecto como en el enfoque tradicional-gramatical; si no más bien determinar si el texto es el adecuado o inadecuado par la situación concreta en que se da el acto comunicativo. Aquí lo que importa es saber si la intención comunicativa se cumple o no. Como dice Cassany (1990).

“Al ser la redacción un tipo de texto que sólo existe en el aula, el ejercicio nunca puede ser comunicativo. En cambio, al proponer un motivo, un propósito y un receptor verosímiles al mismo texto, el ejercicio se convierte en una situación de comunicación posible. El alumno tiene que buscar el registro adecuado, tiene que estructurar el texto según las convenciones establecidas y tiene que decidir qué es lo más importante que puede escribir y cómo.”

Así, aprender a escribir, es considerar la intención y función comunicativa en un contexto determinado y concreto.

El enfoque procesual, resalta el proceso que vive el escritor en el momento de producir un texto escrito, aquí se pone énfasis en algunas estrategias que posibilitan la producción de un escrito con posibilidades de éxito comunicativo.

Las estrategias que pone en práctica un escritor competente, son la planeación, la redacción, la revisión, la corrección de forma recursiva. Nunca se obtiene un texto a la primera y ya, se hacen borradores, se revisan, se corrigen, se

hacen esquemas, se da a otro a revisar el texto, etc. Siguiendo a Cassany (1990), este nos señala que:

“El conjunto de estas estrategias constituye lo que se llama, de una forma un poco tosca, el perfil del escritor competente. Este es el que tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, elabora el esquema del texto, busca un lenguaje comparado con el lector para expresarse, etc.”.

Entonces, la enseñanza de la escritura debe de atender dos aspectos fundamentales: la intención comunicativa del texto a escribir y el proceso escritor.

Dentro de este modelo o enfoque de enseñanza, el maestro debe de asumir que las actividades de escritura no se limitan para ser calificadas en tiempos cortos; sino más bien debe de reconocer que esto implica tiempos largos para que el producto escrito se vea felizmente terminado. Una tarea bastante fuerte para el docente controlador de tiempos. Desde esta perspectiva, lo que importa es el desarrollo de la competencia escritora del alumno y no tanto la cantidad de productos escritos. Un texto producido en un tiempo de dos a tres semanas parece razonable dependiendo del tipo de texto. Ya que no es lo mismo escribir un relato histórico que una carta informal.

3.2. Una alternativa para la enseñanza de la escritura.

Como se observa, investigaciones y desarrollo pedagógicos existen al por mayor en relación a la adquisición de la lengua escrita; sin embargo, persiste en las prácticas escolares considerar a la escritura como un acto simple, plano y rápido para ser calificada por el docente y para los alumnos como un acto aburrido y sin sentido.

Entonces, ¿qué significado le dan a la escritura los alumnos de educación básica? ¿Qué hace falta para promover actos de escritura funcionales y significativos en el alumnado?

Pensemos que un docente ya conoce y quiere poner en práctica los enfoques funcional y procesual, ¿qué tiene que hacer para lograr avances en cuanto al aprendizaje de la escritura?

Antes que nada, despojarse de los atavismos tradicionales de ser maestro calificador y convertirse en animador; tener la voluntad de aprender a escribir, para que se convierta en modelo y guía de los alumnos en este largo y divertido proceso de aprender a escribir.

Luego, crear las condiciones sociales, afectivas y mentales en el aula para que sus alumnos enfrenten el acto de escribir con sentido y significado vitales.

En este trabajo de investigación se proponen como alternativas, que no las únicas, para abordar la enseñanza y aprendizaje de la escritura: las técnicas Freinet y los proyectos de leguaje.

¿Por qué, éstas y no otras? Desde el punto del enfoque funcional y procesual, el aprendizaje se ve condicionado por el contexto social y cultural. Estos enfoques se apoyan en lo que dicen los teóricos de la cognición situada, al respecto Díaz Barriga (2003) nos dice que:

“La enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que *aprender y hacer* son acciones inseparables. Y en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el *contexto pertinente*.”

De lo anterior, se desprende el supuesto de que la enseñanza situada le da un carácter práctico, social, funcional al aprendizaje, el alumno es considerado como un sujeto social, cultural, mental y que vive en un contexto concreto.

De ahí que el docente tiene o debe de crear un contexto social para lo cual el alumno tenga una necesidad práctica de comunicarse a través de la lengua escrita de manera funcional mediante formas culturales y socialmente aceptadas.

Por lo anterior, se considera que las técnicas Freinet y los proyectos de lenguaje son los medios o recursos que el profesor puede utilizar para generar dichos contextos dentro del aula, ya que sus características globalizadoras posibilitan la inmersión de los alumnos en las actividades de aprendizaje de manera significativa.

En los siguientes apartados se tratará de argumentar las bondades de estas alternativas.

3.2.1. Las técnicas Freinet.

Las técnicas Freinet, llevan el nombre de su creador. El francés Celestín Freinet, profesor de escuela primaria, sus condiciones de salud de él mismo y las condiciones marginales de la escuela rural donde empezó a trabajar como maestro lo motivaron a tratar de superar dichas limitaciones tanto físicas como materiales.

Surgido dentro del movimiento de la Escuela Nueva o Activa, Freinet pronto abandona este movimiento y crea otro, el de la Escuela Moderna. En ella rechaza la escolástica imperante en las escuelas, enseñanza carente de todo significado vital para los niños. Sus influencias pedagógicas provienen de Decroly, Claparede, Dewey y Rosseau.

Las técnicas creadas por Freinet, surgen a partir de una necesidad social. La primera innovación pedagógica fue la clase-paseo que por su dinamismo empiezan a surgir los primeros textos a partir de la experiencia de la observación del ambiente natural y humano. Como nos lo narra Legrand (1999) “Los textos así producidos se corregirán, enriquecerán y constituirán la base de los aprendizajes elementales clásicos que los convierten en un instrumento directo de mejora de la comunicación”.

Cuando los alumnos tuvieron necesidad de transformar el ambiente sobre el cual actuaban, surge el texto libre; y cuando quisieron compartir su experiencia con alumnos de otras escuelas o de otras comunidades, surge la correspondencia interescolar y la imprenta. El mismo Legrand (1999) nos sigue diciendo que:

“La comunicación, que equivale a la socialización, se convierte en el instrumento por excelencia del acceso a lo escrito. El deseo de comunicación transformará el estudio del medio en observación meticulosa con miras a su comunicación a otras personas extrañas al medio cercano, y además identificará y creará el medio técnico que haga posible esa comunicación, es decir: la *imprensa en la escuela* y el *limógrafo*³”.

Como se observa, las técnicas Freinet concuerdan con el enfoque funcional de la lengua y con el enfoque procesual.

Patricio Redondo⁴ cita a Freinet donde nos cuenta cómo surgió la idea de la imprenta en la escuela. Costa (1981).

“La redacción y la escritura -dice Freinet- continuaba bajo el dominio inexpugnable de la tradición. Cuando, al regreso de un paseo o de una excursión, los niños contaban su salida con entusiasmo y originalidad, haciendo dibujos de una expresión conmovedora, me veía precisado a refrendar este desbordamiento de vida; allí estaban los programas. Era forzoso volver sobre el manual escolar o la pizarra y deslizar nuestra atención superficial sobre textos que no podían sino yuxtaponerse a nuestra vida auténtica.

Si llegáramos a imprimir nosotros mismos aquellos escritos nacidos de la vida de los niños, a leer inmediatamente esos trozos de vida, a basar nuestros trabajos escolares sobre estos documentos profundamente genéticos, en lugar de entontecernos con bellas páginas que no nos afectan en lo más mínimo, quizás entonces pudiéramos dar a nuestra actividad un sentido y un pensamiento nuevos.

³ Instrumento de impresión. En México se le conoce como mimeógrafo. Al que se refiere el texto es un mimeógrafo manual. después aparecen los eléctricos. Finalmente fueron sustituidos por las fotocopiadoras o impresoras. *Nota del autor de este trabajo.*

⁴ Patricio Redondo exiliado español, llegó a Veracruz en el año de 1940, huyendo de la represión franquista. Creó en San Andrés Tuxtla la Escuela Experimental Freinet. Esta escuela existe hasta nuestros días y sigue formando a las nuevas generaciones con las técnicas que inventó el profesor francés Celestin Freinet. *Nota del autor de este trabajo.*

Así nació la idea de la imprenta en la escuela.

Dudé y titubeé mucho tiempo antes de decidirme a poner en práctica esta sencilla idea. No faltó quien me dijera -yo también lo pensé- que no era posible que alguien no hubiera hecho ni intentado nada hasta ahora en este sentido, era, sin duda alguna, porque no sería posible hacer nada que valiera la pena. Habría sufrido un grave error si me hubiera dejado ganar por el desánimo ante esta creencia pues, lo que conocemos en cualquier dominio que sea no es nada comparado con lo que, en adelante, podrá y deberá descubrir el hombre. Y, además, ideas sencillas son quizás aquellas que más cuesten realizar.

Después de muchas indagaciones encontré en el comercio una pequeña prensa, con caracteres y caja; instrumentos todos que yo veía entonces por primera vez. Era en el mes de julio de 1924.”

Lo que caracterizan a estas técnicas es el ambiente en que se desarrollan, la democracia, la participación activa de los alumnos en la definición de las actividades, la selección de los mejores trabajos y la libertad de expresión en sus textos escritos, poseedores de una intencionalidad real de comunicación e involucramiento en la vida social, cultural y natural.

Las técnicas Freinet forman una diversidad de actividades que promueven el tanteo experimental, la libre expresión, la cooperación y la investigación del entorno. Están formuladas sobre la premisa funcional de la comunicación.

A continuación se describen brevemente algunas de estas técnicas relacionadas con la producción de textos:

✿ *El texto libre*: se le pide al alumno que escriba un texto a partir de sus propias ideas, sobre el tema o contenido que él guste y sin límite de tiempo. Se realiza en varios momentos: la escritura del texto, que constituye una actividad creativa e individual; la lectura ante todo el grupo, con lo que se trabaja la entonación, la modulación de la voz; comentarios del texto por parte del grupo y selección de los mejores escritos; se corrigen y finalmente se imprimen y se reproducen los textos para la revista escolar y/o la correspondencia.

✿ *La revista escolar:* se organiza a partir de las producciones infantiles y se realiza en función de la propia organización del trabajo.

✿ *Los planes de trabajo:* es una planificación colectiva con el alumnado, se determina por decisiones grupales que, a su vez, se inscriben en la planificación general del curso. Estos se elaboran en un cartel visible para toda la comunidad escolar o del grupo.

✿ *Las conferencias:* propician en el grupo las críticas a la realidad por parte del alumnado a partir de un estudio previo de un tema en particular. Algo parecidas a la tradicionales exposiciones que hace el alumno ante el grupo, la diferencia radica en el carácter comunicativo de la conferencia ya que promueve la retroalimentación entre el conferencista y su auditorio.

✿ *Biblioteca de trabajo:* constituida con los materiales producidos u originados en la clase o para la clase, se clasifican de acuerdo a las necesidades de consulta del alumnado, se accede libremente a ellos y se responsabilizan de ordenarlo y controlarlo.

✿ *La asamblea de clase:* es el espacio y tiempo destinados a plantear problemas de tipo epistémico o social y buscar las alternativas para su solución o para planificar y posibilitar la realización de proyectos.

✿ *La correspondencia escolar.* esta técnica tiene la finalidad de comunicar a otros estudiantes de otras escuelas o de la misma, acontecimientos relevantes en lo social, cultural y natural de la comunidad. Se incluyen los trabajos realizados por los propios alumnos.

La implementación de las técnicas Freinet implica saber y querer dar la palabra al alumno, partir de él, de sus capacidades de comunicación y de cooperación en un ambiente de libertad y respeto.

En la era de las tecnologías de la información y comunicación en vez de la imprenta, se puede usar el procesador de textos; en lugar del correo postal, el correo electrónico; para los encuentros escolares, los foros virtuales, las videoconferencias, etc.

Termino este apartado con una nota de Patricio Redondo en el cuaderno de trabajo titulado *Xóchitl*, del 12 de septiembre de 1961. Costa (1981).

El mejor regalo.

Hemos recibido dos cuadernos de trabajo muy singulares; tienen emoción, interés, novedad.

Los han elaborado unos niños que aprendieron a leer y escribir a fuerza de hacer letras, repitiendo una y otra vez los modelos caligráficos que se les presentaban.

Pero he aquí que a su escuela llegaron dos maestros jóvenes.

Estos maestros eliminaron los modelos caligráficos y ensayaron la expresión libre, escribieron lo que decían los niños. A estos les enseñaron a decir lo que pensaban.

En esa escuela no tienen prensa para imprimir, ni tipos, ni grabados en linóleo. Sólo tenían papel, lápices, pluma, tinta y lápices de colores. Pues bien, con estos elementos han elaborado sus cuadernos de trabajo, manuscritos, claro está, de los que nos han enviado dos ejemplares:

En la escuela tradicional los conocimientos parten del maestro que se sujeta al programa: es lo viejo.

En la escuela moderna los conocimientos tienen su origen en la vida del niño, en su expresión libre y espontánea que los motiva: es lo nuevo.

¡Obra de juventud!

Cuadernos manuscritos, ilustraciones pintadas a mano. Contenido original de niños que piensan y dicen lo que piensan. Esto es obra de juventud. Y de vida creadora.

Este regalo es, para nosotros, el mejor regalo.

3.2.2. Los proyectos de lenguaje

El método de proyectos nace de la filosofía pragmática de William James y de la pedagogía de la *acción* de J. Dewey, pero fue su discípulo William Heard Kilpatrick quien lo instaure como tal en el año de 1918; este método tiene como base un enfoque global y relacional. Los proyectos surgen de problemas reales, como se plantea en el CIDE (2000).

“El proyecto es una actividad previamente determinada cuya intención dominante es una finalidad real que orienta los procedimientos y les confiere una motivación, su función es hacer interesante el aprendizaje de los conocimientos y habilidades necesarios para la vida, se procura que la conexión entre la acción y la finalidad sea natural, el alumno no recibe información alguna que no surja de él mismo al realizar el proyecto. En consecuencia, el maestro considera los conocimientos como algo funcional y dinámico, la escuela es un medio donde se realizan constantemente empresas que implican hablar y escribir con corrección y belleza, contar, medir, proyectar viajes, etc.; no hay horario fijo para abordar cualquier conocimiento, el maestro es guía; este debe de favorecer la interacción ambiente-escuela.”

La planeación que se realiza al trabajar proyectos en el grupo, es diferente a la que se realiza comúnmente en la escuela, en lo siguiente:

- a) Se realiza a partir de los intereses del niño.
- b) Es interdisciplinar y transdisciplinar; es decir, convergen y trascienden teorías, metodologías de varias disciplinas del conocimiento para la realización del proyecto.
- c) Participan los alumnos en la elaboración del plan, desarrollo y evaluación del proyecto.
- d) Se abordan o trabajan contenidos curriculares (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

e) Se especifican las metas que los alumnos desean alcanzar; por lo general es un producto tangible. Toda actividad tiene sentido práctico para los alumnos.

f) Se explicitan los propósitos de las actividades que se diseñan. Así como sus formas de evaluación. Todo el programa del proyecto se explicita por escrito y se da a conocer a todos los participantes (comunidad educativa: alumnos, profesores, directivos, padres de familia).

g) Es flexible, ya que permite su reformulación.

h) La finalidad de este tipo de planeación es desarrollar las competencias del alumno sustentado en las psicologías cognitiva, sicogenética y sociocultural; además de la adquisición de aprendizajes significativos más que memorísticos.

¿Qué ventajas ofrece?

- 📌 Posibilita al alumno conocer la realidad de manera holística, establecer relaciones conceptuales, integra los conocimientos de varias disciplinas en un todo organizador; aplica los contenidos aprendidos en la escuela en su vida cotidiana.
- 📌 Los alumnos se involucran en el trabajo (motivación intrínseca), y sus aprendizajes son significativos, lo que posibilita desarrollar sus competencias.
- 📌 Al docente, le permite anticipar algunas situaciones, preparar el material necesario y pertinente, llevar un seguimiento oportuno de los avances y las dificultades que se presentan para una reformulación a tiempo del mismo y un acompañamiento pedagógico pertinente.

La mayoría de los textos consultados coinciden en la estructura metodológica a seguir para el diseño de un proyecto de trabajo.

