



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 096 D.F. NORTE



El taller de redacción para propiciar procesos cognitivos en la  
elaboración de textos

JUAN CARLOS SEGOVIA SOBERANO

ASESORA: LIC. IRENE RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

México D.F. 2006



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



UNIDAD UPN 096

El taller de redacción para propiciar procesos cognitivos en la  
elaboración de textos

JUAN CARLOS SEGOVIA SOBERANO

Proyecto de Innovación Docente (Intervención Pedagógica) presentado  
para obtener el título de Licenciado en Educación.

México D.F. 2006

# ÍNDICE

	PÁGINA
<b>INTRODUCCIÓN</b>	7
<b>1. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA</b>	12
1.1 Contexto de la comunidad escolar	12
1.2 Mi trayectoria docente	13
1.3 Encuentro un problema	14
1.4 Por qué no saben escribir los alumnos de segundo grado	16
1.4.1 El ámbito escolar	17
1.4.2 Los alumnos y los padres de familia	18
1.4.3 Las causas en mi labor docente	20
1.5 Justificación	21
<b>2. REFERENTES TEÓRICOS SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS</b>	25
2.1 ¿Qué es saber escribir?	25
2.2. Historia del lenguaje escrito	26
2.3 ¿Cómo se enseña a escribir?	29
2.3.1 La enseñanza tradicionalista	30
2.3.2 La enseñanza bajo un nuevo enfoque	31
2.3.3 La enseñanza de acuerdo al “Plan y programas de estudio...”	34
2.4 Características del código oral y el escrito	36
2.5 ¿Cómo aprendemos el código escrito (competencia)?	39
2.6 ¿Cuál es el proceso de composición?	41
2.6.1 ¿Cómo funciona el proceso cognitivo?	45
2.7 Tipos de escritores	46
2.8 ¿Cómo propiciar los procesos de composición?	48
2.9 ¿Qué se quiere decir con constructivismo?	49
2.9.1 El trabajo entre pares	53
2.9.2 El rol del docente	54
2.10 Otras nociones aplicables a la composición de textos	55

<b>3. PROPUESTA PARA PROPICIAR LOS PROCESOS COGNITIVOS DE LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS</b>	59
3.1 Propósito y metas	59
3.2 Plan de trabajo para la aplicación de la propuesta	60
3.2.1 El taller de redacción	61
3.2.2 La lectura de fábulas y otros textos literarios	61
3.2.3 Ofrecer un modelo de composición a los alumnos	62
3.2.4 Estrategias para propiciar los procesos cognitivos durante la composición de textos	62
3.2.5 La revisión procesal	65
3.2.6 La redacción de fábulas como medio	69
3.2.7 La carpeta de textos obtenidos en el taller de redacción	69
3.3 Plan de clase	71
3.4 Programa de actividades	73
3.5 Cronograma	74
3.6 Evaluación de los alumnos	75
3.7 Evaluación general de la propuesta	77
<b>4. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA</b>	78
4.1 Resultados iniciales	78
4.2 Aplicación de las estrategias presentadas	78
4.3 Elaboración de fábulas	82
4.4 Evaluación final de la propuesta	82
4.4.1 La actitud actual de los alumnos respecto a escribir	82
4.4.2 Sobre la aplicación de estrategias	83
4.4.3 La eliminación del código oral en los escritos de los alumnos	85
4.5 Incidencias durante la aplicación de la propuesta	86
4.6 Sugerencias para una futura aplicación de esta propuesta	87
<b>CONCLUSIONES</b>	89
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	91
<b>ANEXOS</b>	93

## DEDICATORIA

Emely y Carlos, ustedes son lo más valioso que tengo y mi esfuerzo es por ustedes.

Mayra, gracias por tu apoyo, juntos lo hemos logrado.

Queridos padres, espero que con esto pueda darles una alegría que compense un poco de todo lo que me han dado, gracias.

A todos los que han estado a mi lado y me han apoyado o guiado para alcanzar esta meta, siempre les estaré agradecido.

## INTRODUCCIÓN

Desde sus albores, la humanidad ha buscado comunicarse con sus semejantes de forma práctica y diversa, venciendo obstáculos como el tiempo y la distancia; al descubrir la escritura, se obtuvo un enorme éxito pues con ella se pudo rebasar las fronteras del tiempo y lograr la comunicación con generaciones posteriores, en algunos casos, con muchos siglos de diferencia.

La escritura tuvo sus orígenes en las primitivas pinturas rupestres, pero ha evolucionado hasta los complejos lenguajes que utilizamos en la actualidad, su uso se ha difundido por todo el mundo y en prácticamente toda esfera de las actividades humanas hasta convertirse en un instrumento idóneo para satisfacer la necesidad de comunicar los pensamientos, carencias, anhelos, descubrimientos, hazañas y emociones; también, nos ayuda a manejar el cúmulo de información que se genera día con día y, muy en especial, en esta época en que el intercambio cultural se ha hecho más intenso que en ninguna otra época de la historia de la Humanidad; gracias a la escritura podemos enterarnos de lo que sucede en casi cualquier parte del mundo y sobre cualquier tipo de tema, basta con echar un vistazo por los periódicos, enciclopedias, diccionarios, anuncios, instructivos, cartas, telegramas, facsímiles, correos electrónicos, páginas en Internet y hasta mensajes escritos por teléfonos móviles o localizadores.

Por cierto, aunque las nuevas tecnologías ofrecen nuevos métodos para registrar la información, la escritura sigue conservando su esencia y se ha adaptado bien a los cambios, en cierto modo la escritura ha influido más en la tecnología y no lo contrario.

Por tanto, las sociedades modernas exigen de sus ciudadanos el uso de la escritura a un nivel que permita la buena comunicación, hablar de esto implica de más habilidades cada día pues lo escrito sirve para comunicarse con un número cada vez mayor de personas en un creciente número de situaciones, por lo que encontrar la forma de expresarse y ser entendido reviste un reto singular a vencer en el aula.

Estoy convencido de que nuestra sociedad mexicana requiere de ciudadanos que sepan emplear eficazmente la escritura, que estén dotados de los conocimientos necesarios sobre el lenguaje y, al mismo tiempo, conozcan estrategias para desarrollar lo escrito de tal manera que se puedan enfrentar al reto de comunicarse efectivamente con otros.

Tristemente, y como ya es conocido por la mayoría de los habitantes de nuestro país, no somos una potencia en el campo de la educación y estadísticamente se sitúa a nuestros alumnos y alumnas en los peores porcentajes de aprendizaje. La escritura no escapa de esta realidad y nos topamos de frente con una cultura que consideran que escribir es “cansado” y “difícil” y, por lo tanto, economizan su uso sólo para fines meramente “indispensables”; y quizás porque desconocen sus alcances y sus usos. Los resultados de esta situación no se hacen esperar y nos encontramos con graves deficiencias cuando alguien desea poner por escrito sus pensamientos o en situaciones donde dichas deficiencias trascienden de lo cotidiano a las esferas profesionales de los individuos. Como ejemplo, nos encontramos con anuncios que no dicen nada y en el otro extremo, con documentos legales imposibles de comprender para la gente común.

Lo más inquietante es que esto se suscita a pesar de grandes esfuerzos por parte de las autoridades encargadas de la educación en nuestro país. Centrémonos en la educación primaria y recordemos el Acuerdo Secretarial número 181 con fecha del 27 de agosto de 1993 donde se introdujo una reforma que incluyó a los Planes y Programas de Estudio, mismos que incluían la asignatura de Español y que, a su vez, integra la enseñanza de la escritura en toda su extensión, esta reforma incluyó libros de texto actualizados y permeados con un enfoque que en teoría debía desarrollar las “capacidades” comunicativas de los educandos. Sumemos a esta reforma la revisión y actualización que se produjo en 1995 mediante el PRONALEES (Programa nacional para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Educación Básica) con el que se pretendía “dar mayores precisiones” a los objetivos del enfoque y del desarrollo en el aula. Para 1996, se presenta un nuevo acuerdo, el 209, que pretende revisar y adicionar el 181. Y finalmente, en un evidente esfuerzo

por mantenerse a la vanguardia, surge en el 2001 el acuerdo 304 que actualiza de nueva cuenta al 181 que había establecido los Planes y Programas de Estudio.

Pero ¿qué hay de los alumnos y alumnas? Ellos continúan con sus deficiencias después de un poco más de diez años de trabajo y esfuerzos continuos, razón que hace pertinente dirigir la atención a mi papel como docente y la responsabilidad que tengo de llevar estos planes a un campo real y efectivo de enseñanza.

Entre los puntos que me inquietan están el por qué del fracaso en la enseñanza de la escritura, el impacto que ésta tiene en la comunidad escolar, y cómo se puede revertir esta situación. Por supuesto, partiendo desde mi propio entorno escolar, para poder ofrecer un ejemplo de cómo tratar con un problema tan trillado, del que todo mundo cree poder dar una opinión y del cual, de hecho, muchos autores versados en la materia se han cansado de hablar; pero, a pesar de todo, el problema sigue.

El presente proyecto es resultado de mi propia investigación al respecto y su propósito es **propiciar los procesos cognitivos de los alumnos aplicando estrategias de composición adquiridas durante un taller de redacción.**

En las siguientes páginas presento un primer capítulo que describe el contexto en el que se llevó a cabo esta propuesta. Dicho contexto no sólo incluye los aspectos geográficos y sociales, también es una investigación para determinar tanto las aproximaciones que la comunidad escolar ha tenido con la escritura como la delimitación del problema. Explicaré por qué enfrentamos una actitud negativa –a veces pobre– respecto al uso de la escritura, economizando sus funciones y dejando fuera de uso las estrategias de composición que pudieran ayudar a mejorar la comunicación. A fin de ofrecer estas explicaciones fue necesario realizar una investigación cuidadosa que incluyó entrevistas y encuestas entre padres de familia, alumnos y maestros y, por supuesto, incluye un análisis de mi propia práctica docente delimitada a través de diarios de grupo para obtener el mayor entendimiento posible del problema a tratar, toda la información se incluye en el primer capítulo.

En un segundo capítulo muestro lo que significa escribir y lo confronto con los conceptos populares para demostrar que es necesario trabajar con la actitud de los alumnos y alumnas. Posteriormente hago una comparación entre los modelos de

enseñanza tradicionalista y el propuesto en los “Planes y Programas de Estudio” para delimitar las formas de trabajo que se deben aplicar en el aula. También presentaré referente teórico basado en el enfoque psicolingüístico para fundamentar una propuesta de trabajo que permita a los alumnos desarrollar su competencia de comunicación mediante la producción de textos. Finalmente, expongo el referente que tiene que ver con la teoría constructivista del aprendizaje para implicarlo en las actividades de escritura.

En los capítulos tres y cuatro, explico mi propuesta con sus propósitos, estrategias, recursos y métodos de evaluación. Incluyo la forma de evaluación de este proyecto seguido por un reporte de los resultados obtenidos durante la fase de aplicación de la propuesta a partir de un guión de evaluación y que a su vez permite un análisis de resultados expuesto con gráficas y muestras del trabajo realizado.

Finalmente aporto mis conclusiones, en especial los descubrimientos que esta experiencia me ha dejado y los aspectos en los que se puede mejorar como alternativa docente. Del mismo modo, dejo saber las expectativas que ahora tengo al trabajar la producción de textos con alumnos de segundo grado.

En la bibliografía se pueden encontrar los textos que me han servido para elaborar esta propuesta, de ellos resaltan cuatro títulos del autor Daniel Cassany, Profesor de la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona, considerado como un vanguardista en la aplicación de técnicas y estrategias para la producción de textos desde el enfoque psicolingüístico. Dado que algunos autores en México citan de él con frecuencia, decidí hacer lo mismo y, por ello, en este texto se podrán encontrar referencias a sus obras más representativas y a las que tenemos acceso en nuestro país.

En la sección de Anexos presento información complementaria de las características del municipio que presento en el primer capítulo. También proporciono algunos de los instrumentos que utilicé en la elaboración de este proyecto, tales como encuestas y listas de cotejo sobre la evaluación de los alumnos; finalmente incluyo ejemplos del trabajo realizado por los alumnos a fin de ser analizado con lo expuesto durante los capítulos tres y cuatro. Esos ejemplos

significan para mí una evidencia de los resultados obtenidos así como muestra de los obstáculos que se presentaron en la práctica frente a los alumnos durante el ciclo escolar en que se aplicó ésta propuesta.

Ahora espero que el lector pueda encontrar en las siguientes páginas un modelo de cómo se pueden aplicar algunas estrategias que propician los procesos cognitivos en la composición de textos, en especial con alumnos de segundo grado, pero que bien pueden despertar el interés en su aplicación en cualquier otro nivel escolar.

# 1. DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

## 1.1 Contexto de la comunidad escolar

La aplicación de mi propuesta se realizó en el “Centro Escolar Jaime Torres Bodet”, una escuela primaria particular incorporada a la Secretaría de Educación Pública. Su dirección es Avenida Texcoco No. 3, Fraccionamiento El Tejocote, municipio de Texcoco, Estado de México. Esta población se ubica en el kilómetro 31.5 de la carretera federal 135, México – Texcoco, zona oriente del valle de México.

El relieve en esta región es plano con una altitud promedio de 2,500 metros sobre el nivel del mar. No hay ríos cercanos pero a cinco kilómetros se encuentran las cuencas del Lago de Texcoco en zonas restringidas al público. El clima es templado-semiseco, similar al que se registra en el resto del Valle de México según los reportes meteorológicos del valle de México. Otros datos estadísticos sobre el Municipio de Texcoco los incluyo en el *Anexo 1*.

El fraccionamiento donde se ubica la escuela es de tipo residencial, la población aproximada es de 2,450 habitantes (según datos de la delegación municipal basados en un censo local). La comunidad cuenta con los siguientes servicios: alumbrado público, agua potable, alcantarillado, drenaje, pavimentación, telefonía, vigilancia policiaca, sala de usos múltiples, parque y una biblioteca pública.

Aquí se han establecido dos Jardines de Niños (uno oficial y otro particular), dos Primarias (oficial y particular), una Secundaria oficial y una Unidad Académica Profesional de la Universidad Autónoma del Estado de México que imparte siete carreras: Licenciaturas en Administración de Empresas, Ciencias Políticas, Contaduría Pública, Derecho, Economía, Turismo e Ingeniería en Computación.

La Primaria donde trabajo inició funciones el 1 de septiembre de 1991, contando una matrícula de apenas 31 alumnos en el turno matutino. En esa generación se atendieron todos los grados, pero sólo con cuatro docentes, dos de ellos tuvieron que atender doble grupo. Actualmente, el personal docente se ha renovado en su totalidad.

Para el presente ciclo escolar, la matrícula inicial fue de 111 alumnos que se

distribuyen en cada uno de los grados de Primaria. Estos alumnos son atendidos por once docentes: seis maestros de grupo, cuatro de materias extracurriculares y un director escolar. En esta plantilla de personal, se cuenta con un profesor Normalista con cincuenta años de servicio en el magisterio; otros con Licenciaturas en Educación, Derecho y Psicología Educativa; cuatro aún cursamos estudios de Licenciatura en las Unidades 094 y 096 de la UPN y en el caso de los maestros con materias extracurriculares, contando con una formación académica correspondiente a la asignatura que imparten (Computación, Danza, Inglés y Pintura).

Respecto a las instalaciones escolares, se cuenta con un edificio propio y ex profeso para la escuela. Sus dimensiones cubren 112 m<sup>2</sup> de construcción distribuida en planta baja y un primer piso. Cuenta con ocho aulas, una para cada grado de la primaria, otra para el salón de computación e inglés, y la última se usa como biblioteca. El patio de juegos es pequeño (42 m<sup>2</sup>) y con piso de concreto, allí se realizan las clases de Danza y Educación Física. Se cuenta con mobiliario básico para trabajar, en cada aula se tienen bancas, pizarrón, librero, escritorio y Biblioteca de aula. La sala de Computación e Inglés está equipada con seis computadoras, escritorio, librero, mesas de trabajo, pizarrón, y material didáctico para estas asignaturas. El aula de biblioteca está alfombrada y cuenta con sillas, mesas, televisión, video casetera y un librero que cubre una pared completa.

Por otra parte, y de acuerdo a estadísticas proporcionadas por la Dirección de la escuela, la condición económica del 99% de las familias que componen la comunidad escolar, rebasa ingresos a los dos salarios mínimos, el 1% restante tiene ingresos menores a éstos. La principal fuente de ingresos para los padres de familia es el comercio establecido, generalmente en el Distrito Federal. En el 60% de los casos, ambos padres tienen que trabajar para el sustento de la familia. El 90% de las familias están compuestas por el padre y la madre, mientras que el restante 10% son familias monoparentales, donde los hijos viven con la madre y con sus abuelos.

## **1.2 Mi trayectoria docente**

Inicié mi carrera como maestro hace cinco años, tenía la intención de obtener

un sustento económico, pero también fui consciente de la importancia que reviste el ser maestro, así que me comprometí a hacer mi mejor esfuerzo al desempeñar mis funciones docentes.

Mi formación académica previa fue tan sólo de bachillerato en el área de humanidades, por lo que inicié marginado de conocimientos pedagógicos propios de quienes cursan la escuela normal o sus equivalentes. Las subsecuentes consecuencias fueron: limitación en la variedad y riqueza de mis clases, dificultades para atender los problemas del proceso Enseñanza – Aprendizaje y los relacionados con la conducta que surgen cotidianamente en el aula de clases.

Durante mi primer año fui asesorado frecuentemente por la Directora Escolar. Conforme ha pasado el tiempo, he logrado desempeñarme de forma más autónoma, siendo factor clave en ello mi decisión de continuar mi preparación profesional en la Universidad Pedagógica Nacional.

### **1.3 Encuentro un problema**

Me incorporé en la Unidad 096 DF Norte de la UPN para estudiar la Licenciatura en Educación Plan 94 en septiembre de 2001. Los primeros efectos que tuve fueron tomar conciencia sobre mi práctica docente y dar por descartado que ésta hubiese alcanzado un nivel aceptable. Cuando cursé materias como *El maestro y su práctica docente*, *Análisis de la práctica docente propia* e *Investigación de la práctica docente propia*, aprendí a utilizar mi diario de grupo y a cuestionar si lo que hacía tenía fundamentos teóricos; sobre todo detecté problemáticas que presentaban mis alumnos; en concreto, me di cuenta de las deficiencias que los alumnos y alumnas presentaban a la hora de escribir o redactar un texto. Como ejemplo, cito lo sucedido durante el concurso “Demos la palabra al niño”, organizado por la Secretaría de Educación Pública en su edición del ciclo escolar 2001-2002. Para participar en esa competencia se convocó a alumnos de todos los grados de primaria a nivel zona. Las bases de participación consistían en que cada alumno presentara un escrito desarrollado por sí mismo sobre un tema de interés y relevancia para él. Como parte del escrito, se debían incluir láminas o material explicativo y una

disertación del tema frente a un jurado compuesto por maestros, directores y personal de la supervisión escolar.

En nuestro caso, se seleccionó a un niño o niña de cada grado para realizar su escrito, pero de todos los productos obtenidos, fue necesario hacer correcciones en la coherencia, cohesión y adecuación de los textos, así como de ortografía. Al final sólo se seleccionaron tres trabajos a los que nuevamente se les pasó por un proceso de reestructuración y corrección, pero ¡por los docentes!, a partir de ese momento, la participación de los alumnos fue la de espectadores que esperaron a que el texto fuera realizado en su totalidad para poder exponerlo. Observar esta situación me dejó con una gran desilusión y un sentimiento de frustración pues el ideal de *darle al niño la palabra* había sido sólo una simulación.

Al reflexionar sobre lo ocurrido, me planteé la posibilidad de que nosotros no fuimos un caso aislado, creo firmemente que esta práctica se lleva a cabo de forma corriente con otras actividades relacionadas a la escritura tanto al interior como al exterior de la escuela, y suelen tener como denominador común la escasa capacidad del alumno para redactar un texto determinado.

Esta falta de capacidad se demuestra en el comportamiento de los alumnos durante el proceso de redacción; por ejemplo, los alumnos pocas veces se detienen a planear u organizar sus ideas; si no se les indica de forma específica qué es lo que tienen que escribir; titubeaban y buscan que el docente diga que hacer. Para la gran mayoría, la principal preocupación es *llenar la hoja*, sin importar si lo escrito es coherente o si tiene cohesión para que un futuro lector pueda comprenderlo. Cuando el estudiante cree haber terminado, entrega su hoja al docente sin pasarla por un proceso de revisión que, como mínimo implicaría releer el texto. El término *borrador* es prácticamente desconocido en el nivel primario, tanto en palabra como en acción, sólo se escribe una vez y nada más. Los escritos que se obtienen poseen características del código oral, como si el escritor estuviera platicando y el lector entendiera todo el contexto de la situación. Por otro lado, los tipos de textos obtenidos son limitados y se reducen a cuentos y narraciones de experiencias personales. Finalmente, se puede notar que lo que escriben los alumnos no es para

leerse; es decir, no tiene un valor comunicativo, ni siquiera para el propio escritor quien suele considerar innecesario releer lo que ya escribió, en cambio, se da mucho interés al valor evaluativo del escrito indicado por el docente.

Estas situaciones se pueden contrastar con lo que el Programa de Estudio de Español dice (en lo sucesivo me referiré a él con las siglas PEE). Allí encontramos que el propósito del español es: "...propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales"<sup>1</sup> y para lograrlo, se puntualiza entre otras cosas que los alumnos: "desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes, en distintas situaciones comunicativas... Practiquen la lectura y escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad"<sup>2</sup>.

Basta lo señalado en este apartado, para evidenciar que los propósitos señalados no se cumplen; esto es un problema que se debe solucionar, así que enfrente la situación desde mi práctica docente y busco las causas que le originan.

#### **1.4 Por qué no saben escribir los alumnos de segundo grado**

Al término del primer grado, se espera que los alumnos hayan adquirido nociones del código escrito así como de algunos elementos sobre la redacción de textos breves, pero capaces de comunicar las ideas del alumno. Es también entendido el hecho de que éste es un proceso que continúa en el segundo grado y que el nivel de aprendizaje variará de un alumno a otro en base a los estímulos que ha recibido en su hogar y desde su nacimiento.

Con todo, el problema parece desarrollarse a partir del segundo grado por una serie de situaciones que se dan en diferentes ámbitos: la escuela, los alumnos, sus padres y la práctica docente personal. A continuación comentaré sobre el análisis que hice en cada uno de estos apartados.

---

<sup>1</sup> SEP, *Programa de Estudio de Español. Educación primaria*, SEP, México, 2000, p.13

<sup>2</sup> *Idem*

### 1.4.1 El ámbito escolar

Dentro del ámbito escolar incluyo a los docentes y a la directora como encargados del desarrollo académico de los alumnos. Así que, para atender este problema, dediqué tiempo a platicar con la mayoría de ellos y registrar sus comentarios mediante una encuesta. En todas estas acciones, privilegié aquello que aportara sugerencias y nuevas opciones –al menos para mí– en el tratamiento de los problemas que surgen cuando los alumnos redactan.

En una de las preguntas realizadas, *Anexo 2*, pedía a los y las docentes sugerencias sobre cómo realizar la producción de textos con sus alumnos; algunas de las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- Usar los libros de apoyo pues ofrecen buenas alternativas de trabajo. Por supuesto, esto implica estar bien familiarizados con ellos, leerlos detenidamente y meditar en los propósitos que se cumplirán con cada actividad.
- Usar materiales adicionales como el fichero y el rincón de lecturas. Respecto al fichero, éste ofrece actividades complementarias para la adquisición de conocimientos significativos. A su vez, el rincón de lecturas ofrece un número de textos que permiten al alumno ampliar su visión sobre la escritura al aportarles modelos a seguir.
- Conocer plenamente el enfoque y propósitos de la asignatura, ya que se les suele conocer de forma superficial. Es imprescindible tener una copia personal del PEE y las actualizaciones que se le han hecho.
- Dedicar tiempo a actividades de escritura, a veces se suele limitar estas actividades o se les deja de tarea, impidiendo la supervisión y apoyo del docente durante ellas.

Después de resumir las sugerencias recibidas, habrá que señalar que en este punto, fueron pocas las referencias bibliográficas obtenidas, y de ellas, la autora Margarita Gómez Palacios fue figura central.

Lo irónico es que a pesar de las buenas sugerencias y las buenas intenciones académicas, se sigan observando resultados deficientes en la producción de textos.

Esto es un motivo suficiente para continuar investigando y en mi particular considerar a los otros implicados en el problema.

#### **1.4.2 Los alumnos y los padres de familia**

La siguiente perspectiva fue la de los alumnos y padres de familia, la cual pudiera parecer carente de valor si se entiende que son pocas las alternativas de solución desde este frente por el poco o disperso apoyo que pueden dar los padres de familia al trabajo académico con sus hijos. Sin embargo, me parece pertinente analizar dos cosas sobre los padres de familia: primero, su punto de vista en cuanto a la labor educativa que ven realizada en sus hijos y, segundo, el impacto que la escritura tiene en sus vidas. La opinión de ellos me permitiría conocer mejor la labor de los maestros. De esta manera, realicé una encuesta, *Anexo 3*, con el apoyo de 20 padres de familia que me permitió conocer la labor que se refleja del trabajo docente en la asignatura de Español. Posteriormente realicé una segunda encuesta, *Anexo 4*, con 100 padres de familia para conocer el impacto de la escritura en la vida diaria de los padres.

Como resultados, descubrí que el 50% de los padres consideró que a su hijo no se le ha enseñado el propósito de escribir, mientras el 46% consideró que sí lo sabe y el 4% no supo que responder. El 80% de los alumnos no tienen el hábito de escribir, solo el 19% aseguró tenerlo. Sobre si sus hijos escriben un diario personal, el 97% no lo hace, el restante 3% sí lo hace. Datos como estos me permiten pensar que la escritura fuera de la escuela o para fines no académicos no es muy común. La segunda encuesta puede revelar algunas causas.

La mayoría de los padres, un 80% de los encuestados, considera que saber escribir consiste en saber trazar las palabras, más no en organizar el pensamiento para ponerlo por escrito. Un porcentaje similar expresó que no les desagrada escribir, pero al mismo tiempo reflejó que sus prácticas de escritura son mínimas. La computadora no ha desplazado la escritura a mano, al menos no en nuestra comunidad escolar donde el 99% de los encuestados expresó su preferencia por la escritura a mano argumentando que no es tan “complicada” y en cambio es práctica.

