



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**Las representaciones sociales de la escritura en el  
bachillerato tecnológico**

Tesis que para obtener el título de Licenciado en Pedagogía

presenta: **Rogelio Arturo Martínez Perete**

Asesor: **Alonso Ramírez Silva**

**México D.F. Unidad Ajusco, noviembre de 2009**

*Especialmente a mis padres y hermanos, que incondicionalmente me han acompañado en éste y otros itinerarios; por su amor, su confianza y su preocupación.*

*A mis amigos, por comprenderme y brindarme una amistad sincera.*

*A los maestros que despertaron las inquietudes para realizar este trabajo y me guiaron en el camino; por su compromiso y amistad.*

*A Margarita, quien de una u otra forma siempre ha dado luz a mi vida.*

## Índice

	<u>4</u>	<b>Introducción</b>
	<u>10</u>	Antecedentes
	<u>18</u>	Procedimiento de investigación
<b>I.</b>	<u>24</u>	<b>Investigación y didáctica de la escritura</b>
	<u>25</u>	Tendencias de investigación en escritura
	<u>26</u>	El estudio de la lengua escrita como objeto de enseñanza y aprendizaje
	<u>29</u>	Las representaciones sociales
<b>II.</b>	<u>32</u>	<b>La enseñanza de la escritura y el CBT 3</b>
	<u>32</u>	Los procesos de enseñanza y aprendizaje y las funciones de la escritura
	<u>34</u>	Los docentes del CBT 3 y la evaluación sobre la escritura
	<u>36</u>	La comunidad y el CBT 3
	<u>38</u>	Los planes de estudio
<b>III.</b>	<u>42</u>	<b>La escritura en el CBT 3</b>
	<u>43</u>	El significado de la escritura para los jóvenes del CBT 3
	<u>50</u>	El dominio de la lengua escrita y las expectativas en el CBT 3
	<u>61</u>	El proceso de escritura
	<u>64</u>	<i>Planificación</i>
	<u>78</u>	<i>Textualización</i>
	<u>93</u>	<i>Revisión</i>
	<u>103</u>	<b>Conclusiones</b>
	<u>113</u>	<b>Bibliografía</b>
	<u>119</u>	<b>Anexos</b>

# Introducción

---

*El lenguaje, por su extensión, por su profundidad, por su variedad, por sus relaciones con todas las ramas del conocimiento y con el hombre mismo [...] es un inmenso océano que siempre ha necesitado de la ayuda de otros ojos para poder ser contemplado.*

**Salvador Gutiérrez Ordóñez**

*La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés.*

**Emilia Ferreiro**

La lengua escrita es el medio más común de representación de los saberes y conocimientos estructurados y transmitidos<sup>1</sup>; así como la principal herramienta para reconstruirlos, valorarlos e interpretarlos<sup>2</sup>; participa de manera importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo formal o escolar.

A pesar de su importancia, la escritura adquiere un significado particular, tanto para los maestros como para los alumnos, en los diferentes niveles educativos, acorde con la especialización y objetivos de sus modalidades; por ejemplo, el bachillerato tecnológico.

Una de las maneras de acercarse y entender los distintos significados y procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita es a través de las

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Pereira y Di Stefano las prácticas de escritura en el ámbito educativo “[...] no constituyen sólo una instancia de evaluación ni desempeñan exclusivamente una función transmisora, sino que el proceso escritor es un participante crucial en la elaboración del conocimiento”. PEREIRA, Cecilia y Mariana Di Stefano. *El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares*. Buenos Aires, Signos, 2007. p. 407

<sup>2</sup> En este sentido Cassany plantea que “[...] el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación”. CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós, 1999. p. 47

representaciones sociales; es decir, los significados atribuidos por los sujetos involucrados y las particularidades de su contexto.<sup>3</sup>

Autores como Flower<sup>4</sup> y Giroux<sup>5</sup> consideran que las representaciones sobre la escritura se construyen socialmente de acuerdo con la situación y los requerimientos de una comunidad, sobre todo, con los valores y las actitudes compartidos y legitimados por los individuos que la integran. Cassany<sup>6</sup> plantea, sin embargo, que algunas de estas representaciones resultan poco favorables para el desarrollo de la lengua escrita.

En este orden de ideas, suponemos que el Centro de bachillerato tecnológico No.3 Sr. Max Shin Heisler (CBT 3) es una modalidad donde no se destina suficiente atención al desarrollo de la *competencia comunicativa*<sup>7</sup>, en general, y al de la escritura, en particular, pues sus objetivos están orientados a la capacitación técnica de sus alumnos para el rápido desempeño en el sector productivo.

El propósito de nuestra investigación fue conocer, de la propia voz de los estudiantes, los valores, actitudes y significados atribuidos a la escritura en el CBT 3. Como itinerario para la realizar este trabajo, buscamos dar respuesta a las siguientes preguntas:

---

<sup>3</sup> Cfr. PIÑA Osorio, Juan Manuel y Yazmín Cuevas Cajiga. *La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México*. México. UNAM, 2004. p. 107

<sup>4</sup> Cfr. PACHECO Chávez, Virginia y Juan Carlos Villa Soto. *El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos*. México, COMIE, 2005. p. 1205

<sup>5</sup> Cfr. PRAT, Ángels. “Función del texto escrito en la construcción de conocimientos” en: Jaume Jorba, et al. *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza*. Barcelona, Síntesis, 2000. p. 100 - 102

<sup>6</sup> Cfr. CASSANY, 1999. *Op. cit.*, p. 88

<sup>7</sup> La competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para el uso del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) en un contexto específico y con una intención particular. Cfr. Muriel Saville –Troike en: LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. Barcelona, Paidós, 1999. p. 33. Así como Hymes en: TOBÓN, Sergio. *Aspectos básicos de la formación Basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup, 2006. p. 3

- ¿Qué significa escribir para los alumnos del CBT 3?
- ¿De qué manera se vincula el dominio de la lengua escrita con los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad educativa?
- ¿Cómo se configuran los procesos de escritura de los alumnos del CBT 3?

Consideramos que algunos resultados de este trabajo pueden ser utilizados para iniciar otras investigaciones o bien, como referentes para la formación de los alumnos en el bachillerato tecnológico, de tal forma que éstos sean capaces de reconocer y utilizar adecuadamente la escritura como herramienta que amplíe sus posibilidades de comunicación, así como para potenciar sus procesos de aprendizaje.

Entre algunos indicadores de deficiencias en lectura y escritura, Elisa Bonilla<sup>8</sup> afirma que uno de los objetivos principales de la educación básica es desarrollar en los alumnos la capacidad para comunicarse oralmente y por escrito, de tal forma que cuenten con habilidades para generar ideas y una postura propia, así como para conocer las de otros, a fin de favorecer su aprendizaje a lo largo de la vida y lograr un desempeño satisfactorio en la sociedad.

Sin embargo la misma autora advierte que las expectativas de los sistemas educativos “[...] han evolucionado mucho más rápidamente que los recursos financieros disponibles, la infraestructura, las mentalidades y los modos de operar prevalecientes en dichos sistemas educativos.”<sup>9</sup>

Ante la disparidad entre las expectativas del sistema educativo y la capacidad real de éste último para lograrlas, podemos pensar que el objetivo

---

<sup>8</sup> BONILLA Rius, Elisa. *Leer y escribir en la escuela*. México, Pensar el libro, 2005. p. 1

<sup>9</sup> *Ídem*.

relacionado con la competencia comunicativa y de la educación básica, en general, no está garantizado y que, por tanto, sus resultados repercuten inevitablemente en el desempeño de los alumnos en el siguiente nivel: el bachillerato.

Al respecto, existe información que confirma parte de la problemática; por ejemplo, los datos proporcionados por evaluaciones internacionales como PISA<sup>10</sup> y los resultados de EXCALE<sup>11</sup> a nivel nacional que evidencian, en relación con los objetivos planteados, bajos niveles de competencia<sup>12</sup> alcanzados por los estudiantes de educación básica y media superior.

Sobre las repercusiones de esta situación, Adriana Bono<sup>13</sup> afirma que los alumnos de nivel superior tienen serias dificultades para comprender un texto y graves problemas para expresarse de manera escrita. Según la autora, estas dificultades se deben principalmente a las deficiencias para trabajar estos aspectos en los niveles anteriores; razón por la cual, la educación superior debe ocuparse, entre otros asuntos, de subsanar tales deficiencias.

---

<sup>10</sup> PISA es un proyecto de la OCDE para evaluar a estudiantes de 15 y 16 años. En México cubre principalmente la educación media superior, el bachillerato y sus modalidades de formación técnica, y también incluye alumnos de secundarias generales, técnicas y telesecundarias. Entre otras, evalúa las competencias en lectura y escritura; los resultados del 2006 muestran que México tiene alrededor del 50% de estudiantes por debajo de los niveles mínimos esperados. Cfr. MARTÍNEZ Rizo, Felipe. *Informe PISA México 2006*. México, OIE, 2007. p. 99 – 103; 222 - 236

<sup>11</sup> EXCALE evalúa los niveles del logro de aprendizaje en matemáticas, español (donde se consideran las competencias en expresión escrita) de los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria a nivel nacional. Los resultados indican que 33% de los alumnos están por debajo del nivel básico, 38% en el básico, 24% en el medio y 5% en el avanzado. En el estudio se concluyó que el logro educativo de los estudiantes se relaciona estrechamente con la modalidad educativa y la composición social de las escuelas. Cfr. INEE. *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México. 2006. p. 96 – 105

<sup>12</sup> “El término *competencia* ha sido adoptado en el campo de la educación para significar un “saber hacer” en contexto. Fernando Vargas sostiene que, bajo este enfoque, el estudiante además de apropiarse de los conceptos fundamentales de su disciplina, aprende su aplicación e integración para desenvolverse con éxito en su etapa formativa, en su desempeño profesional y en su vida personal”. ANGULO Marcial, Noel. *Normas de competencia en información*. Barcelona, BID, 2003. p. 10

<sup>13</sup> Cfr. BONO, Adriana. *La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios: Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos*. Córdoba, CONICOR, 1996. p. 2

En abono a lo anterior, Virginia Pacheco<sup>14</sup> advierte que las dificultades de los estudiantes para usar adecuadamente la lengua escrita no son exclusivas de la educación básica pues el problema es más evidente en los niveles medio y superior. De ahí la importancia de atender el desarrollo de la competencia comunicativa en el bachillerato y el interés del presente trabajo para tratar específicamente lo referente a la competencia para la expresión escrita en el bachillerato tecnológico.

Ante una problemática como la aquí planteada se podría argumentar que tanto en la vida cotidiana como en el ámbito laboral existen actividades en las que leer y escribir no representan, funcionalmente, habilidades importantes o necesarias.

Sin embargo, estamos de acuerdo con Prieto Castillo<sup>15</sup> cuando afirma que el riesgo mayor en la formación de los individuos, se relaciona con una manera empobrecida de comprensión y expresión. De acuerdo con este planteamiento, consideramos que el pobre dominio de la lengua escrita en el bachillerato tecnológico se relaciona con tres asuntos esenciales.

El primero concierne a la conformación y la diferenciación de los sectores sociales, pues la educación impartida a través de la escuela funge como el principal medio para generar, transmitir o bien negar, los bienes culturales<sup>16</sup> que, de acuerdo con Bourdieu<sup>17</sup>, sólo son posibles para quienes poseen el código que permite descifrarlos; sin embargo, también la apropiación

---

<sup>14</sup> Cfr. PACHECO y Villa. *Op. cit.*, p. 1204

<sup>15</sup> Cfr. PRIETO Castillo, Daniel. *La comunicación en la educación*. México, CICCUS, 2000. p. 8

<sup>16</sup> Los bienes culturales o simbólicos difieren de los bienes materiales en que sólo se puede consumirlos al aprehender su significado; por ejemplo, para aquellos que se encuentran en la escuela. Cfr. BOURDIEU y Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1972.

<sup>17</sup> Sobre este asunto, Bourdieu plantea que existen grupos que tienen acceso a un mayor número de bienes lingüísticos en contraparte de algunos grupos para quienes están limitados, diferencias generadas principalmente en el estrato sociocultural y que se ponen de manifiesto en las escuelas. Cfr. BOURDIEU, Jean Pierre *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid, Akal, 1985.

de bienes simbólicos depende de las competencias lingüística y cultural desarrolladas, favorecidas o limitadas, por una educación específica, en este caso la del bachillerato tecnológico.

Algunos investigadores, como Jorge Bartolucci<sup>18</sup>, han encontrado que en la diferenciación de acceso a los bienes culturales existe una profunda relación con la desigualdad social en México y con la generada por las instituciones educativas de educación media y superior.

El segundo asunto se refiere a la segmentación en el ámbito laboral; en este sentido, la atención que da la educación tecnológica al desarrollo de la competencia comunicativa, incluido el dominio de la lengua escrita, se vincula de manera importante con la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo para dotar al sector productivo.

Al respecto Althusser<sup>19</sup> dice que la reproducción de la fuerza de trabajo permite influir no sólo en las relaciones de producción sino incluso en las relaciones humanas y se asegura por medio del sistema educativo pues ahí:

Se aprende a leer, escribir y contar, o sea algunas técnicas, y también otras cosas, incluso elementos [...] de “cultura científica “ o “literaria” utilizables directamente en los distintos puestos [...] pero también se aprende a “hablar bien el idioma” a “redactar bien”, lo que de hecho significa (para los futuros capitalistas y sus servidores) saber “dar órdenes”, es decir (solución ideal), “saber dirigirse” a los obreros, etcétera.<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Cfr. BARTOLUCCI Inciso, Jorge. *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México, CESU, 2000. p. 18 – 19

<sup>19</sup> Cfr. ALTHUSSER, Luis. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Medellín, Pepe, 1978. p. 40 - 42

<sup>20</sup> *Ibidem.*, p.13 - 14

Merayo<sup>21</sup> afirma que los requerimientos actuales de los profesionales en el ámbito laboral hacen necesario el dominio de la lengua escrita y del lenguaje en general para desarrollar aptitudes y habilidades como la fluidez y comprensión verbales, la creatividad, el análisis, la empatía, la persuasión y la motivación; pues favorecen la eficiencia productiva de los trabajadores y amplían sus oportunidades de desarrollo en tanto logran comunicarse de manera efectiva y eficaz en el entorno en que realizan sus actividades, independientemente del tipo de labor que se trate.

El tercer asunto atañe al aspecto académico pues, al optar por darle continuidad a su formación académica en alguna institución de nivel superior, los alumnos egresados del bachillerato tecnológico tal vez no cuenten con competencias de lectura y escritura adecuadas, las cuales, como afirma Méndez Pineda<sup>22</sup>, son necesarias para desempeñarse y mejorar sus habilidades en su campo de formación; por ejemplo, para la comprensión de los fenómenos a través del trabajo científico de investigación, para el cual la escritura es un instrumento esencial.

## **Antecedentes**

En la búsqueda de estudios antecedentes al nuestro, encontramos diversos métodos y enfoques, principalmente, por el área o la disciplina donde se originan las diferentes investigaciones.

---

<sup>21</sup>Cfr. MERAYO, Pérez Arturo. *Cómo aprender en el siglo de la información: Claves para una enseñanza más comunicativa*. Andalucía, Comunicar, 2000. p. 38

<sup>22</sup> Cfr. MÉNDEZ Pineda, Juana María. *El escrito académico: Un tejido de textos múltiples*. México, UPN, 2004. p. 16 - 17

Entre los trabajos revisados, hallamos algunos que se vinculan con el de nosotros; tanto por el procedimiento de investigación y enfoque utilizado; como por la cercanía con el objeto de estudio: las representaciones sociales de la escritura.

Los primeros tres, que presentamos a continuación, se ocuparon de estudiar las representaciones de la escritura desde la perspectiva de los estudiantes; sin embargo, a diferencia de nuestro estudio, éstos se llevaron a cabo en el ámbito universitario, con otro nivel de profundidad, bajo otras perspectivas de análisis y en contextos socioculturales distintos.