1. Planteamiento de un problema o duda (Elección del tema o problema).
2. Formulación de una hipótesis.

3. Planteamiento de la metodología para resolver el problema (Definición del proyecto).
4. Toma de acuerdos en cuanto a preguntas a responder, forma de responderlas, fuentes de información a consultar, experimentos, etc. (Definición del proyecto).
5. Formación de equipos y desarrollo de las actividades planeadas (Ejecución del proyecto).
6. Reformulación del proyecto según necesidades o dificultades encontradas en su ejecución (Evaluación del proyecto).
7. Presentación del producto acordado (difusión a la comunidad).

Ahora bien en cuanto a proyectos de lengua se refiere, la diferencia con otros tipos de proyecto radica exclusivamente en el producto tangible a elaborar. En el caso de un proyecto de lenguaje, su producto necesariamente debe ser uno, en donde se vea la aplicación del acto de hablar, leer y escribir.

Al respecto, Lerner (2004) nos explica que:

“El trabajo por proyectos permite, en efecto, que todos los integrantes de la clase –y no sólo el maestro– orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida: grabar un caset de poemas para enviar a otros niños o para hacer una emisión radial dota de sentido al perfeccionamiento de la lectura en voz alta porque los reiterados ensayos que es necesario hacer no constituyen un mero ejercicio, sino que se orientan hacia un objetivo valioso y realizable en el corto plazo –compartir con otras personas las propias emociones experimentadas frente a los poemas elegidos–; preparar una carta de lector para protestar por un atropello a los derechos de los niños permitirá aprender a ‘escribir para reclamar’ enfrentando todos los problemas que se plantean en la escritura cuando se está involucrado en una situación auténtica, en la que efectivamente se trata de producir un texto suficientemente convincente como para lograr que la carta sea publicada y surta un efecto sobre los lectores... “.

Trabajar proyectos de lengua necesariamente implica realizar prácticas sociales del lenguaje, como solicitar trabajo en una empresa, registrar los gastos de una semana, trabajar en una estación de radio o un canal de televisión donde hay que hacer comerciales o radionovelas, fungir como legislador donde se tenga la necesidad de redactar leyes que beneficien a la comunidad, etc.

El trabajo por proyectos, permite la diversidad de acciones concretas con sentido y significado para los alumnos. Estos por su parte, al darse cuenta que sus productos están dirigidos a cierto tipo de lectores o audiencia ponen más empeño e interés en realizarlas, ya que estas actividades tienen una finalidad distinta a la tradicional calificación.

Los programas actuales de la asignatura de Español de educación básica, hacen énfasis en trabajar los contenidos de lengua a partir del desarrollo de proyectos didácticos con una doble intención: que tengan un carácter comunicativo y didáctico.

Para que se logre el propósito comunicativo de un proyecto, éste debe de incorporar prácticas sociales y culturales del lenguaje.

Para alcanzar el propósito didáctico del proyecto, este debe promover durante el desarrollo del mismo la reflexión del uso de la lengua tanto oral como la escrita, para asegurar los aprendizajes convencionales de los contenidos de la lengua.

Lo anterior implica que el profesor esté atento a mantener un equilibrio entre los dos propósitos que implica trabajar mediante proyectos.

Las Técnicas Freinet representan un recurso muy poderoso para trabajar por proyectos. Para lograrlo es menester que el maestro asuma en la práctica la necesidad de cambiar su estilo de enseñanza y promover la participación colaborativa del alumnado en la planeación de los proyectos y aprovechar el interés de los chicos.

Capítulo 4. Metodología empleada en la investigación.

En este capítulo se presentan las acciones que se realizaron durante todo el proceso de investigación; así como la estrategia utilizada para llevar a buen término la misma: los métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos utilizados para la obtención de la información tanto teórica como empírica.

4. 1. Estrategia metodológica.

Toda tarea científica parte de la identificación de un problema; a partir de ahí el investigador se impone una planificación de actividades tendientes a resolver dicho problema.

Una de las primeras acciones fue definir el tipo de investigación se iba a realizar, en este caso se realizó una investigación tipo **cualitativa-descriptiva-cuantitativa-explicativa**.

La *investigación cualitativa* tiene un carácter holístico y recursivo, como dice Bisquerra (1989), “abarca el fenómeno en su conjunto. No se detiene en dividirlo en variables o en discernir entre ellas...el problema inicial se va reformulando constantemente para confirmar que los datos recogidos contribuyen a la interpretación del fenómeno.” En este sentido, toda investigación cualitativa tiene un carácter interpretativo, no obstante esto no niega su carácter sistemático y rigor metodológico.

La investigación es cuantitativa porque todos los datos son analizados mediante un método estadístico, por lo tanto los resultados son objetivos. Es descriptiva porque los resultados que arroje la investigación quedan en el plano de describir la situación actual del problema a partir de la interpretación que el propio investigador realiza a partir del enfoque metodológico utilizado. Porque no se manipula ninguna variable y por el objetivo de la investigación. Es explicativa, porque intenta explicar en el plano teórico las causas que originan el problema. En este caso, el de enseñar a escribir textos diversos.

Tanto el método cuantitativo como el cualitativo son complementarios principalmente en la investigación social.


Posteriormente se seleccionaron los métodos a emplear dependiendo del tipo de investigación. Para poder realizar la investigación propuesta, se utilizaron tanto métodos teóricos, como métodos empíricos y estadísticos.


Métodos teóricos.


Los métodos teóricos nos permitieron explicar los hechos, interpretar los datos empíricos hallados, profundizar en las relaciones y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente, formular las principales regularidades del funcionamiento y desarrollo de los procesos y objetos de investigación.

También nos ofrecieron la oportunidad de elaborar el aparato conceptual ordenado según la dialéctica interna y lógica del desarrollo del objeto de estudio, asimismo nos permitió brindar conclusiones en forma de hipótesis o tesis, etc.


Los métodos teóricos empleados para la consecución de los objetivos planteados, construir el marco teórico y dar respuesta a algunas de las preguntas científicas formuladas, fueron:

 *Análisis y Síntesis.* Este método se utilizó para poder encontrar los conceptos más relevantes acerca del tema de la evaluación en la literatura especializada, encontrar algunas generalizaciones y tendencias en las líneas de investigación que se han llevado a cabo en las últimas décadas de este siglo.

 *Inducción y Deducción.* Este método fue instrumentado, para que se pudieran elaborar ciertas conclusiones, unas a partir de las generalidades que ofrece la teoría revisada y otras a partir de los resultados obtenidos de la investigación. En el primero se siguió un procedimiento deductivo de lo general a lo particular y en el segundo fue un procedimiento inductivo de lo particular a lo general.

 *Histórico.* Fue utilizado para estudiar un poco la situación histórica del tema de estudio, en este caso de la enseñanza y aprendizaje de la escritura, para

determinar las etapas del desarrollo de la misma y la lógica del desarrollo epistemológico del objeto de estudio.

 **Lógico.** Fue empleado para poder descubrir las generalizaciones en el desarrollo histórico del hecho objeto de investigación, descubrir sus propiedades, sus vínculos y el desarrollo de constructos a través del tiempo.

El *método empírico* utilizado fue la observación del fenómeno mediante la aplicación de una encuesta. La encuesta se realizó a través de un cuestionario estandarizado tanto a profesores como a los alumnos con el objetivo de conocer las características del objeto de estudio.

Finalmente se utilizó el *método estadístico*, consiste en una secuencia de procedimientos para el manejo de los datos cualitativos y cuantitativos de la investigación como: la recolección o medición, computación o recuento, presentación y análisis de los resultados. La estadística empleada en esta investigación es de tipo descriptiva.

4.2. Variables e indicadores.

Para poder realizar una investigación científica, después de plantear y delimitar el problema fue necesario definir las variables.

VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES
Prácticas sociales del lenguaje. Enseñanza de la escritura. Competencia escritora docente. Preparación profesional del docente. Experiencia docente.	Contexto sociocultural del alumno. Competencia lectora del alumno.

Las variables independientes son aquellas que el investigador no toma en cuenta para los fines del estudio, pero que sin embargo pueden influir en los

resultados de la misma. En caso de que esto sucediera sería motivo de otra investigación a partir de la hipótesis derivada del mismo.

Para poder operacionalizar las variables dependientes se determinaron los indicadores y los valores con los que se pudieran medir.

Variables	Indicadores	Valores
Prácticas sociales del lenguaje.	Se manifiesta un uso social de la lengua escrita en la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfactoria si se observa una práctica social del lenguaje escrito dentro de la enseñanza. ✓ Insatisfactoria en caso contrario.
Enseñanza de la escritura.	Presenta un enfoque comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfactorio si siempre presenta un enfoque comunicativo en la enseñanza de la escritura. ✓ Insatisfactorio si sólo lo menciona algunas veces.
	Aborda contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfactorio si la enseñanza aborda los tres tipos de contenidos. ✓ Insatisfactorio en caso contrario.
	Evalúa el proceso escritor.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfactorio si siempre evalúa el proceso escritor del alumno. ✓ Insatisfactorio en caso contrario.
	Evalúa la función comunicativo del texto producido por el alumno.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfactorio si siempre evalúa la función comunicativa de un texto escrito por los alumnos. ✓ Insatisfactorio en caso contrario.
Competencia escritora docente	Posee saberes procedimentales.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfactorio si manifiesta poseer saberes procedimentales en relación al uso de la escritura. ✓ Insatisfactorio en caso contrario.
	Posee saberes conceptuales.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfactorio si manifiesta poseer saberes conceptuales en relación a la escritura. ✓ Insatisfactorio en caso contrario.
Preparación profesional del docente	Nivel de estudios	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfactorio si posee grado de licenciatura. ✓ Insatisfactorio si no lo posee.
Experiencia docente	Experiencia en la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Satisfactoria de 10 años en adelante. ✓ Insatisfactoria si es menos de 10 años.

4.3. Población y muestra.

Toda investigación científica, necesita delimitar y o definir la población donde se va a realizar el estudio y la muestra con la que va a trabajar.

La población, es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno.

La muestra, es un subconjunto de la población, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos; por lo general, la muestra es escogida por algún método de muestreo.

La investigación se realizó en la escuela secundaria general “José Martí”, ubicada en el Municipio de Naucalpan de Juárez Estado de México. La mayoría de la comunidad estudiantil proviene de las colonias marginadas de dicho municipio. Para poder llevar a cabo el estudio en esta institución, se hicieron las gestiones pertinentes para obtener el permiso por parte de la dirección de la escuela.

La población de estudio, estuvo formada por treinta y seis docentes y ochocientos sesenta y ocho alumnos.

La muestra de la población de docentes se determinó en función de los profesores que quisieron participar de manera voluntaria, fueron un total de 25 maestros que entusiastamente decidieron cooperar y que representan el 88.8% de la población de estudio.

Debido a las características laborales de la escuela, era muy difícil reunir a todos los profesores en un solo horario para la aplicación del instrumento de recogida de datos, por lo que se decidió entregarles el cuestionario para que lo contestaran con libertad de tiempo dándoles tres días para que lo regresaran ya contestado.

En relación a la muestra de alumnos, se determinó de forma azarosa, se lanzó un dado y el número que salió fue el número cinco; así que se aplicó un cuestionario a los alumnos que su número de lista fuese un múltiplo de cinco. De esta manera se seleccionaron ocho alumnos por grupo, como en la escuela existen seis grupos por grado, hacen un total de 48 alumnos por cada uno de los grados y en total general fueron 144 alumnos los que participaron en el estudio de investigación, lo que

representa un 16.5% de la población. El cuestionario fue contestado en tres grupos de cuarenta y ocho alumnos, correspondiendo cada uno de los tres grados que conforman la educación secundaria. Se aplicó en un solo momento de manera colectiva. Solamente a los alumnos de tercer grado, aparte del cuestionario estandarizado, también se les pidió que realizaran una práctica de escritura para poder apreciar el nivel de desempeño comunicativo con la lengua escrita.

4.4 Recogida de datos.

Para el acopio de información empírica de manera general se utilizaron las técnicas de encuesta y la de prueba de respuesta construida.

☐ *La encuesta.* Permite al investigador obtener información empírica de una manera rápida y económica. Los cuestionarios son los instrumentos que se pueden aplicar de manera individual y colectiva. En este caso, se aplicaron cuestionarios tanto a maestros como a los alumnos.

☐ *Prueba de respuesta construida.* Permite obtener información del desempeño del sujeto en una situación de práctica de escritura: se utilizó únicamente con alumnos de tercer grado.

Teniendo determinadas las variables con sus indicadores se procedió a elaborar los cuestionarios para poder llevar a cabo la encuesta, tanto a profesores como a los alumnos.

El cuestionario aplicado a los docentes constó de tres bloques (ver anexo 1).

1. Formación profesional y laboral: En este apartado se pide información sobre el género, edad, formación académica, asignatura que imparte y su experiencia docente.

2. Enseñanza y aprendizaje de la escritura: En este bloque se le hacen seis preguntas, donde tiene que ordenar por frecuencia de uso tres opciones propuestas por el investigador y otra por si querían o necesitaban agregar alguna más.

3. Práctica de la escritura: Finalmente tenían que contestar de manera abierta a dos preguntas ante dos situaciones planteadas, una en relación con la práctica de la escritura en su vida social y otra en relación a la evaluación de textos escritos por sus alumnos.

El propósito de este cuestionario fue el de obtener evidencias en torno a las prácticas y saberes de los profesores en relación a la enseñanza de la escritura, por un lado; y por el otro, las estrategias y conocimientos que ponen en práctica cuando tienen que usar la lengua escrita para comunicarse; al mismo tiempo, también permitió deducir el concepto que subyace en la enseñanza de la escritura.

El cuestionario que contestaron los alumnos constó de tres bloques y una pregunta abierta (ver anexo 2).

1. Práctica de la escritura: cuatro preguntas que tenían que contestar con un sí o un no.
2. Enseñanza-aprendizaje de la escritura: cinco preguntas que tenían que contestar con frecuentemente, casi nunca, nunca.
3. Tipología de textos: De acuerdo a la frecuencia de uso, tenían que ordenar del 1 al 4 los textos, narrativos, descriptivo, argumentativos y conversacionales.

Para cada grado se aplicaron 48 cuestionarios, se dividieron por asignatura, excepto educación física. Así que para cada asignatura le correspondieron 6 cuestionarios.

En primer grado: seis cuestionarios relacionados con la enseñanza de español, seis con la de matemáticas, seis con la de biología, seis con la de inglés, seis con la de geografía, seis con la de tecnología, seis con la de asignatura estatal, seis con la de artes.

En segundo grado: seis cuestionarios relacionados con la enseñanza de español, seis con la de matemáticas, seis con la de física, seis con la de inglés, seis con la de tecnología, seis con la de artes, seis con la de historia, seis con la de formación cívica y ética.

En tercer grado: seis cuestionarios relacionados con la enseñanza de español, seis con la de matemáticas, seis con la de química, seis con la de inglés, seis con la de tecnología, seis con la de artes, seis con la de historia, seis con la de formación cívica y ética, más el ítem de respuesta construida.

A los alumnos de tercer grado se le agregó un apartado donde se les pidió que escribieran una carta argumentativa al director de la escuela para premiar el heroísmo de uno de sus compañeros que había salvado una vida (ver anexo 3). Este tipo de técnica se le conoce como prueba de respuesta construida, utilizada en el examen de Excale 2009.

Se utilizó un reactivo que aparece en “Protocolo de calificación. Reactivos de respuesta construida de Español: Expresión escrita. Excale 06 y 09.” del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Rivera (2008).

Para fines de esta investigación sólo se utilizaron 10 rúbricas que se describen en la siguiente tabla.