Ninguno de los entrevistados ha escrito para un periódico, revista u otro. Finalmente, la mayoría, un 70%, considera que escribir sería un buen hábito, pero que difícilmente habría tiempo para ello. De este modo queda evidente una cultura en la que escribir es una actividad muy limitada.

Subsecuentemente, me di a la tarea de considerar la opinión de los propios alumnos, pues son ellos quienes al final realizan las actividades académicas que los profesores consideramos pertinentes. Así que realicé una última encuesta entre niños y niñas de tercer y segundo grados, *Anexo 5*.

Como resultado, descubrí que el 98% de los alumnos encuestados decía que le gustaba escribir, pero esta premisa se desvanecía cuando lo condicionaban a que fuera “poquito” y con dibujos. Por otro lado, sólo un niño supo explicar que quería escribir para que otros supieran lo que él quería decir, en el caso de la mayoría, se limitaban a comentar que tenían que escribir porque iban a la escuela.

Sobre el tema de las cosas que se escriben en la escuela, el 95% de los alumnos citaron actividades académicas como ejercicios, apuntes, enunciados, copias y tareas; el restante 5% añadió o difirió al citar cuestionarios, resúmenes, operaciones matemáticas y cuentos. En esta encuesta nadie incluyó trabajos para escribir donde pudiera dar a conocer su opinión, sus pensamientos o lo que había aprendido. Y cuando se les preguntó por qué creían que era necesario hacer las actividades de escritura que los maestros les asignaban, un 70% no respondió de forma significativa.

De lo anterior, afirmo que los alumnos no tienen una noción clara de por qué y para qué escribir. Sus respuestas suelen ser más implícitas que explícitas y las consecuencias se traducen en desinterés, incongruencia entre lo aprendido en la escuela y lo aplicado en la vida diaria y pocas perspectivas de proyectar el uso de la escritura fuera de lo académico. De modo que concluyo con las siguientes acciones:

- Se debe informar a padres y alumnos sobre la importancia de la escritura y los usos que se le pueden dar dentro y fuera de la escuela.
- Mantener un monitoreo constante de las opiniones de padres y alumnos sobre las actividades de escritura que se realizan en la escuela.

### 1.4.3 Las causas en mi labor docente

A pesar de haber encontrado algunas acciones útiles para la incursión adecuada a textos con un enfoque comunicativo y funcional basado en los ya existentes libros de apoyo para el maestro, veo que es imprescindible un análisis de mi práctica docente para identificar en ella aspectos que incidan en el problema, pues al final, si quien transmite los conocimientos realiza una labor deficiente, de nada servirá contar con las herramientas necesarias.

Así que me analicé a través del diario de campo y la reflexión de mis acciones, no tardé en detectar que tenía una concepción arraigada y tradicional de lo que significa enseñar el lenguaje. Como ya he mencionado, mi formación académica no fue normalista, por lo que para enseñar, me convertí en un reproductor del modelo con el que fui enseñado. Dicho modelo se caracterizó por acciones como la repetición de enunciados sin sentido, dictados seguidos por la repetición mecánica de las palabras con errores ortográficos, evaluación a partir del producto final, una visión conductista del error (si el alumno se equivoca, se puede convertir en hábito) y viendo el papel del docente como corrector y evaluador, de hecho, el único con autoridad para determinar si lo escrito estaba bien o mal. Muy penosamente viví esas experiencias durante mi educación primaria y hasta que terminé mi bachillerato.

Como resultado, al convertirme en maestro, aunque traté de erradicar algunos errores de esa enseñanza que por sentido común me parecían indebidas, mantuve otros, en especial situaciones de fondo relacionadas con el enfoque de la enseñanza del español. Mi práctica se volvió rutinaria y basada en conceptos. Por ejemplo, y usando los términos de Keneth Goodman, me acostumbré a *fragmentar* el lenguaje escrito con la intención de hacerlo sencillo para los niños, pero dejando la actividad fuera de un contexto real, ignorando que el lenguaje se aprende de forma total, sin fragmentos o *pedacitos*<sup>3</sup>. Otra tendencia fue la de trabajar con ideas prefabricadas y actividades que si bien son comunicativas (como redactar un aviso), las establecía en un contexto real, pero para mí como docente y no según las necesidades reales

---

<sup>3</sup> GOODMAN, Keneth. "Lenguaje total: La manera natural del desarrollo del lenguaje", en *Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en el aula*, Antología Básica, UPN, México, 1994, p.10

de los alumnos; por tanto, se convertían en rutinas formalistas, rigurosas y tecnicistas.

En el caso específico de enseñar los pasos de la redacción, mostraba un procedimiento lineal y unidireccional, sin permitir que estos pasos se convirtieran en recursivos. De tal modo que cuando escribían, lo que les enseñaba quedaba en simple conocimiento factual y no en procesal que hubiera permitido al alumno transportar lo aprendido en la escuela a la escritura cotidiana.

En vista de lo anterior, no quise aferrarme a un pragmatismo metodológico en la enseñanza de los procesos de redacción semejantes al modelo que aprendí en una época en donde no se privilegiaban los aspectos comunicativos del lenguaje y donde apenas se empezaban a divulgar las teorías pedagógicas que ahora he aprendido.

Además, siempre me ha interesado transformar mi práctica docente en base a referentes teóricos contemporáneos que me permitieran desarrollar las capacidades comunicativas escritas de mis alumnos en base a un proceso científico y no empírico. Esta nueva perspectiva, deja un ilimitado campo de acción en la producción de textos que trasciende más allá de las actividades académicas.

## **1.5 Justificación**

La problemática sobre **el bajo desempeño de mis alumnos en la producción de textos** me da motivo para realizar un ajuste en mi práctica docente, en especial en la forma de planear y dirigir mis clases. Además, las exigencias de calidad académica, que recaen sobre todo maestro en esta época de competitividad global, me impulsa a realizar un esfuerzo adicional.

En el caso de los alumnos, veo oportuno aprovechar la etapa de desarrollo en que están para que adquieran habilidades de escritura. De acuerdo a los estudios de Piaget, se les sitúa en una etapa operacional concreta, la cual comprende de los 2 a los 11 años. En este periodo, el alumno refleja una lógica basada en objetos manipulables, y superará esta etapa cuando logre desarrollar formas abstractas del

pensamiento<sup>4</sup>. A los siete años, el niño ya tiene alguna experiencia en el uso del lenguaje oral y escrito, por ello resulta importante promover en él recursos que le permitan usar la escritura como medio de comunicación y expresión.

La escritura también les serviría como medio para ordenar ideas en su mente. Practicar este proceso les permitirá la posibilidad de agilizar sus procesos mentales, enriquecer su vocabulario, incrementar su capacidad de expresión oral, plasmar sentimientos y hechos, y socializar más como individuo.

Muy probablemente, les ayudará a mejorar su aprovechamiento en otras asignaturas, pues ellos podrán realizar apuntes en clase, recopilar información y compartirla con eficacia. Esta posibilidad también está prevista en el PEE donde se explica que:

El enfoque no se limita a la asignatura de Español, sino que es válido y recomendable para las actividades de aprendizaje de las otras asignaturas, en las que los niños deben hablar, escuchar, leer y *escribir*. De este modo se favorecerá la expresión e intercambio de conocimientos y experiencias previas, la comprensión de lo que lean y *la funcionalidad de lo que escriban*<sup>5</sup>

Es necesario extender una cultura donde la palabra escritor no se tenga que escribir con mayúscula inicial. En efecto, en nuestra sociedad mexicana sólo los *Escritores* (que poseen un título) pueden escribir, cuando en realidad todos podemos ser escritores. A modo de comparación, y como explica Daniel Cassany, nunca hablamos de los *Lectores*, con mayúscula inicial y a forma de título, porque en realidad todos leemos y no hay que especializarse en ello. Lo mismo debería aplicar para los escritores, no deberíamos esperar a tener un título para hacerlo, podemos ser escritores así, escrito en minúsculas.<sup>6</sup>

Para los alumnos, los principales motivos de escritura son los escolares, pero existen otras opciones que tienen derecho a desarrollar y que tienen que ver más con su vida diaria, en el PEE se señalan los recados, avisos, anuncios, instructivos, y la carta entre otros<sup>7</sup>. Por su parte Cassany propone una serie de textos que el

---

<sup>4</sup> PIAGET, Jean. "El tiempo y el desarrollo intelectual del niño", en *El niño: desarrollo y proceso del conocimiento*, Antología Básica, UPN, México, 1994, pp.91-95

<sup>5</sup> SEP, *Op. Cit.* p.16, las cursivas son propias.

<sup>6</sup> CASSANY, D. *La cocina de la escritura*, 11ª Ed, Anagrama, Barcelona, 2002, p.41

<sup>7</sup> SEP, *Op. Cit.*, p.15

alumno puede elaborar a fin de explorar sus intereses personales, algunos de estos escritos son el diario personal, cuadernos de trabajo o de viaje, torbellinos de ideas, recuerdos, ideogramas, escritura a chorro, cuentos y ensayos narrativos<sup>8</sup>. Al trabajar la escritura a partir de las actividades aquí mencionadas, es posible fomentar el hábito de escribir en los alumnos y darles una base para realizar otro tipo de escritos.

Asimismo, es importante hacerlo porque de forma nacional se busca mejorar el nivel cultural de nuestro país. Los resultados de pruebas realizadas a nivel internacional nos sitúan como un país de reprobados. Por ejemplo, los indicadores de la **IEA** (siglas en inglés para la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo) mostraron que en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias celebrado en 1995, los alumnos mexicanos obtuvieron los peores resultados. El estudio realizado entre alumnos de Tercer y Cuarto grado de Primaria, así como los de Primer y Segundo grado de Secundaria, nos dejó atrás en más de 100 puntos con respecto a la media mundial<sup>9</sup>.

Adicionalmente me permito señalar el estudio del **PISA** (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), efectuado en el año 2000 a 265 mil alumnos de 15 años. Los resultados fueron bajos tanto en matemáticas, ciencias y comprensión escrita, donde sólo el 26 por ciento de los alumnos logró resultados por encima del nivel promedio. Solo el 1% de los alumnos mexicanos fueron ubicados en el nivel más alto, mientras que el 44% lo hizo en el más bajo o ¡menor a éste! Con estos resultados sólo superamos a Brasil de entre otros 31 participantes.

Y ¿quién no ha escuchado los resultados sobre lectura en México? Es del conocimiento general que nuestra población lee en promedio 1.5 libros al año, y las perspectivas al respecto no son muy alentadoras. Así que vuelvo la mirada a la escritura, a que si se efectuaran pruebas en las que se calificara la calidad, eficacia y cantidad de la producción escrita por persona ¿cuál sería nuestra evaluación? Prefiero no contestar lo que pienso al respecto porque en la realidad las cifras

---

<sup>8</sup> CASSANY, *Op. Cit.*, 2002, p.40.

<sup>9</sup> GRUPO REFORMA, Por IVONNE MELGAR, México, 15 de Octubre de 2001

resultan arrolladoras.

Finalmente, las carencias en redacción que se ven a nuestro alrededor todos los días, aunque la escritura es parte de nuestra vida diaria, eso no la hace ni comunicativa ni funcional. Por ejemplo, podemos encontrarnos con mala redacción, errores de puntuación y coherencia en folletos informativos y propaganda publicitaria; órdenes judiciales revocadas por ser ambiguas y carecer de argumentos sostenibles, generando así impunidad y otros problemas de orden social; leyes manipulables y otro tipo de fraudes gracias a una palabra mal empleada, una coma u otro signo de puntuación mal colocado. Y sin ser tan radicales, trabajos escolares a nivel universitario y de otra índole académica donde se ignora cómo redactar, resumir o plasmar de forma eficaz los pensamientos e ideas como pude constatar en mi grupo de la universidad y por supuesto, en los niños de educación primaria. Por lo tanto, tales situaciones merecen ser atendidas desde la educación Primaria, desde el momento en que el niño se da cuenta de que *sabe escribir*.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS SOBRE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

### 2.1 ¿Qué es saber escribir?

En este punto es necesario establecer algunas definiciones. La primera de ellas es sobre **escribir**, la cual se define como “representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie; [y...] Comunicar a alguien por escrito algo.”<sup>10</sup>; escribir es una manifestación de la actividad lingüística que conlleva en sí misma la posibilidad de comunicar, por tanto podemos establecer la existencia de un **saber escribir**. Lamentablemente muchas personas confunden este saber con el simplemente *escribir*, es decir, saber trazar letras y formar palabras. En este proyecto se considera como el *proceso* con el cual el alumno o aprendiz produce textos a partir de la relación existente entre grafía y sonido como medio de comunicación, ya sea personal o interpersonal; implicando “ser capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema...”<sup>11</sup>, donde el escritor deberá “...estar capacitado para reproducir textos adecuados y correctos de acuerdo a las necesidades comunicativas de cada individuo en el entorno en el que se desarrolla como persona”<sup>12</sup>, y como indica el propio programa de la SEP, “organizar el contenido del pensamiento y utilizar el sistema de escritura para representarlo”<sup>13</sup>.

Visto desde esta óptica, es necesario señalar dos componentes del *saber escribir* que surgen a partir de investigaciones que Noam Chomsky hizo en el campo de la lingüística. Él señaló que para saber escribir y proyectar el uso de la escritura a situaciones reales y de relevancia para el aprendiz, el individuo requiere de una *competencia* y una *actuación*, refiriéndose por competencia al “conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística; la actuación, en cambio, es el conjunto de reglas que usa un miembro de esa

---

<sup>10</sup> Real Academia de la Lengua, “Escribir”, [www.rae.es](http://www.rae.es), 2005 (Véase Anexo 6).

<sup>11</sup> CASSANY, D. et. al., “¿Qué es escribir?”, en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, SEP, México, 2002, p.143

<sup>12</sup> JAUREGUÍ, S., “Escribir es mucho más que no cometer errores” en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, SEP, México, 2002, p.162

<sup>13</sup> SEP, *Libro para el maestro. Español. Segundo grado*, 4ª Ed., SEP, México, 2002, p.7

comunidad en un acto lingüístico determinado”<sup>14</sup>.

En otras palabras, la **competencia** es el código escrito que un individuo posee. Dicho código se compone de las reglas gramaticales y conocimientos referentes a la lengua como la fonética, morfología, sintaxis, léxico y la ortografía, y por otra parte la adecuación, coherencia y cohesión de un texto. Cada parte requiere de operaciones y procesos mentales diferentes, respecto la primera, el individuo tan sólo necesita recuperar datos de su memoria, mientras que para la segunda se requiere de un proceso más complejo que lleve a la reflexión y la generación de ideas (creatividad).

Por otro lado, la **actuación** se refiere a la acción de componer un texto haciendo uso del código escrito que dicho individuo posee. Así, un buen escritor debe tener un buen conocimiento de gramática, ortografía, etc., (competencia), pero también necesitará saber cómo usarlo (actuación), aplicando técnicas de composición que le permitan desarrollar textos eficientes.

Antes de analizar cómo ocurren estos procesos en la mente del escritor, haré un breve recorrido por la historia del lenguaje escrito que permitirá comprender el proceso de aprendizaje de la escritura en el niño.

## 2.2 Historia del lenguaje escrito

La historia de la escritura es casi tan antigua como la historia del hombre. Su comprensión va más allá de un simple acto creativo o de la necesidad inherente del ser humano, requiere atender a diferentes épocas y culturas así como dar seguimiento a una línea evolutiva que no siempre es progresiva.

El comienzo de la escritura ocurre en la era paleolítica, cuando el hombre manipula por primera vez un instrumento para marcar su entorno con representaciones gráficas. Las pinturas rupestres de Niaux, en los Pirineos, son ejemplo de ello. En ellas se pueden apreciar figuras de bisontes siendo cazados además de algunos implementos que se utilizaron en la cacería, de los cuales destacan flechas y lanzas. ¿Cuál es la explicación que se puede dar a estas referencias de escritura primitiva? Los versados en el tema reconocen que es poco

---

<sup>14</sup> CASSANY, D. *Describir el escribir*, Paidós, Barcelona, 1997, p.17

probable que el autor pretendiera transmitir un mensaje, luego que estas pinturas se realizaran en lugares poco visibles. La hipótesis más probable, apunta a que el autor pretendía manipular el objeto dibujado, es decir, adquirir una sensación de dominio sobre él.

Este tipo de pinturas dan origen al primer eslabón del lenguaje escrito **la comunicación pictórica** o “**lenguaje pictórico**”<sup>15</sup>. Su trascendencia radica en que por medio de imágenes, otros podían reconocer algún suceso o hecho en particular, recogiendo dos características esenciales del lenguaje escrito: llamar la atención de lo visual y conservar por tiempo indefinido el pensamiento.

Una muestra de la evolución del lenguaje pictórico la encontramos en los registros de los indios de Norteamérica. En un principio, sus representaciones tenían como finalidad adornar telas y pieles, pero gradualmente se convirtieron en un modelo de escritura que les sirvió para narrar hechos e incluso para marcar el tiempo al elaborar calendarios con ellos, y aunque en esta cultura la evolución de la escritura no trascendió más allá de lo ya descrito, es digno de notar su progreso al establecer imágenes nemotécnicas para representar las mismas cosas vez tras vez.

Un tercer ejemplo en el proceso de la escritura, nos muestra cómo el lenguaje pictórico se convierte en **pictografía**, es decir, usar imágenes combinadas con símbolos para producir un lenguaje más estructurado, preciso y amplio. Ahora mencionaré la escritura egipcia conocida como “jeroglíficos” y que sirvió para representar tanto objetos como acciones. Por ejemplo, si se trataba de un símbolo en forma de pez, la figura destinada para ello podía representar un pez vivo o muerto, alimento, o incluso, alguna referencia a las cualidades de dicho animal. Todo lo anterior, simplemente dependiendo del contexto de símbolos que le rodeara.

Con esta escritura se revistieron paredes, sarcófagos, tablillas y otros objetos que han podido perdurar hasta nuestros días. Como su máxima aportación, estableció una universalización de signos para su uso y fácil comprensión. Es por ello que a partir de este cambio, hablamos de símbolos en vez de imágenes o representaciones.

---

<sup>15</sup> MOORHOUSE, A. C., *Historia del alfabeto*, FCE, 7ª reimpresión, Méx. 1995, p.19

Como siguiente paso evolutivo aparecen los **ideogramas**, como los del sistema de escritura Chino. Un ideograma es la combinación de diferentes imágenes o símbolos para transmitir una idea completa en vez de una palabra aislada, en el resultado se pierde la representación pictórica de los objetos y el producto se convierte en un símbolo más complejo. En sus inicios, el cambio no fue tan drástico, pero con el paso del tiempo la representación se ha perdido por completo, de manera que es imposible reconocer el significado de un carácter a simple vista o tratando de desagruparlo.

Hasta este punto, no hay pruebas que indiquen que las culturas mencionadas hayan tenido un interés por establecer un enlace entre el código escrito y el oral. Como resultado, la escritura se preserva, pero no así el lenguaje oral producido con ella.

Sin embargo, este no fue el caso de todas las culturas, algunas desarrollaron **fonogramas**, es decir, la combinación de un pictograma con otro símbolo que representaba el sonido de la palabra. La particularidad de este sistema estriba en la representación simbólica del sonido, el cual es abstracto y no puede ser “dibujado”, así que para establecerlo, se necesitó de un proceso más minucioso de comprensión del lenguaje. Los babilonios fueron una de las civilizaciones que desarrollaron este concepto en su escritura cuneiforme, la cual constaba de “silabarios”, donde cada sílaba era representada por un símbolo.

Un poco en su contra, los “silabarios” generaron un exceso de símbolos al escribir, lo que hacía lento el proceso. El problema surge porque cada sonido de consonante requiere uno vocálico, lo que en muchos casos implica agregar una o más vocales a la palabra.

El problema se resolvería en otro tipo de escritura derivado de los silabarios: el sistema **alfabético**. En este sistema se asigna un símbolo a cada uno de los sonidos existentes, tanto de vocales como de consonantes. Nosotros usamos este sistema y forma parte del código escrito que el alumno ha adquirido para el segundo grado de educación primaria.

A partir de esta reseña histórica sobre la escritura, es posible establecer una

analogía con los procesos que el niño sigue al desarrollar la escritura. Cuando un niño tiene por primera vez un lápiz u otro implemento de escritura, no suele buscar la comunicación con su semejante, tampoco busca la representación fonética de lo que escribe, simplemente lo hace para plasmar imágenes que tiene en su mente. Así, sus primeros productos escritos son *pictóricos*, dibuja a su familia, una casa, un animal; así mismo, da significado a su representación, por lo que cuando se le pide que diga lo que escribió, suele narrarnos un hecho de su vida. En este punto, el niño no precisa de instrucción formal previa ni de muchos estímulos para hacerlo. La acción resulta casi espontánea, suele ir acompañada de un intenso disfrute por ella y su actuación se rige básicamente por el ensayo error en sus primeros intentos de garabateo.

Al pasar a la instrucción formal en la escuela, el niño va adquiriendo la parte del código escrito que tiene que ver con los *símbolos* escritos que representan el alfabeto, luego los relaciona con conceptos gramaticales, ortográficos, etc., Finalmente, el alumno empieza a utilizar estos nuevos elementos para escribir palabras completas, luego oraciones y finalmente párrafos hasta poder expresar de forma organizada su pensamiento. Lo irónico es que al llegar a esta parte del proceso, el interés del niño por escribir, se ve menguado. Aquella espontaneidad infantil por el garabateo se pierde una vez que se establecen mecanismos más eficientes de comunicación y producción de textos. ¿Cuál es el problema? Como ya lo señalé en el diagnóstico de mi proyecto, la razón tiene que ver con la forma en que se enseña a escribir, por lo tanto, ahora describiré los métodos utilizados en dos perspectivas diferentes.

### **2.3 ¿Cómo se enseña a escribir?**

La enseñanza de la escritura ha tenido cambios importantes en las últimas décadas. Gracias a ello, podemos hablar de la enseñanza desde dos enfoques, el **tradicionalista** y el **comunicativo y funcional** que se pretende a través de nuestro PEE. Consideraré por separado cada concepto y mostraré sus enfoques, sus supuestos, la metodología que siguen, el papel del docente y el papel del alumno en

ambos. Luego demostraré que el PEE se basa en el enfoque comunicativo y funcional.

### 2.3.1 La enseñanza tradicionalista

El término tradicionalista ha adoptado una acepción negativa en el lenguaje pedagógico, y en el caso de mi proyecto, lo utilizo para identificar todas aquellas prácticas que se han catalogado como perjudiciales, obstructivas o inhibitoras del proceso enseñanza – aprendizaje en lo que se refiere a la producción de textos de un orden social que fomente la buena comunicación y que a la vez sean funcionales.

**El enfoque** básicamente tiene que ver con enseñar al alumno la correspondencia del fonema con la grafía correspondiente, “adquirir el código escrito consiste simplemente en dominar un conjunto de signos gráficos y su correlación con los sonidos”<sup>16</sup>. Esta asociación surge de la tesis de que el lenguaje oral y el escrito “son sólo materias distintas (ondas sonoras y trazos de tinta) que vinculan un único código lingüístico”<sup>17</sup>, y en donde el lenguaje escrito sirve al oral como instrumento de expresión. Sus exponentes concluyen que como el lenguaje oral se adquiere de forma natural y el escrito precisa de instrucción consciente, éste último está vinculado y subordinado al primero.

Como resultado, el lenguaje se convierte en objeto de estudio (asignatura) y se aprende por aprender. También se parte del supuesto de que cuando el alumno llega a la escuela primaria, “...llega ignorante de la lengua escrita...”<sup>18</sup>; y por si fuera poco, considera que el proceso de aprendizaje es corto, tan sólo entre el primer y segundo año de primaria.

**La metodología** que sigue, consiste en copiar del pizarrón oraciones vacías, fuera del contexto del alumno y, por lo tanto, carentes de significado. Son comunes las prácticas de copiar textos de un libro sólo por practicar la escritura, los dictados

---

<sup>16</sup> CASSANY, *Op. Cit.*, 1997, p.60

<sup>17</sup> *Idem*

<sup>18</sup> MARTÍNEZ, A. et. al., “El enfoque comunicativo y funcional de enseñanza de la lengua. Algunos aspectos teóricos” en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, SEP, México, 2002, p.179

con el afán de encontrar palabras mal escritas para después corregirlas rescribiéndolas una decena de veces. En la redacción de escritos, se privilegia el producto final como símbolo del progreso del alumno. La corrección es de tipo conductista, pensando que por medio de *castigar* el error, se podrá corregir éste.

**El papel del docente** es el de corrector, sólo él es quien tiene los conocimientos y por lo tanto el derecho de determinar si lo que el alumno hizo es correcto o incorrecto. En el proceso de corrección, el docente está obligado a hacer todas las correcciones que encuentre, en especial en lo que se refiere a la ortografía, gramática o caligrafía. No mencionar un error en ortografía le descalifica como buen maestro.

**El papel del alumno** es pasivo, realiza sólo lo que el maestro indique. Cumple con dicho trabajo con la expectativa de ser *calificado* por su profesor. Se preocupa más por la ortografía y presentación del trabajo que por el contenido y proceso de éste. Tiene que seguir las correcciones del maestro para que su trabajo sea aceptable.

“La lengua escrita es despojada de su función social”<sup>19</sup> bajo una escuela tradicionalista. La ineficiencia en la producción de textos que se vive y se ha mencionado en la justificación dentro del primer capítulo, hunde sus raíces en la enseñanza con estas características. Afortunadamente, se han dado los pasos para cambiar este modelo obsoleto bajo nuevas características basadas en investigación científica. Describo a continuación este nuevo enfoque.

### 2.3.2 La enseñanza bajo un nuevo enfoque

**Su enfoque** es comunicativo y funcional, y parte de una nueva forma de ver el lenguaje escrito. A diferencia del tradicionalismo, se consideran sustancialmente distintos los lenguajes oral y escrito. Esta concepción surge porque “la producción de textos y la comprensión de lo escrito no dependen del código oral”<sup>20</sup>, lo que le concede un carácter más comunicativo y autónomo a la lengua escrita. Con eso el

---

<sup>19</sup> PALACIOS, A. et. al., “El objeto del conocimiento: la lengua escrita y su función social” en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*, SEP, México, 2002 p.141

<sup>20</sup> CASSANY, *Op. Cit.*, 1997, p.41

lenguaje escrito deja de ser únicamente el vehículo del lenguaje oral y permite que se le dé más atención a la riqueza de los procesos en la elaboración de la comunicación escrita.