En el cuarto trabajo se exploraron los diferentes significados atribuidos a los procesos de escritura que sigue un grupo heterogéneo de escritores de distintos niveles educativos; en los resultados, obtenidos de un análisis cualitativo, subyace la conformación de representaciones sociales acerca de las diferentes actividades que implica dicho proceso.

En 2007 Cecilia Pereira y Mariana Di Stefano<sup>23</sup>, como parte de una investigación más amplia, publican los resultados de su propuesta educativa consistente en la creación de un espacio colaborativo de trabajo grupal para un taller de escritura de tesis. En este trabajo la escritura se concibe como una construcción social y su análisis parte del concepto de las representaciones sociales, tanto personales, como las generadas a partir de la interacción con otros estudiantes durante la realización de sus trabajos recepcionales.

La problemática planteada se relaciona con los bajos porcentajes de proyectos de tesis entregados por los alumnos de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires. Las autoras señalan que su origen atañe,

---

<sup>23</sup> PEREIRA y Di Stefano. *Op. cit.*

entre otros factores, a la falta de instancias de diálogo para desarrollar el trabajo; a las creencias respecto a la tarea de escribir; a las expectativas institucionales y a la disciplina; la insuficiencia de competencias y hábitos de lectura, así como a la falta de reflexión y conocimientos para escribir en el ámbito académico.

La investigación es de tipo cualitativo y se estudiaron las representaciones sociales sobre la tarea de elaborar el proyecto de tesis y las generadas al comenzar a escribir el propio proyecto de 15 alumnos.

El trabajo se realizó en dos fases. En la primera se recabaron las manifestaciones explícitas e implícitas en las expresiones metafóricas de los alumnos respecto a la tarea de hacer una tesis y el análisis se realizó en términos de campo- meta de acuerdo con Lakoff y Turner<sup>24</sup>. En los resultados se detectó que, para la mayoría de los alumnos, la tarea representa un problema bastante difícil de resolver y se atribuyó esta concepción a sentimientos de inseguridad, soledad y temor.

En la segunda, las autoras registraron las reflexiones de los alumnos sobre el título y objetivos de su propio trabajo y analizaron la interacción entre los integrantes del grupo y de éste con el coordinador. Como resultado las investigadoras identificaron una construcción colectiva del conocimiento en términos de ajuste y corrección donde se revisaron los elementos centrales de un proyecto de tesis: objetivos, hipótesis y metodología.

Las autoras concluyeron que la toma de decisiones conscientes y adecuadas por parte de los estudiantes para insertar la propia voz en el campo disciplinar a través de un trabajo de tesis, puede ser promovida, entre otros

---

<sup>24</sup> Consultar las especificaciones del instrumento en *Ídem*.

medios, con el trabajo interactivo y presencial entre participantes y expertos para favorecer el conocimiento y control de los aspectos discursivos, del espacio social y las convenciones predominantes.

Maite Alvarado y Yaki Setton<sup>25</sup> realizaron otro estudio sobre las representaciones sociales de la escritura en el taller de Expresión I de la carrera de Ciencias de la comunicación de la Universidad de Buenos Aires. En la problemática plantean que algunas creencias y prejuicios de los estudiantes en torno a la escritura les generan temor y desinterés para planificar y revisar sus propios escritos.

Al igual que en la investigación anterior, el trabajo de las autoras parte del concepto de las representaciones sociales; sin embargo, como instrumento para recabar la información necesaria, aplicaron un cuestionario para que los alumnos del taller expresaran las imágenes del escritor y de la escritura, a fin de configurar las representaciones dominantes sobre esta actividad.

Entre otros, los resultados del análisis cualitativo, permitieron estructurar dos tipos de representaciones sobre la escritura: la primera considerada tradicionalista o romántica; más o menos desligada del aprendizaje y caracterizada por la relación de la actividad de escribir con un don natural propio de los autores de las grandes obras literarias. En la segunda representación, la escritura es considerada como un vehículo de expresión de contenidos preexistentes y se relaciona con la transmisión de conocimientos entre emisor y receptor.

En otro ejercicio de análisis, las autoras encontraron que buena parte de los alumnos relacionan la imagen del escritor literario con el arte, los

---

<sup>25</sup> ALVARADO, Maite y Yaki Setton. *Imágenes del escritor y la escritura en el aprendizaje de lo escrito*. Buenos Aires. UBA. 2000.

sentimientos, la inspiración y la creación, en contraste con la imagen del escritor del ámbito profesional o redactor, quien, de acuerdo con los estudiantes, carece de tales atribuciones y se desempeña en un ambiente más bien neutro y con fines circunscritos al ámbito laboral.

Las investigadoras también hallaron que las principales representaciones sociales de los alumnos son, en buena parte, resultado de la influencia de los medios masivos de comunicación y de las prácticas educativas enraizadas en las instituciones.

Las autoras proponen modificar la percepción tradicionalista del escritor y la escritura, mediante el acercamiento a los procesos de creación de las obras literarias que siguen los propios autores y la exploración de diferentes interpretaciones de dichas obras; además de la implementación de estrategias para conocer la variedad de géneros, situaciones comunicativas y necesidades de escritura.

Ante las dificultades observadas en los alumnos de la Unidad 241 UPN de San Luís Potosí para elaborar trabajos escritos, Juana Méndez Pineda<sup>26</sup> se propuso comprender dicha problemática mediante un estudio cualitativo donde analizó la construcción del texto académico a partir de las prácticas de escritura involucradas y sus significados<sup>27</sup>.

La investigación es de corte cualitativo y se basó en el enfoque sociolingüístico<sup>28</sup> del estudio de la escritura; entre otros autores se tomaron

---

<sup>26</sup> MÉNDEZ. *Op. cit.*

<sup>27</sup> Respecto a la construcción social de los significados de la escritura, la autora se apoya en los planteamientos de Vygotsky para entender el desarrollo del conocimiento a través de la interacción social de los sujetos. En cuanto a las implicaciones de un entorno concreto en la tarea de escribir, se basa en los conceptos de construcción de contextos de autores como Gumperz, Edwards y Mecer, entre otros. *Cfr. Ibidem.*, p. 28 - 33

<sup>28</sup> De acuerdo con Méndez Pineda el enfoque sociolingüístico conjuga los enfoques cognitivo y socioconstructivista; el cognitivo se centra en los procesos mentales y el socioconstructivista en la interacción de los sujetos con el contexto donde se practica la escritura. *Cfr. Ibidem.*, p. 22 - 28

referencias del trabajo de Bizell, Bloome, Green, Brandt y Hull. En esta investigación las prácticas de escritura se entienden como la convergencia de destrezas y creencias de los escritores; por lo cual la autora concedió igual importancia a lo que piensan como a lo que hacen los alumnos al escribir un texto.

Por una parte, la autora realizó una observación de tipo participativo, tanto en el aula como en otros espacios de escritura, a cuatro alumnos de 2º y 3º semestre durante un curso completo. Además, para obtener información relacionada con el contexto y los diferentes acercamientos de los alumnos a la escritura, entrevistó a los alumnos y a sus asesores.

Por otra parte, analizó algunas producciones escritas de los alumnos como borradores, notas y apuntes con el fin de analizar: los procedimientos y estrategias de escritura de los estudiantes y el sentido que dan a esta práctica; las expectativas del maestro; prácticas de escritura en clase; usos de los productos escritos y consecuencias sociales de escribir; conocimientos sobre la lengua escrita y el significado individual y social de la escritura.

Otra línea de análisis se enfocó a estudiar los procesos de escritura como eventos comunicativos, para lo cual consideró: escenario, participantes, propósitos, secuencia de actos, instrumentos, normas y género discursivo.

Méndez Pineda encontró que las principales fuentes y motivaciones de los textos académicos producidos son el contexto y los significados asignados a las prácticas de escritura; en los textos analizados halló que las particularidades marcan diferencias entre los grupos, aun y cuando les son comunes, en apariencia, las expectativas institucionales y los usos académicos de la escritura.

En otro resultado, reconoció la escasez en las aportaciones críticas, interpretativas y argumentativas de los escritos elaborados por los estudiantes pues, en general, se trataba de recreaciones, paráfrasis y repeticiones textuales; sin embargo, la investigadora también les acredita un valor como una forma de creación por parte de los alumnos al estructurar un texto propio con base en la postura de otros.

Finalmente, Oscar Alberto Morales<sup>29</sup> realizó un estudio exploratorio de corte cualitativo cuyo propósito fue conocer los diferentes procesos de escritura seguidos por un grupo de 15 escritores (entre ellos, cuatro escritores profesionales: Gabriel Garcías Marquez, Virginia Wolf, L. M. Alcott y Anthony Browne) de distintos niveles y áreas académicas, en el desarrollo de diversas tareas.

Los instrumentos utilizados fueron la entrevista, el diario, el análisis documental e incluso, las propias reflexiones del autor. El objetivo fue recabar información acerca de los tipos de tarea, el proceso seguido, el flujo de las ideas, el control sobre lo que se escribe y los aspectos y formas considerados para la revisión de los escritos, entre otros indicadores.

La información obtenida dio pie a la conformación de las categorías: preparación, elaboración de borradores, control sobre las ideas, esfuerzo mental y las intenciones del escritor.

Para el análisis, el autor tomó como referencia dos tendencias sobre el proceso de escritura. La primera, basada en las aportaciones teóricas de Bereiter y Scardamalia, Hairston y Elbow, plantea que existen varios procesos de escritura acordes con el tipo de tarea: la vía alta de creación y reflexión, la

---

<sup>29</sup> ALBERTO Morales, Oscar. *Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura*. Mérida, Universidad de los Andes, 2003.

vía baja para obviar y superar obstáculos y la tercera que sugiere un proceso espontáneo. La segunda tendencia es la propuesta por Smith, Murray, Moffett, Tierney y Pearson y Britton, quienes sostienen que existe un solo proceso de escritura conformado por tres fases: preparación, elaboración y revisión.

En los resultados prevalece la idea de un proceso único de escritura, pues se encontró que los participantes siguen un desarrollo más o menos similar en términos de la preparación, la elaboración y la revisión de sus escritos, aunque no sean totalmente conscientes de ellos e incluso hayan negado, en un inicio, su realización.

A pesar de que varias opiniones de los escritores indican que el flujo de las ideas puede darse, en algunas ocasiones, de manera espontánea durante la escritura del texto, los resultados demostraron que existe evidencia de un control consciente de las palabras y las ideas, al menos durante la planificación y la revisión de los escritos.

Aunque el trabajo de Alberto Morales no habla directamente de cómo influyen y se configuran las representaciones sociales, en las opiniones vertidas por los sujetos participantes se encontraron significados, valores y actitudes respecto a sus prácticas de escritura y el proceso seguido; de igual manera, el análisis de esas opiniones y la conformación de categorías permitió una interpretación sobre cómo se representan a sí mismos como escritores.

Los cuatro trabajos revisados se diferencian entre sí, por las disciplinas a que pertenecen los sujetos estudiados y por las vías y criterios utilizados por los investigadores para abordar y estructurar las representaciones sociales de la escritura.

Sin embargo, los vinculan algunas características, como la interacción entre investigadores y sujetos para poner en marcha las estrategias; al igual que el interés por relacionar las fases del proceso de escritura con los significados de esta actividad, en un contexto determinado, interés presente sobre todo en los tres primeros trabajos.

También existen similitudes entre los instrumentos utilizados para la recopilación de información: la realización de entrevistas, la aplicación de cuestionarios, la observación participativa y el análisis de producciones escritas.

Con base en el enfoque cualitativo para analizar e interpretar las distintas opiniones de los estudiantes, las conclusiones a que arribaron los estudios indican que, en general, las diferentes representaciones sociales de la escritura se generan de la interacción con el contexto y los sujetos y determinan también, en gran medida, los usos, las normas y los sentidos asignados por los estudiantes a la lengua escrita.

El recorrido por los antecedentes fungió como guía metodológica para diseñar y aplicar los instrumentos; así como para analizar e interpretar la información desde el enfoque cualitativo optado para nuestro trabajo.

## **Procedimiento de investigación**

Maxwell<sup>30</sup> plantea que la investigación cualitativa se caracteriza por la búsqueda, interpretación y entendimiento de las relaciones y significados

---

<sup>30</sup> Tomado de: VASILACHIS de Gialdino, Irene *Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso*. Buenos Aires, Conicet-Argentina, 2007. p. 155

generados en la actividad humana. Según Mason<sup>31</sup> los tres principios metodológicos para su realización son:

1. Se funda en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa por las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado, producido.
2. Se basa en métodos de generación de datos que son flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos.
3. Se sostiene en métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto.

Con base en los planteamientos anteriores, en nuestro estudio aplicamos un cuestionario (Véase Anexo 1) no estructurado<sup>32</sup> a 28 alumnos de la carrera de informática del tercer semestre y a 30 de contabilidad del quinto semestre del Centro de bachillerato tecnológico No.3; los grupos seleccionados corresponden a las dos únicas carreras ofrecidas por el plantel.

Para la aplicación del cuestionario explicamos a los alumnos y a los docentes responsables de cada grupo la finalidad y cada una de las secciones que lo integran; también ofrecimos la opción de contestarlo voluntariamente y garantizamos el anonimato<sup>33</sup> con la finalidad de motivar a los alumnos a

---

<sup>31</sup> *Ídem.*

<sup>32</sup> De acuerdo con Donald, los cuestionarios no estructurados se conforman con preguntas abiertas y permiten a los respondientes expresar libremente sus opiniones y actitudes *Cfr.* DONALD, Ary. *Introducción a la investigación pedagógica.* México, Mac Graw Hill, 1985. p. 180 y 181

<sup>33</sup> Tanto el carácter anónimo de las respuestas del cuestionario como la opción de contestarlo voluntariamente que ofrecimos a los alumnos y maestros participantes en nuestro estudio se retomaron de la estrategia metodológica seguida por Ramírez Silva. *Cfr.* RAMÍREZ Silva, Alonso. *Los estudiantes universitarios y la lectura.* México, UPN, 2006. p. 28

expresar libremente sus opiniones y explicaciones respecto a los tópicos de nuestro interés<sup>34</sup>:

- Significados de la escritura: preguntas 1 y 2
- Fase de planificación: preguntas 3 y 4
- Fase de textualización: preguntas 5 y 6
- Fase de revisión: preguntas 7

Para sistematizar<sup>35</sup> la información transcribimos en su totalidad las 406 respuestas de los cuestionarios identificados de la siguiente manera: con las letras **I** y **C**, para las carreras de informática y contabilidad respectivamente, seguidas de un número asignado a cada cuestionario.

Para distinguirlas, antepusimos la clave de identificación en negritas a cada una de las respuestas en cursivas. Por ejemplo: **C-30** *Plasmar ideas en una hoja de papel* corresponde a la respuesta del cuestionario 30 de la carrera de contabilidad.

En el análisis de las opiniones de los alumnos recurrimos nuevamente a la estrategia metodológica de Ramírez Silva<sup>36</sup>; primeramente las agrupamos de acuerdo con los cuatro tópicos contemplados en la estructura del cuestionario. Posteriormente, del grupo de respuestas correspondiente a cada uno de los tópicos, derivamos varias categorías integradas por discursos similares y que,

---

<sup>34</sup> En nuestro estudio emulamos tanto el instrumento como la estrategia utilizados por Ramírez Silva para configurar las representaciones de los estudiantes universitarios en torno a la lectura *Cfr. Ídem*. Sin embargo, buscamos una construcción original en cuanto a la formulación de las preguntas, la información pretendida y los tópicos particulares de interés.

<sup>35</sup> Para la identificación de las respuestas de los cuestionarios aplicados, Ramírez Silva utilizó nominalmente letras y números para diferenciar a los alumnos de segundo semestre de Psicología de los de octavo de Pedagogía: A-1, A-2... y B-1, B-2... respectivamente. *Ibidem.*, p. 29 – 31

<sup>36</sup> En el trabajo de Ramírez Silva, las respuestas se organizaron de acuerdo con los tópicos planteados por el autor y a partir de ello se establecieron categorías que posteriormente fueron analizadas. *Cfr. Ídem*.

en nuestra consideración, compartieran el mismo sentido o existiera compatibilidad en los términos expresados por los estudiantes sobre algún tema en particular relacionado con la escritura o con otro asunto.