<i>Reactivo</i>	Imagina que uno de tus compañeros salvó una vida y deseas que se premie su heroísmo. Escribe una carta al director de la escuela proponiendo que se le haga un reconocimiento. Debes escribir por lo menos una razón importante y ser lo suficientemente convincente para que el director tome en cuenta tu propuesta. Utiliza un mínimo de seis oraciones con sentido completo.
<i>Rúbricas</i>	<i>Descripción</i>
<i>1.-Propósito</i>	Para otorgar el punto el alumno debe cumplir con el objetivo del reactivo y escribir una <i>secuencia argumentativa</i> que presente una ilación lógica (expresada por lo menos con una opinión y una justificación), acorde con la demanda del reactivo.
<i>2.- Pensamiento crítico</i>	Se considera pensamiento crítico aquel que presenta indicadores precisos de una actitud reflexiva, por ejemplo,

	<p>cuando el estudiante expresa su voz dentro del texto, sustentando su punto de vista u opinión con una justificación; cuando integra y evalúa la información, extrae una implicación o hace una pregunta relevante; o bien, tiene la capacidad de tomar en cuenta diferentes perspectivas o fundamentar la suya. Se otorga el punto si el texto presenta uno o más de estos recursos del lenguaje.</p>
<p>3.- <i>Cohesión</i></p>	<p>Para otorgar el punto el alumno debe escribir un mínimo de tres oraciones que se relacionen entre sí. Por cohesión se entiende la manera como se vincula la información nueva con la información ya dada para asegurar la continuidad y progresión del texto. La cohesión, para efectos de esta evaluación, se determina con base en el uso correcto de conectores o enlaces (marcadores textuales y conjunciones) y la referencia correcta de anáforas, es decir, el uso adecuado de pronombres, sinónimos, hiperónimos y elisiones para evitar repeticiones innecesarias dentro de la oración o el párrafo. Es necesario que haya dos conectores diferentes para enlazar esas tres oraciones.</p> <p><i>No se otorgará el punto cuando un enlace se utilice incorrectamente, o cuando haya abuso de uno de ellos (por ejemplo, el uso de la conjunción “y” para unir la mayoría de las oraciones).</i></p>
<p>4.- <i>Coherencia.</i></p>	<p>Para otorgar el punto, el alumno debe escribir un texto que presente unidad en el contenido. La coherencia se determina con la progresión lógica y estructurada de la información; que no haya mezcla de informaciones ni desorden en la presentación de las ideas.</p>

<p>5.- <i>Formato de carta formal.</i></p>	<p>Para otorgar el punto de formato de la carta formal es necesario que estén sus cinco elementos constitutivos: fecha y lugar, destinatario, saludo, cuerpo, despedida y firma. Se otorgará el punto aunque los elementos no respeten la distribución gráfica convencional, o cuando el alumno nombre los elementos del formato (por ejemplo que diga:</p> <p>“fecha: _____”, “destinatario: _____”, etcétera).</p> <p><i>No se debe otorgar el punto si se usa otro formato (por ejemplo de memorando: De _____, Para _____).</i></p>
<p>6.- <i>Respuesta efectiva.</i></p>	<p>Para otorgar el punto, el alumno debe tomar en cuenta que su receptor, en este caso, es una figura de autoridad, por lo que el registro lingüístico que debe emplear es formal y debe respetar las reglas de cortesía, aspectos característicos del tipo de texto solicitado (carta formal).</p> <p>Para otorgarlo la producción escrita debe cumplir con los cuatro criterios siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El alumno deberá hacer uso funcional del formato de carta, es decir debe incluir todos sus elementos constitutivos, distribuidos en el espacio gráfico que les corresponde. b) El alumno debe tomar en cuenta tanto la demanda de la tarea como al receptor, es decir, armonizar la intención con el contexto para cumplir con el propósito comunicativo. En este reactivo se espera un registro formal. c) El alumno debe incluir por lo menos un pensamiento crítico en su escrito d) El alumno debe presentar un escrito coherente.

7.- <i>Concordancia</i>	<p>Para otorgar el punto, el alumno debe escribir oraciones que presenten concordancia entre género, número y tiempo verbal.</p> <p><i>No se otorgará el punto si aparece un solo error de este tipo.</i></p>
8.- <i>Ortografía</i>	<p>Para otorgar el punto, el alumno debe escribir por lo menos 80% de palabras correctamente. Sólo se tomará en cuenta lo siguiente: errores que violenten el uso o las reglas ortográficas explícitas en los programas de la SEP para 6º de primaria, tales como el reconocimiento de las irregularidades en la correspondencia sonoro-gráfica en b-v, h, g-j, r-rr, s-c-z, ll-y, k-c-q, x, gue-gui, güe-güi, que-qui, así como las combinaciones de letras mp, mb, nv, br, bl, familias de palabras, acentuación y acento diacrítico. Para 3º de secundaria, además del uso de dichas correspondencias que se revisan en primaria, se evaluará el uso de la correcta ortografía de palabras que comienzan con las sílabas hie, hue, hum; terminaciones en ger-gir, bilidad, bir, aba, ividad, vo, iva.</p> <p><i>No se marcarán como error los anglicismos mal escritos (shorts, suéter, etcétera).</i></p> <p><i>No se contará como error la escritura que mezcle mayúsculas y minúsculas en una misma palabra, siempre y cuando se respete el conjunto de reglas de acentuación.</i></p>
9.- <i>Puntuación</i>	<p>Para otorgar el punto se evaluará el uso de signos acordes con las normas en los Programas de Español para 6º de primaria y 3º de secundaria (punto y aparte, punto y seguido, dos puntos, comillas, puntos suspensivos y coma en aposición, listado y enunciados explicativos). Para que el punto se otorgue, el alumno debe incluir cuatro</p>

	<p>oraciones bien puntuadas en su escrito. Dentro de la carta la puntuación de la fecha y lugar o vocativo cuentan igual que las oraciones.</p> <p><i>No se otorgará el punto cuando los signos se empleen incorrectamente dentro del escrito o estén ausentes.</i></p>
10.- Segmentación	<p>Para otorgar el punto, el alumno debe escribir cada palabra como una unidad; no debe haber divisiones arbitrarias; no se acepta ni hipersegmentación (por ejemplo, “a probar”, en lugar de <i>aprobar un examen</i>), ni hiposegmentación (por ejemplo “<i>megusta</i>”, “<i>alas</i>” 5 de la tarde) o cuando la división silábica para cambiar de renglón sea incorrecta.</p>

El objetivo de esta encuesta fue la de recabar información empírica en relación a la forma de cómo aprenden los alumnos y cómo les enseñan sus maestros a escribir un texto en la escuela secundaria; específicamente un maestro de determinada asignatura y poder cruzar la información que arrojará la encuesta a los docentes.

4.5 Análisis de los resultados

Para el cómputo de la información se utilizó una estadística descriptiva, por lo que para mostrar los resultados se usaron tablas y gráficas para apreciar los porcentajes y determinar la influencia de las variables en el desempeño de los alumnos como productores de textos.

En el capítulo siguiente se muestran los resultados.

Capítulo 5. Hallazgos de la investigación.

En este capítulo se muestran los resultados de la investigación de campo. Se encuentran organizados en tablas y gráficas para su análisis por cada pregunta planteada en el cuestionario utilizado en la encuesta, tanto del docente como del alumno. Al final se presenta un resumen de los principales hallazgos.

Para no olvidarse del problema de investigación es pertinente tenerlo presente, así como también las preguntas científicas de investigación, el objetivo de la misma y las variables con sus indicadores por lo que se presentan nuevamente en este apartado.

Problema:

¿Los conocimientos y habilidades que poseen los profesores en relación a la producción de textos determinan el desarrollo de las habilidades y conceptos en cuanto a la producción textual de los alumnos de la escuela secundaria general “José Martí”?

Preguntas científicas:

¿Cuál es el concepto de escritura que subyace en las prácticas de enseñanza?

¿Cuáles son los saberes y prácticas que poseen los maestros en relación con la producción de textos?

¿Cómo se aprende y cómo se enseña a escribir?

¿Qué factores intervienen en el acto de escritura?

¿Para qué se escribe en la escuela?

¿Desde qué perspectiva teórica enseñan la lengua escrita los docentes?

Objetivo.

Conocer la relación que existe entre la competencia escritora del docente con el desarrollo potencial de la competencia escritora en el alumno para dar a conocer la

complejidad del acto de escritura y sugerir metodologías alternativas en la enseñanza de la misma.

Variables e indicadores.

Variables	Indicadores
Prácticas sociales del lenguaje.	Se manifiesta un uso social de la lengua escrita en la enseñanza.
Enseñanza de la escritura.	Presenta un enfoque comunicativo
	Aborda contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales.
	Evalúa el proceso escritor.
	Evalúa la función comunicativo del texto producido por el alumno.
Competencia escritora docente	Posee saberes procedimentales.
	Posee saberes conceptuales.
Preparación profesional del docente	Nivel de estudios
Experiencia docente	Experiencia en la asignatura

5.1. Presentación de los resultados.

5.1.1. Los docentes.

En relación al género de los participantes este resultó muy emparejado como se observa en la tabla 1.

GENERO		
Hombres	Mujeres	Total
12	13	25

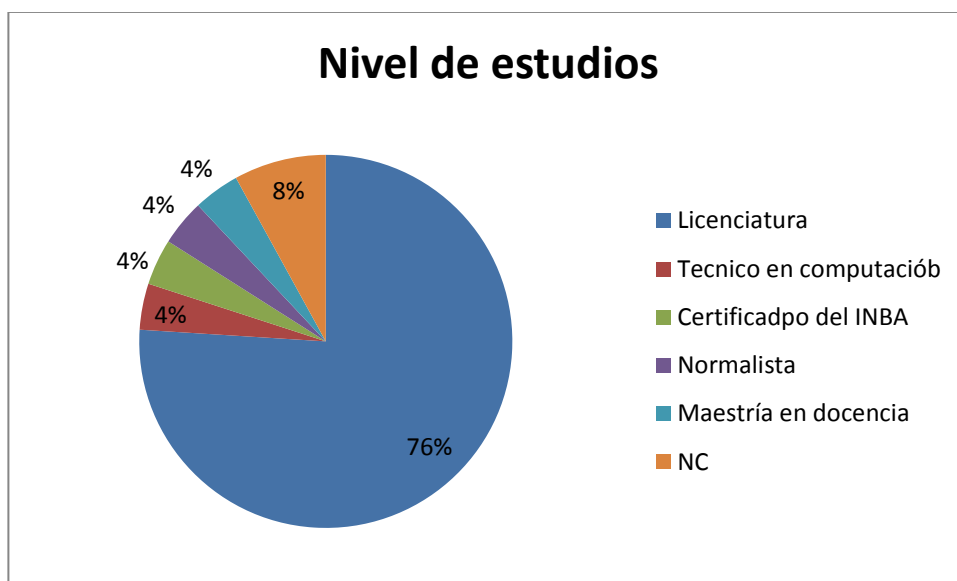
Tabla 1

Los docentes encuestados imparten las asignaturas como se aprecia en la tabla 2. La muestra es una representatividad muy diversa lo que permitió obtener información de fuentes muy variadas y no sólo del maestro de lengua, o sea de español.

NUMERO DE DOCENTES ENCUESTADOS POR ASIGNATURA												
ESP	MAT	BIO	QUIM	GEO	HIS	ING	FCYE	TEC	ARTES	COMP	NC ⁵	T
3	2	4	4	1	2	1	3	2	1	1	1	25

Tabla 2

En relación al nivel de estudios la investigación arroja que la mayoría posee una licenciatura en distintas disciplinas como lo muestra la gráfica 1.



Gráfica 1: Nivel de estudios

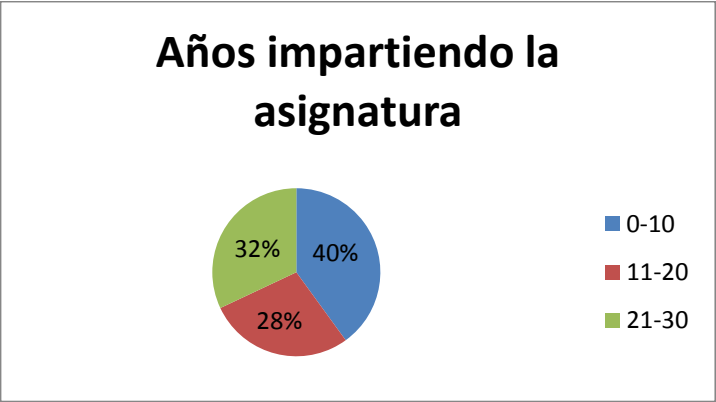
En relación a la edad de los encuestados se observa que aproximadamente el 60% se encuentra en el rango de los 31 a los 50 años de edad, lo que nos da un indicador de que el grupo se encuentra en la plenitud de edad adulta como se observa el gráfica 2.

⁵ NC= No Contestó



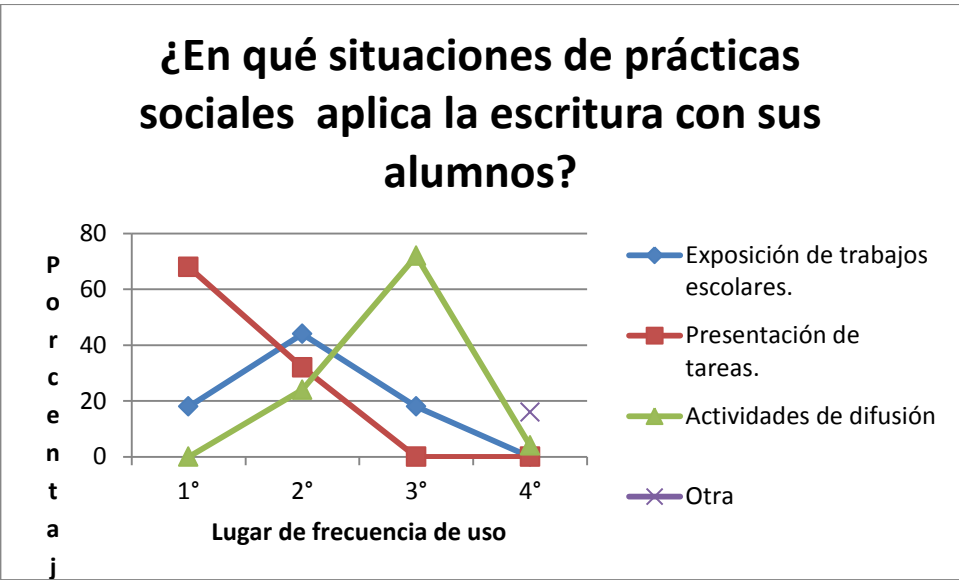
Gráfica 2: Rangos de edad en años.

En cuanto a la experiencia enseñando la asignatura, se aprecia que el 60% tiene entre 11 y 30 años impartiendo su asignatura, como se observa en la gráfica 3. Mientras que un 40% se puede decir que posee poca experiencia en la enseñanza de la asignatura.



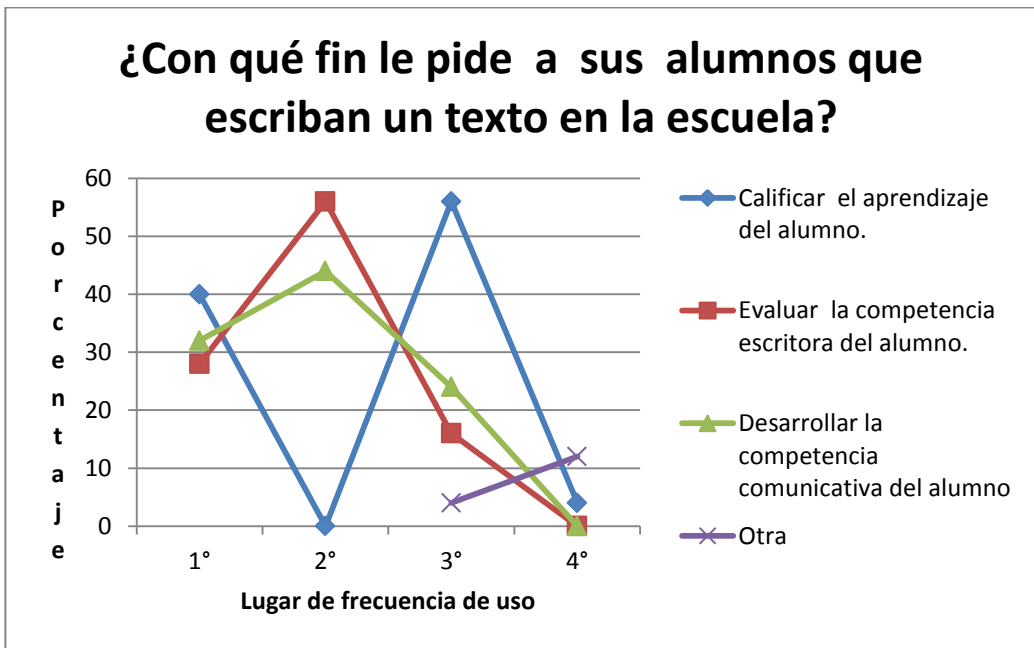
Gráfica 3: Años impartiendo la asignatura.

Los resultados obtenidos en el segundo bloque del cuestionario y que hacen alusión a la enseñanza de la lengua escrita los resultados son como sigue. Las gráficas 4, 5, 6, 7, 8 y 9 son más que suficientes para observar la tendencia de lo que se asume en la práctica como enseñanza de la escritura.