Por tal razón, se considera la escritura como un medio de comunicación tanto para con los demás como para con uno mismo, se concentra más en el proceso de llevarse a cabo que en el producto final. Se sustenta en que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso largo y complejo que empieza desde *antes* de ir a la escuela y se prolonga incluso más allá de la escuela porque trasciende en el tiempo para resignificarse a sí misma durante el resto de la propia vida, entre el espacio mental y el gráfico. Aprender la correspondencia del fonema con su grafía no es la conclusión del aprendizaje, es más bien el principio y tan sólo una de las microhabilidades que se requieren en la adquisición del código escrito, ésta implica la labor de procesos cognitivos de orden superior.

El enfoque de la escritura se considera *comunicativo* porque reconoce las posibilidades de transmitir el pensamiento del humano a otros mediante un código escrito. Además, al decir que un lenguaje es comunicativo, debemos entender que éste es una función innata del ser humano, y que independientemente que se vea privado de la posibilidad del habla, busca de forma natural otras formas de comunicación. Lo anterior nos ayuda a entender el por qué de la evolución en los medios de comunicación.

Por supuesto, hablar o escribir no hace por sí solo la comunicación, pues ésta se da a través de diferentes canales y códigos que facilitan el proceso. En lo escrito, sólo podemos hablar de comunicatividad si con lo que se escribe se expresan de forma clara y precisa los pensamientos del escritor sin la necesidad de que éste tenga que utilizar otro medio para confirmar el contenido de su texto.

Por otra parte, hablamos de que es *funcional* porque promueve los diferentes usos que se puede dar a la escritura. El lenguaje en sí precisa de una necesidad o estímulo para ejecutarse. No hablamos o nos comunicamos sin razón, y las razones que tenemos vienen de nuestra misma naturaleza que requiere de compartir con nuestros semejantes la información que nuestro cerebro procesa. Así, cuando esto

se plasma de forma escrita, se obedecerán propósitos variados, que a su vez generarán diferentes tipos de escrito.

**La metodología** para este caso implica “crear situaciones de escritura que tengan un propósito en sí mismos y cumplan además con la condición de ser oportunas”<sup>21</sup>. La escritura se debe regir por los intereses o necesidades del alumno, al mismo tiempo, ésta no se individualiza, porque permite que cada escritor busque su propio estilo. La ortografía se aprende por su uso y se aplica un método reflexivo basado en las necesidades del alumno.

**El papel del docente** no es el de una figura central y autoritaria, deja de ser corrector de escritos y se convierte en *colaborador* al aportar sugerencias y opiniones generalmente orales sobre cómo puede mejorarse un texto. En el proceso de evaluación, verifica de forma equilibrada la ortografía con la claridad de ideas (contenidos). Aporta sólo las correcciones que el alumno podrá aprender y lo hace de forma clara y concreta.

**El papel del alumno** es activo, se convierte en el *autor* de su propio trabajo. Mantiene una estrecha relación de trabajo con su profesor, pero este último tan sólo le guía.

Con esta visión de la enseñanza de la lengua, se logra lo que Keneth Goodman afirmó: “El lenguaje es social, además de personal, es fácil de aprender si es útil socialmente”<sup>22</sup>. Finalmente, es con esta visión como se espera que se entienda y defina la enseñanza del español en las escuelas. Cuando cada docente entiende esto, pone de lado el enfoque tradicionalista y asume un papel funcional y comunicativo.

Cuando hacemos una comparación entre ambos enfoques podemos ver que ahora el énfasis se deposita en las necesidades comunicativas del aprendiz y que la escritura no es un elemento que se aprende de forma aislada. La *Tabla 1* resume y permite notar los contrastes entre las dos escuelas: la tradicionalista y la del enfoque comunicativo y funcional.

---

<sup>21</sup> PALACIOS, A. et. al., *Op. Cit.* p.142

<sup>22</sup> *Idem*

**Tabla 1. Comparación del enfoque Tradicionalista con el Comunicativo y Funcional**

<b>ASPECTO</b>	<b>ENFOQUE TRADICIONALISTA</b>	<b>ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL</b>
◆ <b>Enfoque</b>	Enseñar al alumno la correspondencia entre grafía y sonido. Dominar reglas gramaticales y ortográficas Ve la escritura como una <i>signatura</i> que se ha de aprender	Aprender la correspondencia entre grafía y sonido es sólo el inicio. Aprende a través de la realidad y necesidades próximas del alumno. Ve la escritura como herramienta de comunicación.
◆ <b>Metodología</b>	Se privilegia el producto final Prácticas de escritura mecánicas Conductista: castiga el error	Se privilegia el proceso. Se realiza por medio de situaciones comunicativas. Se rige por los intereses de los alumnos. Aprende a partir de los errores del alumno
◆ <b>Papel del docente</b>	Activo Corrector del alumno Dirige al alumno Privilegia forma sobre contenido	Cooperativo Orienta al alumno en el proceso. Privilegia el contenido sobre la forma.
◆ <b>Papel del alumno</b>	Pasivo Sigue indicaciones de su profesor Se preocupa por la ortografía y presentación del producto	Activo Sigue indicaciones de su profesor, pero él toma la última decisión sobre lo que quiere escribir. Sigue un proceso de escritura que lo lleva al producto final.

Fuente: Elaboración propia.

### 2.3.3 La enseñanza de acuerdo al “Plan y Programas de Estudio...”

Una vez analizadas las dos tendencias de la enseñanza del lenguaje escrito, cabe cuestionar en cuál de los dos se ubican tanto nuestros actuales PEE como sus componentes (libros de apoyo). Sobre esto, he comentado un poco en el primer capítulo, pero ahora analizaré otras citas textuales del PEE que me permiten considerar que estos planes buscan el enfoque comunicativo y funcional.

Para poder asegurar algo como lo anterior, es necesario encontrar los elementos que guían la práctica docente hacia esa perspectiva, en los siguientes comentarios del PEE retomo dichos elementos:

Primero, busca el equilibrio entre el aprendizaje de los componentes del código escrito y no privilegia los de carácter mecánico. Ejemplo, Libro del maestro de Segundo grado, que comenta: “Así como a leer se aprende leyendo, escribir se aprende escribiendo. Por eso es necesario *propiciar que el niño escriba mucho y con diferentes propósitos*; así irá mejorando *el trazo de sus letras, la redacción y la ortografía*, de manera que otros puedan leer sus escritos”<sup>23</sup>, nótese en las cursivas el método a seguir y los aspectos a desarrollar.

La perspectiva *comunicativa* la encontramos en citas como la siguiente del libro para el maestro de tercer grado:

Desde que se inicia al niño en el aprendizaje de la lengua escrita conviene fomentar el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas y dirigirlos a destinatarios determinados; en tanto las producciones de los niños tengan un objetivo y un destinatario quedará clara para ellos la importancia de la legibilidad y la corrección.<sup>24</sup>

A su vez, el libro del maestro de segundo grado explica:

La escritura tiene funciones sociales y personales: permite a los individuos comunicar sus deseos, sentimientos o pensamientos... El aprendizaje de la escritura es un proceso que parte de la interacción con los textos; durante este proceso también se desarrollan los conocimientos para escribir diferentes tipos de textos y la capacidad para adecuar el lenguaje al contexto, atendiendo siempre a la claridad y el orden de las ideas.<sup>25</sup>

Lo anterior se hace cuando al alumno se le pone “en contacto con la lengua oral y escrita tal y como aparece en los discursos materiales que socialmente se producen (conversaciones, discusiones, periódicos, anuncios, instructivos, volantes, etcétera)”<sup>26</sup>.

Por otra parte, el enfoque funcional se ve en el PEE para la asignatura de Español cuando promueve un aprendizaje íter-curricular, es decir, que cada asignatura se complementa con las demás.

---

<sup>23</sup> SEP, *Op. Cit.*, 2002, p.13

<sup>24</sup> SEP, *Libro para el maestro. Español tercer grado*, SEP, México, 1999, p.9

<sup>25</sup> SEP, *Op. Cit.*, 2002, p.9

<sup>26</sup> SEP, *Op. Cit.*, 2000, p.8

Por las referencias ya citadas, considero que la aplicación del PEE contempla un enfoque que propicia el uso del lenguaje escrito, lo importante es saber y querer aplicarlo. Por supuesto, también es posible introducir nuevas estrategias y propuestas para trabajar la producción de textos en el aula, mismas que propondré más adelante.

## **2.4 Características del código oral y el escrito**

Ambos códigos son conductos o sistemas con los cuales el individuo puede expresarse con sus semejantes. Lo que hay que advertir, es que se suele suponer que el código oral es innato y existente en nuestra mente desde el nacimiento, sin embargo, la realidad es que se trata de un código al que estamos predispuestos a aprender durante los primeros años de vida y mediante la interacción con nuestros semejantes, principalmente la madre (por lo que no debería sorprendernos que a nuestro primer lenguaje algunos lo llamen “lengua materna”). Por supuesto, el método de enseñanza de este código, dista mucho de lo formal y se adquiere en un entorno de ensayo –error – ensayo.

En el caso del código escrito, suele requerirse de más precisiones y por ello termina siendo objeto de enseñanza formal. Sin embargo, un aprendizaje en el que se sigan los perfiles de aprendizaje del código oral, puede generar mejores resultados que los meramente formales.

Durante la composición de textos, el riesgo a correr es escribir usando el código oral, como si lo escrito fuera una plática. Parte del problema se explica por las diferencias existentes entre ambos códigos, por ejemplo, el código oral precisa de 27 sonidos, mientras que el escrito posee 30 letras. El resultado, es que el texto producido se ve limitado en cuanto a su comunicatividad. A continuación describiré con mayores detalles ambos códigos para poder entender cómo afecta lo oral sobre lo escrito y así prevenir esto en la elaboración de mi propuesta.

En primer lugar, en lo contextual, el **código oral** permite la comunicación inmediata, principalmente cara a cara, aunque los medios modernos de comunicación permiten ésta a través de teléfonos, grabadoras, radios, etc. Su canal

es el auditivo, a su vez, el receptor recibe los signos de la comunicación en forma sucesiva, uno tras otro. La comunicación es espontánea y efímera, pues una vez dicho algo, el sonido se pierde. Finalmente, emplea códigos no verbales como la fisonomía, la gestualización y otros para comunicar hasta un 65% del contenido del mensaje<sup>27</sup>.

Respecto a las características textuales, señalaré que es más flexible, puede ser redundante, permite la interacción inmediata con el receptor y adapta su respuesta en el siguiente mensaje. Adquiere menos cohesión y un estilo menos formal, por ejemplo, al permitir hiperónimos. Respecto a la gramática, es flexible y permite el uso de estructuras que incorporan contracciones y elisiones. La construcción de oraciones es inestable, permite frases inacabadas y orden variable en los elementos de la oración. Constante uso de muletillas, vocabulario no formal y repetición de palabras.

En contraste, en lo contextual el **código escrito**, permite una mayor comunicación diferida, lo cual quiere decir que pasa un tiempo desde que el emisor escribe y el receptor lee lo escrito. No permite la comunicación cara a cara, pero sí posibilita cualquier distancia entre emisor y receptor. Su canal es el visual, por lo que la percepción es simultánea. La comunicación es elaborada y su contenido es perdurable. Finalmente, emplea escasos códigos no verbales como la forma de la hoja, el espaciado, etc.<sup>28</sup>.

Sobre las características textuales, resulta más riguroso y específico, permite la interacción inmediata (como en los salones de charla por Internet, "chat rooms") o bien, a largo plazo con el receptor. Adquiere mayor cohesión y formalidad. Su gramática es más apegada al uso correcto de las palabras, no permite contracciones o elisiones. El orden de las oraciones es estable y poco variable. Cuidado en el vocabulario y repetición del mismo, nulo uso de muletillas, contrastando con el uso de términos más formales; la *Tabla 2* nos permite resumir lo anterior.

---

<sup>27</sup> CASSANY, *Op. Cit.*, 1997, p.36

<sup>28</sup> *Idem.*

**Tabla 2. Comparación del Código Oral con el Escrito**

<b>ASPECTO</b>	<b>CÓDIGO ORAL</b>	<b>CÓDIGO ESCRITO</b>
◆ <b>Comunicación...</b>	Inmediata, cara a cara y a distancia, espontánea y efímera	Diferida, a distancia, elaborada y duradera
◆ <b>Canal...</b>	Auditivo, sonido vía oral, telefónica, radio, televisión, etc.	Visual, escrito en papel, computadora, fax, teléfono celular, etc.
◆ <b>Percepción...</b>	Sucesiva	Simultánea
◆ <b>Uso de códigos no verbales...</b>	Frecuente	Escaso
◆ <b>Características textuales...</b>	Flexible, redundante, escasa cohesión y coherencia	Más riguroso, específico, mayor cohesión y coherencia
◆ <b>Interacción...</b>	Inmediata	Inmediata y a largo plazo
◆ <b>Gramática...</b>	Incorpora contracciones, elisiones y sonidos de apoyo, oraciones inacabadas y con orden variable.	Casi no incorpora contracciones, elisiones y sonidos de apoyo, oraciones terminadas y sujetas a un orden poco variable.
◆ <b>Léxico...</b>	Menos formal, uso de muletillas, hiperónimos y repetición de palabras.	Más formal, evitando la repetición (principalmente por razones estilísticas), los hiperónimos y las muletillas.

Fuente: Elaboración propia a partir de CASSANY, 1997

En los escritos elaborados por alumnos de segundo grado, se presentan muchas características del código oral. Por ejemplo, el uso de un léxico formal, con muletillas y la repetición de palabras. En el *Anexo 7*, se ve un ejemplo de ello en un trabajo de un alumno recién egresado del segundo grado. El texto allí expuesto es tan solo una muestra de muchos otros en donde sobresale la correspondencia entre el sonido y lo escrito, es decir, el alumno escribe tal y como pronuncia; así se fueron sumando casos como el de la palabra “tiatro” en vez de “teatro”, o palabras entrecortadas como “fuy mos” por “fuimos”. No queda duda que estos ejemplos demuestran el conflicto de poner por escrito lo que se quiere decir, siendo que éste mismo alumno pasó un buen rato platicando con sus compañeros todo lo que hizo en

vacaciones. De lo anterior se puede concluir que cuando el alumno conozca el código escrito con precisión, el problema se resolverá y ese será el fin del proceso de enseñanza. Por tanto ahora doy paso a considerar cómo se aprende este código.

## **2.5 ¿Cómo aprendemos el código escrito (competencia)?**

El código escrito se adquiere a través de estímulos que doten al aprendiz de los conocimientos necesarios para escribir. Este código no está previo en nuestro cerebro, se adquiere desde el exterior y por dos medios: la instrucción formal y la natural.

Con la instrucción formal, se suelen aplicar al menos tres modalidades: las prácticas de escritura guiadas, la corrección de textos y la enseñanza de un docente.

1) Las prácticas de escritura son las que, por medio de técnicas, promueven la realización de textos y en su caso, suelen aportar microhabilidades al escritor en la producción de textos, en los estudios e investigaciones realizadas sobre el uso de esta práctica, se han encontrado resultados tanto favorables como negativos. 2) La corrección como instrumento formativo en el aprendiz es útil si se realiza en el momento del error, ya que entre más tiempo pase entre el error y la corrección, tiene menor efecto. 3) La instrucción formal en sí misma y que puede implicar la enseñanza de reglas gramaticales y ortográficas, servirá en tanto los métodos que se empleen sean los adecuados; la realidad muestra que entre más formal sea la enseñanza, menor efecto tendrá en la adquisición del código escrito, lo cual es un error muy frecuente en la enseñanza de la asignatura del español.

Por otro lado, existen factores naturales que propician la adquisición del código escrito, algunas investigaciones<sup>29</sup> coinciden en que la lectura es el factor más influyente, siempre y cuando se haga desde una perspectiva reflexiva, tomando nota y atención en la forma en que el escritor dejó plasmados sus pensamientos, la forma en que utilizó el código escrito en general y los resultados que consigue a través del lector mismo. Una realidad significativa en este punto es que los buenos escritores son también buenos lectores.

---

<sup>29</sup> CASSANY, *Op. Cit.*, 1997, p.52

Cuando el aprendiz recibe alguno de estos estímulos, el efecto puede variar en función del individuo, la razón es que estos estímulos pasan primero a través de un *filtro* que determinará, según la disposición del individuo, la interpretación y adecuación que dará a la información recibida mediante el estímulo. Entre los factores que influyen como filtro están los motivacionales, los de personalidad y los estados emocionales. Respecto a los motivacionales, está la disposición del alumno a aprender y los motivos que tenga para hacerlo. Sobre la personalidad y emociones del aprendiz se puede identificar la confianza que tenga en sí mismo, si es una persona aprensiva, si tiene empatía, si en ese momento está angustiado o preocupado, etc. Finalmente la actitud que tenga para con su profesor y su clase.

Cuando el filtro está dispuesto de forma favorable, se puede esperar una buena adquisición del código escrito, y como resultado, se tendrá una buena base para la producción de textos, *Fig. 1*.

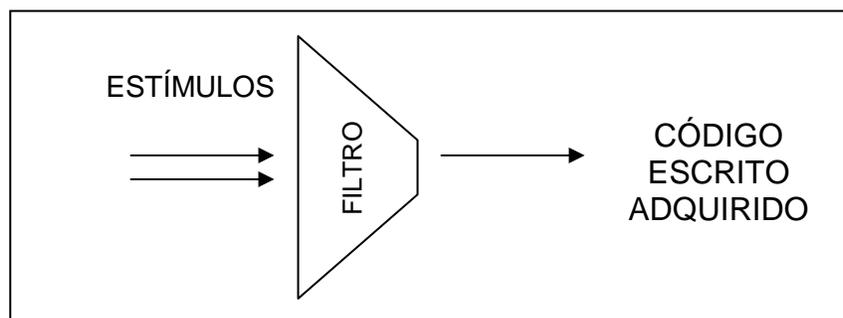


Fig. 1, Proceso para adquirir el código escrito.<sup>30</sup>

Por lo tanto, durante el proceso de adquisición del código escrito es necesario vigilar que los estímulos dirigidos al aprendiz sean adecuados a su motivación y características de personalidad para causar el mayor impacto posible sobre su filtro. De igual importancia es cuidar la clase de estímulos que reciba el alumno: entre mejores recursos sean empleados, por ejemplo la lectura de libros, mejor será la adquisición del código escrito.

<sup>30</sup> Elaborado a partir de *Ibídem*, p.74

## 2.6 ¿Cuál es el proceso de la composición?

Existen diferentes modelos que pretenden explicar estos procesos, en lo personal me baso en el aportado por Flower y Hayes (1989) y la posterior revisión de Hayes (1996). El enfoque de éste modelo es el psicolingüístico y nos muestra las diferentes etapas del proceso de composición. De ellas destacan la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. A continuación describiré tales etapas.

La **situación comunicativa** incluye el problema retórico y el texto escrito. Respecto al problema retórico, es “el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir”<sup>31</sup>, es decir cualquier necesidad de comunicación escrita que se nos presente en nuestra vida. Por tanto, dentro del problema retórico encontramos las causas que nos lleven a escribir, y en consecuencia, las que nos plantean el cómo hacerlo eficazmente.

Desde ésta perspectiva, el problema retórico se convierte en punto de partida del buen escrito: analizará e incluirá todos los elementos implicados en la situación comunicativa que tiene ante sí, por ejemplo, la audiencia, su relación con su receptor, su rol como emisor, el rol del receptor, el tema que se dará y la percepción del receptor sobre dicho tema, el canal, el código, el objetivo o propósito, la extensión del texto, la forma, y todo aquello envuelto en dicha situación comunicativa. A partir de esto, para que un escritor produzca un texto eficaz, deberá tener en mente toda esta información.

El resultado se verá plasmado en el texto mismo, el cual se sujetará al análisis que el autor haga sobre la situación comunicativa. Sin embargo, este análisis puede llevarse durante todo el proceso de escritura, trayendo como consecuencia que en un determinado momento, se tengan que reconstruir los objetivos, propósitos y demás elementos que componen el problema retórico. Por ejemplo, durante la redacción del escrito, el autor pudiera determinar que aumentará el número de su audiencia, tal vez cambiando el canal de comunicación previsto al inicio. Como consecuencia, el escritor tendrá que revisar y reformular la estructura global de su

---

<sup>31</sup> *Ibidem*, p.149

escrito para que se ajuste a sus nuevas intenciones y con ello, lograr la situación comunicativa durante todo el proceso de escritura.

Pasando ahora a la **mente del escritor**, el individuo hace una reflexión a partir de su memoria y la motivación que tenga para hacer el escrito. Sobre la reflexión, ésta tiene tres subdivisiones: planificar, redactar y examinar. La *planeación* es la concepción mental que el autor se hace sobre su escrito, la cual puede ser muy abstracta o de tipo visual (como una imagen); sin embargo, su elaboración parte de tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos.

La generación de ideas se obtiene a partir de la información de la memoria a largo plazo, la cual puede estar estructurada o aislada y fragmentada, por ejemplo, desde simples palabras que se relacionan con el tema, hasta frases o enunciados cortos que servirán de base para el texto. Este subproceso puede buscarse de forma inicial, pero en realidad puede ocurrir en cualquier momento de la composición.

Posteriormente, la organización de ideas, busca dar coherencia y estructura a las ideas generadas. Durante este proceso, surgen frecuentemente nuevas ideas que complementan o reformulan la estructura del texto. También permite establecer ideas principales sobre las secundarias. Aspectos como la adecuación del texto se realizan durante este proceso.

Finalmente se formulan objetivos que dirigirán el proceso de composición ya sea en su procedimiento o en su contenido. Por ejemplo, cuando se decide qué escribir, cómo reformular una situación, cómo se quiere decir algo, o cómo se organizará el tiempo para realizar todas estas acciones.

El proceso de *redacción* convierte lo escrito hasta ese momento, en un texto comprensible para el lector, es decir, transforma en párrafos las ideas aisladas del autor, sea que se hallen dentro de su memoria o en un esquema escrito. Así que durante la redacción, se da una forma lineal a lo escrito, se componen párrafos leíbles a partir de aquellas ideas iniciales.

Finalmente, el autor *examina* o relee intencionalmente lo que ya se ha escrito, cumpliendo al menos dos funciones: la de evaluar si lo que ha escrito se ajusta al problema retórico y la de revisar para modificar cualquier aspecto del texto. Estas

acciones no necesariamente se realizan al final del texto, por el contrario, pueden ocurrir en cualquier otra parte del proceso de escritura. Esta es una parte medular del proceso, pues es aquí donde se permite retomar cualquier otra parte del proceso en cuanto a reformular objetivos, esquemas o si la redacción cumple con lo que el escritor desea. En la *Tabla 3* presento el resumen de este proceso.

<b>Tabla 3. Pasos en el proceso de composición</b>	
<b>ASPECTO</b>	<b>ACCIÓN</b>
<p>◆ <b>Situación comunicativa</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✎ Identificar al auditorio</li> <li>✎ Razón del escrito</li> <li>✎ Selección de tema</li> <li>✎ Determinar qué sabe el lector</li> <li>✎ Qué se busca con el escrito</li> </ul>
<p>◆ <b>Planeación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✎ Generar ideas</li> <li>✎ Establece objetivos</li> <li>✎ Organiza y jerarquiza sus ideas</li> </ul>
<p>◆ <b>Redacción</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✎ Forma párrafos a partir de ideas, palabras o imágenes</li> <li>✎ Releer lo escrito</li> <li>✎ Adecuar ideas de la MLP a código que el lector comprenda</li> </ul>
<p>◆ <b>Examinar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✎ Evaluar si se cumplen los objetivos trazados en el texto escrito</li> <li>✎ Revisar y reformular objetivos</li> <li>✎ Finalmente revisar ortografía, gramática y la cohesión entre frases</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de CASSANY, 1997

Durante todo el proceso de escribir ya descrito, el autor toma decisiones como el tiempo que dedicará a cada uno de los pasos del proceso. Estas decisiones surgen desde el inconsciente y son tomadas basándose en la formación y hábitos del escritor. A este control –muchas veces inconsciente– de las decisiones sobre el proceso de composición, se le denomina como un *monitor* interno (CASSANNY, 1997). Así, este estado de monitor, determinará si se hace una extensa generación de ideas o si se suprimen éstas durante la redacción, o si se releerá periódicamente el escrito para revisarlo, si se hará al final o si ¡definitivamente no se hará! Esto variará en cada persona, y estará determinado por los objetivos del escritor o hábitos

que él se haya formado durante sus primeras producciones de textos, y muy en especial por la motivación que tenga para escribir.

Finalmente, **la memoria del individuo**, primero la **de trabajo** que aporta los aspectos fonológicos, espacial y semánticos. Aunada a ésta, se tiene la memoria de **largo plazo** (MLP), que funciona como un banco de datos al cual se accede en busca de información. Fuera del cerebro, implicaría cualquier información a la que el escritor tenga acceso: libros, notas, dibujos, grabaciones, etc. Independientemente del medio de recuperación de información, hasta una simple palabra basta para generar una cadena de conocimientos o datos.

Por supuesto, la información también puede presentarse de forma estructurada, pero si dicha información proviene de la mente del autor, ésta tendrá una estructura en los términos en que fue aprendida, esto nos explica por qué algunos escritos reflejan ideas que sólo el autor comprende, o dejan lagunas en la mente del lector, pues en realidad el texto lo que hace es reflejar el proceso de descubrimiento de la información y no una adecuación de dicha información recuperada. Es por ello que la MLP también tiene que realizar dicha adecuación a fin de que el texto adquiriera un código comprensible para un lector. Precisamente esta es la parte más difícil del proceso, este cambio de código implica de mayor experiencia en el escritor y de un mejor dominio del código escrito.

Por estas características, se puede decir que la MLP se convierte en molde para el texto que el autor será capaz de realizar; es decir, el autor sólo podrá escribir aquello con lo que previamente ha tenido contacto, y seguirá estructuras organizativas y de desarrollo en base a sus propias estructuras o formas de entender un tema dado.