En la conformación de las categorías<sup>37</sup> identificamos sinónimos, alusiones, tautologías y reiteraciones, entre las respuestas de los alumnos a alguna pregunta en particular. Al analizar estas categorías buscamos configurar las representaciones latentes en los estudiantes, para interpretarlas y ubicarlas con base en los planteamientos teóricos de los antecedentes de investigación y otros que consideramos oportunos para explicar y comprender lo expresado por los alumnos, en relación también con nuestros propios supuestos al respecto.

Acorde con nuestro objeto de estudio, consideramos esencial la diversidad de las ideas de los sujetos, quienes, sin embargo, comparten de cierta manera, la formación en una modalidad tecnológica de bachillerato; incluidos los contenidos curriculares, las actividades escolares; así como las expectativas académicas y laborales.

Algunas preguntas quizá fueron entendidas por los estudiantes de una forma particularmente distinta a la del propósito de nuestro trabajo; sin embargo, consideramos todas las respuestas, incluso aquellas contradictorias a la mayoría, pues, de acuerdo con Piña Osorio y Cuevas Cajiga: “Las representaciones sociales no son una calca fiel de lo externo en la mente de

---

<sup>37</sup> De acuerdo con Sisto Campos, la categoría es una agrupación de cosas que comparten ciertos atributos comunes. En este sentido, la categorización organiza la complejidad ambiental al permitir manipular grupos de cosas que son unificadas por el hecho de pertenecer a una clase, en tanto son ejemplos particulares de un concepto. *Cfr. SÍSTO Campos, Vicente. Procesos cognitivos: Una revisión crítica.* Santiago de Chile, ARCIS, 2004. p. 36

los agentes, sino una sustitución de aquello, y en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo”<sup>38</sup>.

Como apoyo para entender algunas respuestas de los alumnos, también entrevistamos<sup>39</sup> a una maestra de la asignatura de Economía y otro de la de Derecho, de los grupos seleccionados, con el fin de recabar información sobre su perfil profesional; su práctica docente en relación con la escritura; así como su percepción en torno al desarrollo de la competencia comunicativa y el perfil de egreso de los alumnos en el CBT 3.

Nuestro trabajo está conformado por tres capítulos. En el primero, presentamos las principales tendencias de la investigación en escritura y los enfoques de la enseñanza de la lengua escrita; así mismo clarificamos el concepto de representaciones sociales y algunas particularidades de su estudio.

En el segundo, abordamos el tema de la enseñanza de la escritura e incorporamos algunas explicaciones sobre la perspectiva de los docentes en cuanto a su trabajo y su relación con la lengua escrita. En este capítulo, también caracterizamos el contexto del CBT 3 y revisamos sus particularidades académicas e institucionales, incluidos los planes de estudio de las dos carreras que ofrece y su relación con el desarrollo de la lengua escrita.

En el último capítulo, presentamos el análisis y la interpretación las opiniones de los estudiantes acerca de los significados atribuidos a la escritura y a las fases de planificación, textualización y revisión, involucradas en el proceso de escribir, a partir de los cuales configuramos sus representaciones sociales al respecto.

---

<sup>38</sup> PIÑA y Cuevas. *Op. cit.*, p. 109

<sup>39</sup> Ver instrumento en Anexo 2

En nuestro estudio, buscamos convergencias de opiniones y valores que nos ayudaran a comprender el comportamiento y actitudes de los estudiantes en relación con la modalidad educativa que cursan y, particularmente, el significado, los usos y las prácticas de la lengua escrita en este contexto.

Finalmente, a manera de conclusiones, dimos respuesta a las tres preguntas que iniciaron nuestro trabajo y elaboramos algunos comentarios sobre el diseño de la investigación, su desarrollo, los alcances de las estrategias de investigación utilizadas, así como de los resultados obtenidos.

# I

## Investigación y didáctica de la escritura

---

*Los estudios sobre el texto, sobre los procesos, sobre el discurso entendido como actividad, permiten comprender e interpretar la diversidad de caminos [...] que se manifiestan en las distintas voces que conforman el diálogo que constituye la complejidad del discurso en los procesos de enseñar y aprender el lenguaje escrito.*

**Anna Camps**

*Forjamos representaciones de aquello que vemos, representaciones que están influidas por la sociedad donde vivimos con el fin de dar sentido a lo que vemos, de orientarnos con respecto a ello [...]*

**Fernando Domínguez Rubio**

La lengua escrita ha sido un tema recurrente de estudio en varias disciplinas y áreas de conocimiento de las cuales se origina una diversidad de intereses y objetivos particulares; existen por ejemplo, investigaciones sobre la escritura en los diferentes niveles educativos, algunas más, referentes a las prácticas y usos de la lengua escrita en distintos ámbitos y también varios trabajos relacionados con el proceso de escritura y la interpretación de lo escrito, entre otros.

En relación con nuestro estudio, a continuación expondremos brevemente las principales tendencias de estudio de la lengua escrita; los enfoques de enseñanza de la escritura; así como las particularidades de las representaciones sociales y su estudio en el ámbito educativo.

## Tendencias de investigación en escritura

Las tendencias más importantes seguidas por las investigaciones sobre la lengua escrita se distribuyen principalmente en tres enfoques, entre otros autores, Méndez Pineda<sup>40</sup> los expone de la siguiente manera:

En primer lugar está el enfoque cognitivo encargado de estudiar, desde una orientación psicológica, los procesos mentales involucrados en la tarea de escribir y las variantes estratégicas de cada escritor para resolver esta tarea, en la que, sin embargo, esta visión pretende distinguir un proceso universal.

Autores como Flower, Hayes, Graves, Mc.Cormick, Tolchinsky y Cassany reconocen, desde el enfoque cognitivo, tres fases principales del proceso de escritura<sup>41</sup>: la planeación, la redacción y la revisión; en torno a las cuales se desprenden los estudios cognoscitivos sobre la lengua escrita.

El segundo enfoque es el socioconstructivista desarrollado en el trabajo de autores como Vygotsky, Scribner, Cole, Hull, entre otros, quienes consideran a la escritura como un conocimiento estrechamente relacionado con la interacción entre los sujetos, el contexto social y la visión del escritor ante la tarea de escribir acorde con las características y condiciones de su entorno.

A diferencia del enfoque cognitivo, el socioconstructivismo reconoce una diversidad de concepciones acerca del uso y funciones de la lengua escrita tan amplias como el universo de individuos y grupos de una sociedad. Los estudios inscritos en dicho enfoque se relacionan con la enseñanza y aprendizaje, así como con las prácticas de escritura en diferentes contextos sociales; otros trabajos son acerca de los usos e implicaciones ideológicas de la escritura.

---

<sup>40</sup> Cfr. MÉNDEZ. *Op. cit.*, p. 22 – 28

<sup>41</sup> Cfr. ARNÁES Muga, Pablo. *La cognición y el proceso de escribir*. Maracay, Paradigma, 1998. p.

En la clasificación de Méndez Pineda, el tercer enfoque del estudio de la lengua escrita es el sociolingüístico, resultante de la integración del enfoque cognitivo y el socioconstructivista; por un lado concede importancia a los procesos cognitivos involucrados en la escritura y por otro lado, se aproxima a las interacciones sociales como elementos subjetivos que determinan las posturas, conductas y decisiones del sujeto ante la tarea de escribir en un contexto histórico y social determinado.

De acuerdo con la autora, los estudios basados en el enfoque sociolingüístico, sin dejar de lado el carácter integrador y acorde con los objetivos de cada autor, orientan su atención hacia asuntos específicos como lo son las prácticas de escritura, los procesos cognitivos involucrados o hacia el contenido de lo escrito. Entre los estudios sociolingüísticos están los de Green, Bizell, Hull y Rose, además de Brandt y Bloom.

## **El estudio de la lengua escrita como objeto de enseñanza y aprendizaje**

Otra clasificación de las investigaciones sobre la lengua escrita surge del interés de estudiar particularmente sus implicaciones en el ámbito educativo, es decir, en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la escritura. Con base en esta clasificación autores como Salvador Mata<sup>42</sup> y Anna Camps<sup>43</sup>, entre

---

<sup>42</sup> Originalmente la clasificación referida es de Francisco Salvador Mata (1997) y es retomada en: CALDERA de Briceño, Reina. *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. Merida, Educere, 2003. p. 364

<sup>43</sup> Una clasificación similar se encuentra en el trabajo de Camps sobre los enfoques en el estudio de la lengua escrita. *Cfr. CAMPS, Anna. Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Barcelona, UAB, 2003. p. 3 - 10

otros, distinguen tres enfoques que se relacionan cronológicamente y no son excluyentes entre sí.

La escritura desde el enfoque textual es estudiada prioritariamente como producto y pone énfasis en los aspectos estructurales del texto escrito; como las oraciones, las palabras, la caligrafía y la ortografía sin profundizar en otras características; por ello también se le conoce como enfoque gramatical.

De acuerdo con Camps, el enfoque textual o gramatical tiene aportaciones fundamentales pues muestra una visión global del texto como unidad y la dependencia entre sus elementos.

El segundo enfoque es el de proceso y se encarga de estudiar la lengua escrita a partir de las fases que se activan en la elaboración del texto. Por sus características este enfoque también se le conoce como cognitivo pues considera las operaciones mentales de la tarea de escribir: planificación, textualización y revisión, propuestos en el modelo de Hayes y Flower.

En el enfoque cognitivo, se reconoce que los conocimientos establecen nuevas relaciones y experimentan transformaciones que constituyen aprendizaje, por lo que la enseñanza de la escritura se orienta a la resolución de problemas en cada una de las fases del proceso con la finalidad de que los escritores lleven a cabo un control adecuado<sup>44</sup>.

Por último el enfoque contextual es un poco más complejo que los anteriores, pues estudia el entorno donde se lleva a cabo la tarea de escribir y sus implicaciones tanto en el producto escrito como en el proceso. Entre otros indicadores, considera la interacción entre los sujetos, los aspectos sociales y culturales del contexto; así como los usos del lenguaje.

---

<sup>44</sup> *Ibidem.* p. 6

Este enfoque se basa en la perspectiva etnográfica en la cual prevalece la observación en el aula como instrumento principal; se pretende entender el contexto como situación comunicativa para diseñar estrategias que favorezcan el uso de la escritura de acuerdo con necesidades, características y finalidades de los alumnos en situaciones reales<sup>45</sup>.

Además de los enfoques presentados, los planteamientos de autores como Tolchinsky, Nystrand, Camps y Castello, entre otros, consideran la escritura como producto y consecuencia de la interacción social y el contexto. El enfoque sociocognitivo concibe la escritura como un proceso específico determinado por una situación de comunicación concreta y por la interpretación de sus exigencias por parte del escritor; es decir, los procesos de composición son siempre situados y dependen de un contexto espacio-temporal, así como de un entorno socio-cultural que les confiere sentido.<sup>46</sup>

Los distintos enfoques de investigación y de enseñanza de la escritura indican una tendencia a considerar la interacción entre el texto escrito, las operaciones mentales de los sujetos y el contexto en que se lleva a cabo esta práctica, como aspectos importantes para entender las implicaciones de los procesos y los usos de la escritura; así como para elaborar estrategias educativas orientadas al desarrollo de la lengua escrita.

En este sentido, nuestra investigación indaga sobre los significados y los procesos de la escritura en el contexto del bachillerato tecnológico, con el propósito de configurar sus representaciones sociales, para ello explicaremos lo que son éstas últimas y algunas tendencias de su estudio en el campo educativo.

---

<sup>45</sup> *Ibidem.* p. 7

<sup>46</sup> Cfr. CASTELLÓ, Montserrat. *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura.* Valparaíso, Signos, 2002. p. 151

## Las representaciones sociales

Cuando hablamos de las representaciones sociales nos referimos a las creencias, valores y actitudes de un conjunto de individuos influidos por condiciones similares de un contexto determinado; sin embargo, tal como puntualizan Piña Osorio y Cuevas Cajiga<sup>47</sup>, entre otros, las representaciones sociales no implican necesariamente la generalidad de la sociedad sino que nos sirven para acercarnos a los sujetos, a los objetos, a las ideas y los acontecimientos de esa sociedad, en donde existen, empero, visiones particulares sobre un mismo acontecimiento.

Según estos autores<sup>48</sup>, el concepto de representaciones sociales fue creado por Serge Moscovici en 1961, a partir de los planteamientos de Durkheim sobre las representaciones colectivas de la sociedad y la idea de que éstas eran generadas por un pensamiento organizado.

Para Moscovici, las representaciones sociales son formas de pensamiento organizadas, particulares y diferenciadas que caracterizan a ciertos grupos independientemente de su integración e interacción dentro de una sociedad, en apariencia, homogénea pues las representaciones sociales se delimitan también por circunstancias compartidas por grupos específicos.

Respecto a la configuración de las representaciones sociales de un grupo determinado, Domínguez Rubio<sup>49</sup> advierte que ello no significa, en sentido estricto, generalizar una postura para dicho grupo a partir de la insinuación de una tendencia, pues al interior de éste pueden existir variaciones e incluso ideas contrarias a las de la mayoría; sin embargo, estos

---

<sup>47</sup> Cfr. PIÑA y Cuevas. *Op. cit.*, p. 107

<sup>48</sup> Cfr. *Ibidem.*, p. 102 -103

<sup>49</sup> Cfr. DOMÍNGUEZ Rubio, Fernando. *Teoría de las representaciones sociales*. Madrid, Universidad Complutense, 2001. p. 2 - 6

no son factores para excluir a aquellos individuos que no encajen en el perfil del grupo, ya que esa no es la finalidad de tales estudios.

En esta línea de análisis, Domínguez Rubio explica que al atribuirles un carácter ontológico y autónomo, las representaciones pueden ser compartidas a través de su ubicuidad en la mente de los individuos, pero existe un momento de apropiación individual, en donde la representación no adquiere una forma exacta para todos los individuos, de ahí la razón para conceder especial atención a los fenómenos procesuales y de interacción individuales

Como ejemplo de lo anterior podemos hablar de nuestro interés por conocer los significados<sup>50</sup> que dan a la escritura los alumnos del CBT 3, pues aunque éste comparte con otras instituciones las características del bachillerato tecnológico estatal y cuenta con un esquema curricular semejante, existen condiciones que definen la particularidad tanto del plantel como de los individuos y las diferentes formas en que se representan a sí mismos como miembros de esta modalidad.

En los últimos años, los estudios acerca de las representaciones sociales han cobrado relevancia en nuestro país y se consideran parte de una metodología emergente, sobretodo en el campo educativo<sup>51</sup>.

Piña Osorio y Cuevas Cajiga<sup>52</sup> plantean que los estudios sobre las representaciones sociales en la investigación educativa tienen como finalidad conocer las necesidades, las aspiraciones y las formas de acercamiento de los

---

<sup>50</sup> De acuerdo con Jodelet, las representaciones sociales se pueden explicar como imágenes que integran significados y referencias para interpretar, dar sentido y clasificar los fenómenos y los individuos con quienes estamos relacionados e interactuamos. Cfr. JODELET, Denise. “La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría” en: Moscovici, Serge. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós, 1986. p. 469 - 494

<sup>51</sup> Cfr. PIÑA y Cuevas. *Op. cit.*, p. 107

<sup>52</sup> Cfr. *Ibidem.*, p. 102 -103

agentes educativos<sup>53</sup> respecto a los sujetos, hechos, o fenómenos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje para entender los significados y relaciones que se estructuran en un contexto particular.

De acuerdo con estos autores, la mayoría de estas investigaciones realizadas en México se concentran en estudios sobre los estudiantes de educación superior, le siguen los referentes a los docentes de primaria y los docentes universitarios; los menos, se enfocan en los estudiantes de bachillerato, los de posgrado, los docentes de bachillerato y los padres de familia.