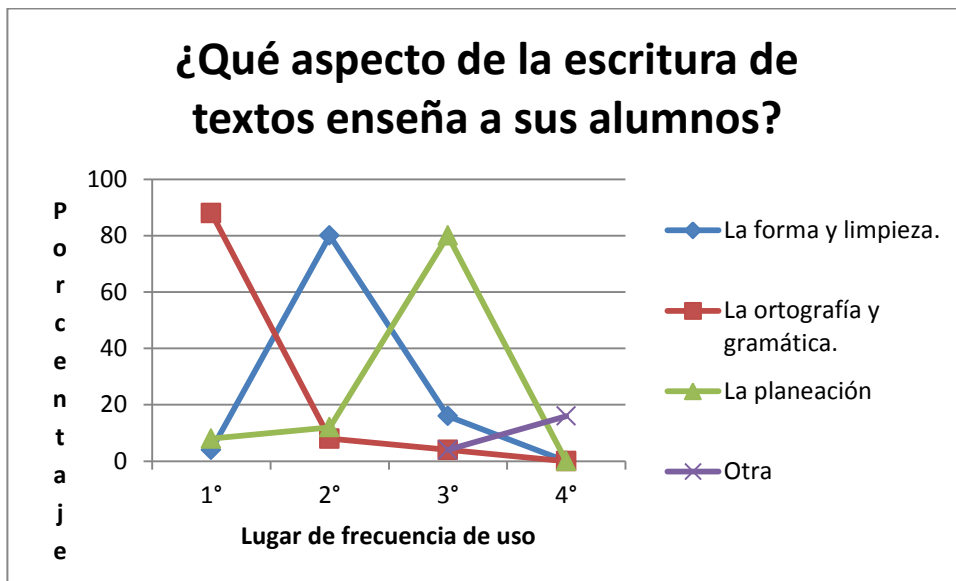
Gráfica 4: ¿En qué situaciones de prácticas sociales aplica la escritura con sus alumnos?

Alrededor del 70% opina que en primer lugar lo hace en presentación de tareas. Cerca del 20% en exposición de trabajos escolares. Un porcentaje mínimo opina en que actividades de difusión.



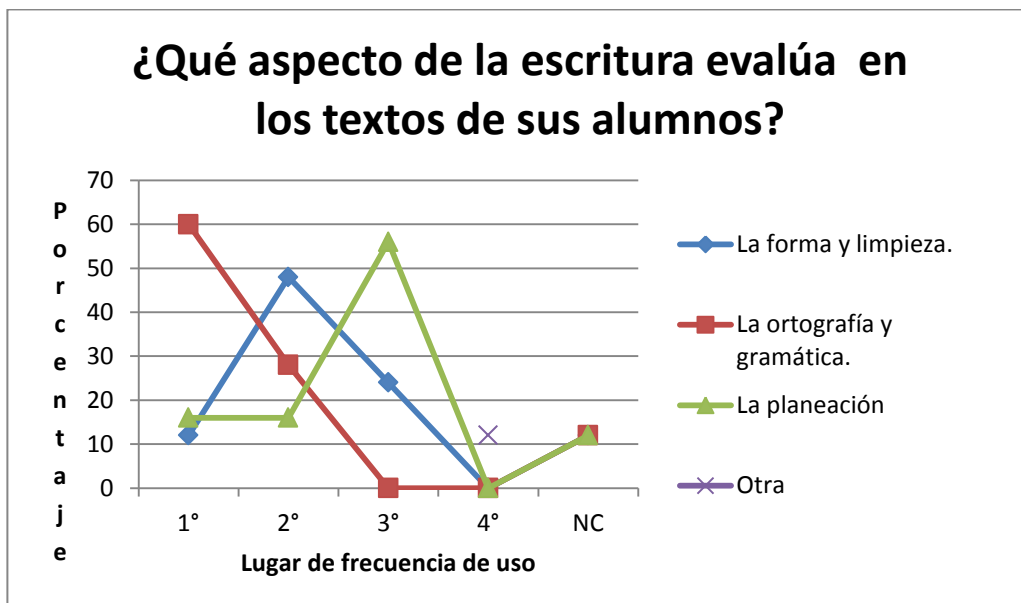
Gráfica 5: ¿Con qué fin le pide a sus alumnos que escriban un texto en la escuela?

En primer lugar aparece un 40% que dice que el fin que persiguen es calificar el aprendizaje del alumno al solicitarles que escriban un texto en la escuela.



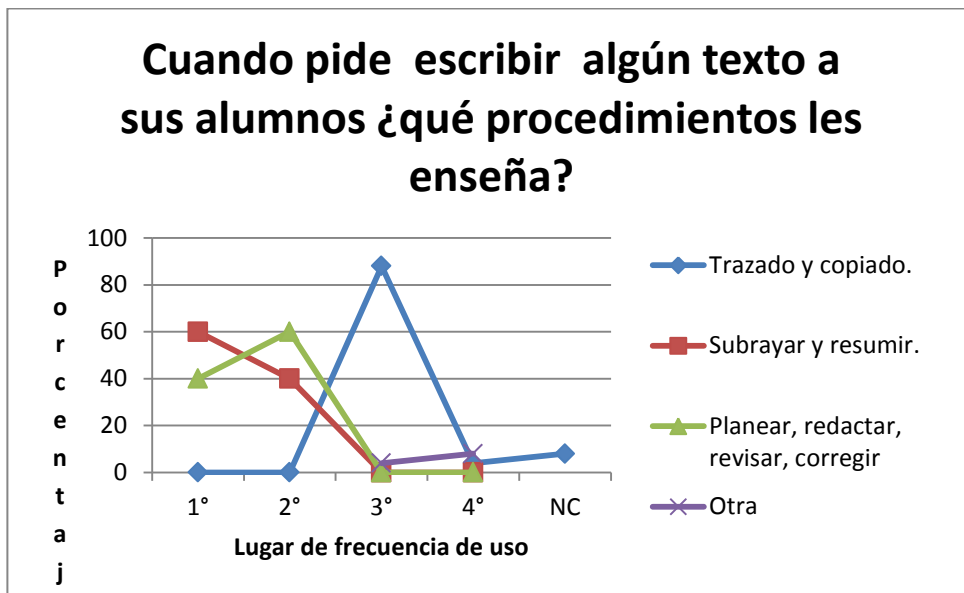
Gráfica 6: ¿Qué aspecto de la escritura de textos enseña a sus alumnos?

El 90% dice que los aspectos que enseñan en primer lugar son lo de ortografía y gramática.



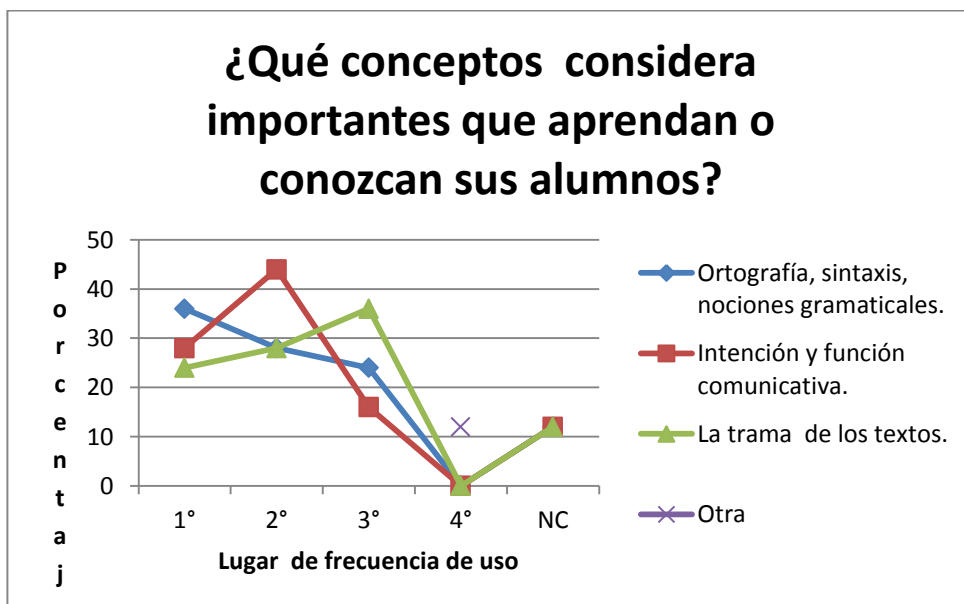
Gráfica 7: ¿Qué aspectos de la escritura evalúa en los textos de sus alumnos?

El 60% opina que en primer lugar el aspecto que evalúan en los textos de los alumnos es la ortografía y la gramática.



Gráfica 8: Cuando pide escribir algún texto a sus alumnos ¿qué procedimientos les enseña?

El 60% opina que el procedimiento que en primer lugar enseñan es subrayar y resumir.



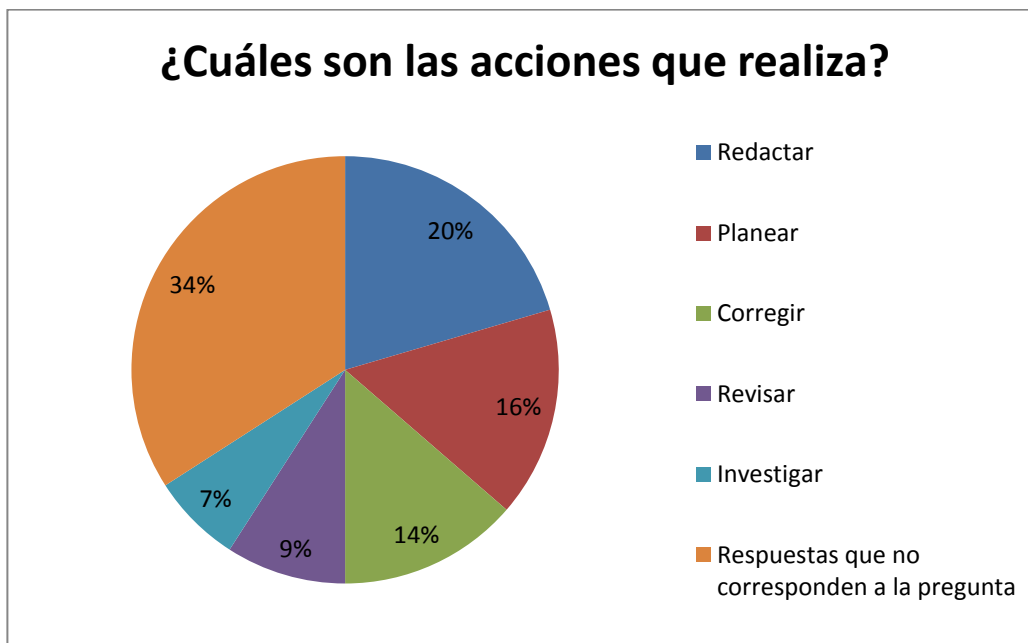
Gráfica 9: ¿Qué conceptos considera importantes que aprendan o conozcan sus alumnos?

Alrededor de 35% opina en primer lugar que los conceptos importantes que aprendan sus alumnos es el de ortografía, sintaxis y nociones gramaticales.

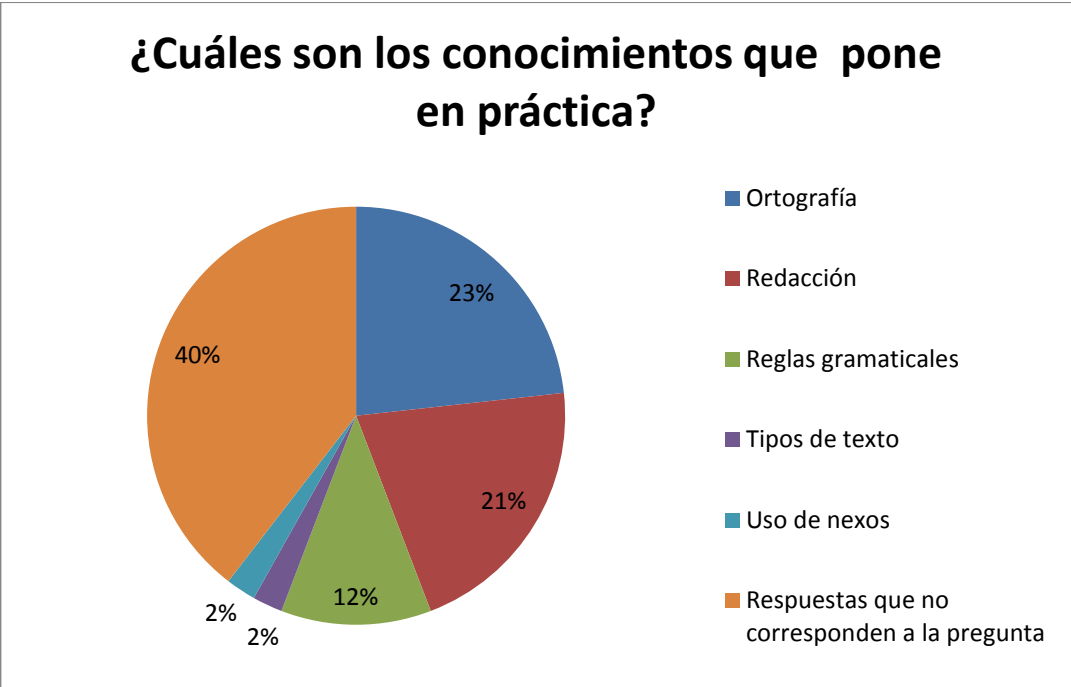
Los siguientes gráficos corresponden al tercer bloque del cuestionario, donde se les pide que escriban sobre dos situaciones Una situación sobre el uso de la escritura y la otra sobre la evaluación de un texto escrito. En cada situación se les plantearon dos preguntas abiertas. Las respuestas fueron muy similares y solamente se procedió a obtener frecuencias para obtener porcentajes en función del total de las mismas.

Cabe mencionar que hubo un porcentaje significativo de respuestas que no correspondían a la pregunta planteada por lo que se presenta los porcentajes de las mismas en las gráficas 10 y 11. He aquí los resultados.

SITUACIÓN 1.- Cuando tiene una necesidad de escribir un texto:

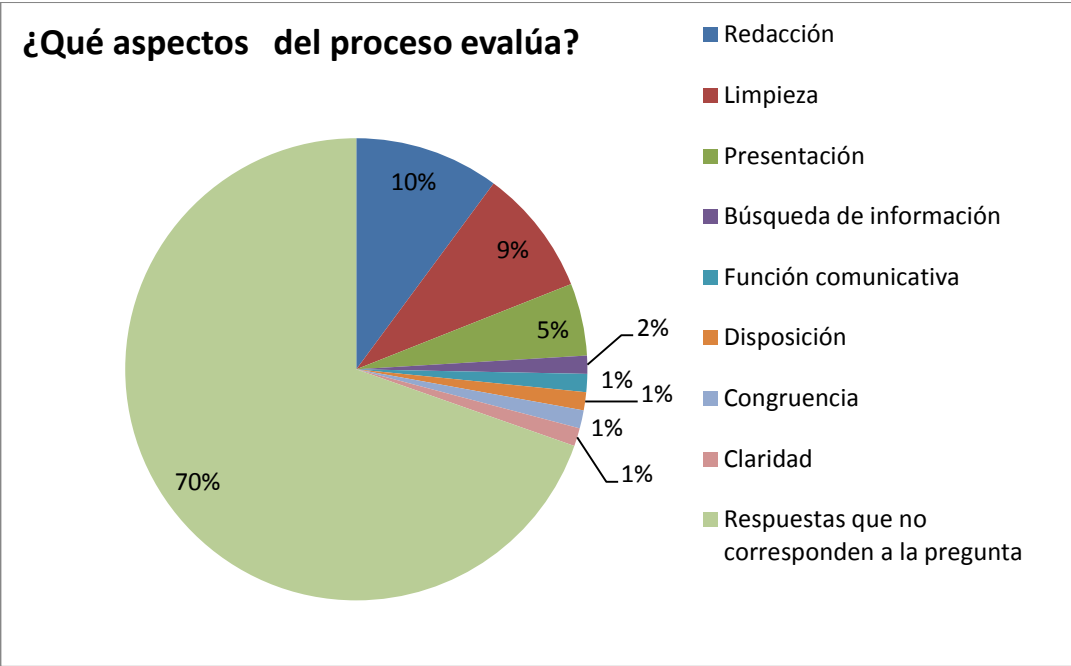


Gráfica 10: ¿Cuáles son las acciones que realiza?