Con el esquema de la *Fig. 2*, se muestra este proceso que concluye con el texto elaborado, y continuo con la explicación sobre cómo este proceso se convierte en herramientas propiciadoras del conocimiento.

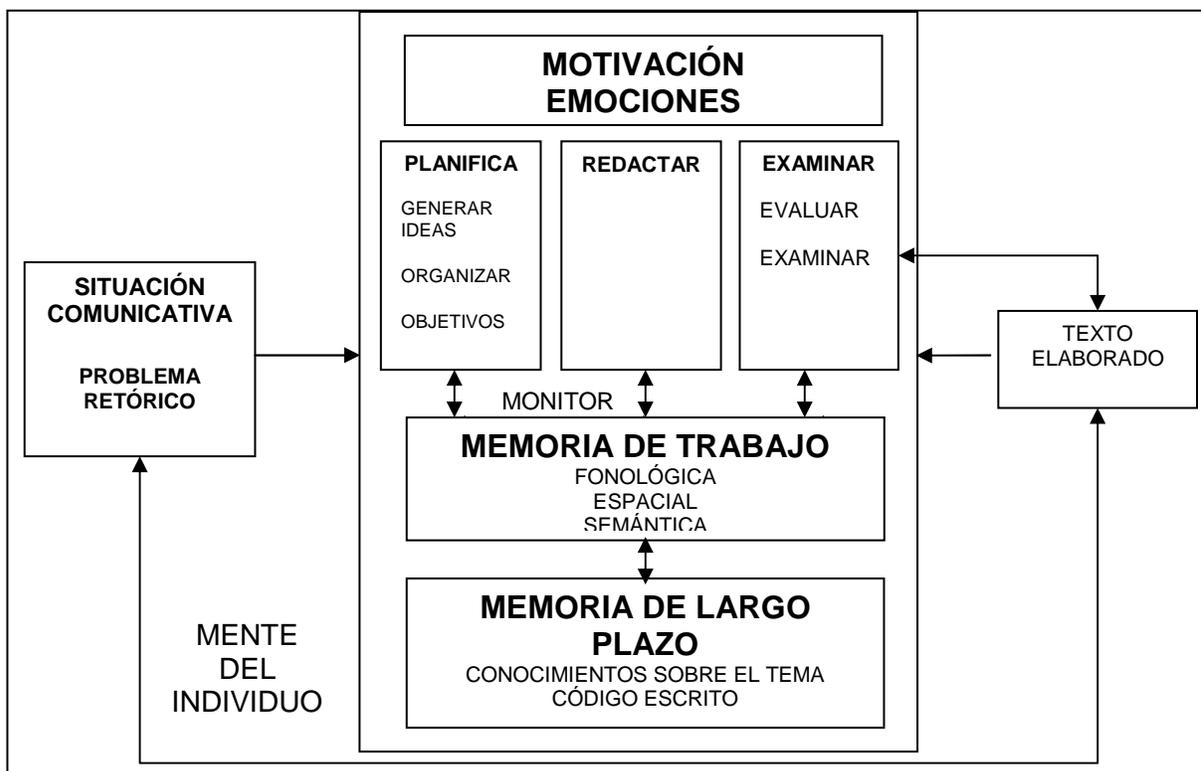


Fig. 2. Elaboración propia a partir de esquemas previos presentados por Daniel Cassany.<sup>32</sup>

### 2.6.1 ¿Cómo funciona el proceso cognitivo?

Sobre el funcionamiento del proceso cognitivo, hay algunos aspectos que se deben aclarar. El primero de ellos, es que pese a la *linealidad* con que se expone este proceso en el último apartado, se debe entender que en la realidad, no sigue un patrón preestablecido. Cada uno de los procesos mencionados, así como sus subprocesos, pueden actuar en cualquier momento de forma independiente y engarzarse con cualquier otro sin seguir un orden jerárquico o rígido. Esta propiedad, convierte “...los procesos de composición [en] herramientas que el escritor utiliza para construir un objeto: el texto. Él decide cuándo las utiliza y en qué orden”<sup>33</sup>.

También es importante entender que durante el proceso de composición surge

<sup>32</sup> *Ibidem*, p.148

<sup>33</sup> CASSANY, *Op. Cit.*, 1997, p.155

una contienda que impone restricciones al escritor. Esto quiere decir que el texto será producto del pensamiento resultante por la situación comunicativa, los conocimientos de la MLP y lo que se vaya poniendo por escrito. Por tanto, una situación ideal buscaría equilibrar estos tres elementos para producir un mejor texto.

Por último, durante este proceso se dan actos creativos o de aprendizaje. Estos actos se presentan durante la planeación y el planteamiento de objetivos, pues tras formular un cuestionamiento, el autor razona y genera nuevas ideas, establece nuevas formas de exponer los argumentos que conocía previamente y crea conceptos nuevos que regeneran sus perspectivas iniciales. Este punto es de especial interés en el campo de la educación primaria donde trabajamos con alumnos que están desarrollando sus percepciones sobre el mundo que les rodea, por lo que fomentar la escritura es fomentar ese desarrollo. Por ejemplo, si a un alumno que tomó una clase de historia, se le pide que desarrolle un trabajo escrito sobre el tema, podrá conseguir alguno de los siguientes objetivos: demostrar el grado de comprensión y aprendizaje que alcanzó, incluso puede mejorar su comprensión al desarrollar nuevas ideas, y en el mejor de los casos, consolidar lo que aprendió del tema como si fuera una técnica de estudio.

Dentro de todo y según se ha demostrado hasta ahora, la eficacia de un texto estará determinada en la medida en que el escritor use las herramientas de composición. De esta manera, podemos establecer una clasificación de escritores, considerando su habilidad para usar dichas herramientas y la adquisición del código escrito por el individuo, a continuación se mostrará dicha clasificación.

## **2.7 Tipos de escritores**

Se pueden establecer características propias para diferenciar entre un escritor competente y un aprendiz. Estas características nos permiten tener una clasificación con la cual fijaré el objetivo que pretendo alcanzar con mis alumnos durante el desarrollo del presente proyecto. También lo considero pertinente porque pocas veces el alumno tiene la oportunidad de aprender a escribir por medio de observar como otros escritores lo hacen, siendo ésta una manera muy práctica de adquirir el

código escrito, conocer las características del escritor competente permitirá tener un modelo que seguir.

En primer lugar, se puede describir a los **escritores competentes** como aquéllos que “se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben”<sup>34</sup>, también se ubican en la posición de su audiencia. Al corregir, modifican primeramente la forma y el contenido, luego corrigen la ortografía y palabras que puedan escucharse mejor. Finalmente, se encuentra que los buenos escritores tienen buenos hábitos de lectura.

En segundo lugar, el **escritor aprendiz** es aquel que escribe como si su memoria le estuviera dictando, planea poco o no lo hace, no hace borradores ni revisa lo que escribe. Reflexiona menos, no se fija objetivos, no considera a su audiencia, se preocupa más en la ortografía y gramática que en el contenido, sus correcciones son de carácter local –palabras o frases– sin pensar en el contenido global. Por lo general piensa que la calidad del escrito está determinada por la cantidad de hojas que haya escrito.

Dentro de estos dos tipos de escritores, el competente y el aprendiz, se pueden establecer combinaciones a partir de las deficiencias o aciertos que tengan al usar las herramientas de composición y el uso que den al código escrito. De esta forma concluimos que el *escritor competente* es aquel que adquirió el código escrito y a la vez desarrolló los procesos de composición satisfactoriamente; luego tenemos al *escritor no iniciado* que no domina ninguno de los dos aspectos; el *escritor bloqueado* es el que conoce el código, pero no desarrolla el proceso de escritura satisfactoriamente; y por último, el *escritor sin código* quien domina las estrategias de composición, pero carece del código escrito.

Ahora, para resumir y poder comparar la información aquí presentada, presento La *Tabla 4* con ejemplos de cada uno de estos tipos de escritores. La elaboración de esta tabla es a partir de la información que Cassany presenta al respecto.

---

<sup>34</sup> CASSANY, et. al., *Op. Cit*, 2002, p.146

**Tabla 4. Tipos de escritores y sus características**

<b>TIPO DE ESCRITOR</b>	<b>CARACTERÍSTICAS EN SUS TEXTOS</b>
◆ <i>Escritor competente</i>	Realiza textos que consiguen los objetivos y resuelven la situación comunicativa en cuestión, de manera satisfactoria.
◆ <i>Escritor no iniciado</i>	Sus textos tienen todo tipo de incongruencias, faltas de ortografía, gramática, cohesión, sentido y significado.
◆ <i>Escritor bloqueado</i>	En su texto encontramos ideas subdesarrolladas, palabras con significados no compartidos entre el escritor y el receptor.
◆ <i>Escritor sin código</i>	Sus textos tienen faltas de ortografía, gramática y escasa cohesión, aunque consigue expresarse con un buen grado de sentido e intencionalidad.

Fuente: Elaboración personal a partir de CASSANY, 1997, p.19-21

Después de esta descripción, debe quedar claro que un escritor aprendiz puede mejorar sus capacidades y convertirse en un escritor competente. En el siguiente apartado mostraré como se puede lograr.

## **2.8 ¿Cómo propiciar los procesos de composición?**

En este punto no pretendo dar una receta que el alumno deba seguir para mejorar sus aptitudes de redacción y le convierta en un escritor competente, pues como lo he expuesto anteriormente, se trata de un “proceso” que lleva tiempo y se extiende hasta que el individuo ha adquirido el código escrito por completo y tenga experiencia en su uso. Sin embargo, se puede estimular este proceso en cualquier etapa de su desarrollo y, lógicamente, entre más temprano se haga, los resultados podrán ser mejores.

¿Cómo se puede estimular este proceso? Generando un problema retórico que le exija al alumno ejecutar los procesos de composición que se han descrito para dar una posible solución mediante un texto escrito.

Dadas las actividades mentales que el alumno realizará, en especial la recuperación de datos de la memoria, es necesario asegurarse de que el alumno conozca el código escrito lo más plenamente posible, que sepa sobre el tema del

cual escribirá y que ubique en un contexto real la situación comunicativa del escrito. No podemos esperar que los aprendices escriban cosas que nunca han visto, oído o percibido por alguno de sus sentidos. No se debe olvidar que estos conocimientos pasarán por un filtro afectivo en la mente del alumno, por lo que también es importante estimular adecuadamente este filtro a fin de que no se convierta en obstáculo o limitante en la composición de su texto.

Sobre la parte reflexiva del proceso, se deben proporcionar los recursos necesarios para que el escritor pueda dar adecuación, coherencia y cohesión mediante estrategias que le permitan generar ideas, organizarlas y formular objetivos. Así mismo, se debe permitir y fomentar el acceso a ayudas de consulta y revisión.

Y por supuesto, como docente debo considerar y transmitir los aspectos de la composición de textos que se estarán trabajando en clase de forma específica, permitiendo los tiempos y espacios necesarios para que el alumno lleve a la práctica el trabajo asignado.

Una vez determinados los procesos que se deben trabajar con los alumnos, se tiene que buscar la metodología adecuada para hacerlo. Finalmente, lo que se pretende que los alumnos aprendan son conocimientos procedimentales, por lo que se buscará en el modelo constructivista los medios docentes para obtener aprendizajes significativos, los siguientes puntos buscan fijar estrategias para lograrlo.

## **2.9 ¿Qué se quiere decir con constructivismo?**

Hasta este punto, he referido lo que el alumno necesita para ser un escritor competente, pero también me parece necesario dar atención a la forma en que he de enseñar al alumno y no caer en una enseñanza meramente formalista sobre estrategias de composición que olviden al paso de los días, sino que las adquieran de forma permanente. Para encontrar los métodos didácticos adecuados, recurro al referente constructivista.

Para definir esta corriente pedagógica, se pueden señalar diferentes

aproximaciones. Por ejemplo, hay quienes opinan que es el enseñar de forma significativa a los alumnos, o el enseñarles a aprender. Pero en realidad, una definición debería ir más allá de estas características, y sobre todo, darnos la base teórica para fundamentar dichos comentarios.

Así que para definir al constructivismo, debemos partir del hecho de que cada persona construye por sí misma sus esquemas de conocimiento y comportamiento. Esto lo logra dependiendo de su disposición interna y la interacción que tenga con su ambiente<sup>35</sup>. En el campo educativo, sucede lo mismo, el alumno se apropiará de nuevos conocimientos tomando en cuenta: su interacción con el medio (en este caso el material de estudio), y su propia disposición. Este proceso se puede propiciar por medio de engarzar lo nuevo con algo previo o cuando existe una buena representación de la nueva información y las acciones que éste realice en dicho proceso. A partir de esta concepción, el docente tiene una nueva responsabilidad: mediar entre el alumno y los conocimientos. Sus acciones facilitan o truncan la elaboración de esquemas cognitivos en el estudiante.

Sin embargo, no hay que caer en una falacia típica, pensar que el constructivismo es unívoco. Dicha concepción obedece a la generalización de muchas ideas y aportaciones de diversos autores. En la realidad, el constructivismo es una idea que nace desde el tiempo de hombres como Darwin, Marx, y en el ámbito pedagógico, Vigotsky, Piaget, Maturana, y Ausubel por citar algunos. Cada uno de ellos hizo aportaciones científicas que en su momento y de forma gradual han ido acuñando lo que entendemos hoy por constructivismo. Algunas de sus posturas son opuestas entre sí, otras coincidentes y algunas simplemente propias de cada autor. Confrontarlas nos permitirá encontrar la aproximación constructivista del aprendizaje y la enseñanza.

Me remitiré a tres de los citados autores: **Jean Piaget** con su constructivismo psicogenético, **Lev Semionovich Vigotsky** con su constructivismo social y **David Paul Ausubel** con el aprendizaje significativo.<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> BARRIGA, F. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Trillas, 2003, p. 27

<sup>36</sup> Si se desea comparar las aportaciones de estos autores, véase la *Tabla 5*.

**Piaget** (1896-1980), biólogo y posteriormente psicólogo de origen suizo, es considerado como padre del constructivismo. Entre su principal preocupación –al igual que lo fue para la escuela ginebrina a la cual perteneció– está el cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento, que si bien deja de lado el factor educativo por el epistemológico, nos dirige sin duda a un factor importante: ver al alumno como “aprendiz activo y autónomo”<sup>37</sup>.

Sobre el papel del docente, le ubica como un ente no autoritario, sienta las bases para la elaboración de metodologías didácticas por descubrimiento y participativas y la elaboración del contenido curricular a partir de las capacidades cognitivas del alumno.

Contemporáneo de Piaget, **Vigotsky** (1896-1934) de Bielorrusia, trabajó por quince años en el campo de la psicología y desarrolló una propuesta integrando los aspectos psicológicos y socioculturales desde una óptica marxista que nos aporta lo que hoy conocemos como la teoría Sociocultural. Entre otras cosas da énfasis al papel mediador del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares. Concede importancia a la actividad mental del alumno a partir de conocimientos y experiencias previas. Fijó la Zona de Desarrollo Próximo a partir de una Zona de Desarrollo Real en el alumno, lo cual permite establecer objetivos pertinentes en la planeación educativa y la construcción de conocimientos a partir de los previos.

Finalmente, el norteamericano **Ausubel**, (1918- ), que actualmente reside en Canadá, aporta la teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo, en ella concibe al alumno como un procesador activo de la información. Asume el aprendizaje como algo sistemático y organizado (no memorístico), generalmente dado por el descubrimiento –pues en el aula no siempre se puede realizar de ese modo– y finalmente aporta su concepción del aprendizaje verbal significativo que permite el dominio de los contenidos curriculares escolares.

---

<sup>37</sup> BARRIGA, *Op. Cit.*, p.29

**Tabla 5. Comparación entre autores. Coincidencias y diferencias**

Jean Piaget	Lev S. Vigotsky	David P. Ausubel	César Coll
● Teoría psicogenética del aprendizaje.	● Teoría sociocultural.	● Teoría de la asimilación y el aprendizaje significativo.	● Teoría constructivista moderna.
● El alumno es un aprendiz activo y autónomo.	● Aprendizaje cooperativo y recíproco entre pares.		● El alumno es responsable de su aprendizaje
● El alumno es constructor de sus propios esquemas de aprendizaje.	● Concede importancia a la actividad mental del alumno en la construcción propia de conocimientos.	● El alumno es un procesador activo de la información.	● Aprender significa atribuirle un significado al material de estudio
● Papel no autoritario del docente.	● Papel mediador del docente entre el alumno y el aprendizaje.	● Papel del docente como organizador de la información y tendiendo puentes cognitivos.	● El docente debe engarzar los procesos de construcción del pensamiento del alumno.
● Aprendizaje por descubrimiento y en base a conocimiento previo.	● Aprendizaje regulado por conocimientos y experiencias previas.	● Aprendizaje por descubrimiento, aunque no en todos los casos sea posible y se deben implementar otros recursos.	
● Contenido curricular a partir de la capacidad cognitiva del alumno (estadios de desarrollo).	● Creación de Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) y uso de mediadores que son herramientas o ayudas para impulsar a conseguir un aprendizaje.	● Contenido curricular significativo para el alumno, es decir, que obedezca a sus necesidades de vida.	● Importancia a la psicología cognitiva.
● No da mucho énfasis al aspecto cultural y social del aprendiz.	● El papel de la cultura y la influencia social en el aprendizaje y el desarrollo humano.		

FUENTE: Elaboración personal a partir de la información recogida en: BARRIGA, Frida. “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo” , México, Trillas, 2003, p. 25-35

El punto de vista de Vigotsky sobre la escritura se registra con la siguiente frase: “El lenguaje escrito es un lenguaje orientado hacia la máxima comprensión de la otra persona”<sup>38</sup>. Para lograr que el alumno aprenda a *hacer* esto, es necesario establecer una metodología adecuada a partir del tipo de aprendizaje que se quiere conseguir y que a continuación se describe.

En este objetivo, el alumno no tiene que aprender *conocimientos factuales*, es decir, hechos o conceptos aislados como lo haría en las asignaturas de Historia y

<sup>38</sup> BARRIGA, Op. Cit., p.311

Geografía. Más bien, se requiere un aprendizaje de *contenidos procedimentales*, y que requieren de estrategias específicas que faciliten su aprendizaje. Un aprendizaje de este tipo ocurre en etapas que comprenden “1) la apropiación de datos relevantes respecto a la tarea... 2) la actuación o ejecución del procedimiento... 3) la automatización del procedimiento... 4) el perfeccionamiento indefinido del proceso”<sup>39</sup> que nunca termina. Durante la primera etapa, se declarará al alumno tanto las técnicas que deberá realizar en cada escrito como los errores que debe evitar, en la segunda aplicará estas estrategias y en las últimas se obtiene el hábito y apropiación del conocimiento.

Desde el inicio, el alumno debe entender con claridad lo que debe hacer así como lo que se espera de su trabajo. Frida Barriga propone algunos recursos instruccionales que cumplirían con estos objetivos: la repetición y ejercitación reflexiva, la observación crítica (cuando lee a otros autores o a sí mismo), retroalimentación oportuna y actividad intensa del alumno.<sup>40</sup>

### **2.9.1 El trabajo entre pares**

El constructivismo reconoce el valor social en el aprendizaje, es decir, la fuerza que se puede generar al desarrollar un trabajo de cooperación entre pares dentro del aula. Los procesos de composición no son ajenos a esos efectos y su inclusión como herramienta de trabajo permite alcanzar resultados importantes entre los alumnos.

Durante la producción de textos se pueden emplear al menos cuatro modalidades de escritura compartida entre alumnos del mismo grado. Esas formas son la coescritura, la copublicación, coedición y auxiliares del escrito. La *coescritura* tiene una estructura cooperativa amplia en la que se permite que por lo menos dos alumnos escriban juntos su texto, aportando espontáneamente sus ideas y cooperando para realizar la planeación, organización y presentación del texto, ésta es la única forma que permite la coautoría del escrito. En la *copublicación* cada autor de un grupo elabora su propio texto, pero al final se integran todos los escritos en

---

<sup>39</sup> *Ibidem*, pp.54, 55

<sup>40</sup> *Ibidem* p.56

una sola publicación, para ello, el colectivo de escritores debe decidir si cada texto aportado contribuye al objetivo general de la publicación y si debe ser publicado o no. La *coedición* permite la elaboración de textos individuales, pero generados a partir de sesiones colectivas de planeación, revisión, reformulación y corrección. Finalmente, los *auxiliares del escrito* se logran al permitir la ayuda voluntaria de los demás participantes en diferentes etapas del proceso; esta modalidad es abierta y depende de la acción voluntaria de los demás.

### **2.9.2 El rol del docente**

Siguiendo un modelo constructivista, el docente ocupa un papel activo pero al nivel del alumno, y en el caso de la elaboración de textos, como colaborador o coautor del texto del alumno. Esta coautoría no significa la elaboración del texto por el propio docente o bajo los criterios de él. En realidad se refiere al diálogo que se debe propiciar entre alumno – maestro para orientar al alumno respecto a las acciones que puede realizar ante los problemas que le surjan mientras escribe. Estos diálogos permiten realizar correcciones desde el mismo momento de la realización del texto.

Por otra parte, para lograr la apropiación de las estrategias se usará la instrucción formal de ellas, explicando a los alumnos y pasando con prontitud a la segunda fase, la de permitir la ejecución del procedimiento, donde se emplearán las prácticas de escritura y corrección. Con el tiempo, la continuidad de estos pasos permitirá la automatización del proceso y su futuro perfeccionamiento.

Durante las prácticas de escritura y la corrección, se debe cambiar la instrucción formal por la presentación de modelos reales que permitan al alumno ser testigos de los mismos procesos en acción. Esto se logra cuando el docente escribe y realiza el texto frente a los alumnos, verbalizando sus pensamientos durante las diferentes partes del proceso, incluidas la revisión y corrección de lo escrito. Esto permitirá que los alumnos internalicen las autoinstrucciones y estrategias que el

docente realiza.<sup>41</sup>

Por último y a partir de lo anterior, se debe fijar como objetivo estimular la metacognición de los alumnos, es decir la autorregulación y auto-iniciativa en el alumno para realizar las actividades de escritura. Para ese fin propongo acciones que el investigador superior asociado en la Escuela de Graduados de Harvard, David Perkins, señaló en una de sus obras:

Entrenar a los alumnos para que juzguen con sus propios criterios. En este caso invitándolos a que revisen sus escritos antes de acudir con el profesor. Por otro lado, permitir que los alumnos se revisen mutuamente los escritos. Lo cual favorecerá la motivación y les dejará conocer diferentes métodos de desarrollar sus pensamientos.<sup>42</sup>

## 2.10 Otras nociones aplicables a la composición de textos

Para generar un clima propicio para el aprendizaje y aplicación de mi propuesta, señalo algunas actividades que coadyuvarán en el enriquecimiento de estrategias para la producción de textos.

La primera de ellas surge de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Y, aunque definitivamente no es el objetivo de éste proyecto analizar dicha teoría en toda su extensión, como docente, utilizo información concerniente a la llamada **inteligencia lingüística** y que incluye la producción de textos. Las aportaciones en este campo nos permiten encontrar nuevas estrategias para la práctica docente y nos permiten explorar nuevos paradigmas sobre la atmósfera que debe circundar la producción de textos en alumnos aún cuando se consideren incompetentes. Sirva de muestra la explicación de Celso A. Antunes, él señala que la capacidad de escribir no se ve como un *Don* exclusivo de unos cuantos, ni mucho menos se considera como algo con lo que se nace. Si alguien cree que *no se le da escribir*, entonces se tendrá que romper con esa barrera mental autoimpuesta y mal pagada, pues la realidad es que todos los seres humanos nacemos con las mismas posibilidades de aprendizaje y desarrollo. Cada inteligencia es cultivable, además existen *ventanas* o periodos en los que el individuo está más dispuesto para su adquisición. En el caso de la inteligencia lingüística, se desarrolla exitosamente

---

<sup>41</sup> *Ibidem*, p.333

<sup>42</sup> PERKINS, *Op. Cit.* p.72

durante los primeros diez años de vida del niño.<sup>43</sup>

En la resolución de mi problema, pretendo estimularla a través de las siguientes estrategias: aumentar el vocabulario mediante lecturas diversas; fomentar la conversación de los alumnos con sus padres, maestros y compañeros a fin de ampliar su vocabulario y capacidad de expresión; realizar descripción progresiva de imágenes físicas y de hechos; y “viajes” por los diccionarios para encontrar palabras nuevas.

La siguiente estrategia es fomentar la **creatividad** de los niños, entenderla permite establecer acciones docentes que la promuevan y no la inhiban. Para el psicólogo Daniel Goleman algunas acciones que la inhiben son: hacer sentir al alumno vigilado, enfatizar demasiado la evaluación, usar indebidamente la recompensa, controlar en exceso a los alumnos (decirles exactamente qué tienen que hacer), restringir las elecciones (limitando a su vez la curiosidad), establecer expectativas demasiado elevadas y marcar espacios de tiempo límites.<sup>44</sup>

Lo contrario a estas acciones sería: permitir que los alumnos estén contentos y relajados con el trabajo, partir de una necesidad o un deseo propio del alumno permitiendo que se involucren en la actividad, el decorado del aula debe incluir imágenes, figuras y pensamientos que estimulen la creatividad de ideas y evitar caer en la “rutina”.<sup>45</sup>

Otra estrategia y objetivo buscado es que el alumno maximice el uso de ambos hemisferios cerebrales. Al respecto, diferentes autores han comentado los estudios científicos del Doctor Roger Sperry (ganador del premio Nóbel en 1981) sobre nuestro cerebro y cómo éste se divide en dos hemisferios, el derecho y el izquierdo. Cada uno de ellos nos permite la realización de diferentes actividades, por ejemplo, el hemisferio derecho (conocido como creativo) se encarga de la imaginación, el color, la conciencia espacial, la dimensión, el soñar despierto, la música y el ritmo. Mientras que el hemisferio izquierdo (considerado como lógico) controla lo numérico,

---

<sup>43</sup> ANTUNES, C. *Las inteligencias múltiples. Como estimularlas y desarrollarlas*, Alfaomega, México. 2003, pp.17-19

<sup>44</sup> GOLEMAN, D., et. al., *El espíritu creativo*, Vergara, Argentina, 2000, pp. 78-79

<sup>45</sup> *Ibidem*. p.192

el lenguaje, el razonamiento, la lógica, el análisis y la escritura.<sup>46</sup>

Cuando el individuo utiliza simultáneamente ambos hemisferios cerebrales, logra potenciar toda su capacidad, lo cual hace que del simple *aprendizaje cotidiano* se pasa a un **superaprendizaje**<sup>47</sup>. En el caso de los alumnos que realizan actividades de escritura, cuando alcanzan esta conexión cerebral, tendrán un filtro afectivo más amplio, lo que les hará más receptivos a los estímulos de aprendizaje, y por otro lado, mientras el alumno escribe, tendrá acceso a datos en ambos hemisferios, y podrá realizar su proceso de composición con las habilidades que cada hemisferio le permite realizar.