De los trabajos revisados por Piña y Cuevas en el periodo comprendido entre 1991 y 2004, ninguno se refiere específicamente al bachillerato tecnológico, ni se ocupa particularmente de las representaciones sociales de los alumnos, respecto a la escritura en esta modalidad educativa.

---

<sup>53</sup> De acuerdo con Piña y Cuevas, se entiende por agentes educativos a todos los sujetos involucrados en el proceso educativo; es decir a los estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia. *Cfr. Ídem.*

## II

# La enseñanza de la escritura y el CBT 3

---

*[...] Pero para hablar y escribir bien se necesita, además, una varita de mago que con su magnetismo ordene todas las virtudes en una construcción donde nada sobra, nada falta y todo se sostiene.*

**Salvador Gutiérrez**

*Cada adolescente lleva consigo la marca de su familia, su origen social, su historia y su cultura. Y su docente encara su actividad con los recursos que le ofrece su escuela, sus normas y su propuesta pedagógica.*

**OEI- UNESCO** *Tendencias educativas en Latinoamérica*

### **Los procesos de enseñanza y aprendizaje y las funciones de la escritura**

En el ámbito educativo se considera a la comunicación, en general, y al desarrollo de la competencia comunicativa, hablar, escuchar, leer y escribir, en particular, como recursos y propósitos importantes de los procesos educativos en sus distintos niveles.

En este orden de ideas, la comunicación eficaz y efectiva, de forma escrita es uno de los principales instrumentos de aprendizaje; por ello, su desarrollo es uno de los principales propósitos en la reforma del bachillerato

tecnológico<sup>54</sup>, particularmente el enfoque comunicativo tiene importancia para desarrollar habilidades, actitudes y capacidades de comunicación oral y escrita mediante el abordaje interdisciplinario de los contenidos curriculares y la vinculación con el entorno inmediato de los estudiantes.

De acuerdo con Vygotsky<sup>55</sup>, el lenguaje, en el que se incluye a la lengua escrita, resulta ser el medio más común de representación, estructuración y transmisión de los saberes y conocimientos; es decir, cumple las funciones manipulativa y registrativa. Así mismo, la escritura efectúa una función epistémica, al utilizarse como el principal recurso para reconstruir, valorar e interpretar dichos conocimientos; por ejemplo, como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación formal.

Al respecto Pereira y Di Stefano plantean que las prácticas de escritura en el ámbito educativo “[...] no constituyen sólo una instancia de evaluación ni desempeñan exclusivamente una función transmisora, sino que el proceso escritor es un participante crucial en la elaboración del conocimiento”<sup>56</sup>

La lengua escrita cumple también otras funciones como la comunicativa y la organizativa; esenciales en la interacción social para construir y comunicar diferentes interpretaciones de la realidad personal, social, cultural, política y científica. A éstas, se suma la función estética para expresar sentimientos y emociones.

---

<sup>54</sup> Según los planteamientos de la Reforma del bachillerato tecnológico del 2004, la comunicación escrita es el eje de vinculación entre las distintas asignaturas de los planes de estudio. *Cfr.* SEP - CONSNET. *Reforma curricular del bachillerato tecnológico*. México, SEP. Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. 2004. p. 13 ; 19 - 21

<sup>55</sup> En relación con los planteamientos de Vygotsky, la construcción y reconstrucción del conocimiento se determinan por las prácticas comunicativas y el uso adecuado de los sistemas de de signos que constituyen el lenguaje. *Cfr.* BENEJAM, Pilar. *La formación psicopedagógica del profesorado de didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, UBA, 1999. p. 222

<sup>56</sup> PEREIRA y Di Stefano. *Op. cit.*, p. 407

Además de las funciones de la lengua escrita, la práctica<sup>57</sup> de la escritura implica una actividad técnica referida al conocimiento y dominio del código y del sistema gráfico; el conocimiento de sus normas, así como adquirir habilidades para adecuar su uso a las necesidades de una situación particular. Por lo general el desarrollo y dominio de estas competencias se lleva a cabo a lo largo de la formación académica y tiene que ver, entre otros factores, con el trabajo de los docentes al respecto.

### **Los docentes del CBT 3 y la evaluación sobre la escritura**

A pesar de que los dos maestros entrevistados<sup>58</sup> (Economía y Derecho respectivamente) no imparten alguna asignatura relacionada directamente con la lengua escrita, los planteamientos curriculares señalan que, con base en el enfoque comunicativo, se plantea promover el desarrollo de la competencia comunicativa y la escritura en todas las asignaturas. En este sentido, nuestro interés fue conocer los diferentes criterios de los docentes del CBT 3 para la evaluación de la escritura.

Ninguno de los maestros establece un formato de presentación específico de los trabajos, incluso comentaron que también reciben y califican textos manuscritos pues toman en cuenta las limitaciones económicas y las condiciones en que estudian sus alumnos.

Respecto a la evaluación de los trabajos, la maestra de economía hizo referencia a la pertinencia y al tratamiento del tema, al desarrollo de las ideas,

---

<sup>57</sup> De acuerdo con Silvia Scribner y Michel Cole. “Por práctica significamos una secuencia recurrente, dirigida hacia una meta, usando una tecnología particular y un sistema particular de conocimiento.” Autores citados en: MÉNDEZ. *Op. cit.*, p. 30

<sup>58</sup> Ver Anexo 2; preguntas 5 y 6

al procedimiento, a las fuentes de información y al formato. Por su parte, el maestro de derecho respondió: aspectos generales de redacción, la información utilizada y la postura de los alumnos.

En ambos maestros existe el interés en que los alumnos analicen la información y expresen sus opiniones; sin embargo, también enfatizaron la importancia del contenido, las fuentes de información, la ortografía y el formato como principales aspectos para la evaluar los textos elaborados por sus alumnos.

Podemos concluir que en la evaluación de los docentes respecto a la escritura, prevalecen los aspectos relacionados con la organización e interpretación de la información; así como otros de tipo gramatical y ortográfico enfocados en las producciones; en cambio, percibimos menor interés en considerar los procesos de composición, los intereses de los alumnos y el contexto; así como también se dejan de lado actividades de autoevaluación, incluida su propia práctica como docentes. Quizá esta concepción esté relacionada con el perfil de los maestros y con las particularidades del entorno del CBT 3 y de sus planes de estudio.

El contexto donde se llevan a cabo las prácticas de escritura es fundamental, tanto para la determinación de sus usos, como para la construcción de sus significados; por ello, en el presente capítulo también buscamos caracterizar el contexto socio económico donde se llevó a cabo nuestro estudio; así como las principales características institucionales y académicas del CBT3.

## **La comunidad y el CBT 3**

Santa Catarina Ayotzingo<sup>59</sup> pertenece al municipio de Chalco en el Estado de México. En este pueblo viven actualmente cerca de 10,000 habitantes cuyas principales actividades económicas son la agricultura, la ganadería, el comercio y, en menor grado, la industria. En general, la comunidad cuenta con los servicios básicos. En cuanto al nivel de escolaridad, la población que ingresa a la educación media superior, sobrepasa apenas el 20% y está por debajo del promedio municipal y estatal. En cuestión de vías de comunicación, el pueblo ha crecido a un ritmo acelerado en los últimos años, lo que ha influido notablemente sobre todo en los jóvenes en la forma en que forjan sus expectativas y toman sus decisiones en cuestiones como el trabajo y la educación.

Además de la oferta educativa a nivel medio superior de instituciones como UNAM, INP, CONALEP, UAEM y la DGETI, entre otras, en el Estado de México existen 103 planteles educativos dependientes directamente de la subsecretaría de educación media superior y superior del Gobierno estatal, de los cuales, 33 ofrecen la modalidad de bachillerato tecnológico.

Uno de estos planteles es el CBT 3 que, hasta el día de hoy, es la única institución que proporciona servicios educativos de nivel medio superior en la comunidad de Ayotzingo y desde hace algunos años funge como una de las pocas opciones de educación media en las comunidades vecinas y de la región.

---

<sup>59</sup> Para referencias más amplias véase portal del Gobierno del Estado de México. [www.edomexico.gob.mx](http://www.edomexico.gob.mx)

El CBT 3 <sup>60</sup> ofrece estudios de educación media superior en la modalidad tecnológica de tipo bivalente pues al concluir los estudios los alumnos pueden, por un lado, obtener un título de profesional técnico para incorporarse inmediatamente al ámbito laboral y por el otro, optar por cualquier modalidad de educación superior.

Actualmente el plantel ofrece dos carreras técnicas en un solo turno (matutino): Técnico en contabilidad y Técnico en Informática. La población estudiantil total es de 491 alumnos y de acuerdo con datos proporcionados por la subdirectora del plantel, el porcentaje de egresados que logran insertarse en el ámbito laboral en su campo de formación es de 50% aproximadamente.

En opinión de los maestros<sup>61</sup>, actualmente la diversificación de la oferta educativa, el acercamiento de otras oportunidades de formación a la región y el mecanismo de inserción a la educación media superior vía examen único; aunados a la desvalorización más o menos generalizada de la educación tecnológica, ubican al CBT 3 como una de las últimas opciones que los jóvenes eligen para cursar el bachillerato. Esta percepción de los maestros es semejante a la concepción del bachillerato tecnológico, que se expone el estudio de Guerra y Guerrero<sup>62</sup>, así como en el de Ramos Hernández<sup>63</sup>.

---

<sup>60</sup> La mayoría de los datos que aparecen en este apartado, fueron proporcionados por la subdirectora del CBT 3.

<sup>61</sup> Aunque la entrevista realizada a los dos maestros incluía tópicos específicos, la conversación derivó hacia otros asuntos como la concepción de los alumnos sobre el CBT 3. Ver Anexo 2.

<sup>62</sup> Cfr. GUERRA Ramírez, María Irene y María Elsa Guerrero Salinas. *¿Qué sentido tiene el bachillerato?: Una visión desde los jóvenes*. México, UPN, 2003. p. 15 - 21

<sup>63</sup> Cfr. RAMOS Hernández, Haydee. *Los alumnos del bachillerato tecnológico. Relatos y expectativas en el CETIS No. 2*. México, UPN, 2004. p. 121 – 125 ; 150 - 157

## **Los planes de estudio**

Para contar con un panorama más claro del trabajo curricular vinculado directamente con el desarrollo de la competencia para la expresión escrita en el CBT 3, revisamos los planes de estudio a partir de las particularidades de nuestro interés y encontramos lo siguiente:

Las dos únicas carreras que ofrece el plantel utilizan una versión de los planes de estudio vigente desde 1996. Al respecto, la subdirectora comentó que las instituciones como el CBT 3 se encuentran en un periodo de transición y reformulación de sus planes de estudio y aunque no son ajenos a la reforma educativa del bachillerato tecnológico impulsada por la DGETI desde el 2004, aún no entran del todo en este proceso.

Como sabemos, en las asignaturas de cualquier plan de estudios es indiscutible la importancia del uso de la escritura para la realización de la mayoría sus actividades como tareas, trabajos en clase y evaluaciones; sin embargo, existen asignaturas estrechamente vinculadas con el dominio de la lengua escrita.

En el caso de los planes de estudio del CBT 3, desde el primer semestre se incorporan, en cada carrera respectivamente, materias relacionadas directamente con la especialización y la carga horaria de dichas materias se incrementa en cada semestre.

En contraparte, hallamos que las asignaturas en donde la lengua escrita es parte central, se distribuyen en los primeros cuatro semestres y se integran de manera simétrica en cada una de las carreras. Estas asignaturas son: Taller de lectura y redacción I y II, Métodos y técnicas de investigación I y II, Literatura I y II y la asignatura de Comprensión y razonamiento verbal. La carga

horaria destinada a dichas asignaturas decrece con el transcurso de los semestres tal como lo mostramos en los cuadros<sup>64</sup> 1 y 2.

**PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO DEL ESTADO DE MÉXICO DE TÉCNICO EN INFORMÁTICA**

VIGENCIA A PARTIR DE: AGOSTOS DE 1996 CREDITOS: 404

SEMESTRE I					SEMESTRE II				
	TH	HT	HP	TC		TH	HT	HP	TC
Taller de Lectura y Redacción I	4	2	2	6	Taller de Lectura y Redacción II	4	2	2	6
Métodos y Técnicas de Investigación I	4	1	3	5	Métodos y Técnicas de Investigación II	4	1	3	5
Álgebra I	5	5	0	10	Álgebra II	5	5	0	10
Lógica	3	3	0	6	Filosofía	4	4	0	8
Antropología	3	3	0	6	Historia Universal	4	4	0	8
Etimologías	3	3	0	6	Artes Visuales	3	2	1	5
Computación	4	2	2	6	Fundamentos de la Cognición	2	2	0	4
Informática	4	2	2	6	Lenguajes Algorítmicos	4	4	0	8
Paquetes Computacionales I	6	2	4	8	Paquetes Computacionales II	6	2	4	8
Contabilidad	4	4	0	8	Administración	4	4	0	8
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>27</b>	<b>13</b>	<b>67</b>	<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>70</b>

SEMESTRE III					SEMESTRE IV				
	TH	HT	HP	TC		TH	HT	HP	TC
Literatura I	3	1	2	4	Literatura II	3	1	2	4
Trigonometría	5	5	0	10	Inglés	4	4	0	8
Ética	4	4	0	8	Geometría Analítica	5	5	0	10
Historia de México	4	4	0	8	Sociología	3	3	0	6
Física I	5	2	3	7	Física II	5	2	3	7
Geografía	4	4	0	8	Química I	5	2	3	7
Comprensión y Razonamiento Verbal	2	2	0	4	Biología General	4	2	2	6
Lenguajes de Programación I	4	2	2	6	Análisis de Problemas y Toma de Decisiones	2	1	1	3
Paquetes Computacionales III	5	2	3	7	Lenguajes de Programación II	4	2	2	6
Estructura de Datos	4	2	2	6	Análisis y Diseño de Sistemas	5	2	3	7
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>68</b>	<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>54</b>

SEMESTRE V					SEMESTRE VI				
	TH	HT	HP	TC		TH	HT	HP	TC
Inglés II	4	4	0	8	Inglés III	4	2	2	6
Cálculo Diferencial e Integral	5	5	0	10	Estadística	5	5	0	10
Nociones de Derecho Positivo Mexicano	4	4	0	8	Estructura Socioeconómica y Política de México	4	4	0	8
Economía	3	3	0	6	Física III	5	2	3	7
Química II	5	2	3	7	Innovación y Desarrollo Tecnológico	4	2	2	6
Biología Humana	4	2	2	6	Ecología	3	3	0	6
Creatividad Aplicada	2	0	2	2	Psicología	3	3	0	6
Multimedia Aplicada I	5	2	3	7	Multimedia Aplicada II	4	2	2	6
Redes Locales	4	2	2	6	Redes Internacionales	4	2	2	6
Bases de Datos	4	2	2	6	Informática Actualizada	4	4	0	8
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>26</b>	<b>14</b>	<b>66</b>	<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>29</b>	<b>11</b>	<b>69</b>

**Cuadro 1:** Plan de estudios de la carrera de técnico en informática

<sup>64</sup> Los cuadros 1 y 2 corresponden a los documentos originales proporcionados por la subdirectora del CBT 3 quien autorizó su uso en esta investigación.

**PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO TECNOLÓGICO DEL  
ESTADO DE MÉXICO  
DE TÉCNICO EN CONTABILIDAD**

VIGENCIA A PARTIR DE: AGOSTOS DE 1996

CREDITOS: 404

SEMESTRE I	TH	HT	HP	TC
Taller de Lectura y Redacción I	4	2	2	6
Métodos y Técnicas de Investigación I	4	1	3	5
Álgebra I	5	5	0	10
Lógica	3	3	0	6
Antropología	3	3	0	6
Etimologías	3	3	0	6
Computación	4	2	2	6
Contabilidad I	6	3	3	9
Administración	2	2	0	4
Comunicación y Relaciones Humanas	2	1	1	3
Matemáticas Comerciales	4	2	2	6
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>27</b>	<b>13</b>	<b>67</b>

SEMESTRES II	TH	HT	HP	TC
Taller de Lectura y Redacción II	4	2	2	6
Métodos y Técnicas de Investigación II	4	1	3	5
Álgebra II	5	5	0	10
Filosofía	4	4	0	8
Historia Universal	4	4	0	8
Artes Visuales	3	2	1	5
Fundamentos de la Cognición	2	2	0	4
Contabilidad II	6	3	3	9
Programación	4	2	2	6
Administración de Recursos Humanos	2	2	0	4
Derecho Mercantil	2	2	0	4
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>29</b>	<b>11</b>	<b>69</b>

SEMESTRE III	TH	HT	HP	TC
Literatura I	3	1	2	4
Geometría	5	5	0	10
Ética	4	4	0	8
Historia de México	4	4	0	8
Física I	5	2	3	7
Geografía	4	4	0	8
Comprensión y Razonamiento Verbal	2	2	0	4
Contabilidad III	6	3	3	9
Seguridad Social	2	1	1	3
Paquetería Contable	3	1	2	4
Derecho Laboral	2	2	0	4
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>29</b>	<b>11</b>	<b>69</b>

SEMESTRES IV	TH	HT	HP	TC
Literatura II	3	1	2	4
Inglés I	4	4	0	8
Geometría Analítica	5	5	0	10
Sociología	3	3	0	6
Física II	5	2	3	7
Química I	5	2	3	7
Biología General	4	2	2	6
Análisis de Problemas y Toma de Decisiones	2	1	1	3
Contabilidad IV	4	2	2	6
Organización Contable	2	2	0	
Legislación Fiscal	3	1	2	4
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>25</b>	<b>15</b>	<b>65</b>

SEMESTRE V	TH	HT	HP	TC
Inglés II	4	4	0	8
Cálculo Diferencial e Integral	5	5	0	10
Nociones de Derecho Positivo Mexicano	4	4	0	8
Economía	3	3	0	6
Química II	5	2	3	7
Biología Humana	4	2	2	6
Creatividad Aplicada	2	0	2	2
Contabilidad V	5	2	3	7
Auditoría I	3	2	1	5
Estudio Contable de Impuestos I	3	1	2	4
Análisis e Interpretación de Estados Financieros	2	1	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>26</b>	<b>14</b>	<b>66</b>

SEMESTRE VI	TH	HT	HP	TC
Inglés III	4	2	2	6
Estadística	5	5	0	10
Estructura Socioeconómica y Política de México	4	4	0	8
Física III	5	2	3	7
Innovación y Desarrollo Tecnológico	4	2	2	6
Ecología	3	3	0	6
Psicología	3	3	0	6
Contabilidad VI	4	2	2	6
Auditoría II	3	2	1	4
Estudio Contable de Impuestos II	3	1	2	4
Finanzas y Presupuestos	2	1	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>27</b>	<b>13</b>	<b>67</b>

**Cuadro 2:** Plan de estudios de la carrera de técnico en contabilidad

En esta línea de análisis, al considerar las características de los planes de estudio del CBT 3, podemos inferir que la competencia comunicativa y sus diferentes componentes son un tema secundario en la formación académica que se plantea. En este sentido podemos contextualizar los significados de sus estudiantes respecto a la escritura al tomar en cuenta el enfoque curricular de la institución; así como el contexto social y económico de la comunidad donde se ubica.

### III

## La escritura en el CBT 3

---

*El sistema de apreciación no sólo se deriva de la mirada y el bagaje cultural del viajero; es consecuencia en primer lugar de sus experiencias cenestésicas, sobre todo cuando éstas se imponen con tanta fuerza como las náuseas provocadas por el cabeceo y balanceo del barco.*

**Alain Corbin**

De acuerdo con Pacheco y Villa<sup>65</sup> el significado de la escritura no se encuentra sólo en el texto en sí, sino en las intenciones del escritor, en lo que el lector espera de tal escrito y en las condiciones en que es elaborado.

Cassany<sup>66</sup>, entre otros autores, denomina a estos significados representaciones sociales, las cuales, al ser compartidas por los miembros de una comunidad conforman un rasgo distintivo que es perceptible en una serie de hábitos y conductas determinantes en las formas de escribir y de entender la escritura.

Para conocer los significados atribuidos a la escritura y su relación con la modalidad educativa, en primer lugar preguntamos a los estudiantes: Para ti ¿Qué significa escribir?; en segundo lugar, preguntamos si consideraban que el dominio de la lengua escrita, leer y escribir, era necesario y útil para lograr sus expectativas respecto a la formación ofrecida por el CBT 3 (Ver anexo 1, preguntas 1 y 2). A continuación presentamos sus respuestas.

---

<sup>65</sup> Pacheco y Villa retoman los planteamientos de Flower, Vygotsky y Nystrand, entre otros, para explicar la conformación de los significados de la escritura a partir de una interacción social. Cfr. PACHECO y Villa. *Op. cit.*, p. 1205 y 1206

<sup>66</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op. cit.*, p. 88 y 89

## El significado de la escritura para los jóvenes del CBT 3

*[...] encontrar la expresión adecuada para cada idea o emoción que se quiere comunicar, significa estar mejor preparado para pensar, enseñar, aprender, dialogar, y, también, para fantasear, soñar, sentir y emocionarse.*

**Mario Vargas Llosa**

*Escribir implica un riesgo, pero también es un logro personal*

**Santiago Gamboa**

Cuando preguntamos a los estudiantes del CBT 3 lo qué para ellos significaba escribir; buscamos que expresaran esos significados desde una perspectiva no sólo en el ámbito educativo o laboral, sino más íntima y personal.

### ***Comunicarse con el mundo***

La función comunicativa tiene un alto valor en el ámbito educativo y está presente no sólo en los planteamientos del enfoque comunicativo y de la competencia comunicativa que estructuran el eje principal de las reforma educativa del bachillerato tecnológico<sup>67</sup>, sino también se manifiesta en las respuestas de los estudiantes del CBT 3 que tienen como telón de fondo a la comunicación, ya sea como canal, vehículo o como la finalidad misma de la escritura.

Carlos Lomas<sup>68</sup> destaca la importancia del aprendizaje del lenguaje escrito como herramienta de comunicación pues ello significa en el individuo un proceso para orientar el pensamiento y construir un conocimiento compartido y comunicable del mundo.

---

<sup>67</sup> Cfr. SEP – CONSNET. *Op. cit.*, p. 13 ; 19 - 21

<sup>68</sup> Cfr. LOMAS, Carlos. *Leer para entender el mundo*. Ciclo de conferencias: La educación que queremos IV Seminario Primavera, 2003. p. 1

La comunicación con el mundo a través de la escritura es relativa; sin embargo, también sabemos que es una metáfora para referirse al conocimiento y entendimiento de la realidad. Ong<sup>69</sup>, por ejemplo, dice que la escritura es necesaria en muchos sentidos para una vida plena, pues permite al ser humano conocer y comprender su realidad.

Varios estudiantes se refirieron a diferentes relaciones entre la escritura y la comunicación; **I-9** concibió la escritura como la comunicación misma y contestó: *Comunicación*. **C-28** la consideró literalmente como una forma de comunicación; otro alumno se refirió además a su surgimiento: **I-12** *Una forma a través de la cual surge la comunicación*.

Para **C-6** y **C-13** la escritura funge como un enlace comunicativo con el mundo en general; a este enlace con la humanidad que permite la escritura, uno de los alumnos agregó la posibilidad de “ser mejores”; aunque no aclara en qué sentido: **C-17** *Es una forma de comunicarse con otras personas y así podemos ser mejores en este mundo*.

Para dos alumnos, la comunicación establecida por medio de la escritura tiene un destinatario genérico: **C-8** *Es una forma de expresión con la cual podemos comunicarnos con otros*. **C-25** *Es una forma de comunicarnos con otras personas*. En cambio para otro tiene un destinatario específico: **C-29** *Una forma de comunicarte con amigos*.

Aunque son muy generales, en las respuestas anteriores de los estudiantes prevalece la idea de que la escritura es un recurso fundamental para la comunicación.

---

<sup>69</sup> Cfr. ONG, Walter J. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fce, 1996. (1) p. 85

### ***La expresión y la dimensión estética de la escritura***

Para tres estudiantes, la escritura cumple, también, una función estética<sup>70</sup>, pues permite mostrar sentimientos: **C-24** *Expresar lo que sentimos por medio de la escritura. I-6* *Es la forma de comunicar lo que sentimos o forma de expresar. I-23* *Una forma de darte a conocer como lo que eres y por lo que sientes.*

Desde la misma perspectiva de sensibilidad y expresión, en dos respuestas se agregaron el razonamiento y el desarrollo del pensamiento como componentes cognitivos: **I-7** *Una forma de expresar los sentimientos o razonamiento. C-2* *Es un medio de comunicación y de transmitir sentimientos a través del pensamiento desarrollándolo en escritura.*

Suscrita al carácter estético, un alumno se refirió a la escritura como una forma de arte **I-13** *Es el arte por el cual el ser humano puede expresar sus ideas y darlas a conocer.*

Si bien, en el anterior grupo de respuestas sigue presente la función comunicativa de la escritura, se suma también el carácter estético que permite a los alumnos darse a conocer y expresar su sentir sobre algún tema en particular.

### ***Canal de expresión***

De acuerdo con la concepción comunicativa planteada por Alvarado y Setton<sup>71</sup> en la escritura confluyen el canal escrito, la expresión y los contenidos, ideas, sentimientos, pensamientos; sin embargo, varios alumnos se refirieron a la escritura sólo como un vehículo para expresarse; para **I-21, I-19, I-10, I-2, I-22**

---

<sup>70</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op cit.*, p. 55

<sup>71</sup> Cfr. ALVARADO y Setton. *Op. cit.*, p. 3

y **C-5** la escritura es simplemente una forma de expresión. Por su parte **C-4** agregó el carácter comunicativo; quizá en alusión al diálogo: *Una forma de expresar y comunicar*. A pesar de que para otros la escritura es un medio fundamental para comunicarse, para estos estudiantes, la lengua escrita sólo representa una de tantas formas para expresarse.

### ***Expresión de ideas, conocimientos e información***

Al igual que los estudiantes anteriores, la escritura también es considerada por otros como un recurso para expresarse, pero además le atribuyen como objetivo específico dar a conocer ideas: **C-26** *Expresar ideas*. **I-20** *Proyectar tus ideas*. **C-16** *Dar a conocer una idea o pensamiento por medio de la escritura*.

En relación también con los procesos cognitivos, para otros, la escritura es una modalidad para manifestar su pensamiento: **I-4** *Expresar lo que piensas*. **I-18** *Lo que piensas, tratar de expresar lo que dices*.

Desde esta misma perspectiva, dos estudiantes hicieron alusión a las funciones registrativa y manipulativa de la lengua escrita: **C-22** *Expresar tus ideas por medio de palabras*. **C-7** *Es una forma de expresión en la cual puedes redactar por medio de letras un contenido específico*.

Para otros dos alumnos la escritura tiene un significado más relacionado con propósitos particulares de la transmisión de información: **C-19** *Es el modo de dar a conocer, o transmitir o brindar información para un mejor desempeño para la escritura o el cual sería tener buen entendimiento*. **C-9** *Forma de transmitir lo que piensas de forma buena o mala*.

Más allá de la posibilidad de expresarse, un alumno dijo hacerlo de manera libre: **I-11** *Expresarse libremente*. Otro la asoció, además, con un tipo de desarrollo personal. **C-15** *Expresarme y desarrollarme*.

Finalmente, para otros tantos la lengua escrita es un acto: por ejemplo **I-1**, **I-24**, **I-26**, **I-25**, **I-28**, **I-16** dijeron que escribir significaba simplemente redactar “algo”. **I-17** se refirió a dos posibilidades: *No sé... tal vez anotar o transcribir*. Por su parte **I-15** fue un poco más específico y definió esta práctica en términos más técnicos: *Unir ideas formando palabras coherentes*.

Aunque cada respuesta tiene un matiz diferente, en general la escritura permite a estos estudiantes, no sólo comunicarse con el mundo sino también manifestar y preservar sus ideas.

### ***La palabra escrita: signos y tecnología***

Cuando hablamos de tecnología solemos relacionar este concepto con recursos sofisticados, como las computadoras por ejemplo y otra serie de avances científicos; sin embargo, varios autores, entre ellos Walter Ong<sup>72</sup>, consideran la escritura como una manera de tecnologizar la palabra en tanto requiere de herramientas y recursos para su realización, y porque desencadena procesos de pensamiento complejos, regidos por reglas ideadas conscientemente como, por ejemplo, para crear la correspondencia de los significantes con un significado específico.

Cassany<sup>73</sup> se suma a los planteamientos de Ong en cuanto al valor de la escritura como una tecnología *sine qua non* para el desarrollo de la humanidad hasta los niveles que ha alcanzado nuestra civilización.

---

<sup>72</sup> Cfr. ONG. 1996. (1). *Op. cit.*, p. 81 - 85

<sup>73</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op. cit.*, p. 43

Sin alejarse de la concepción de la escritura como un vehículo para expresar y transmitir conocimientos, varios alumnos la consideran como una forma de hacer objetivo y de perseverar el pensamiento: **C-3** *Significa plasmar ideas, comentarios en un trozo de papel.* **C-12** *Plasmar ideas y opiniones.* **C-21** *Plasmar en un pedazo de papel lo que pensamos o escribimos.* **I-14** *Plasmar mis ideas sobre papel.* **I-8** *Plasmar en papel o alguna superficie algún pensamiento, idea o conocimiento.* **C-30** *Plasmar ideas en una hoja de papel.*

Otros alumnos hablaron de manera más puntual sobre la transfiguración de la oralidad: **I-27** *Cómo plasmar lo que hablas en papel* **C-20** *Traducir palabras en escritura.* **C-18** *Hablar mediante la lengua escrita (palabra).*

Hubo otros que, en su concepción de la escritura, pusieron mayor énfasis en el uso de los signos o código escrito: **C-10** *Conjunto de letras que forman una palabra para así formar un texto.* **C-11** *Es expresarse por medio de símbolos (letras) escritos sobre un papel.* **C-14** *Sólo es una serie de símbolos para el entendimiento o para entenderle a otra persona del mismo idioma o escritura.*

En sus explicaciones los estudiantes reconocen, en distintas formas, el valor de la escritura como el conjunto de conocimientos y habilidades del código escrito para organizar, dar objetividad a sus ideas y posibilitar que otros las conozcan.

### ***Habilidad, capacidad e intelecto***

La mayoría de los autores consultados en la elaboración de este trabajo concuerdan en que la escritura aporta al individuo una serie de beneficios para

su desarrollo. Entre otros, Cassany<sup>74</sup> plantea que el aprendizaje de la escritura favorece el desarrollo de capacidades intelectuales y menciona el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos, la interpretación y la adquisición del metalenguaje<sup>75</sup> entre otras afines, incluidas las propias habilidades para escribir.

Algunas de las respuestas de los alumnos respecto al significado de la escritura apuntan a explicitar el uso de las habilidades y capacidades lingüísticas en términos de su desempeño y logros académicos: **C-1** *Es tener una habilidad y poderla desarrollar o darla a mostrar que talento tiene uno.* **C-23** *Capacidad de reflejar tus capacidades con tus palabras.* **C-27** *Conocer más acerca de mis ideas y desarrollar mis habilidades.* **I-5** *Es un eslabón más allá de lo que serás en la vida.*

En contraparte, uno de los estudiantes fue tajante al externar su total rechazo para hablar sobre el tema. **I-3** *No sé y ni me importa.* A excepción de ésta respuesta, los demás estudiantes aludieron al dominio de la lengua escrita como una herramienta fundamental para el logro de sus metas escolares y otras, quizá, del ámbito laboral.