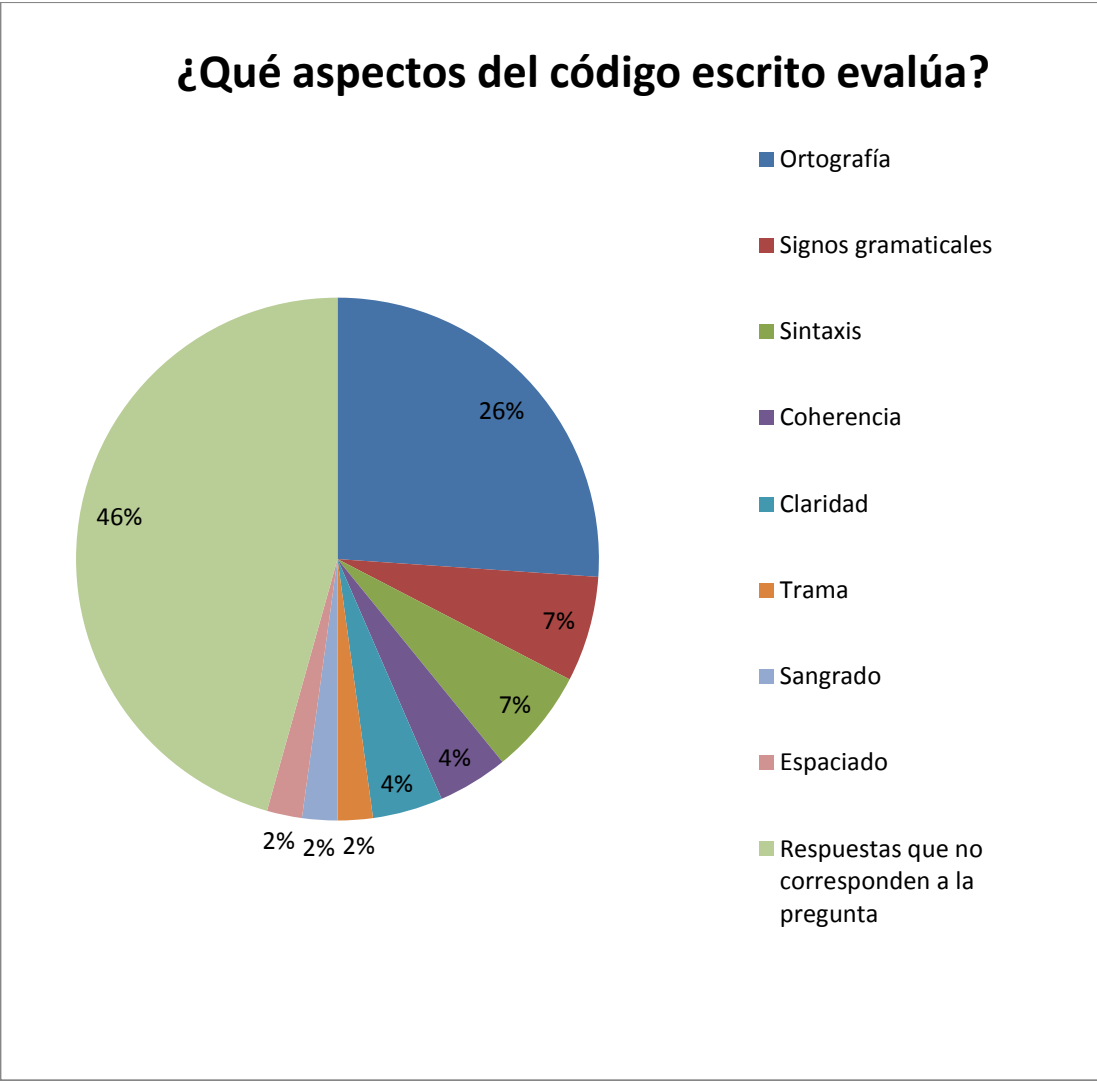


Gráfica 11: ¿Cuáles son los conocimientos que pone en práctica?

SITUACIÓN 2.- Cuando tiene necesidad de revisar un texto escrito por un alumno:



Gráfica 12: ¿Qué aspectos del proceso evalúa?



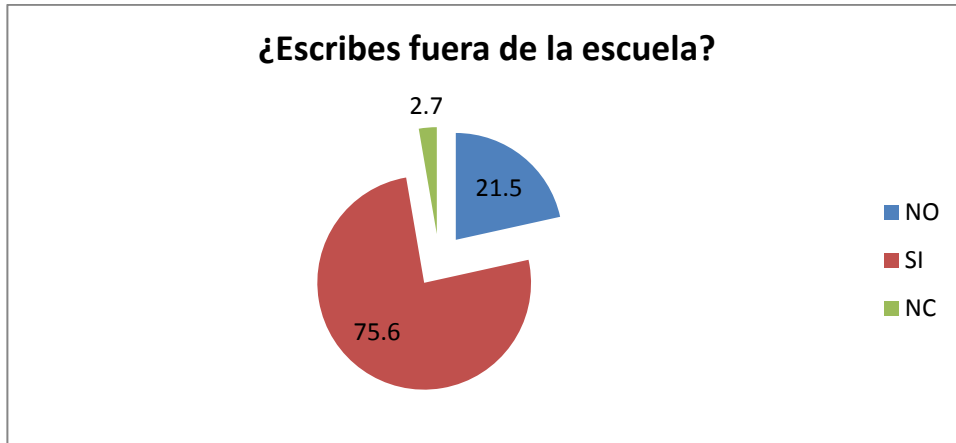
Gráfica 13: ¿Qué aspectos del código escrito evalúa?

Como se observa en gráficas 12 y 13, un porcentaje elevado de los profesores estudiados presentan un desconocimiento sobre los aspectos del proceso escritor como del código escrito, ya que sus respuestas no corresponden a la pregunta planteada. Dicen otras cosas que nada tienen que ver con el asunto planteado.

5.1.2. Los alumnos.

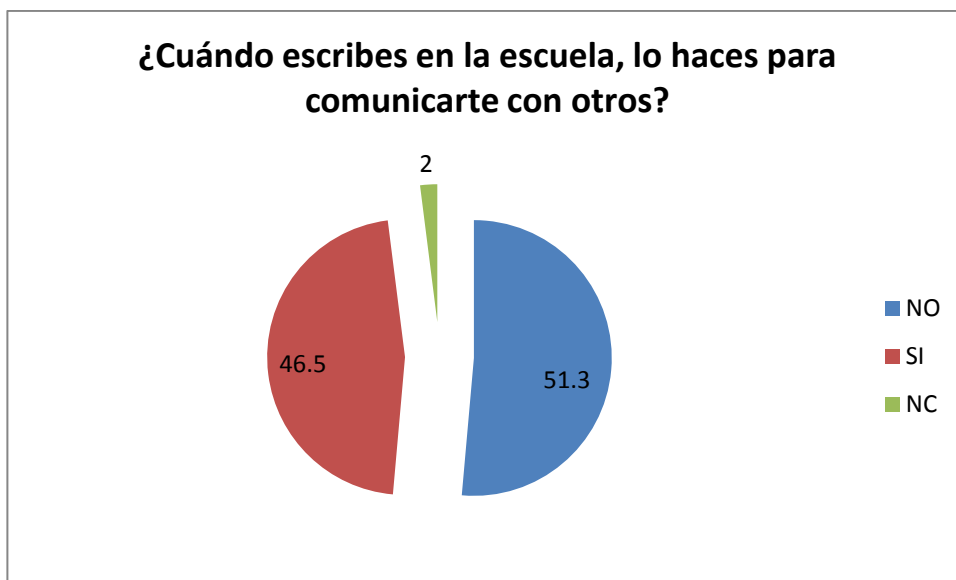
Los resultados correspondientes al cuestionario aplicado a los alumnos son los siguientes.

En relación a la práctica de la escritura estos son los resultados.



Gráfica 14: ¿Escribes fuera de la escuela?

El 75% opinaron que si escriben fuera de la escuela y solamente un 21% dijo que no.

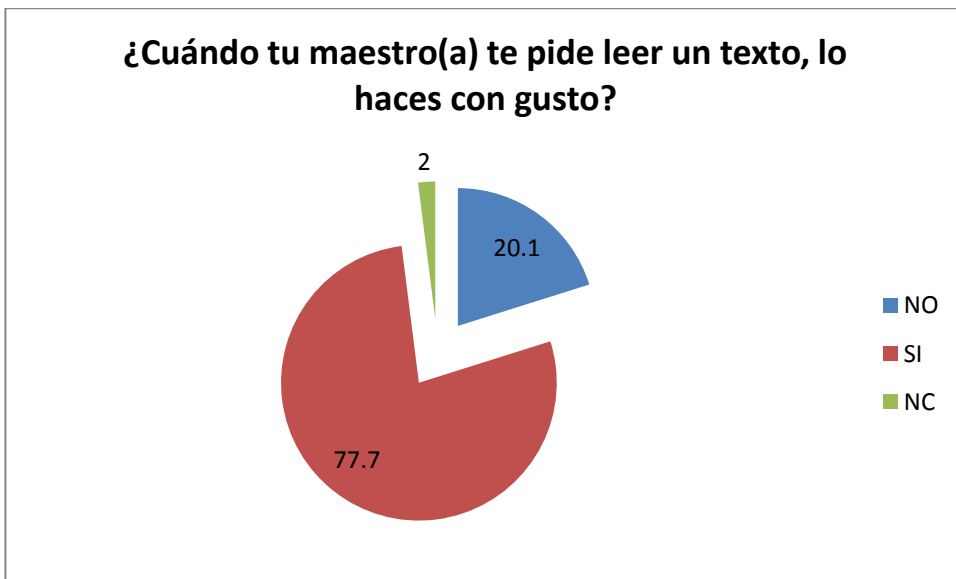


Gráfica 15: ¿Cuándo escribes en la escuela, lo haces para comunicarte con otros?

Más del 50% opinan que cuando escriben en la escuela no lo hacen para comunicarse.



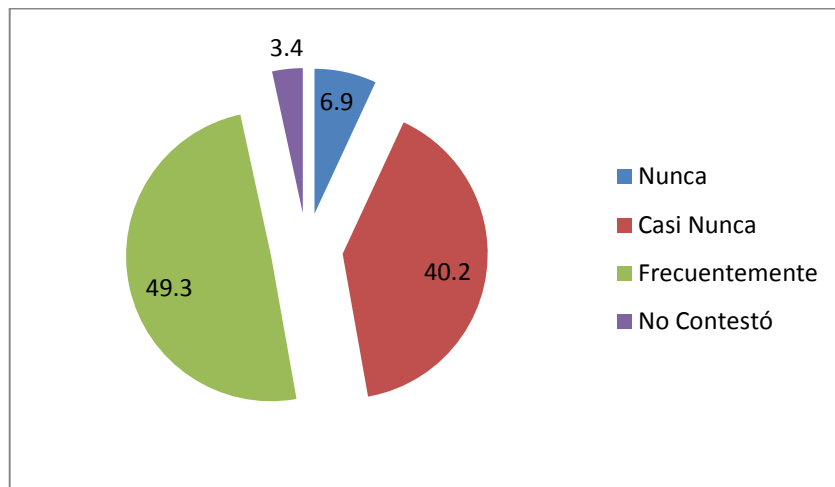
Gráfica 16: ¿Cuándo tu maestro(a) te pide escribir un texto, lo haces con gusto?



Gráfica 17: ¿Cuándo tu maestro(a) te pide leer un texto, lo haces con gusto?

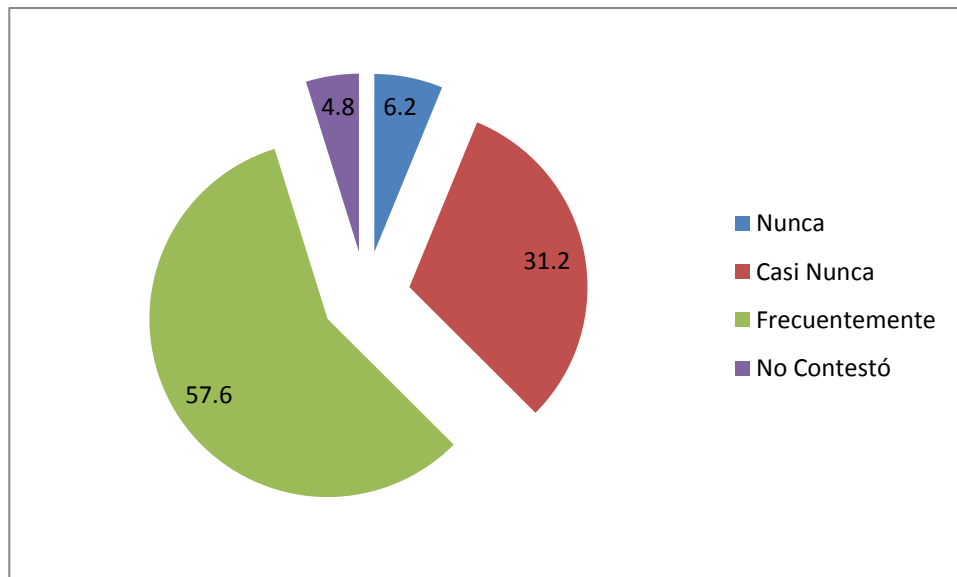
La mayoría acepta que cuando les piden escribir o leer un texto en la escuela si lo hacen con gusto

Los resultados correspondientes al bloque Enseñanza-Aprendizaje de la escritura son los siguientes.



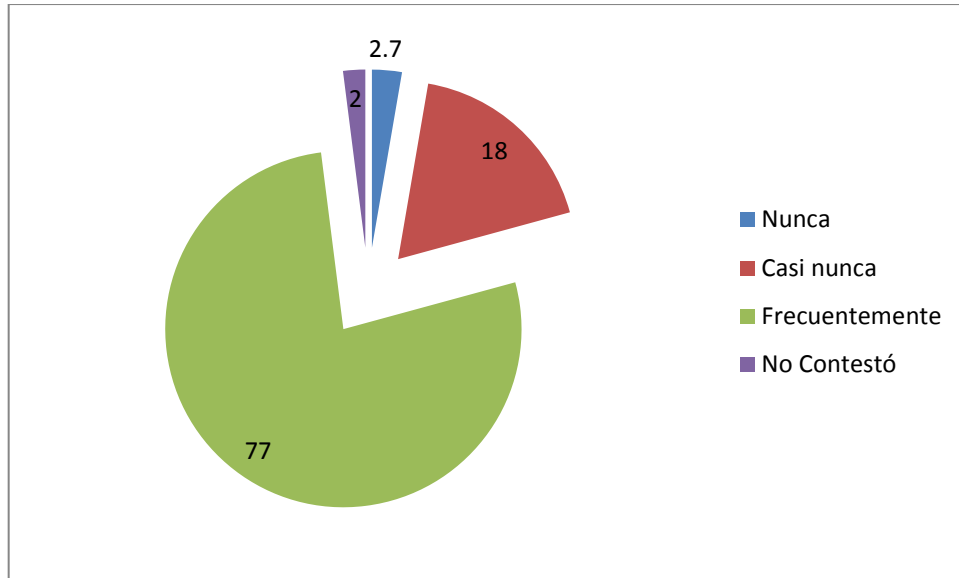
Gráfica 18: ¿Cuándo tu maestro te pide escribir un texto lo hace porque existe una necesidad de publicar o dar a conocer a otros lo que has escrito?

Si se juntan los porcentajes de nunca y casi nunca casi se emparejan con el de frecuentemente. En este punto la opinión está dividida.



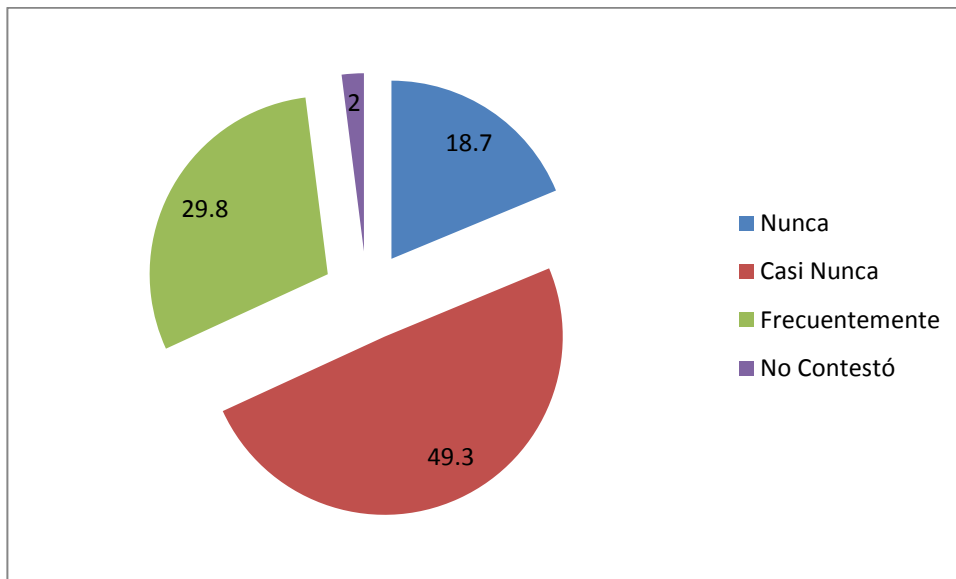
Gráfica 19: ¿Tu maestro te ha enseñado que para escribir es necesario primero pensar qué, cómo, a quién y para escribiré?