Para propiciar el uso de ambos hemisferios, propongo usar mapas mentales, cuyo concepto nace del Doctor Tony Buzan, y que fomentan el uso de ambos hemisferios pues en su utilización se emplean colores, imágenes, y una exposición *irradiante* del contenido similar a la que usamos en nuestro cerebro para relacionar las cosas<sup>48</sup>. Durante la elaboración de los mapas mentales se pueden aplicar técnicas como la lluvia de ideas para compilar información que servirá de base para la realización de textos. El producto resultante será un esquema con el que se pueda construir un texto. Adjunto un ejemplo de un mapa mental elaborado por una alumna de segundo grado en el *Anexo 8*.

Finalmente, otra herramienta para coordinar ambos hemisferios, es la música barroca, de sesenta a setenta tonos que se armonizan con los latidos del corazón y provocan un estado de relajamiento, un buen ejemplo de este tipo de música, es la compuesta por Mozart. Otra de sus características es el uso de tonos graves con una onda de sonido más larga provocando en el cerebro ondas bajas alfa que de igual modo tranquilizan al individuo y favorecen la sincronización entre hemisferios, logrando que trabajen unidos y eficientemente.<sup>49</sup>

Los alumnos pueden realizar sus actividades de escritura mientras escuchan en

---

<sup>46</sup> BUZAN, T., *El libro de los mapas mentales. Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*, Urano, Barcelona, 1996, pp.41, 42

<sup>47</sup> KASUGA, L., et. al. *El aprendizaje acelerado*, 3ª Ed, Tomo, México, 2000, p. 27

<sup>48</sup> BUZAN, *Op. Cit*, p.69

<sup>49</sup> CABELLE, J. *Efecto Mozart*. Urano, México, 1999, p.56

volumen bajo música barroca. También se puede usar como actividad introductoria, invitándolos a escuchar la música por unos cinco minutos y luego pedirles que escriban lo que pensaron durante ese tiempo.

El conjunto de estas estrategias se basa en referente teórico que ahora debe ser puesto en práctica de una forma metodológica adecuada a las necesidades de los alumnos. A continuación mostraré el esquema didáctico a emplear durante la aplicación de este proyecto.

### 3. UNA PROPUESTA PARA PROPICIAR LOS PROCESOS COGNITIVOS DE LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS

#### 3.1 Propósitos y metas

Cuando se desea elaborar una propuesta para mejorar la calidad del proceso enseñanza–aprendizaje, se requiere de la planeación y selección de estrategias y actividades adecuadas a los conocimientos científicos concernientes al tema en cuestión. Por consiguiente, seguí el plan de trabajo que corresponde a la realización de un proyecto de Intervención Pedagógica, cuyo objetivo es “...considerar la posibilidad de transformación de la práctica docente conceptualizando al maestro como formador y no sólo como hacedor.”<sup>50</sup>, de esta manera encuentro un modelo que coincide con mis aspiraciones para resolver el problema planteado a través de este escrito.

Ante la falta de competencia en la producción de textos en alumnos de segundo grado, he propuesto propiciar los procesos cognitivos aplicables a la redacción mediante el taller de redacción. Al proponer esta alternativa, considero como **propósito** el *desarrollar características de escritor competente en los alumnos*. Por supuesto, el grado de competencia en este sentido debe entenderse en virtud del grado académico de los alumnos.

Para lograr el propósito, veo necesario fijar por lo menos tres **metas**:

- Cambiar dentro del entorno escolar el actual paradigma sobre una escritura cansada y aburrida.
- Promover que los alumnos apliquen estrategias para desarrollar sus textos.
- Propiciar habilidades en los alumnos para sustituir el código oral por el escrito en sus redacciones.

Con estas metas se hacen necesarias **actividades** que contribuyan a su cumplimiento. Enseguida, presento una lista de las principales actividades a seguir, mismas que se enlistan en orden cronológico para poder dar seguimiento al trabajo

---

<sup>50</sup> RANGEL, Adalberto y Teresa de Jesús Negrete. *Proyecto de Intervención Pedagógica*, en Antología Básica *Hacia la innovación*, UPN, México, 1994, p.86

que como docente he de realizar con el apoyo de los estudiantes:

- Establecer el taller de redacción con los alumnos.
- Leer con los alumnos fábulas y otros textos literarios.
- Ofrecer un modelo de trabajo basado en el ejemplo del docente.
- Propiciar situaciones de escritura donde el alumno pueda practicar las estrategias de composición.
- Publicar los trabajos de los alumnos dentro del entorno escolar.

La realización de estas actividades requiere de acciones menores, pero que en su conjunto permitirán alcanzar lo anterior. Los siguientes apartados describen una a una estas actividades.

### **3.2 Plan de trabajo para la aplicación de la propuesta**

En la elaboración de este plan, ha sido necesario delimitar los tiempos para la realización de las actividades señaladas. A razón de esto, me parece pertinente recordar que desde el Plan y Programas de Estudio de 1993, se vislumbraba la necesidad de apartar dichos tiempos, sugiriendo además, lo que se debería hacer: “Los niños deben *disponer de tiempo* y sentirse motivados para producir libremente textos sobre temas diversos, en los cuales puedan incluir sus experiencias, expectativas e inquietudes”<sup>51</sup>. De este modo, programo los meses de Septiembre a Abril para aplicar esta propuesta de trabajo. Por semana se ocuparán dos horas para la aplicación del proyecto. Estas horas se toman de las nueve que asigna el Plan y Programas de Estudio para la asignatura de Español<sup>52</sup>. Sin embargo, al fijar estos tiempos, no olvido que cuando se asigna una tarea de escritura, no es práctico delimitar un tiempo límite para terminar, por lo que se buscará flexibilizar esta norma al permitir que el tiempo se distribuya en una a dos sesiones, dependiendo de las necesidades del grupo y ajustándose de ser necesario.

Como es de esperar, estos tiempos tienen que ser notificados a alumnos,

---

<sup>51</sup> SEP, *Planes y programas de estudio*. 1993, SEP, 1993, p.26, las cursivas son propias.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p.14

padres de familia y la Directora Escolar. Su formalización será a través del Taller de Redacción que a continuación describiré.

### **3.2.1. El taller de redacción**

Este taller tiene como finalidad asegurar los tiempos y la formalidad del trabajo con los alumnos durante la aplicación de la propuesta. El propio libro para el maestro de Segundo Grado hace alusión a él al hablar del Taller de Escritura que, esencialmente, es lo mismo que el de Redacción<sup>53</sup>. En mi caso, la única diferencia es que esta vez ¡sí lo llevaré a la práctica! Continuando, me parece importante señalar algunos implícitos sobre este taller, y que pudieran ser intrascendentes para algunos, pero que, para mí, son parte de la ejecución real de los mismos:

1) Para trabajar el taller, se dispondrán los asientos en forma de mesa redonda para facilitar la redacción y revisión.

2) En vista de que tenemos una biblioteca escolar con mesas y sillas, se aprovechará este espacio para trabajar cuando las circunstancias lo permitan.

3) Durante este período de trabajo, no deberá haber presiones de ningún tipo y se concederá al alumno el derecho a decidir la extensión y temática de sus escritos.

4) Dentro de este taller se enseñarán las estrategias que mejor se adaptan al referente teórico expuesto en el capítulo 2. Los siguientes apartados son, en su conjunto, la descripción de las actividades a desarrollar en el taller.

### **3.2.2 La lectura de fábulas y otros textos literarios**

Con esto tenemos un punto importante si se considera que por regla general, los buenos escritores, son buenos lectores. Para el autor Frank Smith, el escritor aprende el código escrito a través de textos ya escritos, convirtiéndose en modelos a seguir para el aprendiz de escritura. Para que se pueda aprender a través de lo ya escrito, es necesario que al leer, se tome conciencia de lo escrito, no sólo comprendiéndolo, sino más que eso, involucrándose con las ideas del autor y siendo

---

<sup>53</sup> SEP, *Op. Cit.*, 2002, p.15

capaz de analizarlas e incorporarlas como nuevas formas de expresión escrita<sup>54</sup>.

Por tal razón, es vital que durante el taller de redacción y, de hecho, en cualquier otro momento posible, se dedique tiempo a la lectura de textos literarios, en especial, de fábulas. Durante la lectura, se deberá interpretar a los alumnos las intenciones del autor al escribir y señalar los recursos que empleó para lograr sus objetivos. De esta manera se enseñará a partir de lo *real* temas como el uso de la coma, el punto, los signos de admiración e interrogación, el léxico que se puede utilizar, la concordancia en la conjugación de verbos, género y cantidad, así como ortografía y tipología de los textos.

### **3.2.3 Ofrecer un modelo de composición a los alumnos**

A pesar de que la lectura de diferentes textos permite al alumno conocer buenos modelos de redacción, éstos, sólo reflejan un escrito terminado de buena presentación y sin errores que señalar, pero dejan entre bastidores su proceso de elaboración, que pudo haber implicado muchos borradores llenos de borrones, enmendaduras, imprecisiones, y correcciones para poder llegar a la versión final. Al quedar oculta esta parte ardua y laboriosa del proceso, nace la concepción de que lo escrito sólo se escribe una vez y que un buen escritor no se equivoca, ¡escribe a la primera y correctamente!

A fin de equilibrar la balanza y permitir que los alumnos conozcan la parte obscura del proceso, el docente debe redactar en presencia de sus alumnos, verbalizando sus ideas y de ser necesario, explicando el por qué de sus acciones. De esta manera los alumnos podrán poner en práctica lo que ven hacer al maestro. Recordemos que los procesos cognitivos no se pueden ver a través del cerebro, pero sí a través de las acciones del individuo mientras escribe.

### **3.2.4 Estrategias para propiciar los procesos cognitivos durante la composición de textos**

Durante la aplicación de este proyecto, se designarán actividades que

---

<sup>54</sup> CASSANY, *Op. Cit*, 1997, pp.65, 69

permitan propiciar todos los procesos cognitivos de la redacción de forma recursiva y para ayudar a los alumnos mientras escriben sus textos, se darán explicaciones y estrategias con las que puedan vencer los obstáculos que se les presentan al escribir como la falta de ideas, su organización y la reproducción del código oral en lo escrito.

Para que los alumnos automaticen éstas estrategias, será necesario dedicar tiempo para su exploración y asimilación, por lo que durante una primera etapa de trabajo, dedicaré el tiempo del taller a enseñar y asesorar la práctica de algunas estrategias con textos diversos durante el taller de redacción.

Durante cada actividad se aplicará una estrategia específica, permitiendo así que el alumno pueda determinar si le es útil o no. Gradualmente se buscará utilizar las estrategias de forma recursiva atendiendo a las circunstancias y necesidades de los alumnos y al tipo de texto que se esté realizando. Una vez que se hayan explorado estos recursos, se proseguirá a su aplicación mediante la elaboración de las fábulas. Los siguientes párrafos señalan estas estrategias y en la *Tabla 6* podrá encontrar el resumen de ellas.

La primera estrategia está basada en un modelo previo propuesto por Cassany, se llama la **estrella** y permite planear, plantear objetivos y generar ideas. Consiste en escribir preguntas en cada punta de una estrella. Algunas de las preguntas sugeridas son: ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, y ¿qué paso? Una vez establecidas estas interrogantes, el autor dedica tiempo a “explorar” su tema al contestar las preguntas y seleccionar los elementos que desea incluir en su redacción, incluso, puede ponerlos por escrito al lado de la pregunta. Una vez recabada esta información, el escritor se dispondrá a dar forma a su escrito<sup>55</sup>.

La segunda estrategia se llama **enriquecimiento de frases**, y con ella se puede generar ideas y dar forma a un escrito. Para su ejecución, el docente o un alumno, propone una frase sencilla con la que se iniciará la redacción. Posteriormente, y aplicando la técnica de lluvia de ideas, se preguntará a los alumnos datos que ayuden a dar mas información sobre la frase inicial. Los datos que vayan surgiendo se irán incorporando a la frase escrita hasta que se convierta

---

<sup>55</sup> CASSANY, D. *Op. Cit.*, 2002, p.64

en un párrafo. Las preguntas que se formulen tendrán que ver con el carácter descriptivo de la frase inicial y la continuación de ella.

Las **frases comenzadas** son un recurso para que el alumno genere ideas y pueda realizar la transcripción de sus ideas a un texto. Consiste en anotar una frase inconclusa y sugestiva que despierte la imaginación del alumno y le permita continuar con sus propias ideas. Puede ser útil al inicio del escrito pero también en un punto intermedio de la redacción cuando el alumno ha agotado su creatividad y cree no poder continuar escribiendo. Incluso es un recurso para cuando el alumno dice haber terminado su escrito pero aún le quedan argumentos inconclusos que pueden ser ampliados o aclarados.

Para ayudar al alumno a planear, generar y organizar sus ideas, establecer objetivos y motivar, los **mapas mentales** ofrecen un buen método. Para su aplicación, es necesario establecer una idea central con la que se construirá una historia por medio de dibujos. Una vez concluida esta historia, bastará con ponerla por escrito *leyendo* el mapa, es decir, decodificando los dibujos a una historia escrita. En este caso la ventaja es que la organización se hace automática al ir realizando el mapa mental, pues por sus características propias facilita la inserción y acomodo de las ideas sin importar que estas surjan espontáneamente y desorganizadas. Otra característica del mapa es que invierte un proceso que normalmente se sigue en la elaboración de un texto: escribirlo y luego permitir que el alumno dibuje algo sobre lo que escribió. Sin embargo, en la elaboración del mapa mental sucede lo contrario, se dibuja primero y luego se escribe, lo cual es mejor porque facilita la decodificación de las imágenes mentales en palabras, frases y finalmente párrafos.

Una quinta estrategia se conoce como **reposar la escritura**, y simplemente consiste en elaborar un primer borrador que una vez terminado se dejará reposar, es decir, se guardará por un tiempo y luego se procederá a su revisión y reformulación. La teoría indica que cuando el autor relee su propio texto después de un tiempo, es capaz de identificar errores cometidos en la cohesión y coherencia del texto. En esta propuesta se buscará aplicar lo anterior en algunos de los escritos de los alumnos.

Las **visitas por los diccionarios** son búsquedas de palabras desconocidas

por los alumnos para integrarlas en sus composiciones nuevas o borradores. Esta estrategia contribuye a generar ideas, aprender a consultar ayudas en la redacción y por supuesto, a incrementar el vocabulario de los alumnos.

La última estrategia de este apartado son los **campos semánticos**, que consisten en seleccionar una palabra para generar otras relacionadas con ella. Una vez obtenida una lista de al menos cinco palabras, se puede proceder a formar un enunciado o párrafo con ellas tratando de dar sentido a la idea. Con esta acción se ayuda a dar cohesión y coherencia a los escritos además de generar y organizar ideas.

**Tabla 6. Resumen de las estrategias a utilizar y los procesos propiciados**

<b>ESTRATEGIA</b>	<b>PROCESOS PROPICIADOS</b>
◆ <b>La estrella</b>	Planeación Planteamiento de objetivos Generación de ideas
◆ <b>Enriquecer frases u oraciones</b>	Generar ideas Redacción
◆ <b>Frases comenzadas</b>	Generar ideas Redacción
◆ <b>Mapa mental</b>	Planeación Generar ideas Establecer objetivos Organizar los contenidos Motivación
◆ <b>Reposar la redacción</b>	Organizar contenidos Redacción Revisión
◆ <b>Visitas por los diccionarios</b>	Generación de ideas Redacción
◆ <b>Campos semánticos</b>	Generar ideas Organización de contenidos

Una vez que se logran propiciar los procesos cognitivos del alumno al escribir, es posible adelantar en la calidad del texto mediante la revisión, el siguiente apartado explicará estrategias que favorecen su aplicación.

### **3.2.5 La revisión procesal**

Una vez que los anteriores recursos vayan adquiriendo una dimensión de auxiliares en el trabajo, buscaré convertirlos en recursivos, es decir, procurar su

utilización en forma espontánea y atendiendo a una necesidad específica. Para lograrlo, centraré la atención de los alumnos en la revisión de sus textos.

La revisión es una parte importante del proceso, su objetivo es reformular y mejorar los escritos, pero requiere volver a realizar procesos cognitivos que ya se habían realizado. Esto convierte a la revisión en “un instrumento eficaz para el aprendizaje”<sup>56</sup>, pues se centra en el *proceso* de la composición del texto.

En este punto es necesario reconocer que algunas estrategias empleadas en la revisión tienen un claro nexo con prácticas tradicionalistas, ya que se centran en el *producto final* y no en el *aprendiz* como productor del texto. Algunos ejemplos de estas prácticas son la corrección de todas las faltas de ortografía, los errores gramaticales y la legibilidad (calidad de letra). También se puede incluir las notas correctoras que hace el docente en el trabajo escrito pero fuera del aula, lejos del alumno, y de las que no se puede tener la certeza de que serán leídas por los estudiantes. Por cierto, algunas de estas notas suelen dar consejos muy ambiguos sobre como mejorar el texto escrito y hacen que el alumno tenga que solicitar una explicación a su docente, lo cual no siempre sucede.

Por supuesto, estas acciones *no* se deben dejar del todo, algunas de ellas son necesarias, el punto será encontrar los momentos adecuados para llevarlas a efecto, y que bien podría ser posterior a una *revisión procesal*, la cual se puede describir como la que busca colaborar con el alumno mientras escribe y no cuando ha terminado de hacerlo; revisa en primera instancia los contenidos del texto en cuanto a su eficacia y deja para una revisión final los aspectos de forma, ortografía y gramática. La revisión puede ser realizada mientras se escribe, tan sólo pausando para releer fragmentos del texto en proceso y reformularlo. También es posible una revisión final para verificar que lo escrito se adecue a los objetivos trazados desde un principio. Respecto al tiempo entre escribir y revisar, entre más rápido sea corregido o reformulado un punto, mayor impacto producirá en la mente del alumno.

Para que la revisión surta efectos positivos en los alumnos, se promoverá

---

<sup>56</sup> CASSANY, D., *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, 9ª Ed., Graó, Barcelona, 2002, p.28

desde tres perspectivas: la revisión que haré como docente, la que el propio alumno haga y la que otros compañeros aprendices pueden hacer. En primer término, como docente, me valdré de entrevistas breves e individuales para plantear preguntas que ayuden a los alumnos a reformular o corregir algún punto (ejemplos de estas preguntas se pueden observar en la *Tabla 7*). Por supuesto, con ellas no se pretende inducir el pensamiento del alumno para decirle lo que tiene que escribir, más bien, pretenden dirigir al alumno a descubrir sus propios errores, aciertos y opciones para ampliar la información de su texto.

Mediante las entrevistas, también es posible corregir la ortografía, el léxico, la puntuación, el uso correcto de verbos, la selección de información, el orden, la organización de ideas, la coherencia, cohesión y la presentación general del trabajo. Con este método se logra centrar la atención en el autor del escrito, en los procesos que realiza y no en un producto final.

**Tabla 7. Ejemplos de preguntas que se realizarán durante las entrevistas a alumnos durante el proceso de redacción**

PREGUNTA	FINALIDAD
¿Estás seguro (a) de que esa palabra se escribe así? ¿Por qué no buscas esta palabra en el diccionario? ¿Has releído tu escrito?	Corregir normatividad, cohesión y propiciar la revisión.
¿Qué pasó primero... después... al final? ¿Qué crees que pensarán cuando lean tu escrito? ¿Crees que se podría entender mejor esta frase?	Revisar la coherencia, cohesión y propiciar la planificación.
¿A quien la vas a dar a leer tu escrito?	Revisar la forma, propiciar la planeación y la formulación de objetivos.

Como segunda perspectiva de revisión, el alumno puede ser autónomo de ella y mediante un guión de revisión hacerse consciente de los aspectos que debe cuidar. Este tipo de revisión consiste en que el alumno se acostumbre a releer lo que

escribe. Como ayuda para el alumno, colocaré en el aula un cartel que indique las tareas de revisión a realizar durante y al fin del trabajo. En la *Tabla 8* se muestra dicho guión de revisión con las finalidades que persigue.

**Tabla 8. Modelo del Guión de Revisión**

<b>ASPECTO</b>	<b>FINALIDAD</b>
Revisa... Las mayúsculas Los acentos Los signos de puntuación (coma, punto, signos de admiración e interrogación) Los guiones de separación de palabras cuando no caben en un mismo renglón	Corregir la normatividad y la cohesión.
Relee tu texto en voz alta y con detenimiento para ver si dice lo que quieres decir. Comparte tu borrador con un compañero y pídele su opinión, que te haga preguntas o que te diga de que trata.	Revisar la coherencia y la cohesión; propiciar la planificación, el uso de borradores y la reformulación de objetivos.
Revisa la limpieza y la calidad de tu trabajo	Revisar la forma.

También se fomentará la revisión entre iguales, la cual consiste en dar a leer a un compañero el trabajo realizado y permitir que emita su opinión sobre lo que leyó. Este tipo de revisión permitirá que los alumnos comprueben de forma real la comunicatividad de sus textos. Además, el alumno lector podrá aportar ideas o sugerencias a su compañero escritor.

En todos los casos, se fomentará la revisión paciente e interesada en el alumno. Además se buscará corregir sólo lo relevante y que el alumno pueda aprender. Cualquier idea producto de la imaginación del niño será respetada y aceptada como válida en tanto no sea ofensiva o irrespetuosa.

### **3.2.6 La redacción de fábulas como medio**

Para cuando los alumnos hayan alcanzado mejores habilidades en la composición de textos, procederemos a la elaboración de fábulas para ayudar a los alumnos a planear y formular objetivos en un contexto real. Dadas las características de la fábula, es posible hacer pensar al alumno en sus futuros lectores, pues para elaborarlas se requiere seleccionar una moraleja que obliga a un ejercicio mental de selección.

Para lograr que los alumnos realicen una fábula, tendrán que dedicar tiempo a pensar en una moraleja o enseñanza, lo cual implica una planeación y un planteamiento de objetivos. Por si fuera poco, en su desarrollo, el alumno tendrá que releer y replantear su objetivo inicial, así como si lo que se ha escrito se adecua a lo que pretendía escribir, por lo que podrá aplicar algunas de las estrategias de este proyecto para generar ideas, organizarlas y revisarlas.

Para concluir con este punto, me parece pertinente señalar que el libro de *Español de Actividades de Segundo Grado* incluye la fábula en uno de sus temas (*Libro de Español*, Bloque 5, Lección 35). Sin embargo, su propósito tiene que ver más con generar inferencias de los alumnos cuando leen. Incluso, las actividades para este tema, sugieren la elaboración de un cuento (sesiones 2 a 4), recurso que se emplea con frecuencia durante el curso y que de ningún modo minimizo pues soy consciente de su efectividad y valor en el proceso de enseñanza. Mi posición es la de buscar otras alternativas y en este caso, aprovechar las características de la fábula para establecer un medio didáctico que exija una planeación cuidadosa, formulación de objetivos y el pensar en el futuro lector sin olvidar incluir las secuencias de un texto: que pasó primero, después y al final.

### **3.2.7 La carpeta de textos obtenidos en el taller de redacción**

Todos los textos que los alumnos realicen son evidencias y dan muestra del progreso que los alumnos hacen, por lo que desecharlos resultaría un gran desperdicio que se evita mediante su resguardo en una carpeta de escritos.

Sus ventajas van más allá de guardar textos, permiten propiciar criterios de

evaluación y les sirve a los alumnos como instrumento de consulta, de motivación, y para fomentar la actividad social entre ellos.

Sobre las características físicas de la carpeta, que casi siempre se deja a la inferencia del lector, se puede decir que esencialmente se trata de un fólter tamaño carta, con un broche para asegurar los trabajos de los alumnos, mismos que se realizarán en hojas cuadriculadas de bloc o de cuaderno, permitiendo su uso en clase y la conservación de los textos expuestos.

Respecto al contenido, la carpeta deberá contar con lo siguiente: 1) índice e introducción en la primera página y 2) *todos* los textos realizados por los alumnos durante el taller de redacción, desde borradores, hasta versiones finales (a cada uno de estos trabajos se le llamará *entradas*); para facilitar la búsqueda y localización de los escritos, se les ordenará por temas y fechas.

Todos los alumnos podrán tener acceso a esta carpeta cuando lo deseen, sea para leer o para integrar nuevos trabajos. Ahora bien, si la carpeta contendrá todos los trabajos de los alumnos, incluidos los borradores, y además es de uso frecuente por los niños, tal vez se pierda su calidad de presentación –que ayudaría a la evaluación de este proyecto–, pero en este caso pesa más el cumplir con una función valiosa: mostrarnos el proceso de redacción que lleva a la versión final de un escrito –proceso muchas veces ignorado o desconocido– y que incluye la elaboración de borradores con errores, tachaduras, enmendaciones, etc. Una objeción al respecto podría ser que esos borradores dan un mal aspecto y reflejan las limitaciones del escritor: se equivoca, tiene faltas de ortografía, tiene mala letra, etc., pero en realidad marcan el proceso de composición, son una radiografía de la mentalidad, análisis y recursividad de pensamiento del escritor. Para entenderlo mejor, Cassany propone que comparemos y encontremos el equivalente de estos borradores en el trabajo de un pintor, a saber, sus bocetos, que suelen ser considerados dignos de exhibiciones de arte. En el caso de un arquitecto, hablaríamos de los planos usados para construir una casa y que nadie pensaría en

destruir una vez terminada la construcción del inmueble<sup>57</sup>. Por lo tanto, es vital recuperar la conciencia de la existencia de un proceso al escribir, saber que antes del escrito final, hubo previos que determinaron la forma del último y que la existencia de éstos es reflejo de la capacidad e interés del escritor y no de su incompetencia.