---

<sup>74</sup> *Ibidem.* p. 47

<sup>75</sup> “Taberonsky considera que la función metalingüística de la lengua escrita – a partir de las diferencias, las demarcaciones y la permanencia asignada a la forma gráfica – promueve estrategias cognitivas para analizar y construir el lenguaje.” En: MATTEODA, María C.; Mónica Bridarolli y Gabriela Buffa. *La clave ortográfica en la identificación de categorías nominales*. México, RMIE, 1999. p. 82

## **El dominio de la lengua escrita y las expectativas en el CBT 3**

*La capacidad para tener aspiraciones se refiere a las representaciones que se hacen los individuos y grupos acerca del estado de las cosas personales y sociales; lo que desean para el futuro y lo que caracterizan como lo mejor.*

**Dagmar Raczynski**

*[...] La vida es inmediata, el empleo cuenta, el placer lo domina todo, después del trabajo. ¿Por qué aprender algo, excepto apretar botones, enchufar conmutadores, encajar tornillos y tuercas?*

**Ray Bradbury. Fahrenheit 251**

El dominio de la lengua escrita es importante, en tanto bien cultural, para la conformación social, la calificación para el trabajo y la ampliación de oportunidades de desarrollo en el sector productivo, independientemente de la actividad que se trate. Sin embargo, cuando les preguntamos sobre la importancia del dominio de la lengua escrita en sus expectativas académicas y laborales, los estudiantes del CBT 3 manifestaron opiniones muy particulares al respecto.

### ***Condicionante para el éxito académico***

En cuanto al aspecto académico, la escritura favorece el desarrollo operaciones cognitivas superiores, tales como el análisis y la síntesis; ambas esenciales para el aprendizaje, la reestructuración y generación de nuevos conocimientos.

De acuerdo con la clasificación de Cassany<sup>76</sup> las funciones registrativa, manipulativa y epistémica de la escritura, permiten adquirir y modificar la información para producir nuevos conocimientos; por ello son de importancia total en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo, en el ámbito académico.

Dos estudiantes relacionaron el significado de la escritura y la lectura con estas funciones intrapersonales y con el logro de metas académicas y de índole personal: **C-22** *Sí, porque el leer y escribir es una de las principales fuentes para salir adelante; porque si no sabes leer o escribir, pues no aprendes nada y no sabe lo que se dice; además es tu presentación personal.* **C-10** *Sí, ya que es la base para hacer y elaborar cualquier cosa o incluso para seguir estudiando.*

Si bien la escritura está estrechamente relacionada con el desempeño escolar, estos alumnos consideran a la lengua escrita como el principal recurso para la superación académica y, en cierto sentido, social.

### ***Adquisición de conocimiento y lectura***

Por su parte, otros estudiantes reconocen la escritura como parte de la alfabetización y como una herramienta necesaria para la adquisición de conocimientos: **C-13** *Pues yo digo que si es necesario leer para aprender más cosas de lo que necesitamos.* **I-13** *Sí, porque toda enseñanza se basa en la escritura y lectura para llegar a la adquisición de algún conocimiento.*

Tres de los estudiantes, más que concebir a la lengua escrita como una herramienta indispensable para el aprendizaje, la reconocieron como un

---

<sup>76</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op. cit.*, p. 54

recurso para facilitarlo: **I-15** *Sí, para un mejor aprendizaje.* **I-2** *Sí, porque al leer y escribir hay un buen aprendizaje.* **I-8** *Sí, porque es una de las principales bases para comunicarnos y aprender.*

Dos alumnos se refirieron a la lectura como la base y la condición para comprender un problema o un tema, tal vez en alusión a un contenido de aprendizaje: **I-11** *Sí, ya que la lectura es la base para comprender un problema.* **I-7** *Sí, porque si no se leer, no le entiendo al tema a explicar.* Uno más, se refirió a la adquisición en términos informativos: **I-17** *Sí, porque al leer nos vamos informando de muchas cosas.*

En estas respuestas, la escritura y la lectura parecen adquirir un valor relacionado con las posibilidades de aprendizaje, no sólo de contenidos escolares, sino de información en general.

### **Razonamiento e inteligibilidad**

La escritura, sin duda, está relacionada estrechamente con la adquisición de conocimientos y el aprendizaje, de igual forma, en los planteamientos de autores como Cassany<sup>77</sup>, Marinkovich<sup>78</sup> y Taberonsky<sup>79</sup> la escritura es reconocida como un recurso importante para el entendimiento y la reflexión de estos conocimientos.

Algunos estudiantes lo manifestaron de la siguiente manera: **I-10** *Sí. Para mayor entendimiento.* **C-2** *Sí porque nos ayuda a reconocer nuestras ideas etc.* **C-12** *Sí para comprender y plasmar las ideas que adquiero.* **I-20** *Sí, para mejor entendimiento y conocimiento.* **I-26** *Sí porque nos ayuda a*

---

<sup>77</sup> Cfr. *Ibidem.* p. 47,51 y 56

<sup>78</sup> Cfr. MARINKOVICH, Juana. *La escritura como vehículo de aprendizaje.* Valparaíso, UCV, 2000. p. 1- 3

<sup>79</sup> Cfr. Cita de Taberonsky en: MATTEODA, Bridarolli y Buffa. *Op. cit.*, p. 82

*comprender más las cosas. C-16 Sí es útil y necesario porque así obtenemos el estudio que necesitamos. I-24 Sí, porque con él es más fácil entender lo que se presenta.*

Transmitir y adquirir conocimientos es sólo uno de los usos que dan estos estudiantes a la escritura, pues además consideran que posibilita el entendimiento, la reinterpretación y la formulación ideas, y en cierta forma, asumir una postura propia.

### ***Habilidades de escritura***

En sus respuestas, otros estudiantes dejaron rastros de una concepción de la escritura como recurso conformado por normas gramaticales puestas en práctica durante la elaboración de sus trabajos: **C-17** *Sí, porque así mi lengua tiene más experiencia y tengo menos faltas de ortografía.* El dominio de la lengua escrita y sus normas gramaticales otro alumno lo relacionó, además, con el desempeño académico: **C-29** *Yo digo que si nos sirve, ya que nos ayuda con nuestra ortografía para nuestro desenvolvimiento académico.*

Dos estudiantes también asociaron el dominio de la lengua escrita con un tipo de desempeño personal y en términos más generales: **C-30** *Sí, porque nos ayuda muchísimo en nuestro desempeño personal. Como buena ortografía y desenvolvimiento lingüístico.* **C-26** *Sí, porque si no sabemos expresarnos bien por medio de ninguna de las dos opciones (leer y escribir) no se puede lograr nada, podría decir que es analfabeta en cierto sentido por eso hay que dominarlo.*

Escribir, significa para varios alumnos conocer y aplicar una serie de normas gramaticales; el dominio de la ortografía, sobre todo, también adquiere un alto valor en el desempeño académico y sus deficiencias son sancionadas, incluso socialmente.

### ***Forma y condicionante para comunicarse***

De acuerdo con Cassany<sup>80</sup>, además de las funciones intrapersonales ya mencionadas, la escritura cumple otras de tipo interpersonal enfocadas principalmente a la interacción entre los miembros de una comunidad. Varios estudiantes elaboraron sus respuestas con relación a estas funciones.

Tanto **I-1** como **I-6** se refirieron llanamente a la escritura como una forma de comunicarse. Otros, en cambio, resaltaron el valor de la escritura como la condición para la comunicación: **I-22** *Sí, porque entonces no habría comunicación.* **I-27** *Sí, para poderte comunicar con los demás.* **C-28** *Sí, ya que a través de ella surge la comunicación de nosotros hacia con las demás personas.*

### ***Comunicación, entendimiento e intercambio de información***

Sumada a la comunicación, otro estudiante precisó el intercambio de información: **C-21** *Sí, porque son una forma de comunicarnos con el mundo y de compartir información y para ello son estas dos muy importantes.*

Otros estudiantes mencionaron la importancia de la escritura no sólo para establecer la comunicación y expresar ideas, sino para comprenderlas: **C-24** *Sí porque sin ella no podríamos comunicarnos ni sabríamos que dicen*

---

<sup>80</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op cit.*, p. 55

*algunos mensajes. C-25 Sí, porque gracias a esto podemos comunicarnos para entendernos mejor. I-12 Sí, porque sin ellas no podríamos expresar ni decir lo que pensamos. C-11 Sí, porque sin el dominio de la lengua (escrita) no podrías expresarte y además tu voz no tendría mucha demanda (bueno no te harían caso).*

Más que el mero intercambio informativo, en los dos grupos de respuestas anteriores, las funciones, comunicativa y organizativa dan significado a la escritura como recurso para relacionarse con otras personas.

### ***El lenguaje verbal como recurso para la comunicación y la expresión***

Varios estudiantes se refirieron al lenguaje verbal como una herramienta para expresarse; uno de ellos habló de la práctica de lengua hablada y la lengua escrita, como condición para dominar el lenguaje: **C-19** *Sí porque si no, no tuviéramos una mejor dominación del lenguaje.*

Otros, en cambio, centraron la importancia de la lengua escrita en la ampliación de sus posibilidades de expresión: **C-18** *Sí, para poder expresarnos no sólo con la boca, sino también por escrito. C-4* *Sí, es muy importante la lengua escrita porque así podemos expresarnos y comunicarnos de manera escrita y oral. I-3* *Sí, porque así tenemos un lenguaje más fácil de expresar.*

En uno de los casos, el dominio de la lengua fue relacionado con una expresión correcta y con la adquisición de seguridad: **I-19** *Sí, porque nos ayuda a comunicarnos de una manera más correcta y nos sirve para que no se apoderen de nosotros los nervios cuando nos expresamos. (de manera oral).*

En las contestaciones anteriores los alumnos conciben a la escritura desde una perspectiva más amplia, pues, al parecer, reconocen una relación

recíproca entre la lengua escrita y la lengua hablada y de alguna manera aluden al desarrollo de la competencia comunicativa (leer, escribir, escuchar y hablar).

### ***Competencias laborales y movilidad social***

Hubo estudiantes que se refirieron de forma más puntual a la relación de la escritura con sus expectativas en términos laborales y a las oportunidades de desarrollo de acuerdo con una mejor formación académica y calificación para el trabajo, incluido el dominio de la lengua escrita.

Algunos consideraron el dominio de la lengua escrita como parte de los requerimientos básicos para insertarse en el campo laboral: **C-15** *Sí, es necesario porque ahora en cualquier parte es necesario que sepas leer en algún trabajo.* **C-3** *Claro que sí, ya que si no sabes escribir es más por lógica que no nos den ninguna oportunidad en el ámbito laboral, ni en el académico, de igual manera si no sabemos leer.* **C-8** *Sí porque para todo se utiliza ya que es útil para la vida cotidiana tanto en lo académico como en lo laboral.*

Para otros, el dominio de la lengua escrita no sólo es entendida como un requisito para acceder a un empleo sino para desarrollarse en el trabajo y escalar socialmente o bien, para desempeñarse en el área propia de su formación: **C-20** *Sí porque con ella podemos realizar diferentes trabajos y estar en una mejor posición social.* **C-23** *Sí porque si no sabes nada de eso, no encontrarías un buen trabajo y no obtendrías un conocimiento actualmente importante.* **I-25** *Sí, porque cómo vas a entrar de contador si no sabes escribir.*

La alfabetización, en general, juega un papel importante en la movilidad social de estos estudiantes; la escritura, por su parte, es entendida y valorada

como un recurso y un requisito, no sólo para acceder a un trabajo, sino para desarrollarse laboral y profesionalmente.

### ***Escritura e identidad***

La escritura para los alumnos del CBT 3 tiene relación con el aprendizaje, la comunicación, la expresión y el entendimiento; sin embargo, de acuerdo con Domínguez de Rivero<sup>81</sup>, también se relaciona con la configuración de la identidad del individuo.

La lengua escrita es comprendida por varios estudiantes como una parte inherente del desarrollo humano y le son atribuidos varios de los logros. Algunos, por ejemplo, se refirieron a las consecuencias de no contar con un dominio de la escritura; uno de ellos lo expresó en términos de alfabetización. **C-1** *Sí, porque si no fuéramos analfabetas por existencia.* Otro consideró a la escritura como una herramienta insustituible para la defensa; la ejemplificó de la siguiente manera: **I-23** *Sí, porque si no sabes leer o escribir te pueden hacer alguna maldad y podrían hasta quitarte todo lo que hasta ahora tienes.*

Algunos consideraron que la escritura es un medio indispensable para desempeñarse en la vida en general: **Sí C-6** *Sí, porque es la base para todo en la vida, una carta o algo. Es algo no necesario, sino indispensable para todos los ámbitos de la vida.* **C-5** *Sí, porque es lo más indispensable, por lo menos para vivir bien.* **C-7** *Sí, ya que el saber escribir y poder entender una lectura es indispensable para uno mismo y para el futuro que nos espera.* **I-21** *Porque eso es indispensable en la vida.*

---

<sup>81</sup> DOMÍNGUEZ Rivero, María J. *Habilidades escriturales aplicadas a la redacción de textos expositivos por los alumnos de educación Integral del IPM.* Caracas, Sapiens, 2006. p. 169 y 170

Otros fueron más tajantes al respecto y se refirieron a la imposibilidad de desempeñarse sin el conocimiento y dominio de la lengua escrita: **I-14** *Sí, porque sin esos conocimientos no estaríamos donde estamos.* **I-18** *Sí, porque es lo fundamental para ser una persona con más expectativas, ya que al no tenerlas se te dificulta ser una persona que no tenga nada de conocimiento.* **C-9** *Sí, porque la verdad si no se sabe leer ni escribir no se puede realizar nada.* **C-14** *Sí porque la lectura y escritura es lo más importante ya que sin eso no se podría hacer nada.* **I-5** *Sí, porque si no, no lograrías nada de nada* **I-28** *Sí, porque sin eso no logramos nada.*

Finalmente, dos estudiantes hablaron en términos muy generales de la importancia de la escritura y la relacionaron con el logro o fracaso de ciertos propósitos: **C-27** *Sí porque la utilizamos en nuestra vida diaria, por ejemplo al salir de viaje.* **I-4** *Sí, porque podemos lograr excelentes propósitos.*

Sobre los significados de los alumnos conformados en torno al bachillerato tecnológico, algunos estudios, como el de Guerra y Guerrero<sup>82</sup>, encontraron que, en la mayoría de casos, la realidad socioeconómica de los estudiantes y la necesidad de insertarse rápidamente al sector laboral para percibir ingresos y mejorar sus condiciones de vida se impone sobre la aspiración de continuar sus estudios.

Si bien es cierto que las respuestas de los estudiantes no aluden explícitamente a la relación de la lengua escrita con alguna de sus aspiraciones académicas o laborales derivadas de la formación que les ofrece el CBT 3, en la mayoría de los casos prevalece la idea de superación.

---

<sup>82</sup>Cfr. GUERRA y Guerrero. *Op. cit.*, p. 120 – 141

De acuerdo con Marinkovich<sup>83</sup>, la escritura adquiere un significado propio en relación con asignaturas y campos de estudio particulares. Al indagar sobre estos significados y su relación con la formación ofrecida por el CBT 3, encontramos que, para la mayoría de los estudiantes, el dominio de la escritura en relación con el logro de sus expectativas de tipo académico y laboral, es considerado, más que como recurso, un requisito para lograr, en general, una movilidad social y el éxito escolar. Muy pocos lo vinculan directamente con el desempeño y desarrollo laboral.

Aunque también hablaron sobre la transmisión y comprensión de conocimientos y sobre funciones específicas como la expresión y comunicación, tanto en la escuela como en el sector productivo, ninguno de los estudiantes se refirió específicamente a la relación con el perfil académico y de capacitación que le ofrece el CBT 3.

De acuerdo con las características y el contexto social de la comunidad donde se realizó el estudio, consideramos que los valores asignados a la escritura tienen que ver, sobre todo, con una concepción generalizada sobre la alfabetización y las posibilidades de éxito para una persona letrada, incluidos el reconocimiento y elevación de status social.