El 57 % de los alumnos encuestados afirma que frecuentemente su maestro les enseña a planear.



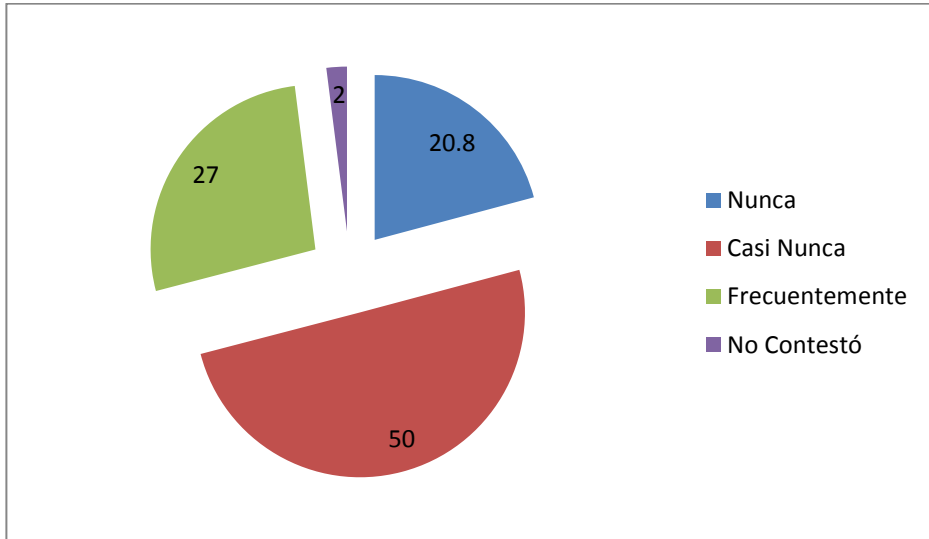
Gráfica 20: ¿Cuándo tu maestro(a) te pide escribir un texto, lo haces para que te lo califique?

El 77% de alumnos encuestados afirma que frecuentemente escriben para ser calificados por el maestro



Gráfica 21: ¿Cuándo tu maestro(a) te pide escribir un texto, lo haces para comunicarte con otras personas o con tus compañeros?

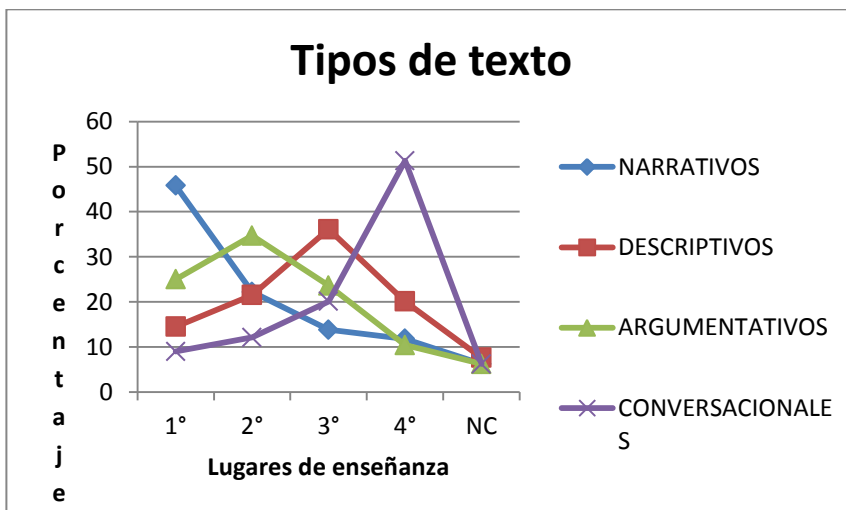
Si se juntan los porcentajes de nunca y casi nunca nos da un 68% de la población estudiada que opinan que cuando les piden escribir no lo hacen para comunicarse con otros.



Gráfica 22: ¿Cuando escribes haces varias versiones del texto antes de llegar a la versión definitiva?

Si se suman los porcentajes correspondientes a nunca y casi nunca nos da un 70% de alumnos que afirman que no hacen versiones de lo que escriben.

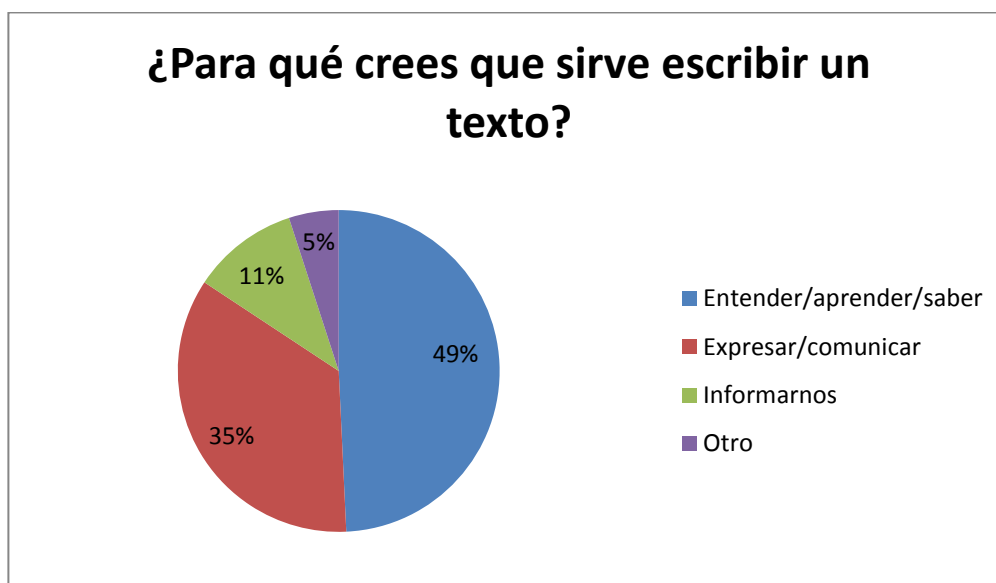
En relación a los textos que les enseñan más frecuentemente aquí están los resultados que arrojó la encuesta.



Gráfica 23: Tipos de texto

Como se aprecia en la gráfica, los textos que más se enseñan en la escuela secundaria son los narrativos con un 45% y los argumentativos sólo un 25% opinan que se enseñan en primer lugar. Los textos conversacionales el 50% opinan que se los enseñan en cuarto lugar y el 35% dice que los descriptivos se los enseñan en tercer lugar.

A los alumnos se les planteó una pregunta abierta: ¿Para qué crees que sirve escribir un texto? La gráfica 24 muestra los resultados.

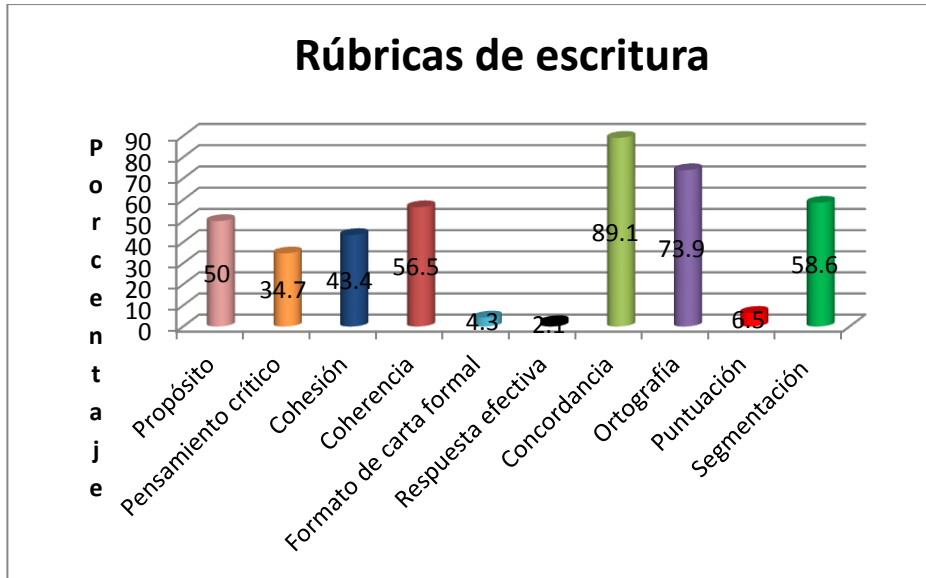


Gráfica 24 ¿Para qué crees que sirve escribir un texto?

Cerca del 50% opina que sirve para aprender, para conocer, saber; mientras que solamente el 35% opina que sirve para comunicarnos o expresarnos.

Para obtener información sobre el desempeño de los alumnos de tercer grado en cuanto a la producción de textos se aplicó un ítem de respuesta construida. Se utilizó un reactivo que aparece en “Protocolo de calificación. Reactivos de respuesta construida de Español: Expresión escrita. Excale 06 y 09.” del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Los resultados se muestran en la gráfica 25.



Gráfica 25 Rúbricas de escritura

Como se aprecia en la gráfica únicamente las rúbricas correspondientes a las de concordancia y ortografía presentan porcentajes elevados y las que se refieren al formato de carta formal, respuesta efectiva y puntuación son las que tienen un porcentaje muy bajo.

Presentando estos mismos resultados a partir del número de aciertos encontramos lo siguiente, como se muestra en la tabla 3.

No. Aciertos	Frecuencia
0	1
1	2
2	2
3	16
4	4
5	8
6	9
7	3
8	1
9	0
10	0

Tabla 3

Como se observa la moda se encuentra en un total de 3 aciertos, y si lo vemos en la escala tradicional de calificación, sólo el 28.2% aprobaría este ítem.

5.2. Hallazgos y discusión.

En cuanto al nivel de escolaridad de la población de estudio -en relación con los docentes- es satisfactoria, ya que el 80% posee un nivel de estudios equivalente a licenciatura. En cuanto a la experiencia también se puede decir que cumple satisfactoriamente la expectativa ya que un 60% tiene más de 10 años impartiendo la asignatura. No obstante, estos datos no aseguran la pertinencia de la enseñanza.

El estudio refleja que la enseñanza no promueve una práctica social del lenguaje, ya que el 70% de la población de estudio docente afirma que cuando les pide escribir a sus alumnos lo hace solamente para presentar tareas y un 20% para exponer un trabajo escolar. Un porcentaje mínimo opina que lo hace para hacer actividades de difusión.

Estos datos concuerdan con los que arroja la encuesta realizada a los alumnos, ya que el 77% afirma que frecuentemente escriben en la escuela para ser calificados por el maestro y el 51% opinan que cuando escriben en la escuela no lo hacen para comunicarse.

La práctica social del lenguaje es pragmática, es vivencial, es tener sentido del para qué, del cómo, del para quién. Cuando escribimos por una necesidad real, consciente o inconscientemente, nos hacemos estas preguntas. De ahí viene el sentido de escribir, de ahí surge el significado, de ahí aparece una necesidad de que lo que vamos a escribir lo “escribamos bien” porque el mensaje va a ser comunicado a otros usuarios de la lengua escrita. Pero en la en la vida escolar tal parece que no existen estos motivos reales y por lo tanto no se le da importancia a la intención, al estilo, al significado real; lo que importa es la entrega en tiempo y forma de un texto.

Las prácticas sociales y culturales del lenguaje se ubican en contextos cotidianos: solicitar trabajo o una ayuda, escribir una proclama, un aviso, una carta,

una noticia en el periódico, publicar un recetario para mejorar la calidad nutritiva de la comunidad, una convocatoria para participar en un torneo deportivo o un concurso de cuento, etc. Estas prácticas sociales de lengua no se ven en la escuela.

El Plan de Estudios 2011 en el campo formativo de Comunicación y lenguaje plantea que las prácticas sociales del lenguaje se define como “pautas o modos de interacción; de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales.” (SEP 2011). ¿Por qué entonces no se aprecian en las prácticas escolares de enseñanza?

En relación a la enseñanza de la escritura en la escuela secundaria “José Martí”, los resultados de la encuesta nos dicen que no promueven un enfoque comunicativo ya que un 40% de docentes encuestados opinan que el fin que persiguen cuando les piden a sus alumnos que escriban un texto es para calificarlos, un 35% dice que los conceptos que quieren que aprendan su alumnos en primer lugar son ortografía, sintaxis y nociones gramaticales. Esta información concuerda con la que ofrecen los alumnos ya que ellos opinan en un 68% que cuando les piden sus maestros escribir no lo hacen para comunicarse con otros.

Los resultados de la investigación nos dicen que en la enseñanza de la escritura no se abordan contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales ya que el 90% de docentes encuestados opinan que en primer lugar enseñan ortografía y gramática, un 60% dice que lo primero que enseña es a subrayar y resumir. Aunque contrariamente el 57 % de los alumnos afirman que sus maestros les enseñan a planear durante un acto de escritura.

Por lo tanto, se sigue practicando el enfoque normativo que venimos arrastrando desde la mitad del siglo veinte. ¿A qué se debe esto? Se puede decir, por un lado que el docente es producto de su formación. Así le enseñaron a escribir y así enseña. Por otro lado, existe la posibilidad de que teniendo conocimiento sobre la complejidad de enseñar y aprender la lengua escrita; el profesor opte por el método más sencillo, el más simple: enseñar normas gramaticales es mucho más

sencillo y fácil de hacer el trabajo de “enseñar” que revisar el proceso escritor del alumno y ofrecerle ayudas conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Igualmente durante el acto de la enseñanza de la escritura no se evalúa el proceso escritor ya que el 60% de profesores opinan que lo que evalúan de un texto de sus alumnos en primer lugar es la ortografía y la gramática. Algo muy significativo que arrojan los resultados de la encuesta es que el 70% de los docentes que contestaron el cuestionario nos dicen que no reconocen los aspectos que se pueden evaluar en el proceso escritor. Esto concuerda con el 70% de alumnos que dicen que no hacen varias versiones cuando les piden escribir un texto. Esto se pudo comprobar durante la aplicación de la encuesta a los alumnos de tercer grado, ya que en ningún texto se observa intenciones de borrador. Ningún alumno pidió más hojas para cumplir con la consigna, a pesar de que se les indico que lo podían hacer. Esto evidencia que los alumnos no están acostumbrados a realizar varias versiones de un texto, el ejercicio de escritura que se les pidió realizaran la vivieron como una actividad más de la escuela que tenían que cumplir, no tenía un significado real de comunicación y obviamente la encuesta no representaba una acción comunicativa real por más que la consigna tratara de hacerlo verosímil. Esto hay que resaltarlo por congruencia teórica y pedagógica.

En relación a la competencia escritora del docente el estudio nos arroja que un 59% manifiesta poseer saberes procedimentales y el 34% no conoce los procesos que se siguen para escribir un texto.

Los resultados de esta pregunta nos llevan a concluir lo que muchos estudios de diversos campos del conocimiento han encontrado. Los sujetos poseen la teoría más no la práctica.

Esto lleva a plantear la siguiente pregunta interesante y fundamental:

¿Qué tipo de organización escolar y/o formación docente son las más pertinentes que posibiliten resaltar la importancia de la enseñanza de la escritura en todas las asignaturas?

La investigación también nos muestra que la competencia escritora del docente se refleja en la competencia del alumno, los resultados que arroja la encuesta

aplicada a los alumnos para verificar su desempeño como productor de textos mediante la prueba de respuesta construida, nos informan que solamente en las rúbricas de ortografía y concordancia el estudio muestra un alto desempeño de los alumnos, mientras las rúbricas orientadas a la eficiencia comunicativa presentan un porcentaje muy bajo. Todo esto concuerda con las prácticas de enseñanza, los docentes se preocupan mucho más por la ortografía y la sintaxis que por aspectos relacionados con la comunicación.

Los resultados también nos muestran una coincidencia con la muestra nacional: el desempeño del alumnado en cuanto a la producción de textos muestra una puntuación elevada en la categoría “convenciones de la lengua”, y bajos en la categoría “estrategias de lenguaje textual”.

Ahí están los resultados. Son buenos. Pero no son suficientes para lo que exige el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica. Este mismo documento en el campo formativo Lenguaje y comunicación nos dice que:

“Este campo aspira, además, a que los alumnos aprendan y desarrollen habilidades para hablar, escuchar e interactuar con los otros; a comprender, interpretar y producir diversos tipos de textos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; es decir, a interactuar con los textos y otros individuos a propósito de ellos y a reflexionar sobre ellos, así como a identificar problemas y solucionarlos.” (SEP 2011).