Entre los criterios de evaluación que se facilitan por este medio, está el número de entradas (escritos realizados por cada alumno), ya sea asignadas por el profesor o las realizadas por iniciativa propia; la realización de borradores, si se hicieron revisiones y correcciones para obtener una versión final; y la presencia de cualquier indicador en la utilización de estrategias de composición.

Al recuperar de forma sistemática los productos escritos de los alumnos, se cumple con la siguiente observación del Plan y Programas de Estudio de 1993: “Al escribir para otros y con propósitos definidos, se destaca la necesidad de revisar y corregir la redacción, para asegurarse de que realmente comunica lo que se quiere. Por otro lado, estas actividades permiten conservar los textos de los niños, verificar los avances logrados e incluirlos como materiales en la biblioteca escolar”<sup>58</sup>.

### **3.3 Plan de clase**

Una vez descritas las estrategias de esta propuesta, procedo a resumir el plan de clase en el taller de redacción cuando se realicen fábulas.

Número de la sesión:

Tema de la actividad:

Estrategia (s) a emplear:

Fecha:

#### **ACTIVIDADES**

- Leer una fábula y comentarla con los alumnos.
- Señalar la (s) estrategia(s) que se aplicará (n).
- Selección de una moraleja

---

<sup>57</sup> CASSANY, *Op. Cit.*, 1999, p.97

<sup>58</sup> SEP, *Op. Cit.*, 1993, p.26

- Selección de los personajes
- Identificación de la secuencia de los eventos
- Redacción del texto
- Revisión individual del escrito
- Lectura en voz alta de las redacciones frente al grupo para comentarlas y dar sugerencias al escritor
- Revisión final del docente con el alumno
- Elaboración del escrito final

Todos los alumnos podrán sentirse en libertad de consultar al docente, a otros compañeros o incluso algún libro a su disposición. Durante el proceso, el docente monitoreará a los alumnos, dará indicaciones, tendrá entrevistas con ellos y recomendará estrategias que permitan aclarar sus dudas o que les propicien procesos cognitivos necesitados.

Cuando se tengan las versiones finales, se anexarán a la carpeta de trabajos. Al final se felicita a todos los participantes, independientemente de si tuvieron éxito desde el principio o si realizaron algunas correcciones.

### 3.4 Programa de actividades

El siguiente Programa de Actividades permite enlazar las actividades con las estrategias y formas de evaluación para cada una de ellas. Se debe entender que cada una de estas actividades abarca una o más sesiones, por lo que posterior a este programa, señaló un Cronograma de Actividades.

ACTIVIDAD	OBJETIVO	ESTRATEGIAS	EVALUACIÓN
Reunión con padres de familia y directivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Establecer taller de redacción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Plática informativa</li> </ul>	Entrevistas con padres de familia
Realizar un diagnóstico inicial sobre la puesta en práctica de la propuesta de composición de textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conocer las características iniciales de los alumnos con los que se realizará la propuesta. Establecer zonas de desarrollo reales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Redacción libre</li> </ul>	Guión de evaluación
Lectura de fábulas y otros textos literarios con los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ayudar a los alumnos a propiciar el código escrito y suministrar modelos de composición de textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura guiada</li> </ul>	Observación de textos finales realizados por los alumnos
Dar modelo de trabajo basado en la práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ayudar a los alumnos a aplicar las estrategias de redacción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La estrella, frases empezadas, enriquecimiento de frases, mapas mentales</li> </ul>	Observación de textos finales realizados por los alumnos
Propiciar situaciones de escritura donde el alumno pueda practicar las estrategias de composición de escritos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dar recursos al alumno para mejorar su elaboración de textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las mencionadas en el punto (3.2) y la revisión procesal</li> </ul>	Guión de evaluación
Publicar trabajos de los alumnos dentro del entorno escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Motivar al alumno y demostrarle que la escritura tiene un fin comunicativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La carpeta</li> </ul>	Número de entradas de la carpeta

### 3.5 Cronograma

La aplicación del presente proyecto tuvo lugar durante el ciclo escolar 2004-2005 en los tiempos que se presentan en el siguiente cronograma.

ACTIVIDAD	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR
Reunión con directivo, padres de familia. Evaluación diagnóstica	X							
Uso del taller de redacción (permanente)	X	X	X	X	X	X	X	X
Lectura de fábulas y otros textos literarios	X	X	X	X	X	X	X	X
Ofrecer modelos de textos a los alumnos	X	X	X	X	X	X	X	X
Enseñanza de las siguientes estrategias: ...La estrella	X							
Enriquecer frases u oraciones...	X							
...frases comenzadas	X							
...campos semánticos		X						
... mapas mentales			X					
... visitas por los diccionarios			X					
... reposar la redacción				X				
...revisión	X	X	X	X	X	X	X	X
Realización de fábulas					X	X	X	X
Elaboración de la carpeta	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboración de fábulas								X

### 3.6 Evaluación de los alumnos

Una nota de advertencia en este apartado tiene que ver con el objetivo de la evaluación, no se trató de alcanzar el nivel más alto que exista en la producción de textos de los alumnos, de hecho, los criterios de evaluación reconocen que sería “absurdo pretender que se puede mejorar en un día...”<sup>59</sup>. Al evaluar, sólo se reconoce el esfuerzo y dedicación realizados pero sin grandes pretensiones.

Sobre la base de las aspiraciones de esta propuesta, describo la evaluación que se realizará, programándose en tres momentos evaluativos: al inicio de la propuesta mediante un diagnóstico, durante ella para evaluar el proceso y al final para señalar resultados y conclusiones. Así mismo, la propuesta tiene dos objetos de evaluación, la que se realizará sobre los alumnos y la de la propuesta misma en base a los escritos obtenidos.

Respecto a la evaluación de los alumnos, se consideró la carpeta de trabajos escritos con los criterios evaluativos ya mencionados en el apartado que buscó explicar su uso. Una segunda forma de evaluar se dio por medio de un guión de observación donde registraré semanalmente las acciones que el alumno realice para poder obtener un producto escrito. Dado que estas acciones son conductuales, en un inicio serán realizadas por instrucción del profesor, pero conforme se avance en esta propuesta –especialmente durante la realización de las fábulas– se observó si se llevan a cabo estas acciones de manera natural o por iniciativa propia del alumno. Por lo que durante el proceso, los aspectos de normatividad, forma y cohesión y coherencia que se obtuvieron, quedaron subordinados a las acciones que realizó el alumno.

La *Tabla 9* permite señalar los aspectos que abarca el guión de observación, las preguntas que se utilizó, la descripción de criterios buscados y el proceso cognitivo que se espera encontrar. Este guión se siguió en cada sesión del taller de redacción a lo largo de la semana, el formato que se utilizará se puede apreciar en el *Anexo 9*.

---

<sup>59</sup> CASSANY, D. et. al., *Op. Cit.*, 2002, p.152

<b>Tabla 9. Aspectos a evaluar mediante el guión de observación</b>			
<b>ASPECTO</b>	<b>PREGUNTA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>PROCESO BUSCADO</b>
◆ <b>Motivación</b>	¿Está dispuesto a escribir?	Muestra iniciativa y deseos de realizar sus composiciones.	Motivación, gusto por la escritura
◆ <b>Creatividad</b>	¿Genera ideas?	Planea su escrito, prevé lo que puede escribir, no se conforma con lo que se le sugiere y busca otras alternativas.	Generar ideas, planeación, formulación de objetivos, motivación
◆ <b>Redacción</b>	¿Se detiene a pensar en lo que escribe?	Aplica lo aprendido en el taller de redacción, se vale de estrategias para elaborar su escrito.	Generar ideas, planeación.
◆ <b>Revisión</b>	¿Utiliza pautas de auto revisión? ¿Se interesa por la ortografía o gramática mientras escribe? ¿Está dispuesto a reescribir su escrito?	Corrige a partir del guión de revisión o mediante releer su trabajo en cualquier punto del proceso. Pregunta a compañeros o al maestro sobre ortografía o la forma en que se escribe. Elabora borradores, reinventa,	Revisión, corrección, reformulación de objetivos.
◆ <b>Contenido</b>	¿El texto es comprendido por los demás?	Al leer el texto debe quedar clara una idea o mensaje, no debe generar dudas o contener frases inconclusas. Las ideas principales deben coincidir con las del autor.	Planeación, formulación de objetivos, motivación, adecuación, coherencia, cohesión

Mediante este mismo guión evaluativo es posible determinar tanto la competencia de los alumnos como su actuación, la primera para determinar el impacto de esta propuesta en los alumnos y la segunda para evaluar la propuesta misma.

A su vez, los escritos realizados por los alumnos recibirán una calificación en base a las características del escritor que reflejen, es decir, el tipo de escritor envuelto. Como se ha indicado en el capítulo 2, existen cuatro tipos de escritor que se determinan en base a su relación código escrito – uso de herramientas en la composición de un texto. De tal manera que en cada escrito se buscarán características que permitan determinar el tipo de escritor en cada texto. Esto

servirá de base para establecer si la propuesta ha alcanzado sus objetivos o no.

### **3.7 Evaluación general de la propuesta**

En primer término, la propuesta es evaluada a partir de los resultados obtenidos con los alumnos y según los criterios establecidos en el punto anterior. Posteriormente los resultados deben ser objeto de reflexión y análisis para determinar si se alcanzaron los propósitos de la propuesta y señalados al inicio de éste capítulo.

Para conducir el análisis y la reflexión de los resultados, se presentarán gráficas comparativas entre el inicio y el final de la aplicación de la propuesta y se llevará a cabo una encuesta final a alumnos semejante a la que se elaboró al inicio de la aplicación, *Anexo 5*, para ayudar a determinar los resultados finales. El siguiente capítulo abordará estos resultados.

## 4. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

### 4.1 Resultados iniciales

Durante las primeras sesiones de trabajo me quedó claro que ningún alumno o alumna tenía verdadero gusto por las actividades de escritura. También observé que la mayoría pedía realizar un dibujo al final de su redacción, siendo esto último lo que motivaba el escribir, era su “premio” o motivación “extrínseca”<sup>60</sup>. Al permitir su realización, descubrí que la realización de dichos dibujos era lo que más tiempo ocupaba de sus prácticas de escritura y era lo que en realidad les interesaba hacer.

Por otra parte, la mitad de los alumnos puso resistencia al trabajo haciendo exclamaciones de desagrado, y al menos cinco alumnos se rehusaron totalmente a escribir durante las primeras sesiones. Al entrevistarme con ellos, descubrí que sus principales argumentos eran que se les hacía aburrido, que no sabían que anotar y que físicamente se cansaban al escribir (su mano).

Cuando informé que el escrito que habían realizado era un borrador, nadie comprendió lo que quería decir. Para cuando se los expliqué y entendieron que tenían que volver a escribir su versión final, el rechazo fue mayor.

Durante estas sesiones se perdió con rapidez el control de grupo por causa de algunos alumnos que no mostraban ningún interés en escribir y seguir las estrategias que se presentaban y preferían distraerse dibujando o platicando mientras unos cuantos sí seguían escribiendo.

### 4.2 Aplicación de las estrategias presentadas

Las actitudes negativas por parte de los alumnos continuaron por las siguientes dos semanas, para poder cambiarlas bastó con que se acostumbraran a la idea de escribir y a que se le dio otro enfoque a ese concepto. Por ejemplo, escribir dejó de significar hacer planas, pues permití mayor libertad a la extensión de los trabajos, así, los alumnos escribían lo que deseaban: desde un renglón en adelante. También dejó de significar copiar *ciegamente* del pizarrón lo que el

---

<sup>60</sup> PERKINS, *Op. Cit.*, 2000, p.71

maestro quería, ya que ahora el contenido de los escritos podía ser libre y al gusto del alumno. Ante esta libertad, hubo quienes no supieron que hacer y constantemente me preguntaron qué escribir, lo que me permitió mantener conversaciones guiadoras con los alumnos mientras realizaban sus trabajos. Los resultados fueron graduales, al principio tuve que aceptar escritos de tan sólo dos o tres líneas, pero que con el paso del tiempo, aumentaron hasta abarcar una página. Considero como factor de ello la aplicación de algunas de las estrategias sugeridas; a continuación hago una breve descripción de los resultados obtenidos con ellas.

La primera estrategia aplicada fue **la estrella**. En la primera y segunda ocasiones en que se presentó (30/8-3/9/04 y 6-10/9/04), ningún alumno se valió de ella y los escritos realizados siguieron el método de siempre: escritura a chorro, es decir, escribir todo lo que viene a la mente del escritor sin detenerse a releer. Durante la tercera vez (14-22/9/04), algunos alumnos empezaron a utilizarla, aunque con un buen grado de confusión. Por ejemplo, el 35%, la usó como “tema y/o contenido” de su redacción. Aun así, todos se valieron de por lo menos un elemento de ella para generar ideas. En esta etapa, no se logró que los alumnos mejoraran la organización de sus ideas por medio de ella.

Para ayudar en la comprensión de la estrategia, solicité a los alumnos que dibujaran su propia estrella y que trabajaran en equipos, con ello, se ganó su aceptación y se convirtió en una estrategia recurrente para la realización de textos. Sin embargo, al elaborar cada alumno su propia estrella, se perdía tiempo, a algunos nos les quedaba bien y la desechaban hasta que les gustara, otros la hacían tan bien que al final ya no querían seguir escribiendo y posponían la realización de su texto a otro momento. Como alternativa, opté por dibujar una estrella grande y pegarla en la pared del salón para que los alumnos recurrieran a ella mientras escribían. Se ganó en tiempos y deseos de escribir, pero se perdió su uso en algunos alumnos. Con todo, el principio de generar preguntas se ha mantenido en la mayoría de los alumnos. El *Anexo 10* muestra ejemplos de este tipo de escritura.

La siguiente estrategia, **enriquecer frases u oraciones**, se realizó en

grupo y causó mucho interés (20-24/9 y 27/9-1/10/04). Fue complementada con lluvia de ideas para obtener el 94% de la participación de los alumnos quienes además de aportar sus ideas, mostraron poca resistencia a la petición de reinventar su propia historia. De los productos obtenidos, el 71% fue copia fiel del original elaborado por el grupo, pero el 29% decidió recrear la historia lo cual es significativo pues demuestra que en estos alumnos se logró propiciar sus procesos cognitivos más que en el resto del grupo. La actividad se realizó por segunda vez con resultados similares, y para la tercera ocasión, la situación mejoró al grado de que un 52% de los alumnos estuvo dispuesto a modificar en algún aspecto la historia, desde los nombres de los personajes hasta alguno de los hechos ocurridos. Lamentablemente, de los alumnos restantes (48%), noté que se conformaban con copiar lo que los demás escribían, dejando de lado los procesos cognitivos. Muestro ejemplos de estos trabajos en el *Anexo 11*.

La siguiente estrategia aplicada fue la elaboración de **campos semánticos** que al aplicarse por primera vez, no mostró utilidad, a los alumnos se les dificultó convertir los campos de palabras en enunciados y más difícil aún, convertir los enunciados en párrafos. Así, la primer actividad realizada (4-11/10/04) produjo textos que no utilizaban las palabras del campo semántico que se había formado en grupo. En un segundo intento, se mejoró en la transformación de las palabras a enunciados, pero no así en la elaboración de párrafos que fue prácticamente imposible al considerar que los enunciados realizados no tenían mucho en común o por el contrario, eran similares y su integración exigía un proceso más complejo para poderles dar coherencia.

A fin encontrar una alternativa a esta actividad, decidí complementarla con las preguntas que se generaban con la estrella, el resultado fue que se logró mejorar los productos de los alumnos. En el *Anexo 12* se pueden observar tanto el intento fallido como uno en donde se mejoraron los resultados.

La última estrategia que se aplicó (11-15/10/04) fue la de **frases comenzadas**, y se utilizó para aumentar la extensión de los textos producidos por los alumnos. Con ella se pudo obtener buenos resultados en un 35% de los alumnos. En estos casos aumentó la extensión de los textos tan sólo con dar una

idea o frase más. Como ejemplo, un alumno elaboró una página completa a partir de la frase que se le dio. En vista de ello, decidí seguir usándola como se tenía dispuesto. Para cuando se empleó en la elaboración de las fábulas, los resultados también fueron alentadores, en el *Anexo 13* se pueden ver dos versiones diferentes a partir de una misma frase.

Con los **mapas mentales** (17-21/01/05) enfrenté dos problemas, la elaboración de los mismos y la transportación de las imágenes a ideas escritas. Auxiliado por *lluvia de ideas*, se elaboraron mapas mentales que permitieran al alumno generar ideas y al mismo tiempo organizarlas. En el *Anexo 14* se puede observar un mapa mental sobre la vida de las tortugas, éste fue elaborado entre alumnos y docente, posteriormente cada alumno puso por escrito su historia a partir del mapa obtenido. Para este punto, se aplicaron estrategias de revisión y de frases empezadas para enriquecer los escritos de los alumnos.

En el caso de las lecturas que se dejaron **reposar**, lo cual no fue sistemático, encontré que en la mayoría de las veces, los alumnos eran capaces de determinar cuáles habían sido sus errores o cómo podían mejorar sus escritos.

Al realizar **visitas por los diccionarios**, los alumnos disfrutaron el trabajo, pero sus limitaciones en la búsqueda alfabética impidieron que los resultados se proyectaran en los momentos en que se ponía en práctica otra estrategia.

Sobre la **revisión** y el uso de borradores, al inicio de la propuesta, sólo



Fotografía 1, en salón de clases

observé a una alumna revisando por ella misma su texto, pero al colocar un cartel en el salón con algunas sugerencias sobre la revisión, el número de alumnos que se daban un tiempo para la revisión de su escrito aumentó a el 70%, y sin ayuda del cartel, pude observar a dos alumnas más. La *fotografía 1* muestra a cuatro de las alumnas de la clase elaborando una fábula en una clase típica dentro del salón de clases.

### **4.3 Elaboración de fábulas**

Como se ha explicado, la primera parte de mi propuesta consistió en enseñar algunas estrategias para escribir con los alumnos y alumnas de segundo grado. Ahora para poner en práctica dichas estrategias, se tomó a partir de enero de 2005 el tiempo del Taller de Redacción para elaborar fábulas que permitan a los alumnos desarrollar el proceso cognitivo de la producción de textos.

Después de explicar a los alumnos las características de ellas y cómo es que nos dan una enseñanza, procedimos a su elaboración en grupo. Para ello se emplearon las diferentes estrategias que este proyecto formuló, sin embargo, lo que más funcionó fue el **enriquecimiento de frases**. En términos generales logró propiciar los procesos cognitivos, pues como se tenía previsto, los alumnos se detenían a pensar en una enseñanza o lección para la fábula, después, en base a esa lección, decidían quienes podrían ser los personajes más idóneos para ella y luego procedían a la redacción.

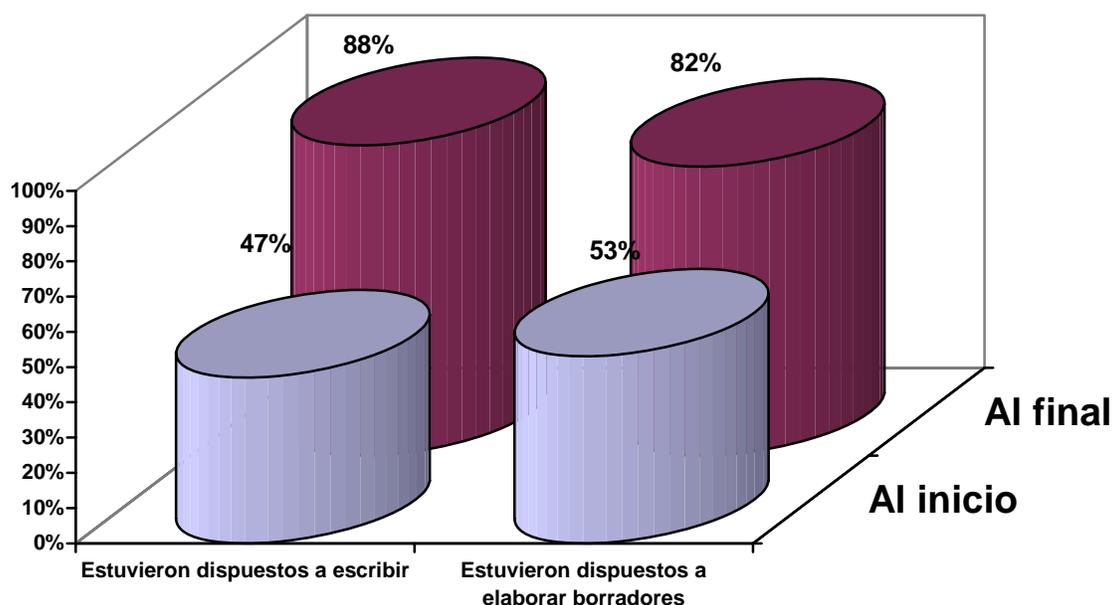
### **4.4 Evaluación final de la propuesta**

Esta propuesta no persiguió una evaluación formativa, por lo que señalar una actividad como objeto de evaluación final no resulta concordante. Sin embargo, a efecto de establecer un punto de verificación de progresos, se revisó lo sucedido durante las últimas sesiones de escritura de los alumnos para conocer el avance obtenido y establecer nuevas rutas o direcciones de la propuesta. Los resultados se registran a continuación.

#### **4.4.1 La actitud actual de los alumnos respecto a escribir**

Escribir ya no presenta la resistencia que tuvo al inicio. De hecho, los alumnos suelen preguntar si tendremos nuestra sesión de redacción y si por alguna circunstancia ésta se ve pospuesta, expresan su descontento y me piden que reasigne la sesión. Con el siguiente *gráfico 1* explico estadísticamente el grado de interés de los alumnos al escribir sus textos.

**Gráfico 1**

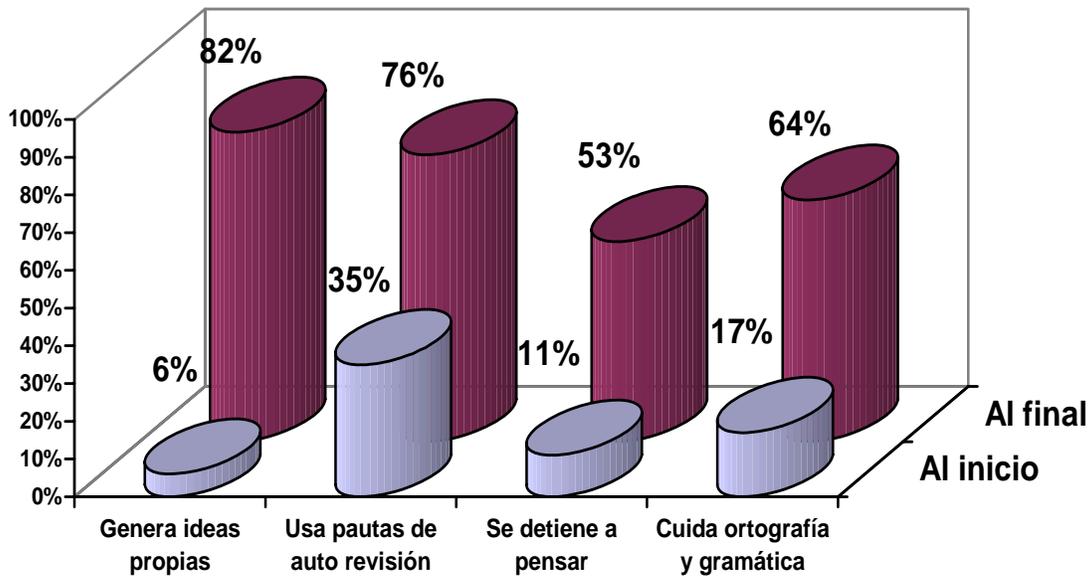


Al realizar las actividades, 88% de los alumnos se mostró dispuesto a escribir en la primera indicación, lo cual se demostró alistando su lugar y sus materiales para la actividad. Por cierto, ahora los alumnos preguntan por nuestra sesión de redacción y si por alguna razón ésta no se puede llevar a cabo, suelen expresar su descontento y solicitan que la realicemos en otro horario. Por otra parte, el 82% de los alumnos está dispuesto a reescribir su texto, elaboran su borrador y lo vuelven a escribir una vez que deciden que han logrado su objetivo.

#### **4.4.2 Sobre la aplicación de estrategias**

Una preocupación durante la aplicación es la de asegurarse de que los alumnos lleven a cabo sus procesos cognitivos. Con la simple observación es imposible determinar lo que esté ocurriendo en el cerebro del alumno, a pesar de ello, la observación nos permite ver las acciones del alumno y así determinar mediante ellas lo que posiblemente esté ocurriendo en su mente. Por tanto, lo observado en el *gráfico 2* refleja los siguientes puntos:

Gráfico 2



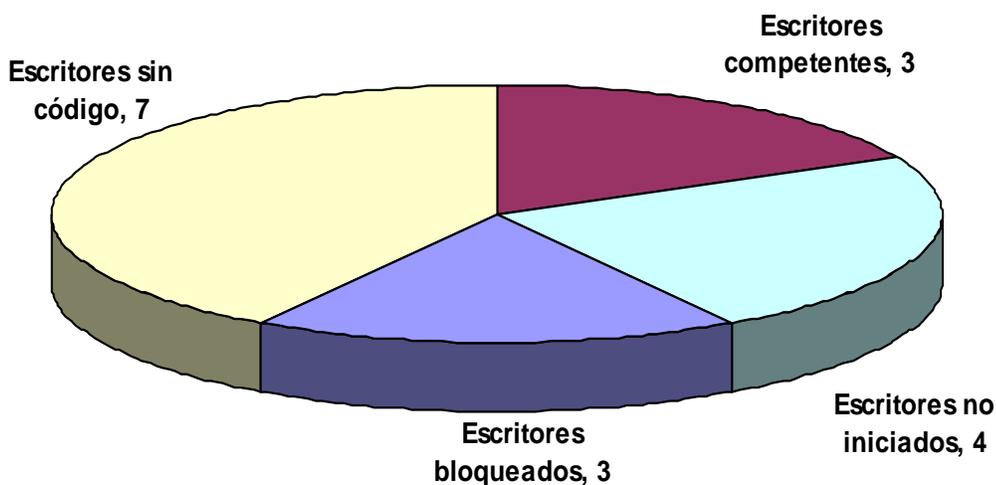
Por medio del guión de observación, vea *Anexo 9*, noté que el 82% de los alumnos es capaz de generar ideas propias con la ayuda de las estrategias propuestas, esto significa que no hay un bloqueo al empezar a escribir en la mayoría de los alumnos. Por otra parte, el 76% de los alumnos realizan la auto revisión, como resultado, la mayoría de estos alumno logra encontrar por sí mismos algún error que pueda corregir. Lamentablemente, no sucede esto en todos los casos y en un menor número sucede que, a pesar de la auto revisión, no se logran detectar todos los errores.