Acorde con los planteamientos de Benejam<sup>84</sup>, también en los significados de la escritura expresados por los estudiantes, encontramos que la escritura es considerada explícitamente como el principal recurso y modo de adquisición y representación del conocimiento; también en sus respuestas encontramos rasgos del valor epistémico y del razonamiento metalingüístico

---

<sup>83</sup> Cfr. MARINKOVICH. 2000. *Op. cit.*, p. 1 - 3

<sup>84</sup> En relación con los planteamientos de Vygotsky, la construcción y reconstrucción del conocimiento se determinan por las prácticas comunicativas para el uso adecuado de los sistemas de signos que constituyen el lenguaje. Cfr. BENEJAM. *Op. cit.*, p. 222

asignado a la lengua escrita, identificados, entre otros, por Cassany<sup>85</sup>, Marinkovich<sup>86</sup> y Taberonsky<sup>87</sup>.

Si bien la mayoría de los significados de la escritura son construidos por los estudiantes en torno al contexto académico, también encontramos que esta elaboración de representaciones tiene su origen en planos más individuales donde prevalecen inquietudes relacionadas con la comprensión de la realidad y con ciertos intereses estéticos, por lo menos en términos comunicativos.

Con los significados y valores atribuidos a la escritura y su relación con las aspiraciones de los estudiantes del CBT 3 hemos bosquejado un panorama que incluye una variedad importante de representaciones e intereses como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades académicas y como condición para alcanzar sus metas.

Sin embargo, los intereses más personales parecen pasar a segundo plano en cuanto a la vinculación del desarrollo de la lengua escrita con su aplicación en la realidad inmediata de los estudiantes incluido el desempeño en su propio campo de formación.

---

<sup>85</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op. cit.*, p. 47

<sup>86</sup> Cfr. MARINKOVICH. 2000. *Op. cit.*, p. 1 - 3

<sup>87</sup> Cfr. Taberonsky en: MATTEODA; Bridarolli y Buffa. *Op. cit.*, p. 82

## El proceso de escritura

*[...] aquellos que [...] beben a grandes tragos el jugo de naranja que nosotros, los escritores, hemos preparado después de escoger, pelar y exprimir las frutas y verter el producto en un vaso de papel y cartón, tienen la tendencia a pensar que disponemos de un perfecto control de nuestros instrumentos y que las palabras nos obedecen sin resistencia y sin hacernos malas jugadas. Es bueno entonces decir que las cosas no suceden así [...]*

**Julio Cortázar**

En los primeros años de nuestra formación académica, la preocupación de nuestros padres, maestros y tutores se concentra en enseñarnos a leer y a escribir; esencialmente en conocer el sistema de notación alfabética y sus convenciones gráficas. Una vez alfabetizados solemos pensar en la escritura como una actividad mecánica que se da de manera espontánea y, al parecer, para muchos de nosotros, dicha concepción de la escritura permanece el resto de nuestra trayectoria escolar y en la vida diaria.

Sin embargo, la escritura es más que una mera herramienta para plasmar las palabras pues, de acuerdo con Domínguez de Rivero<sup>88</sup>, tiene que ver también con la comunicación, socialización, desarrollo intelectual, la comprensión del mundo y la estructuración de la identidad del ser humano.

La lengua escrita, más que una actividad automática, implica una serie de procesos mentales bastante complejos que se adquieren de una forma diferente por cada uno de nosotros.

---

<sup>88</sup> Entre otros autores, María J. Domínguez habla de la identidad cultural que se logra con la creación escrita del individuo pues permite la conformación de modos de comportamiento, visión del mundo y la consolidación de su cultura. *Cfr. DOMÍNGUEZ Rivero. Op. cit., p. 169 y 170*

De acuerdo con Marinkovich<sup>89</sup>, el interés sobre el estudio del proceso de escritura tiene un origen paralelo al de los estudios sobre psicológica cognitiva iniciados por investigadores en los Estados Unidos a fines de los años setenta.

De estos trabajos la autora destaca sobre todo los de Gardner, John Hayes y Linda Flower; el primero como pionero sobre las investigaciones de los diferentes procesos mentales que el ser humano lleva a cabo para desarrollar una tarea. Los dos últimos como desarrolladores de un modelo para explicar los diferentes procesos mentales implicados en la tarea de escribir.

El modelo de John Hayes y Linda Flower explica el proceso de escribir a partir de tres fases principales: planificación, redacción y revisión; mismas que se relacionan con diferentes momentos de la producción escrita; lo que se piensa y se hace antes de escribir y para preparar el escrito; lo que se piensa y se hace durante la escritura del texto y, finalmente, lo que se piensa y se hace para revisar y adecuar lo ya escrito de acuerdo con la finalidad e intención con que se ha proyectado.

Inicialmente las aportaciones teóricas de Flower y Hayes sobre el proceso cognitivo de la escritura se limitaban a determinar las distintas operaciones mentales de quien escribe; sin embargo, de acuerdo con el estudio de Marinkovich<sup>90</sup>, el avance en este campo de estudio llevó a debatir sobre el enfoque y los alcances de sus planteamientos, de tal manera que se profundizó sobre aspectos específicos y se diversificaron las rutas de investigación. Entre otras aportaciones, se consideró la influencia del contexto y de las condiciones socioculturales, los aspectos emocionales del escritor y la intención comunicativa del escrito.

---

<sup>89</sup> Cfr. MARINKOVICH, Juana. *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*. Valparaíso, Signos, 2002. p. 217 - 219

<sup>90</sup> Cfr. *Ídem*.

De acuerdo con Cassany<sup>91</sup> y Camps<sup>92</sup>, entre otros, el proceso de escritura se conforma, en general, por una serie de operaciones cognitivas o mentales que desencadenan representaciones, las cuales guían la actividad del escritor en la elaboración del texto; además de otros elementos, se considera la finalidad de lo escrito, el lector potencial, la selección y organización de la información, así como algunos recursos de control y corrección de lo escrito y su propio papel como escritor, desde un enfoque comunicativo, para determinar cuál es la forma más adecuada y eficiente en una situación particular.

Si bien las aportaciones de Flower y Hayes se han reformulado y enriquecido a partir de otros trabajos, la mayoría de los autores coinciden con ellos en considerar la planeación, la textualización y la revisión como las principales fases del proceso de escritura<sup>93</sup>.

Y aun sobre este acuerdo, Cassany<sup>94</sup> y otros se refieren al carácter recursivo y no lineal de dicho proceso, pues cualquiera de las tres fases puede activarse y llevarse a cabo en distinto orden y tantas veces como sea necesario para cada escritor.

Es importante mencionar que el modelo de Flower y Hayes es considerado en nuestra investigación sólo como un referente para el análisis de las distintas actividades que realizan los alumnos del CBT 3 para elaborar sus escritos; nuestro objetivo no es determinar si los estudiantes son competentes o no para escribir.

---

<sup>91</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op. cit.*, p. 57 - 77

<sup>92</sup> Cfr. CAMPS. 2003. *Op. cit.*, p. 4

<sup>93</sup> Cfr. ARNAES. *Op. cit.*, p. 3 – 5. Véase también: CASSANY, Daniel; Marta Luna y Gloria Sanz. *Enseñar Lengua*. Barcelona, Graó, 2000., p. 263 - 271

<sup>94</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op. cit.*, p. 57 - 58

Apoyados en los planteamientos sobre el proceso de escritura hasta aquí revisados y otros que consideramos pertinentes, a continuación presentamos el análisis de las representaciones sociales de los estudiantes sobre cada una de las tres fases de dicho proceso.

## **Fase de planificación**

*[...] cuando escribo ciertas cartas o ciertos poemas, jamás hago un borrador, jamás reflexiono demasiado; lo que tengo que decir nace de mí como podría nacer un abrazo o una bofetada.*

**Julio Cortázar.** *Carta a Haydée Santamaría*

A propósito de la no planificación de los textos Julio Cortázar establece una analogía entre los estímulos emocionales espontáneos para dar una bofetada o abrazar a alguien y cierto tipo de escritos; sin embargo, con excepciones, lo que escribimos resulta ser una actividad espontánea y no siempre es la mejor estrategia para hacerlo, pues las consecuencias podrían ser radicalmente opuestas a las esperadas.

Los principales teóricos sobre el proceso de composición escrita se refieren a la planificación como un periodo de preparación previo a la escritura formal del texto; por su parte Hayes<sup>95</sup> relaciona esta fase con un tipo de solución de problemas en el que interviene la reflexión, la interpretación y la toma de decisiones en torno a lo que se piensa escribir, cómo hacerlo, los contenidos y la forma de abordarlos.

---

<sup>95</sup> Daniel Cassany analiza los principales planteamientos de Hayes (1996) sobre el modelo cognitivo de la composición en el cual se consideran el contexto social, el físico, las motivaciones y emociones, la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos cognitivos, en este último se suscriben los subcomponentes: interpretación, reflexión y textualización relacionados con la planeación del texto. *Cfr. Ibidem.* p. 59 -66

Este periodo de ensayo o preescritura se lleva a cabo de manera implícita en la mente del escritor con la elaboración de esquemas mentales, evocaciones, reflexiones etc. o bien de manera explícita mediante la elaboración escrita de borradores, esquemas, bosquejos y anotaciones.

Cassany<sup>96</sup> se refiere a la fase de planificación como el momento en que el escritor define los propósitos del texto y lo que pretende conseguir; genera las ideas, organiza la información que cree pertinente y determina la estrategia a seguir. La duración de este periodo es muy variable de un escritor a otro; sin embargo, generalmente aumenta proporcionalmente con la dificultad de la tarea.

En palabras de Arnaes Muga<sup>97</sup>, la planificación es un proceso activo de búsqueda, nacido de la motivación intrínseca del escritor, enriquecido por la funcionalidad y la valoración de lo que se escribe y orientado hacia la generación y organización de ideas.

## **Estrategias de planificación**

Nuestro interés por conocer si los estudiantes del CBT 3 planificaban sus trabajos escritos, nos llevó a preguntarles si utilizaban alguna estrategia; una serie de pasos, esquemas, cuadros, listas antes de escribir un texto y que mencionaran brevemente cuál era o, dado el caso, explicaran por qué no utilizaban alguna. (Véase anexo 1, pregunta 3)

Al preguntar a los estudiantes del CBT 3 sobre los asuntos relacionados con las fases del proceso de escritura, intencionalmente no especificamos si

---

<sup>96</sup> Cfr. *Ídem*.

<sup>97</sup> Cfr. ARNÁEZ. *Op. cit.*, p. 4

debían referirse a los textos académicos o a las prácticas de escritura que realizaban fuera del ámbito escolar; sin embargo, la mayoría de los alumnos se refirieron invariablemente a la elaboración de textos académicos. Aquí sus respuestas.

### ***Escribir en el momento***

Cuando preguntamos a los estudiantes si realizaban algún tipo de planificación de sus trabajos escritos, también les proporcionamos varios ejemplos; sin embargo, **I-28**, **I-25**, **I-1**, **I-15**, **I-3**, **I-20**, **C-29** y **C-11** contestaron tajantemente con un “no”.

Sumados a la negativa de planificar sus escritos, cuatro alumnos dijeron que simplemente no lo consideraban necesario: **C-20** *No, porque no lo creo necesario.* **C-6** *No, porque sólo lo hago y analizo un poco, para mí no es necesario cuadro u otras cosas.* **C-15** *No utilizo estrategias, sólo escribo.* Uno de ellos expresó abiertamente su desinterés hacia esta actividad: **C-24** *No, porque no me llaman la atención.*

Otros alumnos también negaron planificar sus textos y argumentaron que esta tarea representa, además, una pérdida de tiempo o de esfuerzo: **I-5** *No, porque se me hace más tardado hacer el texto o resumen.* **I-17** *No, en realidad sólo hago lo que tengo que hacer y porque si realizo esquemas pienso que es más tiempo.* **I-27** *No, porque no me llama la atención distribuir la información y luego pasarla.*

En cambio, para dos estudiantes la negativa para planificar sus textos se relaciona con una aparente dificultad para desarrollar esta actividad **I-6** *No, es*

*muy complicado. I-23 No, porque se me hace muy difícil, sólo hago lo que tengo que hacer.*

En este orden de ideas, varios alumnos esgrimieron argumentos relacionados con la facilidad de escribir en el momento: **C-2** *No, porque todo lo dejo que pase en el momento y decido yo qué poner en un texto; qué me será más interesante y qué no. I-21 No, porque siento que es más fácil sin llevar pasos. I-10 No, Sólo escribo y escribo. C-9 No, porque lo hago y lo digo así como sé.*

Más que una dificultad, para otro estudiante la planificación de la escritura es concebida como parte de un procedimiento rígido y manifestó su rechazo hacia el establecimiento de reglas: **I-14** *No. Porque no me gusta seguir reglas en las cosas que hago.*

A diferencia de los demás, uno de los estudiantes se refirió a una situación extraescolar, en particular al horario, como la principal razón para no planificar sus textos escritos: **I-19** *No, porque tengo que trabajar en las tardes y salgo bien noche.*

Aparentemente estos alumnos prefieren redactar los escritos sin una estrategia previa; en algunos casos no explicaron las razones; otros, en cambio, consideran que la planificación, lejos de facilitar la tarea de escribir, la hace más complicada, por ello su negativa a usarla.

### ***Selección de información y formulación de ideas a partir de un texto base***

Un sector de los estudiantes del CBT 3 mencionó que, como estrategia de planificación, toma una información base para elaborar sus textos; en algunos casos a partir de una revisión bibliográfica se genera y sistematiza la

información: **C-3** *Sí, de hecho primero leo el texto y después saco las ideas principales de éste.* **C-26** *Dependiendo si el texto está muy largo trato de ir subrayando lo más importante, leerlo de nuevo, entender y copiarlo en mi libreta.* **C-19** *Sí, porque voy desglosando el texto para tener una mejor escritura y entendimiento y realizo una serie de pasos.*

Uno de ellos se refirió al resumen, no sólo como una actividad de la planificación, sino como el objetivo del texto: **C-28** *Sí, el resumen por lo general porque es lo que los profesores piden.*

### ***Elaboración de notas y el discurso de los profesores***

En contraparte, otros estudiantes toman la información de base para sus textos escritos de los discursos orales de sus maestros; en sus respuestas hallamos vestigios de una selección y reflexión de la información, así como la elaboración mental del texto que se pretende escribir: **C-17** *Se me hace más fácil escribir lo que oigo y así resumir y pienso lo que voy a escribir.* **I-9** *Escuchar al maestro y luego escribir lo que entiendo.*

### ***Sistematizar la información***

Como lo hemos puntualizado, la planificación de la escritura implica, entre otros asuntos, la organización de la información recopilada de las fuentes bibliográficas, del discurso de sus maestros o bien de los propios conocimientos del escritor.

Algunos estudiantes, por ejemplo, mencionaron la elaboración de esquemas, mapas, cuadros, el resumen, etc. sin mayores explicaciones: **C-30** *Sí, cuadros sinópticos y mentales.* **I-11** *Cuadros y mapas.* **I-22** *Pues utilizo*

más los esquemas. Uno de ellos mencionó, además, el resumen como parte de esta fase **C-23** *Resumen, esquemas y pasos a seguir.*

Un estudiante refiere el uso de una agenda: **C-14** *Utilizo una agenda.* Aunque tampoco proporciona detalles sobre su uso, inferimos que realiza anotaciones sobre la información a incluir en su texto o una programación de las actividades para realizarlo.