Otra característica que se observa, es la tendencia a utilizar la escritura como un medio de control, entendido éste como un instrumento para obligar al alumno a escribir como evidencia de lo que sabe y tener la muestra de que el chico ha hecho la actividad, como si el saber o el aprendizaje se redujera simplemente al simple acto de la escritura copia o la escritura reproductora.

Como conclusiones preliminares se puede decir que la práctica de la enseñanza de la escritura en la secundaria general “José Martí”, están caracterizadas por la falta de orientación comunicativa, a pesar de que un 75% de alumnos opina que escribe fuera de la escuela.

Esta práctica escolar de la enseñanza de la escritura impacta en el alumnado, ya que solamente el 35% opina que la escritura sirve para comunicarse y el 50% dice que sirve para conocer, aprender, saber. El 15% restante no sabe para qué sirve escribir.

Todo esto nos da una idea de que la enseñanza de la escritura en la escuela Secundaria José Martí, manifiesta un enfoque normativo, gramatical. La enseñanza formativa, comunicativa y funcional aun no está incorporada en la práctica de enseñanza de la lengua escrita por parte del personal docente en donde pareciera que los únicos responsables son los docentes que imparten lengua y no todo el conjunto de profesores en cada una de sus asignaturas.

Conclusiones.

Los resultados obtenidos en esta investigación, así como su análisis y discusión llevan a la formulación de las siguientes conclusiones.

La enseñanza de la lengua escrita en la escuela secundaria José Martí no presenta un enfoque comunicativo y funcional ya que los alumnos presentan severas deficiencias en su desempeño como productores de textos.

Se sigue manifestando en la enseñanza el enfoque normativo de la lengua. De ahí que los profesores sigan poniendo énfasis en la enseñanza y aprendizaje de las reglas gramaticales, ortográficas y sintácticas.

Los textos que más se usan en las prácticas escolares son los narrativos, los de tipo argumentativo y conversacional son muy pocas veces abordados.

Una tendencia es ver a la escritura como vehículo de verificación de aprendizaje. Causa de que se les pida a los alumnos escribir únicamente para que presenten una tarea o un resumen, mapa mental o conceptual.

Dicha tendencia conlleva a la idea subyacente que manifiestan los alumnos de que escribir sirve para “conocer”, “aprender”, “saber”. No se aprecia que exista una idea generalizada de que se escribe para comunicar, informar, expresar ideas, conocimientos, sentimientos.

Los saberes de los docentes estudiados en relación a la producción textual es muy limitada ya que sólo manifiestan conocimiento de las habilidades básicas de la escritura: trazado, ortografía, segmentación, sintaxis, ésta última en menor medida. Pero las habilidades superiores que implican conocimientos sobre coherencia, cohesión, pensamiento crítico, conocimiento de la estructura de del textos no se manifiestan en los resultados de este estudio.

Aparte de las habilidades y conocimientos sobre la producción de textos que el docente de la escuela secundaria debe de poseer para estar en condiciones de compartir estos saberes con sus alumnos, es necesario incluir las habilidades didácticas para que exista la posibilidad de formar a los alumnos como productores de textos e incluirlos en la cultura escrita como una herramienta para adquirir otros

conocimientos en distintos ámbitos académicos, tecnológicos, laborales, sociales y culturales.

No se observa en la práctica el enfoque de la enseñanza de la lengua que propone el Plan de estudios 2011, donde se dice que éste debe de promover las prácticas sociales del lenguaje. Una práctica social del lenguaje en la enseñanza, implica en primer lugar que el docente tome consciencia de ello. En segundo lugar que la lleve a la práctica con sus alumnos hasta sus últimas consecuencias pedagógicas, didácticas, organizacionales e institucionales.

En el grupo docente estudiado persiste la idea de que la enseñanza de la escritura es responsabilidad exclusiva del maestro de la asignatura de Español cuando debería asumirse como una responsabilidad colectiva docente.

Un hallazgo colateral es que en los niveles de educación superior también se presenta esta problemática ya que el alumnado presenta serias deficiencias para estructurar un escrito científico. Así lo muestran la infinidad de investigaciones encontradas durante la búsqueda de información sobre el problema de estudio.

Como conclusión general se puede decir que existe una relación directamente proporcional entre la competencia escritora del docente con el desarrollo potencial de las habilidades y conocimientos del lenguaje escrito en los alumnos de la escuela secundaria José Martí.

Por todo lo anterior, se plantean las siguientes reflexiones:

¿Esta situación es exclusiva de la población de estudio? ¿Es una situación generalizada a otras instituciones? ¿La escuela secundaria es la responsable del desarrollo escritor del alumnado? ¿En los niveles anteriores, primaria, preescolar; se están instrumentando prácticas que favorecen la adquisición del lenguaje?

En consecuencia se hacen las siguientes recomendaciones:

Implementar estrategias de organización escolar e institucional para que el colectivo docente y directivos se involucren en la enseñanza la lectura y escritura desde un enfoque comunicativo y funcional que considere los distintos niveles de

complejidad que implica abordar la enseñanza de la escritura para formar alumnos como usuarios competentes de la lengua.

Involucrar a todos los profesores en procesos de producción de textos, para que tengan la oportunidad de vivenciar los procesos cognitivos, psicológicos, sociales y culturales a los que se enfrenta un alumno cuando tiene necesidad de escribir con intención y funcionalidad.

Construir una red de comunicación entre las distintas asignaturas para que exista la posibilidad de desarrollar la competencia comunicativa, y especialmente incluir al alumnado en la cultura escrita mediante el desarrollo de proyectos didácticos multidisciplinares o transdisciplinares. La implementación de las técnicas Freinet en la enseñanza puede ser un valioso recurso didáctico.

Para terminar y como soporte de todo lo anterior, implementar en el centro escolar un sistema que posibilite la construcción de una cultura de calidad y mejora continua como filosofía educativa de la escuela.

Referencias bibliográficas.

- Aguilera Arriaga, Sandra (2003). *La lectura y la escritura en la escuela. Las dos caras de una moneda*. Vol. III, Núm. 49. México. Disponible en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/aguilera/aguilera3.html> Recuperado el 12 de septiembre de 2011.
- Bellés, Rosa M. (1999). *¿Qué saben las niñas y los niños pequeños de la escritura?* En: Carbajal Pérez Francisco y Ramos García Joaquín *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Sevilla: Morón.
- Bisquerra, Rafael. (1989). *Métodos de Investigación educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.
- Björk, Lennart y Blomstand Ingegered. (2005) *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Cassany, Daniel. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. En: *Comunicación, lenguaje y educación*. No. 6. pp. 63-80.
- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (2005). *Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva. Un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Costa Jou, Ramón. (1981). *Patricio Redondo y la Técnica Freinet*. México: SEP/Setentas/Diana.
- D'Ángelo, Estela. Oliva José. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5 No. 2. Recuperado el 28 de septiembre de 2011. En <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

- Domínguez de Rivero, María J. (2007). *El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación. Año 8, No. 2 pp. 57-65.
- Ferreiro, Emilia. (2007). *Las inscripciones de la escritura. Ponencia*. Buenos Aires. Disponible en: <http://miquelricci2008.blogspot.com/2009/07/las-inscripciones-de-la-escritura.html> Recuperado el 28 de septiembre de 2011.
- Ferreiro Emilia. (2006). *Pasado y futuro del verbo leer*. En: *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Fons Esteve, Montserrat. (2006). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Galaburri, María Laura.(2005). *La enseñanza del lenguaje escrito en la educación básica: un proceso de construcción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Galindo, René. (2011). *La socialización del lenguaje y el desarrollo de la alfabetización*. En: *Adquisición de la lengua escrita*. Disponible en <http://www.educoas.org/Portal/bdigital/contenido/interamer/BklACD/Interamer/Rodr39.htm>
- Lecuona Naranjo, María del Pino y Miranda Velasco Ma. de Jesús.(1999). *Pensar para escribir. Un programa de enseñanza para la composición escrita*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Legrand, Louis.(1999). *Celestín Freinet*. En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXIII. No. 1-2 Paris: Unesco. Oficina Internacional de Educación.
- Lerner, Delia. (2004). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: FCE/SEP.
- Lerner, Delia. (2006). *Para transformar la enseñanza de la lectura y la escritura*. En: *Español. Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: Secretaria de Educación Pública.

- Rivera López, Sara y Peón Zapata, Margarita. (2008) *Protocolo de calificación. Reactivos de respuesta construida de Español: Expresión escrita. Excale 09*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Rodríguez, María y Ana María Kaufman. (1993). *Hacia una tipología de los textos*. En: *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Sánchez Moguel, Andrés y Andrade Muñoz, Edgar. (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008. Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Secretaria de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Vargas Franco, Alfonso.(2007). *Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Cali: Universidad del Valle.
- Vigotsky, Lev S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Bibliografía consultada

- Alvarado, Maite; Bombini, Gustavo; Feldman, Daniel; Istvan. (1994). *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Bolaño, Sara. (1999). *Introducción a la teoría y práctica de la sociolingüística*. México: Trillas.
- Cassany, Daniel. (1993). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, Daniel. (2002). *La cocina de la escritura*. México: SEP/Anagrama.
- Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz Glòria. (2007). *Enseñar lengua*. México: Colofón/Graó.
- Cassany, Daniel. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Castillo, Antonio. (Comp.) (1999). *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*. Barcelona: Gedisa.
- Cirianni, Gerardo y Bernal, Gloria. (1994). *Acto seguido. Tercer ciclo. Actividades para leer y escribir con alegría... y apoyar los programas escolares*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Cirianni, Gerardo; Diez Carola y Sánchez, Miguel Angel. (1997). *Cuchillito de palo. Actividades y juegos para leer y escribir con gusto*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Crete, Phyllis y Lea, Mary R. (2005). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Domínguez, Luis Adolfo. (1982). *Descripción y relato*. México: Trillas.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1993). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Finocchio, Ana María. (2009). *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

- Freinet, Celestin. (1990). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México: Siglo XXI
- Gómez Palacio, Margarita. (1997). *La producción de textos en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gómez Palacio, Margarita; Villarreal, Ma. Beatriz; González, Laura V; López Araiza, Ma. De Lourdes y Jarillo, Remigio. *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gracida Juárez, Ysabel y Galindo Hernández, Austra Bertha. (2000). *Comprensión y producción de textos. Un acto comunicativo*. México: Edere.
- Jorba, Jaume; Gómez, Isabel y Prat, Àngels. (1998). *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Madrid: UAB/Síntesis.
- Kaufman, Ana María. (coord.). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Lavín, Mónica. (2011). *Leo, luego escribo. Ideas para disfrutar la lectura*. México: Lectorum.
- Lerner, Delia; Stella, Paula y Torres, Mirta. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires. Paidós.
- Nemirovsky, Myriam. (2010). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós.
- Pereña Gili, Maria Heidi. (1980). *La enseñanza de la lengua y la literatura. Texto de apoyo a la docencia*. México: UNAM.
- Reimers, Fernando y Jacobs, Jenny Eva. (2008). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse*. México: Santillana.
- Reyzábal, María Victoria. (2002). *La comunicación oral y sus didáctica*. México: SEP/La Muralla.
- Rodari, Gianni. (2009). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. México: Booket.

Saavedra Rosas, Amílcar. (2005). *Leer, escribir, narrar e imaginar: estrategias y pretextos*. México: Alfaguara.

Serafini, María Teresa. (2009). *Cómo se escribe*. México: Paidós.

Van Dijk, Teun A. (1992). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

Zabala Vidiella, Antoni. (2006). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

Glosario

Alfabetización:	Proceso mediante el cual un sujeto se apropia o se inserta en la cultura escrita. A diferencia del concepto tradicional que sólo se limita a la adquisición del alfabeto, ya que el dominio del código escrito no implica saber resolver situaciones de producción o interpretación de textos. Ser un individuo alfabetizado, implica tener la capacidad de actuar eficazmente en su grupo social, en la realización de las actividades cotidianas, laborales, culturales o profesionales. Es decir; ser capaz de desenvolverse con autonomía en una sociedad en la que impera la letra escrita. Del inglés <i>literacy</i> que significa “cultura escrita”.
Analogía:	Es la comparación entre dos ideas, lo que permite el desarrollo de una de ellas haciendo el discurso más rico y complejo.
Código escrito:	La lengua es un sistema de signos. La escritura es un sistema de signos lingüísticos, por lo tanto el escritor y el lector de una misma lengua comparten el mismo código; es decir, utilizan el mismo sistema de escritura, la comunicación será precisa o intencionalmente imprecisa. El código es la lengua.
Coherencia:	Es una propiedad del texto que permite definir la estructura, el orden lógico, la pertinencia, la precisión, la calidad de la información para que la comunicación sea efectiva entre el escritor y el lector.
Cohesión:	Es una propiedad del texto que permite establecer las articulaciones gramaticales del texto (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos, entonación). Las principales formas de cohesión son: <ul style="list-style-type: none">• Anáfora (referencia o repetición).• Deixis (referencias al contexto).• La conexión (enlaces, conectores o marcadores textuales).

	<ul style="list-style-type: none"> • La entonación (en lengua hablada: pausas, tonos altos o bajos). • La puntuación. • Relaciones temporales (tiempos verbales). • Relaciones semánticas entre palabras (significados de un mismo campo o de temas afines).
Competencia:	Es la puesta en práctica de conceptos, procedimientos y actitudes para resolver una situación problemática con cierto nivel de exigencia.
Competencia comunicativa:	Es la puesta en práctica de conceptos (conocimientos lingüísticos), procedimientos (habilidades de lectura, escritura, expresión oral) y actitud (disposición favorable) para resolver una situación comunicativa con cierto nivel de exigencia. Es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se presentan a los individuos. Esta competencia integra tanto la competencia lingüística como la competencia pragmática.
Competencia escritora:	Es la puesta en práctica de conceptos (conocimientos de lingüística, de las propiedades del texto como: la cohesión, coherencia, de estilística, de presentación), de habilidades superiores (planificar, generar ideas, formular objetivos, redactar, revisar, corregir, reformular) y de una actitud favorable hacia la cultura impresa, para resolver una situación comunicativa.
Competencia lectora:	Es la puesta en práctica de conceptos (conocimientos de: tipo de texto, estructura del mismo), de procedimientos (habilidades cognitivas superiores: ser conscientes de los propósitos de la lectura, saber leer a la velocidad adecuada, comprender el texto a diversos niveles, inferir significados, hacer predicciones y anticipaciones de lo que se va a leer, monitorear los significados obtenidos) y de una actitud favorable para interactuar con el

	texto de una manera activa.
Competencia lingüística:	Es la puesta en práctica de conceptos (reglas lingüísticas, conocimientos verbales, fonológicos, morfológicos, sintácticos y lexicales; es decir, gramaticales) interiorizadas por el hablante en una situación comunicativa y de una actitud favorable para establecer una comunicación eficiente en diverso contextos.
Competencia pragmática:	Es la puesta en práctica de conocimientos no lingüísticos (situación social comunicativa, propósitos, necesidades, roles de los interlocutores, las presuposiciones), de habilidades (identificar el tópico, los tipos de receptores, el contexto) y de actitudes favorables que un usuario de la lengua manifiesta en una situación comunicativa. También se le conoce como competencia estratégica.
Complejidad:	Teoría que postula que la realidad está constituida en diferentes niveles o dimensiones interrelacionados, formando un tejido (<i>complexus</i>).
Concordancia:	En lingüística, se dice que deben coincidir tanto el tiempo verbal con el número y persona (<i>Los niños llegaron</i> . No hay concordancia si se dice: <i>Los niños llegó</i> .) y el género con el número en los sustantivos y adjetivos. (<i>El niño alegre</i> . No hay concordancia si se dice: <i>La niño alegre</i> .)
Contenidos curriculares:	Hacen referencia a los propósitos, competencias, enfoques, metodología, contenido temático, evaluación que se plasman en un currículo determinado.
Epistémico:	Relativo a la epistemología, acto de conocer científicamente.
Escribir:	Acción de plasmar ideas, sentimientos, pensamiento utilizando un sistema de escritura utilizado por todos los hablantes de esa lengua. Proceso mediante el cual un individuo comunica sus ideas, sentimientos, pensamientos con una intención determinada utilizando cierto tipo de trama y función. Implica una reflexión y una planificación de qué y cómo se va a comunicar.