Algo interesante es que aumentó el número de alumnos que se detenían a pensar en lo que escribían, ahora prácticamente la mitad no escribe a *chorro* y planean más su escrito. Del mismo modo, un 64% de los alumnos se detiene para asegurarse que lo que ha escrito sea correcto, a veces preguntando sobre cómo se escribe una palabra o si ésta es en realidad una o son dos; es decir, si no está omitiendo un espacio. Para algunos les es más sencillo entender cuando una palabra no debe repetirse tantas veces como en el caso de la conjunción *y*.

#### 4.4.3 La eliminación del código oral en los escritos de los alumnos

Esta ha sido la parte más difícil de esta propuesta y los resultados no son muy acordes con el esfuerzo y recursos que se han empleado para mejorar en este rubro. Pero de igual manera puedo recordar que ésta es una noción que lleva tiempo adquirir y que, en muchos casos, aún después de años de educación escolarizada, no se logra alcanzar. Por lo que a pesar de no reportar una mejora significativa, si acaso la estándar, es buena tomando en cuenta que es la primera vez que se realiza un seguimiento como el que permitió efectuar este proyecto y que ha arrojado información que permitirá seguir trabajando con esta actividad. El siguiente *gráfico 3* muestra el porcentaje de comprensión en los textos de los alumnos en base al análisis que grupalmente se hacía de los textos elaborados.

**Gráfico 3**



Dentro de un margen razonable, considero que tres alumnos lograron características de escritor competente, antes de juzgar esto como pretencioso, debo explicar que me refiero a los alumnos que alcanzaron un máximo avance y al nivel esperado para alumnos de segundo grado. Por otra parte, reporto 4 alumnos como escritores no iniciados pues no lograron mejoras durante el proceso, ni el uso de estrategias ni en la adquisición del código escrito.

En un punto intermedio, señalo a tres escritores bloqueados, que a pesar de mostrar una buena adquisición del código escrito, no logran desarrollar textos comunicativos. Finalmente, el mayor grupo se ha centrado en los escritores sin código, y son aquellos que han logrado avances en la elaboración de textos comprensibles, pero muestran deficiencias en el uso del código escrito. Los escritos que expongo en el *Anexo 16*, pueden dar muestra de las anteriores explicaciones. En esta sección se incluyen trabajos iniciales y finales de los alumnos.

#### **4.5 Incidencias durante la aplicación de la propuesta**

Como una consideración final y global de lo sucedido en la realización de este proyecto, quiero reconocer que es posible y necesario adecuar las metas y estrategias a realizar. Muchas de las cosas que se pretendieron, al llevarse a la práctica, encontraron obstáculos o realidades diferentes. Por ejemplo, durante la aplicación muchas veces me fue imposible dedicar un tiempo –aunque sea breve– a platicar con cada alumno, en otros casos, me di cuenta de que con una entrevista breve de dos o tres minutos no era suficiente y precisaba de más tiempo.

Otro problema se presentó en la forma de asignar los trabajos. En un principio solía asignar las tareas, pero después me di cuenta de que es mejor dar oportunidad a los alumnos de escoger sus propios temas y géneros. Y algo similar me pasó con la revisión, pues al principio seguía revisando de forma tradicionalista, pero afortunadamente pude darme cuenta a tiempo e hice las correcciones necesarias.

Para algunos alumnos ha sido difícil encontrar un contexto social y académico que les permita entender la necesidad y virtud de escribir, siendo una posible razón el no haber desarrollado aún sus habilidades en este campo de actividad.

Sobre mi actitud como docente, debo evitar la ansiedad que se genera con la aplicación de las propuestas. Tuve que cuidar de no permitir que las acciones se realicen sobre la base de expectativas preestablecidas, más bien debo dejar

que la objetividad actúe en el tratamiento de la aplicación y la recolección de datos.

Como algo positivo, señalaría que la publicación de los trabajos de los alumnos generó notablemente el gusto por la escritura en la mayoría de los alumnos. Esto les daba mucha seguridad y enormes deseos por escribir lo mejor posible.

Es alentador escuchar a los alumnos decir que ya tienen ganas de escribir, expresión que hasta antes de este proyecto no había escuchado. Y más agradable aún fue enterarme de que en algunos casos, no se pudieron esperar hasta llegar a la escuela a trabajar y comenzaron a escribir en su propia casa por iniciativa propia. De esos casos logré recuperar dos muestras que se elaboraron en el período vacacional del 19 de marzo al 5 de abril. Durante esos días, una de las alumnas elaboró un texto sobre lo que hacen los perros, y hasta empleó un mapa mental para desarrollar su escrito. En otro caso, la alumna se decidió a escribir su propia fábula de la cual obtuve una réplica que junto con el ejemplo anterior, se exponen en el *Anexo 17*.

Estos dos pequeños textos muestran carencias, la fábula es breve y para algunos no debería ser incluida en éste género literario. Pero mi argumento es, ¿cuántos alumnos hacen esto por *sí mismos*?, ¿cuántos niños o niñas aplican una estrategia para planear y elaborar un texto? No creo que sean muchos, por lo que el ver y constatar por mí mismo la autenticidad de estas acciones, me permite pensar en forma positiva sobre este proyecto.

#### **4.6 Sugerencias para una futura aplicación de esta propuesta**

Concluyo este capítulo con seis puntos que resumen los aspectos claves en la aplicación de esta propuesta. Pretenden dar sugerencias concretas para quien desee retomar este proyecto o cualquier otro relacionado con la producción de textos.

- *Permitir que los alumnos escriban hasta donde tengan deseos de hacerlo.* No fijemos extensiones a los trabajos, esto desalienta escribir,

tampoco nos desesperemos si un alumno sólo entrega un renglón o dos, mejor felicitémoslo y esperemos a que tenga el deseo de hacerlo.

- *Dar el modelo a los alumnos.* Los alumnos rara vez ven escribir a alguien, el maestro debe dárselos.
- *Enseñar a revisar los textos.* Con esta simple práctica se consiguen muchos rasgos del escritor competente, lamentablemente, casi nadie relea lo que escribió, cambiemos esto y tendremos la mitad del trabajo realizado.
- *Publicar los trabajos de los alumnos.* Lo que los alumnos escriban en su niñez será objeto de recuerdos y de hábito en su vida adulta, así que si deseamos cambiar la cultura de nuestro país respecto a la escritura, empecemos con los niños.
- *Leer.* No se aprende a escribir si no se lee; buscar literatura que sea del interés de los alumnos y que corresponda al tipo de escrito que se pretende.
- *Sentir uno mismo el gusto por la escritura.* Si al docente no le gusta escribir, no lo va a expresar y no lo va a reflejar, y lógicamente, sus alumnos no lo van a sentir. En cambio, si uno disfruta escribir y lo dice, va a contagiar su entusiasmo a sus alumnos.

Los alumnos deben descubrir una escritura que se pueda disfrutar, que sirva para comunicarse y para aprender más. Ellos se merecen esa clase de enseñanza, con estrategias fundamentadas en los preceptos teóricos pertinentes y con el esfuerzo y dedicación del docente, este objetivo se verá fácilmente alcanzado.

## CONCLUSIONES

A través de una práctica fundamentada en los preceptos teóricos es posible alcanzar aprendizajes significativos en los alumnos. Durante los últimos cuatro años he pasado por un proceso en el que tuve que delimitar un problema, justificarlo, planear y aplicar una propuesta de solución, y nunca imaginé lo mucho que debía involucrarme en la investigación, la observación, el análisis y la reflexión. Sin embargo, ahora puedo decir con plena seguridad que es un esfuerzo que ha valido la pena, el proyecto me ha entusiasmado mucho y me ha dado la oportunidad de cambiar mis paradigmas sobre lo que significa enseñar. Por tal razón, me comprometo a partir de ahora, a continuar con todos los hábitos adquiridos y con las actitudes adoptadas para hacer posible el proyecto, pensando en que éstas no han sido con un *fin*, sino que son acciones permanentes que permearán mi práctica docente de por vida.

Por otra parte, la producción de textos en la escuela, considero que existe un gran campo de posibilidades de mejorar las deficiencias que vemos en nuestros alumnos, influenciados por una sociedad que no privilegia la escritura y mucho menos el aprecio por la lectura, por ello es urgente mantenerse a la vanguardia en este tema, fomentar la investigación y aplicación de estrategias de trabajo que existen y que se conocen, pero que se limitan ante la falta de tiempo, recursos y cooperación entre los miembros de la comunidad escolar.

La aplicación de esta propuesta es un ejemplo de lo que significa realizar una práctica informada y basada en referentes teóricos, que por supuesto, debe seguir depurándose frente a nuevas teorías, estrategias o experiencia que se vaya adquiriendo en su aplicación. Cada docente debe sentirse libre y comprometido para realizar investigación en este tema, para saber adecuar la información teórica a las características particulares de cada grupo.

Con este proyecto se propiciaron procesos cognitivos que resultaron válidos y propicios para el trabajo que se realiza en la escuela primaria, además de ser parte del PEE. Por lo tanto, somos los docentes quienes tenemos en nosotros mismos la posibilidad de mejorar y conducir una práctica docente más acorde a

los parámetros propuestos y la teoría que los sustenta.

Sin embargo, dar énfasis a la enseñanza de la composición resulta absorbente y para algunos pudiera parecer imposible al entender que hay otros contenidos curriculares que deben ser tratados, pero ¿significa esto una contradicción? No necesariamente, pues las habilidades y competencias adquiridas en el aprendizaje del código escrito y las estrategias de composición, pueden y deben contribuir al aprendizaje de otras áreas de conocimientos, volviendo significativos los nuevos contenidos y consiguiendo una mayor adquisición de los conocimientos; y es por ello que me propongo proyectar lo enseñado en el taller de redacción a otras asignaturas.

Las estrategias a aplicar en este caso serán objeto de investigación y análisis de un estudio posterior y que con gusto realizaré, no sin antes continuar con la línea que este proyecto ha abierto y que en algún momento tendrá que adecuarse a las circunstancias del lenguaje escrito en tanto se ajuste a los cambios que la vida moderna impone. Pero independientemente de ello, espero que con acciones como ésta, se logre un cambio de actitud frente a la escritura, valorando más a los *escritores* junto con los *Escritores* quienes a fin de cuentas aportarán los escritos que sobrevivirán al paso del tiempo y legarán a las futuras generaciones el testimonio de quien fuimos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANTUNES, C. *Las inteligencias múltiples. Como estimularlas y desarrollarlas*, Alfaomega, México y Madrid, 2002, 124 p.
- BUZAN, Tony. *EL libro de los mapas mentales*, Urano, Madrid, 2002, 350 p.
- CAMBELLE, Jhon. *Efecto Mozart*, Urano, México, 1999, 356 p.
- CASSANY, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Paidós, Barcelona, 1997, 194 p.
- \_\_\_\_\_, *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona, 1999, 407 p.
- \_\_\_\_\_, *Reparar la escritura*, 9ª Ed., Graó, Barcelona, 2002, 129 p.
- \_\_\_\_\_, *La cocina de la escritura*, 11ª Ed., Anagrama, Barcelona, 2002, 259 p.
- BARRIGA, Frida y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, Trillas, México, 2003, 465 p.
- FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Siglo Veintiuno, México, 1992, 367 p.
- FERREIRO, Emilia y Gómez Margarita. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura*. 7ª Ed., Siglo XXI, México, 1990, 354 p.
- GOLEMAN, Daniel, et.al. *El espíritu creativo*, Tr. Rosa S. Corgatelli, Vergara, Buenos Aires, 1997, 215 p.
- GOMEZ, Margarita. *La producción de textos en la escuela*, SEP, México, 1997, 142 p.
- IBARRA, Luz Ma. *Aprende mejor con gimnasia cerebral*, 11ª Ed., Garnik, México, 2001, 124 p.
- IBARRA, Luz Ma. *Mapeando con Luz Ma.*, Garnik, México, 2002, 49 p.
- KASUGA, Linda, et. al. *El aprendizaje acelerado*, 3ª Ed, Tomo, México, 2000, 243 p.
- MOOREHOUSE, A.C. *Historia del alfabeto*, FCE, México, 1995, 120 p.
- PERKINS, David. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. SEP / Gedisa, México, 2000, 262 p.

- PIÑA, Adelina V. et. al. *Didáctica de la Expresión Oral y Escrita*, Oasis, México, 1976, 120 p.
- RUIZ, Juventino. "Los pasos de la redacción", *Desarrollo Académico*, México, Año 10, Marzo a Junio 2002, p.27-31
- SEP, *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*, SEP, México, 1993, 125 p.
- \_\_\_\_\_, *Avance programático. Educación básica. Primaria*, SEP, México, 1993, 119 p.
- \_\_\_\_\_, *Programa de estudio de Español*, SEP, México, 2000, 64 p.
- \_\_\_\_\_, *Libro para el maestro. Español. Segundo Grado*, 4ª Ed., SEP, México, 2000, 239 p.
- \_\_\_\_\_, *Libro para el maestro. Español. Tercer Grado*, SEP, México, 2000, 239 p.
- \_\_\_\_\_, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela Primaria. Lecturas*, SEP, México, 2002, 198 p.
- TROTTER, Mónica. *Estrategias de superaprendizaje*. Alfaomega, México, 2000, 119 p.
- UPN. *Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en el aula*, Antología Básica, México, 1994, 241 p.
- \_\_\_\_\_. *El niño: desarrollo y proceso del conocimiento*, Antología Básica, México, 1994, 139 p.
- \_\_\_\_\_. *Análisis curricular*, Antología Básica, México, 1994, 191 p.
- \_\_\_\_\_. *Corrientes pedagógicas contemporáneas*, Antología Básica, México, 1994, 165 p.
- \_\_\_\_\_. *Hacia la innovación*, Antología Básica, México, 1994, 135 p.
- ZORAIDA, Montes y Montes, Laura. *Mapas mentales paso a paso*, Alfaomega, México, 2003, 239 p.

# **ANEXOS**

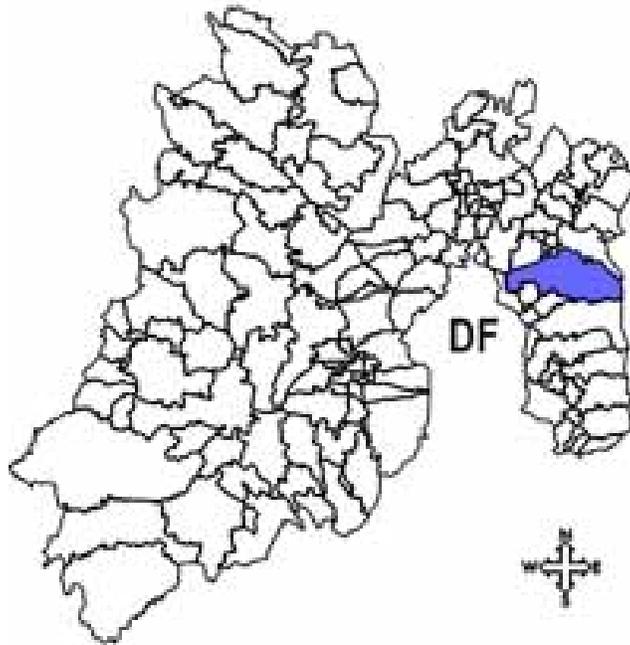
## INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA SOBRE EL MUNICIPIO DE TEXCOCO



**Texcoco**, En el agua donde hay jarilla del risco

CONCEPTO	UNIDAD DE MEDIDA	CANTIDAD	AÑO
<b>DATOS BÁSICOS</b>			
POBLACIÓN	Persona	204 102	2000
Hombres		101 635	
Mujeres		102 467	
SUPERFICIE	Kilómetro cuadrado	418.69	
<b>EDUCACIÓN</b>			
			1999-2000 (Fin de cursos)
Alumnos	Alumno	71 609	
Maestros	Maestro	4 577	
Escuelas	Escuela	321	
Educación básica			
Alumnos	Alumno	48 094	
Maestros	Maestro	1 998	
Escuelas	Escuela	234	
<b>SALUD</b>			
			2000
Unidades médicas	Unidad	25	
Médicos	Médico	180	
Enfermeras	Enfermera	244	
VIVIENDAS	Vivienda	41 473	2000
OCUPANTES	Persona	189 120	
<b>INDICADORES GENERALES</b>			
<b>GEOGRÁFICOS</b>			
			2000
Densidad de población	Habitante por Km2	487	
<b>DEMOGRÁFICOS</b>			
			2000
Población alfabeta de 15 años y más	Por ciento	95.5	
Población económicamente activa de 12 años y más	Por ciento	48.8	
<b>ASENTAMIENTOS HUMANOS</b>			
			2000
Población urbana		59.3	
Población no urbana		40.7	

UBICACIÓN DE TEXCOCO



El contenido de este Anexo se basa en datos oficiales aportados por el IGECM (Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Gobierno del Estado de México) en la página web “[www.estadodemexico.gob](http://www.estadodemexico.gob)”

## EJEMPLO DE UN CUESTIONARIO APLICADO A UN DOCENTE

CENTRO ESCOLAR JAIME TORRES BODET  
Cuestionario a Maestros

Las siguientes preguntas son para conocer su punto de vista respecto al enfoque comunicativo y funcional en la enseñanza de la lengua escrita. Por favor conteste en las líneas.

- 1) ¿Cuál es para usted el propósito de la enseñanza del español en primaria según el "Plan y programas de estudio, 1993"?

Desarrollar habilidades y actitudes en los alumnos para fomentar el gusto por la lectura y la escritura.

- 2) ¿Cree usted que dichos propósitos sean coherentes con la realidad de nuestro país?

No porque en las escuelas no se cuenta con el material adecuado para alcanzar este propósito.

- 3) ¿Qué estrategias ha empleado usted para que sus alumnos logren un enfoque comunicativo y funcional de la escritura?

Que los alumnos elaboren sus propios textos un ejemplo es que los niños hagan su diario personal

- 4) ¿Qué actividades de ficheros o de los libros le han parecido especialmente útiles para alcanzar los objetivos del Plan y Programas de Estudio?

Fichas 3, 6, 67 y el libro para el maestro

- 5) ¿Ha afrontado algún problema en lograr que sus alumnos se expresen de forma escrita clara, concisa e informativa?

No.

- 6) ¿Qué propondría para mejorar la capacidad de comunicación escrita en nuestra escuela?

Crear en los alumnos la costumbre de elaborar diferentes tipos de textos y el acervo o bibliotecas por parte de los niños.

## EJEMPLO DE UN CUESTIONARIO ELABORADO POR UN PADRE DE FAMILIA

CENTRO ESCOLAR JAIME TORRES BODET  
Cuestionario a padres de familia

El siguiente cuestionario es para conocer su punto de vista sobre la enseñanza del Español en primaria.

Anote (x) en la respuesta que mejor corresponda a la pregunta en su caso:

- 1) ¿Está satisfecho con el trabajo realizado por el maestro de su hijo en la materia de Español?  
 Sí                       Regular                       No
- 2) ¿Cómo considera que se le enseña a su hijo el uso del Español?  
 Reflexivamente       No sabe                       Mecánicamente
- 3) ¿Encuentra usted en el cuaderno de su hijo trabajos de español que sean del interés de su hijo?  
 Sí                       No sabe                       No
- 4) ¿Considera que su hijo no solo ha aprendido a escribir, si no que también sabe para que sirve escribir?  
 Sí                       No sabe                       No
- 5) ¿Tiene su hijo el hábito de escribir por gusto?  
 Sí                       No sabe                       No
- 6) ¿Su hijo escribe un diario personal, libro de anécdotas u otro?  
 Sí                       No sabe                       No

7) ¿Por qué considera necesario que su hijo sepa escribir? Por favor explique ampliamente.

Primero por que de este manera ellos  
 pueden expresar lo que ellos quieren  
 o sienten y que muchas veces no  
 lo pueden decir por falta de tiempo  
 como es mi caso que ambos trabajamos  
 en casa.

EJEMPLO DE UN CUESTIONARIO A PADRES DE FAMILIA

**CENTRO ESCOLAR JAIME TORRES BODET**  
**Cuestionario a padres de familia**

El siguiente cuestionario es para conocer su punto de vista sobre el uso de la escritura en la vida diaria.

1) Para usted, ¿qué es saber escribir?

---

---

---

2) ¿Le gusta escribir?

---

---

3) ¿Qué tiene que escribir durante el día?

---

---

---

4) ¿Cómo prefiere escribir, con una computadora o con un bolígrafo?

( ) Sí ( ) No

5) ¿A escrito algo para una revista, libro u otro material impreso?

( ) Sí ( ) No

6) ¿Cree que escribir deba ser un hábito?

( ) Sí ( ) No sabe ( ) No

7) Si considera que escribir debe ser un hábito, explique porque.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

EJEMPLO DE ENTREVISTA A UN ALUMNO DE SEGUNDO GRADO<sup>61</sup>CENTRO ESCOLAR JAIME TORRES BODET  
Entrevista a alumnos de segundo y tercer grados

El siguiente cuestionario es para conocer el punto de vista de los alumnos sobre la enseñanza del Español en primaria.  
Por favor contesta lo siguiente.

1) ¿Qué escribes en la escuela?

Dictado a libridos de planas

2) ¿Para qué te sirve escribir?

para hacer la tarea y la plana

3) ¿Qué te gusta escribir?

dibuja las cosas que me gustan

4) ¿Qué escribes en tu casa?

los tareas y la plana

5) ¿Por qué crees que debes escribir planas o copias o ejercicios?

para aprender

<sup>61</sup> Algunas de las preguntas están basadas en lectura de GRAVES, Daniel H., "Que hace la escritura; que hace la lectura" en *Alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lengua en el aula*, Antología Básica, UPN, México, 1994, p.136

## DEFINICIONES SOBRE ESCRITURA Y REDACCIÓN

Durante el desarrollo de esta propuesta, me pregunté que término es más adecuado para describir lo que se busca en este trabajo, por lo que me vi motivado a investigar en la página en Internet de la Real Academia de la Lengua ([www.rae.es](http://www.rae.es)) la definición de los términos que comúnmente se utilizan para describir la acción de escribir un texto, a continuación muestro parte de esas definiciones:

**Redactar:** (Del latín *redactum*) poner por escrito algo sucedido, acordado o pensado con anterioridad.

**Composición:** (Del latín *compositio*, *-ōnis*) escrito en que el alumno desarrolla un tema, dado por el profesor o elegido libremente, para ejercitar su dominio del idioma, su habilidad expositiva, su sensibilidad literaria, etc.

**Escribir:** (Del latín *scribere*) 1. Representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie; 2. Comunicar a alguien por escrito algo.

**Producir:** (Del latín *producere*) explicarse, darse a entender por medio de la palabra [escrita].

**Texto:** (Del latín *textus*) enunciado o conjunto coherente de enunciados orales o escritos.

Como se puede apreciar, la palabra “composición” es la que más se aproxima a la temática de éste proyecto, pero considero que los otros términos son afines y no desvirtúan la intención que se persigue en este trabajo, en algunos casos hasta enriquecen el significado de las actividades que los alumnos llevarán a cabo. Es por ello que en este texto aunque principalmente se usa la expresión “composición de textos”, los otros términos no son discriminados y se les usa tanto para evitar repeticiones tediosas en las estructuras de los párrafos como al tratar de transmitir ideas con exactitud.

Un ejemplo de esto lo encontramos en los PEE, donde es común encontrar la expresión “Producción de textos”, esta expresión puede ser entendida como “realización de textos”, pero al entender más lo que implica “producir”, se puede obtener una visión más rica de lo que el PEE pretende, es decir, “explicarse, darse a entender por medio de la palabra escrita”.

## EJEMPLO DE REDACCIONES CON CÓDIGO ORAL

Este ejemplo permite notar como la alumna no logra ordenar las ideas de forma coherente, además de mostrar recursos de cohesión muy limitados, como se puede notar por el excesivo uso de el conector "y", los números indican las veces que se empleó este recurso.

Lunes 23 de Agosto de 2004	
Cindy	
"Mis vacaciones"	
En mis vacaciones fui a Acapulco y me compraron un juguete y me	1
meti a la alberca y juegue con mi prima Jali y me quede 4 días a	2,3
los 4 días fui a Six Flags y me subi a el Roller al laberinto al de bob esponja y a la casa del tío chueco y vi el espectáculo de batman.	4

Veces que se usa la letra "y"

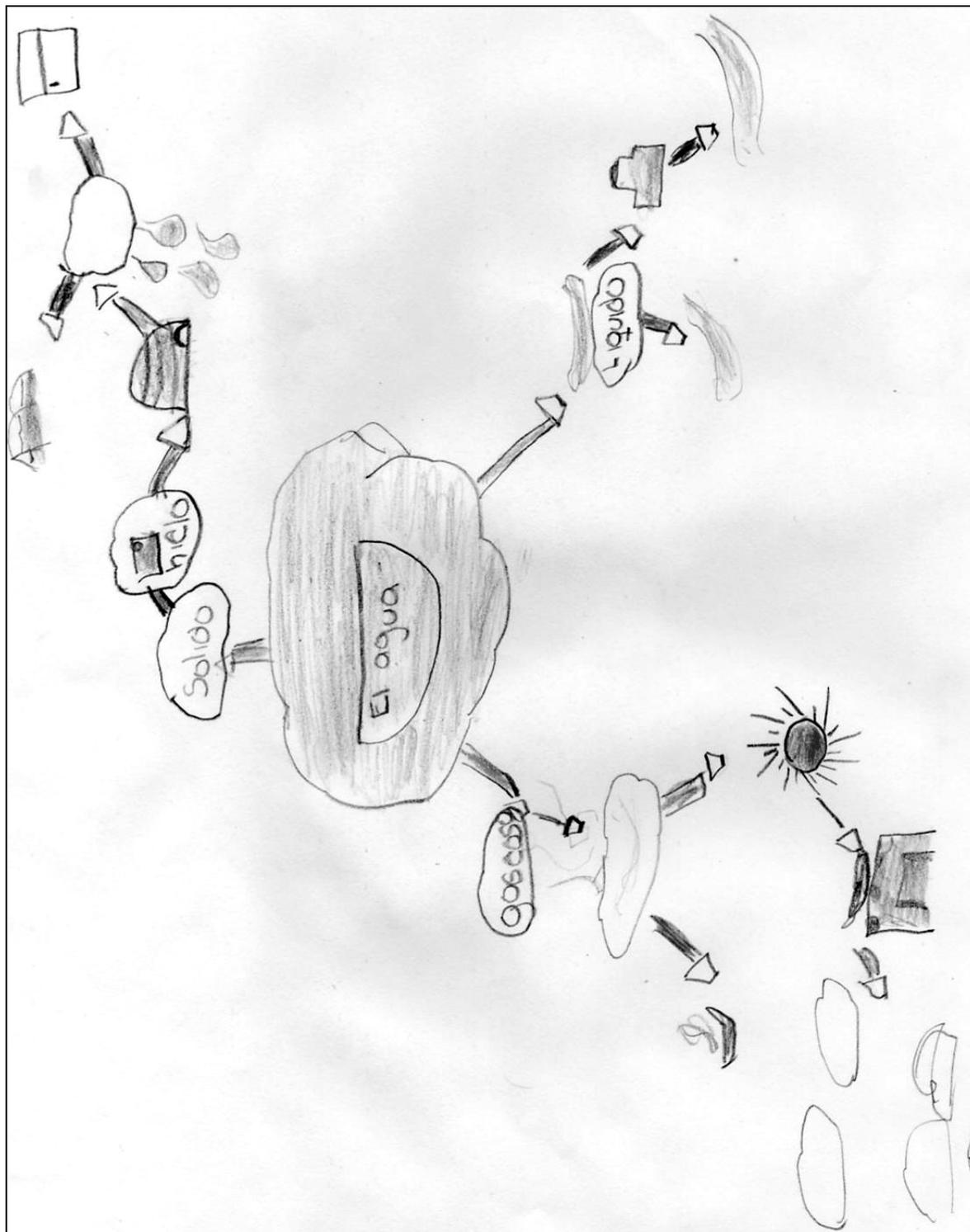
## SEGUNDO EJEMPLO DE UNA COMPOSICIÓN SIN CÓDIGO ESCRITO

Nótese la correspondencia *sonido-grafía* carente de código escrito, la letra "y" se escribe como suena "i".

Lunes 23 de Agosto de 2004  
PLALLA  
me meti al mar con mi papá  
→ i no salimo a jugar volibol y que  
ganamos y nos fuimos a comer

Palabras inconclusas... ¿está de más explicar que el alumno así habla! Un estilo característico de algunas zonas costeras de nuestro país.

EJEMPLO DE UN MAPA MENTAL ELABORADO POR UNA ALUMNA DE SEGUNDO GRADO



## MODELO DEL GUIÓN DE OBSERVACIÓN PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMPOSICIÓN DE TEXTOS

Semana del \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

**Descripción de la actividad realizada:**

Tema de la redacción: \_\_\_\_\_

Objetivo: \_\_\_\_\_

Estrategia: \_\_\_\_\_

Observaciones: \_\_\_\_\_

---



---

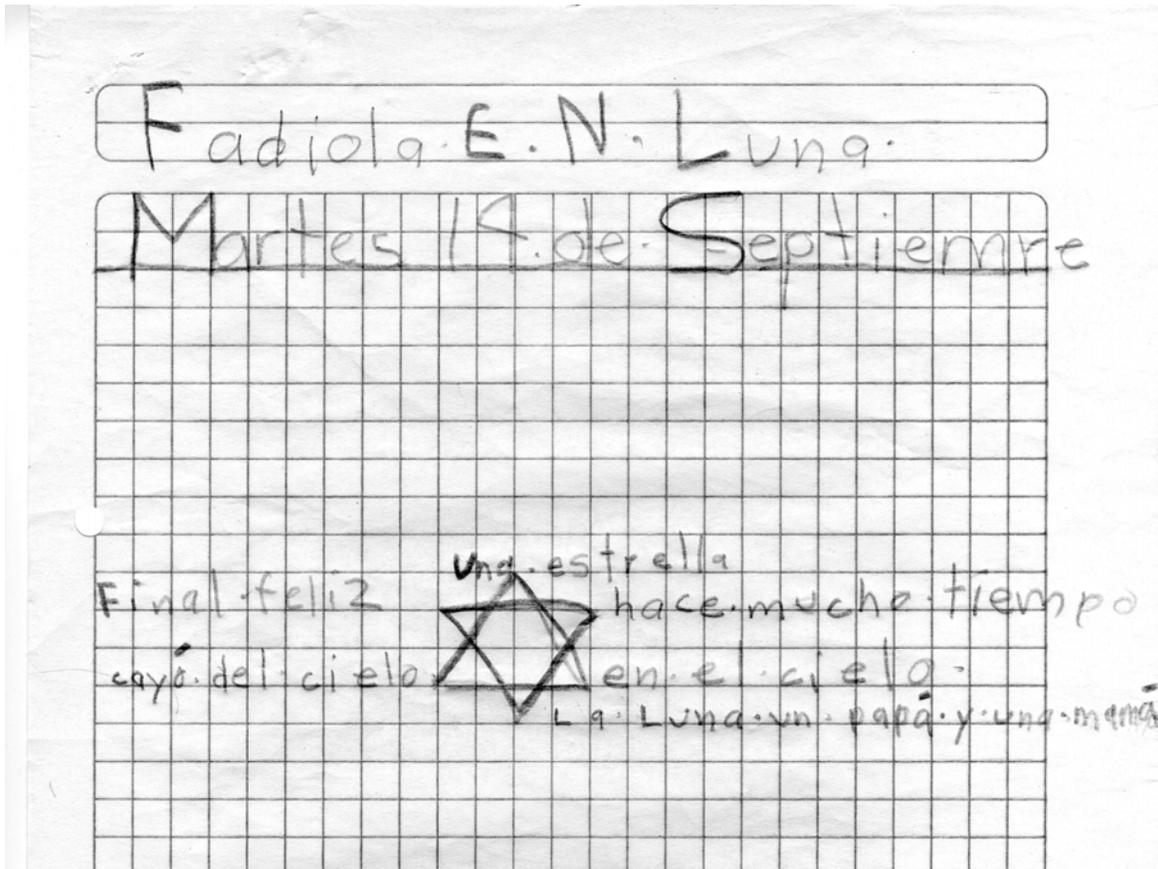


---

<b>CONCEPTO</b>	Ana Barrientos	Pedro Curiel	Alejandro Damían	Viridiana Dolores	Estefany Fuentes
¿Estuvo dispuesto a escribir?					
¿Generó ideas propias?					
¿Utiliza pautas de auto revisión?					
¿Se detiene a pensar lo que escribe?					
¿Se interesa por la ortografía o gramática mientras escribe?					
¿Está dispuesto a rescribir su texto?					
¿El texto es comprendido por los demás?					

LA ESTRELLA

En esta página se puede apreciar un ejemplo de la estrella para elaborar un texto, en la siguiente se observa el texto elaborado a partir de ella.



## TEXTO ELABORADO CON LA ESTRELLA ANTERIOR

--

La estrella.  
Un día sali en la rodne.  
xa comprar la leche y  
xel pan y vi muchas  
estrellas y le dije a mi  
familia y salieron todos.  
Fin.

SEGUNDO EJEMPLO DE ESTRELLA CON UN TEXTO ELABORADO

Martes 14<sup>flor</sup> de septiembre 2014

Una estrella

una estrella  
Final feliz  
cayo del cielo  
Hicemos mucho tiempo  
En el cielo  
la luna  
un papá  
y una mamá  
un día vi muchas estrellas  
y las lleve a su hogar

FIN

## ENRIQUECIMIENTO DE FRASES

Lunes 13 de Septiembre del 2004

La hormiga y el hormigo <sup>Alex</sup>  
 Un día una hormiga estaba  
 en su casa trizte porque no  
 tenía novio pero algien toco  
 la puerta vio unas flores  
 era hormigo cuando hormiga  
 vio a hormigo se dio cuenta  
 que estaba enamorada y él  
 también estaba enamorado  
 y se casaron



La flecha indica dónde terminaba originalmente el texto, sin embargo, tras entrevistarme con el alumno, logré que aumentará su historia.

## SEGUNDO EJEMPLO DE ENRIQUECIMIENTO DE FRASES

En este caso se puede apreciar la variedad de los textos obtenidos aún y cuando éstos surgen a partir de la misma frase que fue "enriquecida" con otras ideas.

Lunes 13 de Septiembre 2004. Ana

La hormiga feliz

La hormiga feliz está en

Acapulco nadando en la alberca

del hotel. Lo hormiga estaba

de vacaciones y estaba contenta,

pero se acordó de que no

sabía nadar y le dio miedo y

casi se ahoga, pero un pescado

la salvó, al final la hormiga

y el pez se casaron. Fin.



## CAMPOS SEMANTICOS

El primer escrito muestra un intento fallido en la aplicación de ésta estrategia, sin embargo, modificando un poco el contenido del campo semántico, en una segunda oportunidad se obtuvieron mejores resultados.

Lunes 4 de Octubre de 2004  
Karina Sevilla Jaramillo

x Familia	x Escuela	x Vacaciones
x Mamá	x Maestra	x Hotel
x Tío	x Alumno	x Playa
x Papá	x Salón	x Recamara
x Tía	x Dirección	x Alberca

x Mi Familia me quiere  
x Voy a escuela todos los días  
x Voy de vacaciones a  
x Veracruz y me dibiero.

Campos semánticos

Texto elaborado, se puede observar poco uso de los campos semánticos.

## SEGUNDO EJEMPLO

Lunes 11 de Octubre 2004 Fabiola.

# Feria.

1) Fueron a la feria.

2) Rodrigo y Flor.

3) Se subieron a la rueda de la fortuna.

4) En la noche.

5) Compraron sus boletas.

Campo semántico adaptado a un solo tema

En la noche Rodrigo y Flor.

Fueron a la feria, Compraron sus

boletas ~~y se subieron a la~~ Se subieron a la

rueda de la fortuna. ← el punto no va en medio.

Campo semántico adaptado a un solo tema

¡Guau!

Cuando estaban en lo más alto de la rueda, vieron... muchos

ardidos muy chiquitos

y las personas se veían

chiquitas ~~de~~ ~~de~~

veía muy ~~chiquitas~~ pero cuando

se bajaron ya ~~eran~~ ~~eran~~

grandes.

va

Versión final del texto anterior

Martes 12 de Octubre 2005.

La feria.

En la noche Rodrigo

y Flor fueron a la

feria, compraron sus

boletos y se subieron

a la rueda de la fortuna.

Cuando estaban en lo

más alto de la rueda,

vieron muchos árboles

muy chiquitos y las

Continuación...

personas se bieron chiquitas. iguao! toda la feria se veía muy chiquita pero cuando se bajaron ya todo lo vieron grande, lo que más les gusto fue cuando empezaron a funcionar. Fin.

FABIOLA



## FRASES EMPEZADAS

El siguiente ejemplo muestra como un alumno elaboró un texto a partir de una frase seleccionada por todo el grupo: "En un mar de agua salada vivía un pulpo muy burlón. Todo el día se la pasaba burlándose de los pulpos y demás peces. Un día...", el resto de la historia es creación del alumno.

Miercoles 16 de Febrero

Nombre: Alex

El pulpo burlón

En un mar de agua

salada vivía un pulpo

muy burlón. Todo el día

se pasaba burlándose de

los pulpos y de los demás

peces. Un día se burló

de un cangrejo que se

había escondido en

### Continuación...

se atacaba tanto de risa que hasta le salieron lágrimas. Luego una estrella estaba nadando y se pegó en una piedra dura y él se reía y reía. Después encontró un caballito de mar, fue rápido con él para pegarte, pero el caballo le dijo: ¡alto! El pulpo

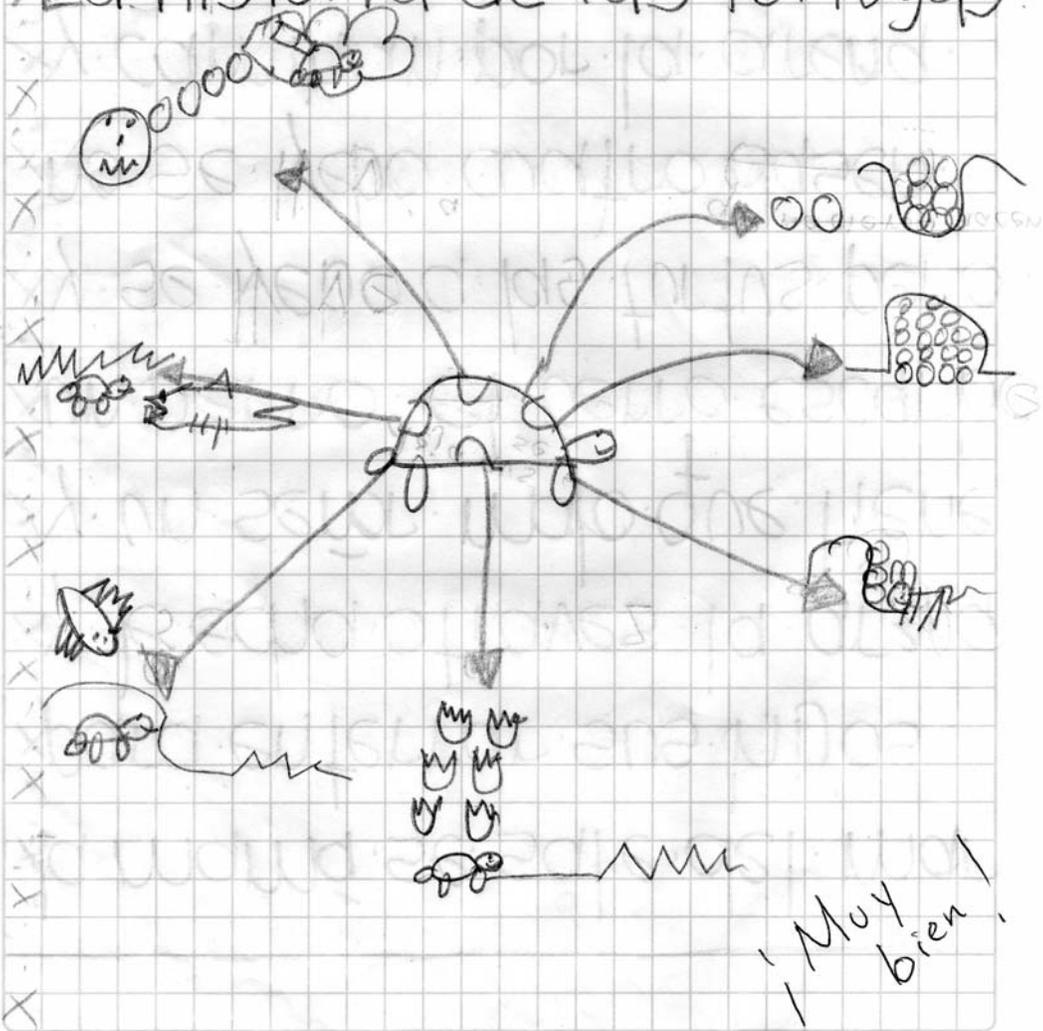
se detuvo, "a tí no te gustaría que se burilarán de tí o que te pasarán los accidentes de los demás animales." "No," dijo el pulpo y nunca se burlo de los animales más bien les ayudaba.

**MAPAS MENTALES**

# SANDY

Lunes 17 de Enero del 2005

La historia de las tortugas

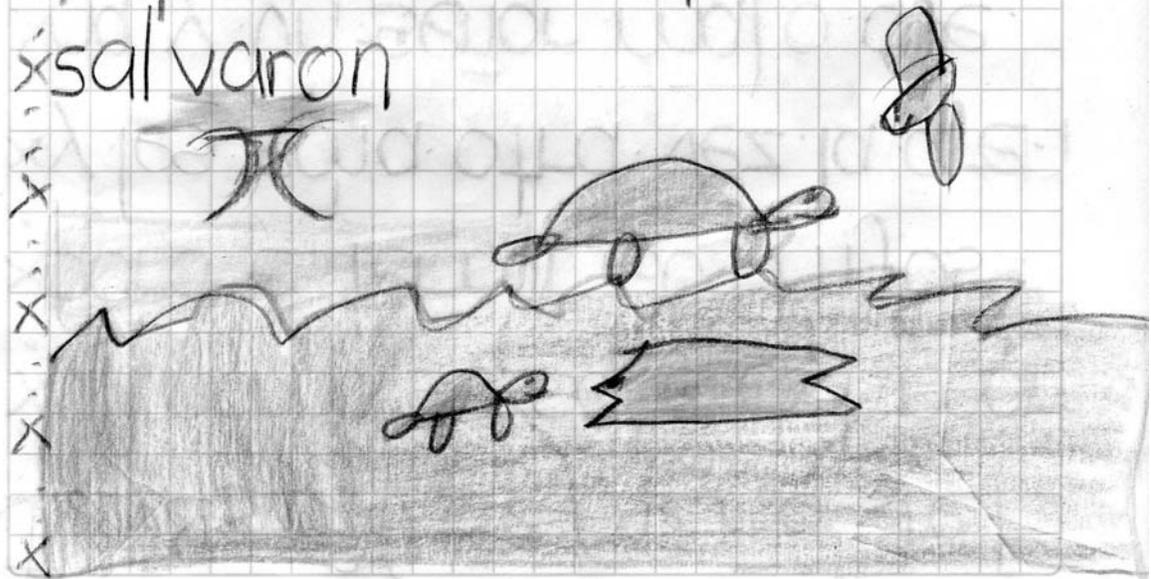


# SANDY

Jueves 26 de Enero del  
la mamá se sale del mar  
para esterrar sus hijos  
y les echa otra vez la are-  
na y un señor malo que  
tiene un perro y deja que  
su perro escarbe y se lle-  
va a las tortugas pero no  
se llevo a cuatro que nacen  
y caminan por la arena  
para irse al mar pero un

Jueves 20 de Enero del.

x pájaro vio a una tortuga y  
x se la comió las otras tres  
x se metieron al mar pero  
x un tibulón se comió una  
x y quedaron dos que se  
x salvaron



\_\_\_\_\_

FOTOGRAFÍAS



Parte del trabajo propuesto implicó la lectura de fábulas para dar modelos de escritura a los alumnos; la fotografía del lado izquierdo ilustra esta parte del proceso.



Alumnos trabajando en la redacción de una fábula, algunos escribiendo, otros planeando.



La alumna en primer plano derecho lee su trabajo en voz alta como parte de la revisión individual y grupal.



Las alumnas en la fotografía comentan sobre lo que quieren escribir. Esto ejemplifica el trabajo entre pares que se promueve durante los procesos de escritura.



La fotografía muestra al docente revisando con el alumno el trabajo en proceso de redacción.



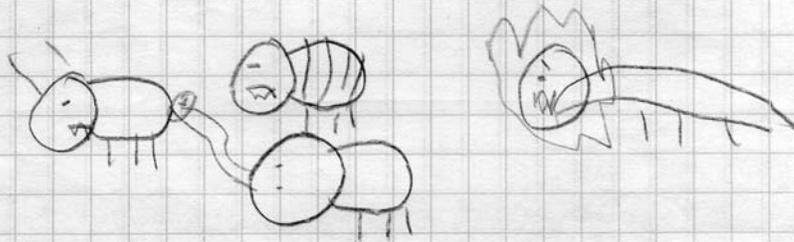
El trabajo del docente es más de observación que de evaluación. Desde esta perspectiva se convierte en coautor con el alumno.

## ANTES Y DESPUÉS

Alejandro

Martes 31 de Agosto del 2004

La selva En una selva  
habí una todos los Animales  
vivian felice uno de ellos  
era león era gruñón y per si-  
gio a todos los Animales



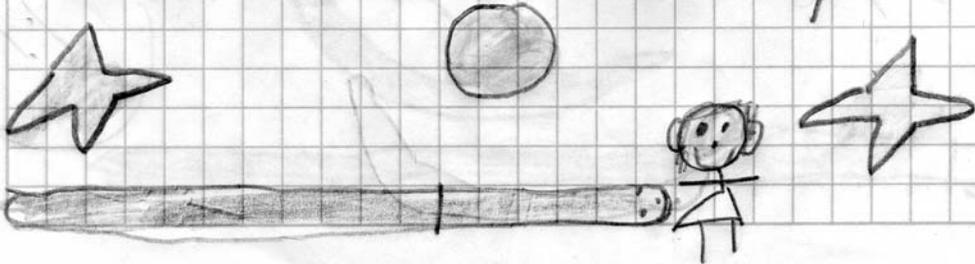
Sandy 30. de Agosto de 2004

Martes 31. de Agosto 2004

Una vez me caí en un  
hoyo y me atrapó  
una serpiente venenosa  
y era grande y me llevó a  
su casa y se hizo de noche  
se murió la vibora.

Para todos los maestros

Atentamente Sandy



Esteban

Martes, 31 de Agosto

X La selva embrujada 

X Todo empezó en 1978

X existió una selva N.ddie

X quería ir porque decían que

X todos iban y morían hay

X vivían animales embrujados

X e iban a atacar un día

X dijo un señor y acabare

X con animales y acabo con

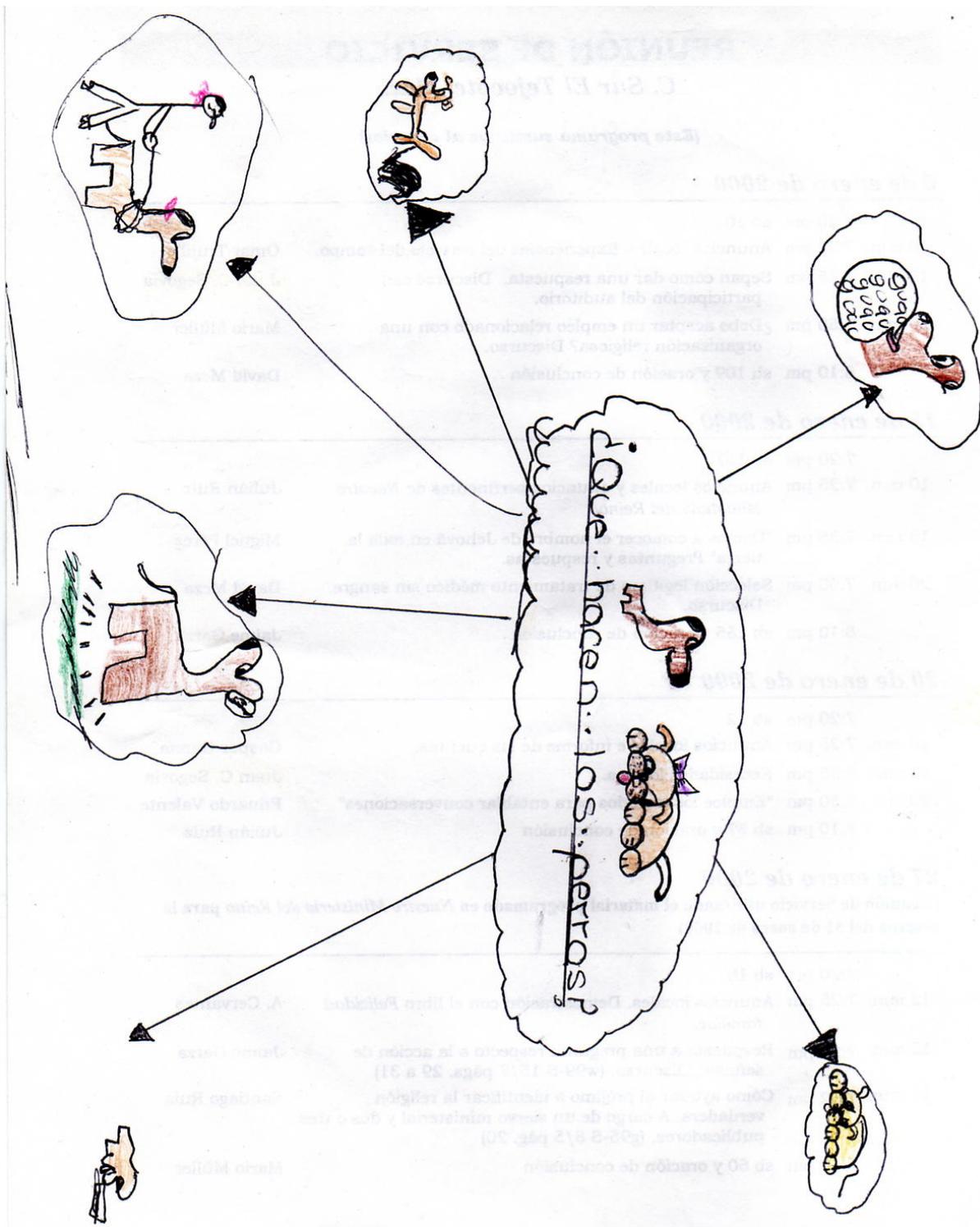
X ellas

X

Lunes 07 de Marzo 2005

El leopardo y el zorrillo  
Había un leopardo y un  
zorrillo entonces el leo-  
pardo retó al zorrillo a  
una carrera y el zorrillo  
aceptó. El zorrillo uso  
su inteligencia y con su  
olor, durmió al leopardo,  
luego corrió lo más que  
pudo y llegó a la meta  
Esteban

ESCRITOS VOLUNTARIA DE ALUMNOS



## La mariposa y el Koala

Mier/6/Abel.

Un día la mariposa volaba tranquila por las flores  
y ella paso por un árbol en el cual avia un  
Koala muy tímido que se escondia en medio de  
las ramas entonces la mariposa dijo no que  
res juegas y el koala dijo que si entonces  
fueron al parque a jugar se subieron a los  
columpios al sube y baja y al pasa manos y  
desde ese día el koala aprendio la lección  
de convivir con los demas.

x

Nombre: Karina Savilla Jaramillo

Hoy es Martes 11 de Abril

del 2005

---

• Mi mamá se convirtió

• en heroína

• Un día mi mamá fue al

• super y desee tener alas

• para que fuera muy

• rápido, pero al lugar de

• que le dieran alas le

• dieron el poder de volar,

• y fue de aquí para allá.

• Mi mamá se sintió feliz.