Escritura:	Es una representación del lenguaje hablado y no sólo la transcripción gráfica del habla como tradicionalmente se creía.
Escuchar:	Significa comprender un discurso oral. Implica hacer anticipaciones, predicciones de lo que el orador va a decir para estar en condiciones de obtener significados.
Expresión idiomática:	Es una forma del lenguaje coloquial donde se utiliza el sentido figurado. Su significado se logra siempre que se encuentre contextualizado, ya que por sí sola no tendrá el significado deseado. Este uso está determinado por los usos y costumbres de cierta comunidad lingüística. Ver el significado de registro dialectal.
Función:	Manifiesta las diferentes intenciones del emisor: buscan informar, convencer, seducir, entretener, sugerir estados de ánimo, etc.
Función apelativa:	Los textos que privilegian la función apelativa del lenguaje intentan modificar comportamientos. Pueden incluir desde las órdenes más contundentes hasta las fórmulas de cortesía y los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a aceptar lo que el autor le propone, a actuar de una determinada manera, a admitir como verdaderas sus premisas.
Función expresiva:	Los textos en los cuales predomina la función expresiva del lenguaje manifiestan la subjetividad del emisor, sus estados de ánimo, sus afectos, sus emociones.
Función informativa.	Es la función de informar, la de hacer conocer el mundo real, posible o imaginado al cual se refiere el texto, con un lenguaje conciso y transparente
Función literaria:	Los textos con predominio de la función literaria del lenguaje tienen una intencionalidad estética. Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua, con la mayor libertad y originalidad, para crear belleza. Recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje

	artístico, una obra de arte.
Hablar:	Emitir un mensaje oral utilizando el código de la lengua para comunicarnos eficientemente con el receptor del mensaje.
Interdisciplina:	Objeto de estudio abordado con dos o más disciplinas.
Intención comunicativa:	Determina la función predominante del texto: informar, convencer, seducir, entretener.
Leer:	Significa obtener significado de un texto escrito. Implica hacer anticipaciones, predicciones, inferencias, monitoreo de lo que se va comprendiendo para estar en condiciones de lograr una comprensión específica y global del texto. No es descifrado de un texto como tradicionalmente se pensaba lo que implica leer. Es comprender el texto. El lector, para comprender un texto utiliza no sólo la información visual que le aporta el texto; sino también información no-visual que el propio lector incorpora como sus conocimientos de lingüística, sobre el tema que aborda el texto, etc.
Lenguaje:	Si lengua es el sistema de signos, el lenguaje es la utilización o expresión de dichos signos con la intención de comunicar algo. Se puede decir, que el lenguaje es la concreción de la lengua.
Metacognición:	Es la capacidad para ser conscientes de procesos y productos cognitivos internos. En pocas palabras es el conocimiento de cómo conocemos.
Metaescritura:	Se entiende como la reflexión del cómo escribimos; es decir, es el conocimiento de como aprendemos a escribir. La metaescritura es un recurso de aprendizaje de la escritura muy valioso que los productores de textos pueden utilizar.
Microhabilidades de escritura:	Las divido en dos grupos: las básicas o inferiores (trazado, dirección, segmentación, lateralización, fundamentalmente son las motrices); las superiores (planificar, generar, redactar, revisar, reformular, monitorear, fundamentalmente son cognitivas).

Pensamiento crítico:	Es aquel que presenta una actitud reflexiva; por ejemplo, cuando el productor de textos expresa su voz dentro del texto, sustentando su punto de vista u opinión con una justificación; cuando integra y evalúa la información, extrae una implicación o hace una pregunta relevante; o bien, tiene la capacidad de tomar en cuenta diferentes perspectivas o fundamentar la suya.
Planificar la escritura:	Determinar los objetivos, contenidos, tipo textual, tipo de variedad lingüística, generar ideas, hacer esquemas.
Prácticas sociales de lenguaje:	Son las actividades cotidianas que realizan los seres humanos donde se utiliza el lenguaje como: redactar una carta, elaborar un comercial de radio o televisión, hacer el registro de gastos de la semana, registrar el estado del tiempo, resolver problemas de todo tipo, trabajar en equipo en la elaboración de un trabajo, grabar un poema, etc.
Productor de textos:	Es el escritor de cualquier tipo de texto (listas, cuentos, artículos de opinión, recetas, etc.). Para diferenciarlo del “escritor erudito o reconocido” el que escribe literatura, ensayos, ciencia.
Proyecto de lenguaje:	Método didáctico que incorpora en el aula prácticas sociales y culturales del lenguaje. Se promueve la reflexión de la lengua tanto oral como escrita con la finalidad de que el educando adquiera aprendizajes de la convencionalidad de la lengua. El trabajo por proyectos permite la diversidad de acciones concretas con sentido y significado para los alumnos. Estos por su parte, al darse cuenta que sus productos están dirigidos a cierto tipo de lectores o audiencia ponen más empeño e interés en realizarlas, ya que estas tienen una finalidad distinta a la tradicional calificación.
Redactar:	Plasmar en una primera versión las ideas primarias producto de la fase de planificación. Muy a menudo se utiliza como la escritura de un texto, aunque así es, desde un enfoque

	<p>procesual y complejo, redactar es una de las fases de la escritura de un texto.</p>
<p>Registro dialectal:</p>	<p>Uso de palabras con un significado propio para los hablantes de una región geográfica o comunidad lingüística, perteneciente a un mismo idioma que abarca una región más extensa. Ejemplo: “granos de maíz que al tostarse se abren en forma de flor”. En España se les dice, <i>rosetas</i>; en Venezuela, <i>catufas</i>; en Santo Domingo, <i>cocalecas</i>; en Cuba, <i>goyorí</i>; en Ecuador, <i>canguil</i>; en Argentina, <i>ancuas</i>; en Chile <i>cabritos</i> o <i>flores</i>; en Perú, <i>canchas</i>; en Paraguay, <i>pororó</i>; en Honduras, <i>punches</i> y en México, <i>palomitas</i>. También existen formas dialectales en otras comunidades lingüística como: el chat de los jóvenes, el caló de las tribus urbanas, grupos campesinos, grupos de académicos o especialistas, comunidades de oficios, etc. La variedad del registro dialectal está determinada por la geografía, por la clase social, profesión, por la época y por la generación.</p>
<p>Registro estándar:</p>	<p>Uso de palabras con significado igual para todos los hablantes de la misma lengua, no importando su origen geográfico, social, cultural o generacional. La variedad estándar tiene la función de neutralizar los rasgos diferenciales dialectales para facilitar la comunicación entre los diversos hablantes de una lengua. Se usa principalmente en una situación de comunicación de un nivel de formalidad medio o alto.</p>
<p>Segmentación:</p>	<p>Significa considerar a cada palabra como una unidad; un texto no tiene segmentación cuando presenta divisiones arbitrarias como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La hipersegmentación (por ejemplo, “<i>a probar</i>”, en lugar de <i>aprobar un examen</i>). • La hiposegmentación (por ejemplo “<i>megusta</i>”, “<i>alas</i>” 5 de la tarde). • La división silábica para cambiar de renglón sea

	incorrecta.
Trama:	Forma de estructurar el texto. <i>Textum</i> del latín, tejido, entramado, entrelazado, tela.
Trama argumentativa:	Los textos con trama argumentativa predominante explican, informan, argumentan, contrastan, demuestran ideas; entre estos encontramos: aviso folleto, carta solicitud, artículo de opinión, monografía, ensayo.
Trama conversacional:	Los textos con trama conversacional, muestran la interacción que se da entre los hablantes; entre estos podemos encontrar: el aviso, obra de teatro, reportaje y entrevista.
Trama descriptiva:	Los textos con trama descriptiva son aquellos que nos dicen como son las características de los objetos, las personas, procesos. Entre estos encontramos: el aviso, folleto, cartel, receta, instructivo, poema, definición, nota de enciclopedia e informe de experimento.
Trama narrativa:	Los textos con trama narrativa son aquellos que presentan acciones en secuencias temporales de tipo causal; entre estos encontramos el cuento, la novela, poema, historieta, carta, noticia, biografía y el relato histórico.
Transdisciplina:	Es una visión global de la realidad, significa poseer una actitud epistémica que posibilite ver los distintos niveles de la realidad en su conjunto o las diversas interrelaciones en su red. La transdisciplina no pretende negar el conocimiento disciplinar, pero aspira a utilizar dicho conocimiento de estas disciplinas para llegar a una comprensión más compleja y global de la realidad y de esta manera superar las visiones reduccionistas del conocimiento fragmentado y descontextualizado que producen las disciplinas; es decir, usar el conocimiento interdisciplinar para la construcción de un nuevo conocimiento.

Anexos.

El siguiente cuestionario tiene la finalidad de recabar información sobre los saberes y prácticas de los docentes en relación con la producción de textos escritos, le pedimos de favor conteste con la mayor honestidad posible. La información que resulte se manejará con discreción. De antemano le damos las gracias por su cooperación.

FORMACIÓN PROFESIONAL Y LABORAL.

1.- Género: Hombre Mujer Edad:_____.

2.- ¿Cuál es su formación profesional o académica

3.- ¿Cuál es la signatura que imparte con mayor número de horas?_____

4.- ¿Cuántos años de servicio lleva enseñando dicha asignatura?_____

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

INSTRUCCIONES: En las siguientes preguntas enumere las opciones. Con el número 1 la que emplea o aplica con mayor frecuencia, con el 2 la que emplea en menor grado, con el 3 a la que casi no usa y con el 4 la que nunca utiliza.

1.- ¿En qué situaciones de prácticas sociales aplica la escritura con sus alumnos?

- En la exposición de trabajos escolares.
- En la presentación de tareas.
- En actividades de difusión de algún evento.
- Otra (especifíquela por favor)

2.- ¿Con qué fin le pide a sus alumnos que escriban un texto en la escuela?

- Calificar el aprendizaje del alumno.
- Evaluar la competencia escritora del alumno.
- Desarrollar la competencia comunicativa del alumno
- Otra (especifíquela por favor)

3.- ¿Qué aspecto de la escritura de textos enseña a sus alumnos?

- La forma y limpieza.
- La ortografía y gramática.
- La planeación
- Otra (especifíquela por favor)

4.- ¿Qué aspecto de la escritura evalúa en los textos de sus alumnos?

- La forma y limpieza.
- La ortografía y gramática.
- La planeación
- Otra (especifíquela por favor)

5.- Cuando pide escribir algún texto a sus alumnos ¿qué procedimientos les enseña?

- Trazado y copiado.
- Subrayar y resumir.
- Planear, redactar, revisar, corregir
- Otra (especifíquela por favor)

6.- Cuando enseña escribir textos a sus alumnos ¿qué conceptos considera importantes que aprendan o conozcan?

- Ortografía, sintaxis, nociones gramaticales.
- Intención y función comunicativa.
- La trama de los textos.
- Otra (especifíquela por favor)

LA PRÁCTICA DE LA ESCRITURA

NOTA PREVIA: Si alguna de las siguientes preguntas no puede ser contestada, favor de indicarlo con la frase:

“No lo sé”

SITUACIÓN 1.- Cuando tiene una necesidad de escribir un texto:

A. ¿Cuáles son las acciones que realiza? Enumérelas por favor.

B. ¿Cuáles son los conocimientos que pone en práctica? Escríbalos por favor.

SITUACIÓN 2.- Cuando tiene necesidad de revisar un texto escrito por un alumno:

A. ¿Qué aspectos del proceso evalúa? Enumérelos por favor.

B. ¿Qué aspectos del código escrito evalúa? Enumérelos por favor.

CUESTIONARIO ALUMNOS (1° Y 2° GRADOS)

ANEXO 2

Este cuestionario tiene la finalidad de conocer la forma de cómo aprendes y te enseña a escribir un texto tu maestro(a) de (GEOGRAFIA).

Por favor contesta con la mayor verdad posible. De antemano te damos las gracias por tu cooperación.

INSTRUCCIONES: Tacha la opción correcta:

Grado: 1º 2º 3º

Sexo: mujer hombre

PRÁCTICA DE LA ESCRITURA

1.- ¿Escribes fuera de la escuela?	Si	No
2.- ¿Cuándo escribes en la escuela, lo haces para comunicarte con otros?	Si	No
3.- ¿Cuándo tu maestro(a) te pide escribir un texto, lo haces con gusto?	Si	No
4.- ¿Cuándo tu maestro(a) te pide leer un texto, lo haces con gusto?	Si	No

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

1.- ¿Cuándo tu maestro te pide escribir un texto lo hace porque existe una necesidad de publicar o dar a conocer a otros lo que has escrito?	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
2.- ¿Tu maestro te ha enseñado que para escribir es necesario primero pensar qué cómo, a quién, y para qué escribir?	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
3.- ¿Cuándo tu maestro(a) te pide escribir un texto, lo haces para que te lo califique el maestro?	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
4.- ¿Cuándo tu maestro(a) te pide escribir un texto, lo haces para comunicarte con otras personas o con tus compañeros?	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
5.- ¿Cuando escribes haces varias versiones del texto antes de llegar a la versión definitiva?	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca

TIPOLOGÍA DE TEXTO

Lee detenidamente la siguiente tabla, luego escribe el número 1 al conjunto de textos que escribes mayoritariamente en la escuela, el número 2 al que tenga menos frecuencia, el 3 al de menor frecuencia y 4 al que casi no lo usas. No debes de repetir números.

_____	Narrativos:	carta informal, cuentos, leyendas, historietas, noticias, biografías, novelas, relatos históricos
_____	Descriptivos:	recetas, instructivos, poemas, notas de enciclopedia, informe de experimentos, cartel
_____	Argumentativos:	monografías, artículos de opinión, ensayos, solicitudes, carta formal, anuncios, avisos, folletos
_____	Conversacionales:	obras de teatro, entrevistas, reportaje

¿Para qué crees que sirve escribir un texto?

Este cuestionario tiene la finalidad de conocer la forma de cómo aprendes y te enseña a escribir un texto tu maestro(a) de GEOGRAFIA.

Por favor contesta con la mayor verdad posible. De antemano te damos las gracias por tu cooperación.

INSTRUCCIONES: Tacha la opción correcta:

Grado: 1º 2º 3º

Sexo: mujer hombre

PRÁCTICA DE LA ESCRITURA

1.- ¿Escribes fuera de la escuela?	Si	No
2.- ¿Cuándo escribes en la escuela, lo haces para comunicarte con otros?	Si	No
3.- ¿Cuándo tu maestro(a) te pide escribir un texto, lo haces con gusto?	Si	No
4.- ¿Cuándo tu maestro(a) te pide leer un texto, lo haces con gusto?	Si	No

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA

1.- ¿Cuándo tu maestro te pide escribir un texto lo hace porque existe una necesidad de publicar o dar a conocer a otros lo que has escrito?	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
2.- ¿Tu maestro te ha enseñado que para escribir es necesario primero pensar qué cómo, a quién, y para qué escribir?	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
3.- ¿Cuándo tu maestro(a) te pide escribir un texto, lo haces para que te lo califique el maestro?	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
4.- ¿Cuándo tu maestro(a) te pide escribir un texto, lo haces para comunicarte con otras personas o con tus compañeros?	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca
5.- ¿Cuando escribes haces varias versiones del texto antes de llegar a la versión definitiva?	Frecuentemente	Casi nunca	Nunca

TIPOLOGÍA DE TEXTO

Lee detenidamente la siguiente tabla, luego escribe el número 1 al conjunto de textos que escribes mayoritariamente en la escuela, el número 2 al que tenga menos frecuencia, el 3 al de menor frecuencia y 4 al que casi no lo usas. No debes de repetir números.

_____	Narrativos:	carta informal, cuentos, leyendas, historietas, noticias, biografías, novelas, relatos históricos
_____	Descriptivos:	recetas, instructivos, poemas, notas de enciclopedia, informe de experimentos, cartel
_____	Argumentativos:	monografías, artículos de opinión, ensayos, solicitudes, carta formal, anuncios, avisos, folletos
_____	Conversacionales:	obras de teatro, entrevistas, reportaje

¿Para qué crees que sirve escribir un texto?

IMAGINA QUE UNO DE TUS COMPAÑEROS SALVÓ UNA VIDA Y DESEAS QUE SE PREMIE SU HEROÍSMO.

ESCRIBE UNA CARTA AL DIRECTOR DE LA ESCUELA PROPONIENDO QUE SE LE HAGA UN RECONOCIMIENTO. DEBES ESCRIBIR POR LO MENOS UNA RAZÓN IMPORTANTE Y SER LO SUFICIENTEMENTE CONVINCENTE PARA QUE EL DIRECTOR TOME EN CUENTA TU PROPUESTA. UTILIZA UN MÍNIMO DE SEIS ORACIONES CON SENTIDO COMPLETO.

TÓMATE EL TIEMPO NECESARIO. PUEDES ELABORAR UN BOSQUEJO O IDEAS PARA ORGANIZAR EL CONTENIDO DE TU CARTA. (Si necesitas más hojas puedes pedir las a la persona que está aplicando este cuestionario)