Otros estudiantes explicaron brevemente que los recursos utilizados para la planificación les parecían útiles, sobre todo, para dar orden al escrito que pretendían elaborar: **C-16** *Esquemas y cuadros para llevar un orden en el trabajo.* **I-24** *Esquemas y cuadros porque se me hace más fácil organizar mi información.* **C-7** *Sí, los cuadros comparativos en caso de ser dos temas. Los cuadros sinópticos y los mapas mentales.*

Varios alumnos opinaron que la sistematización les facilita la tarea de escribir y la obtención de mejores resultados: **I-26** *A veces porque es más fácil.* **C-10** *Sí, en algunas ocasiones pasos a seguir o cuadros sinópticos para obtener un mejor resultado.* **C-13** *Cuadros sinópticos porque se saca la información mejor y más rápido.* **C-12** *Esquemas, porque son fáciles de hacer con las ideas principales y más sencillo de entender siguiendo los apartados.* **I-18** *Esquemas, parece ser que realizo un trabajo con más explicación.*

Las respuestas de los estudiantes en torno a la fase de planificación confirman los resultados de algunas investigaciones como la de Alberto Morales<sup>98</sup> cuando dice que la elaboración de trabajos académicos supone invariablemente la búsqueda de datos, la revisión bibliográfica, la elaboración

---

<sup>98</sup> Cfr. ALBERTO. *Op. cit.*, p. 426

de notas y la organización de la información, como pasos previos a la elaboración formal del texto.

Bereiter y Scardamalia<sup>99</sup> propusieron dos modelos de composición relacionados con los distintos grados de habilidad de los escritores y con las formas de realizar o no, ciertas actividades en los componentes del proceso de escritura: *decir el conocimiento*; en el que prevalece, la transcripción de información y se atribuye a los escritores novatos; el de *transformar el conocimiento*; en el que el escritor analiza e interpreta la información para formular otras ideas y que identifica a los escritores expertos.

Con base en estos modelos, Caldera<sup>100</sup> plantea que los escritores novatos realizan poca o ninguna planificación por lo que sus textos consisten en un listado de ideas escasamente relacionadas; dichos planteamientos parecen vincularse con la negativa de algunos estudiantes del CBT 3 a realizar actividades de planificación y con las estrategias utilizadas por otros, pues éstas manifiestan la importancia de recopilar, resumir y transcribir información; quizá para evidenciar ante los profesores la revisión de los contenidos asignados para la tarea.

### ***La planificación condicionada por la importancia del texto o por una instrucción expresa***

Varios de los estudiantes del CBT 3 consideraron la planificación del escrito como actividad necesaria de acuerdo con el carácter del texto; por ejemplo cuando puede repercutir en sus calificaciones, como es el caso de los trabajos finales que se entregan al maestro: **C-8** *Depende de qué tipo de texto realice*

---

<sup>99</sup> Cfr. MARINKOVICH. 2002. *Op. cit.*, p. 220. ; CASSANY. 1999. *Op. cit.* p. 58.

<sup>100</sup> Cfr. CALDERA. *Op. cit.*, p. 365

*ocupo la estrategia o puede que no. I-8 sólo cuando es algo formal uso esquemas para estructurar bien un texto.*

Otro dijo no realizar alguna actividad de planificación a menos de tratarse de una instrucción por parte del docente: **C-5** *No porque no creo que sea necesario, al menos de que me pidan que haga un cuadro o esquema etc.*

Algunas explicaciones sobre las respuestas de los alumnos podemos encontrarlas, también, en los planteamientos de Hayes<sup>101</sup> que considera, como parte del proceso de escritura, los componentes; motivador y emocional para determinar la estimación entre coste y beneficio en términos de la elección del método y, por lo tanto, el interés y el esfuerzo asignado a la tarea.

### ***Estrategias no descritas***

Por otra parte, no pocos estudiantes contestaron afirmativamente sobre la utilización de alguna estrategia de planificación de sus trabajos escritos; en su mayoría dijeron desarrollar una serie de pasos; sin embargo, no aportaron información complementaria que nos llevara a entrever de qué estrategia se trata o cuál es la actividad que realizan en este periodo de preescritura.

En sus respuestas, algunos estudiantes hablaron en general del uso de una estrategia sin dar más explicaciones: **I-16** *Sí. I-13* *Cualquier metodología para facilitar la elaboración de todo el texto. C-27* *Por medio de pasos. C-1* *Bueno, escribo con un poco de pasos. C-4* *Llevo siempre una serie de pasos para escribir un texto*

Otros más, tampoco revelaron cuál era la estrategia que utilizaban para planificar sus escritos; sin embargo, a diferencia de los anteriores,

---

<sup>101</sup> Para ampliar la información sobre el modelo de Hayes y los componentes motivador y emocional, véase: CASSANY.1999. *Op. cit.*, p. 61 - 62

reconocieron, en el uso de dichas estrategias, recursos para facilitar la elaboración de sus trabajos, así como para obtener un mejor resultado: **C-21** *Sí, una serie de pasos para realizar un buen texto y sobre todo entendible a la hora de leerlo al docente.* **C-22** *Serie de pasos porque defines lo que escribirás.* **C-25** *Serie de pasos para razonar mejor sobre el texto.* **I-4** *Una serie de pasos para que me salga todo bien.* **I-7** *Una serie de pasos para estudiarlos mejor.* **I-12** *Realizo una serie de pasos porque me resulta más fácil de entender lo que hago.*

### **Otras opiniones**

Al igual que en otras respuestas al cuestionario, algunos alumnos se refirieron a asuntos no relacionados directamente con las preguntas; sin embargo, este tipo de contestaciones también son valiosas en tanto nos aportan indicios acerca de los intereses de los alumnos de esta modalidad educativa; por ejemplo, un estudiante contestó: **C-18** *En la escuela lo realizamos en la creación de software ya que tenemos que hacer algoritmos para lograr el objetivo previsto.* Por su parte **I-2** no mostró interés alguno por la pregunta y simplemente no la respondió.

Las respuestas de los estudiantes fueron diferentes y en algunos casos opuestas; desde quienes dijeron no realizar ningún tipo de planificación, los que la consideran innecesaria o bien que dificulta la escritura, hasta quienes la realizan sistemáticamente para recabar información y los que reconocen, en la planificación, un recurso que les permite mejorar sus textos.

Si bien la planificación no se lleva a cabo de manera uniforme, ni se realiza siempre de manera consciente o no se le atribuye la misma importancia,

en sus respuestas los estudiantes mostraron vestigios de que tienen conocimiento de esta fase del proceso de escritura y de que está latente en la elaboración de sus escritos.

## **Las fuentes de información**

*En cierta época, los libros atraían a alguna gente, aquí, allí, por doquier. Podían permitirse ser diferentes [...]*

**Ray Bradbury. Fahrenheit 451**

*Las generaciones jóvenes no sólo se están adaptando con pasmosa rapidez a las consolas, en las que el vídeo se combina perfectamente con el audio y el tacto, sino que además las prefieren a los libros.*

**Walter Ong**

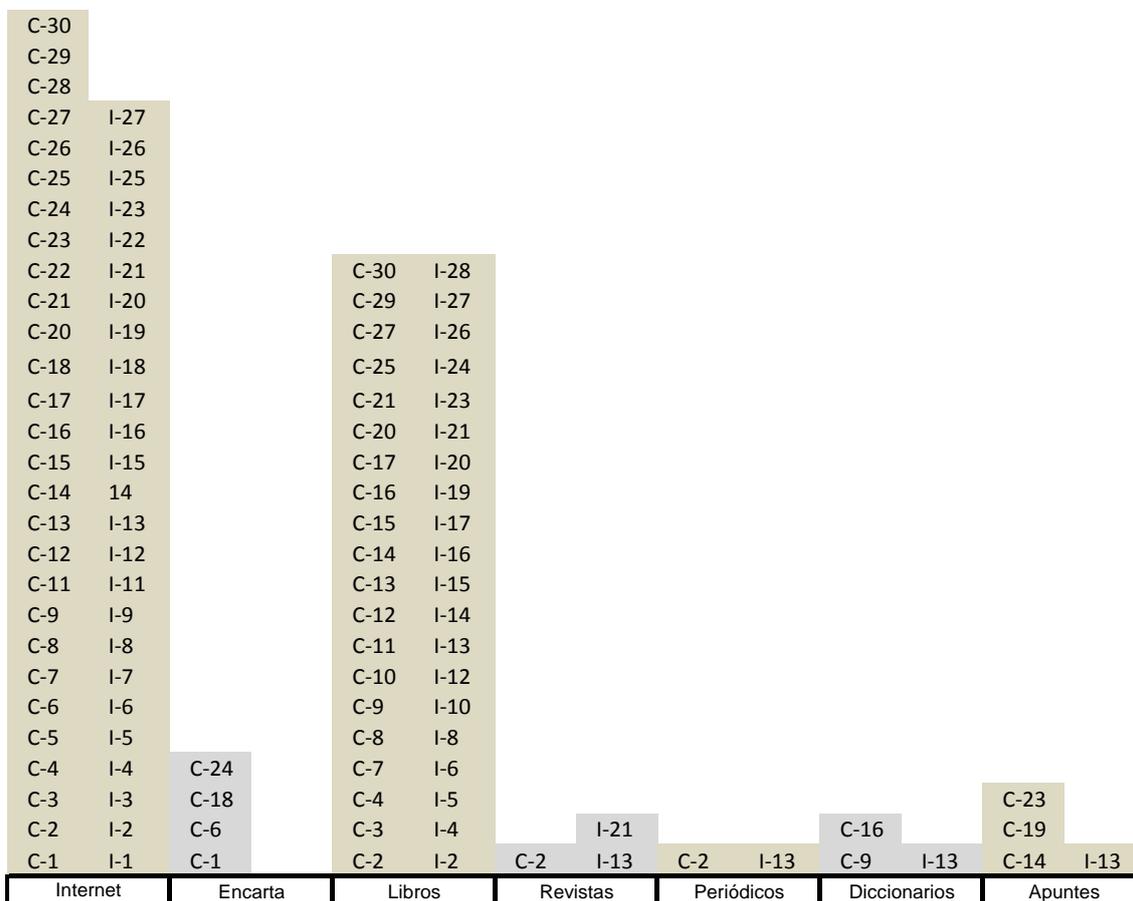
Cassany<sup>102</sup> plantea que los escritores acuden para planificar sus escritos, entre otros recursos, a la interpretación textual y la reflexión, las cuales les sirven para recuperar y seleccionar información que será reconstruida en nuevas representaciones acordes con las necesidades del texto proyectado.

En este orden de ideas, podemos decir que un elemento esencial de la planificación es la documentación, en la cual se contempla la búsqueda, revisión y lectura de las fuentes de información; por ello preguntamos a los estudiantes: ¿Cuáles son las principales fuentes de información que utilizas para la elaboración de tus trabajos escritos? (Ver anexo 1, pregunta 4).

---

<sup>102</sup> Cfr. *Ibidem.* p. 64 - 70

Aunque nuestro trabajo es de corte cualitativo, también nos valimos de recursos de tipo cuantitativo, como es el caso de la siguiente gráfica donde presentamos las respuestas de los estudiantes.



**Gráfica 1: Fuentes de información utilizadas por los alumnos. Carreras de Informática, III semestre y Contabilidad, V semestre**

En las respuestas de los alumnos sobre las fuentes de información consultadas para la elaboración de sus trabajos escritos, podemos observar que las prácticas de lectura y sus fuentes se reparten principalmente entre los libros y el internet; éstas dos superan por mucho a otro tipo de fuentes como las revistas, periódicos, diccionarios e incluso los propios apuntes de clase de los alumnos.

En cuanto a las fuentes bibliográficas, hemos visto que los alumnos preferentemente planifican sus escritos a partir de una información base, generalmente, obtenida de textos académicos, pues en casi todas las respuestas están presentes los libros.

En el caso del uso del internet, la principal fuente de información consultada por los estudiantes, nos parece pertinente resaltar que ninguno de los dos docentes entrevistados<sup>103</sup> haya mencionado el uso de este recurso como apoyo para desarrollar las actividades propias de su asignatura ni mucho menos para desarrollar habilidades de escritura y por tanto de lectura.

Sabemos que las tendencias, descritas, entre otros, por Manuel Castells,<sup>104</sup> Ong,<sup>105</sup> Zambrano<sup>106</sup> y Leibbrandt,<sup>107</sup> se expresan en una fuerte influencia de las computadoras e internet en los procesos educativos en general, y por tanto en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.

Cassany<sup>108</sup> y otros autores, han desarrollado una serie de propuestas didácticas para el uso de las computadoras a favor de la enseñanza y aprendizaje de la lengua; sin embargo, de acuerdo con Angulo<sup>109</sup>, la utilización de dichos recursos no está del todo establecida curricularmente como tal, ni los profesores están totalmente familiarizados ni capacitados en el uso de estas

---

<sup>103</sup> Anexo 2, preguntas 5 y 6

<sup>104</sup> CASTELLS, Manuel. "Internet y la Sociedad Red" en: *Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*. Catalunya, UOC, 1999. p. 1 - 13

<sup>105</sup> ONG, Walter. "Ingeniería de la lengua y normalización lingüística" En: *Estudios computacionales del español y del inglés*. UMIST, 1996. (2). *Op. cit.* p. 1 - 3

<sup>106</sup> ZAMBRANO M., Fernando. *La usabilidad entre la tecnología y la pedagogía*. México, DGSCA-UNAM, 2007. p. 3 - 7

<sup>107</sup> LEIBRANDT, Isabella. *Humanidades digitales ¿ciencia ficción o realidad inminente?* Navarra, UNAV, 2006. Entre otros trabajos de la misma autora relacionados con la didáctica de la escritura.

<sup>108</sup> Cfr. CASSANY, Daniel. *enfoque electrónico*. en: [http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel\\_cassany/](http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/)

<sup>109</sup> Cfr. ANGULO. *Op. cit.*, p. 1 - 15

herramientas, por ejemplo, en tareas básicas como la búsqueda de información.

En contraparte con esta situación, el uso de tales herramientas por parte de los estudiantes es indiscutible sobre todo de internet, que funge como la principal proveedora de información para resolver problemáticas de índole escolar, así como el medio de comunicación e interacción más usado por los jóvenes.

Noel Angulo<sup>110</sup> reconoce, en la familiaridad y capacitación de los profesores en el uso de recursos electrónicos, algunos requisitos para desarrollar la competencia en información a partir de la cual puedan saber cómo se organiza el conocimiento, cómo se encuentra la información y cómo se emplea para que otros puedan aprender de estos recursos.

Sumado a estos planteamientos, además de la competencia en información, Lomas<sup>111</sup> advierte sobre la necesidad de desarrollar competencias lectoras adecuadas para formar estudiantes autónomos y críticos en el sentido de ser capaces de seleccionar e interpretar la gran cantidad de información que se encuentra en internet; sobre todo si tomamos en cuenta que la mayoría de los jóvenes en la actualidad no conciben el mundo sin el uso de los recursos electrónicos de comunicación.

Respecto a la fase de planificación de la escritura, hallamos algunos indicios de las representaciones de los estudiantes del CBT 3; entre otras prevalece la idea de estructurar un texto mediante una estrategia o pasos que evidencien el desarrollo del escrito.

---

<sup>110</sup> *Ibidem.*, p. 6

<sup>111</sup> *Cfr. LOMAS. 2003. Op. cit.*, p. 6 - 15

También encontramos que a pesar de la heterogeneidad para la planificación de los escritos, los alumnos coincidieron en asociar las actividades de planificación con la elaboración de trabajos escolares como tareas, por ejemplo.

Los estudiantes del CBT 3, al igual que la mayoría de los jóvenes que cursan el nivel medio superior, reconocen la importancia de los libros de texto en los cuales la información requerida está delimitada por el tratamiento que da el docente a tal información; lo que implica, también, menor trabajo de búsqueda y análisis por parte de los estudiantes.

Sin embargo, el uso de internet supera a la revisión bibliográfica y, aunque podría entenderse como una herramienta para complementar las diferentes tareas, en algunos casos es la única fuente de información para los alumnos.

La planificación entendida como una serie de actividades para determinar la finalidad, el contenido y la estructura de un texto es esencial para su elaboración adecuada, al menos desde el punto de vista didáctico de la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita; sin embargo de acuerdo con las opiniones de los estudiantes conciben la necesidad y el contenido de la planificación de la escritura de manera diferente.

En este sentido, las representaciones de los estudiantes del CBT 3 son congruentes con los planteamientos de Flower<sup>112</sup> en cuanto a que las actividades de planificación difícilmente son homogéneas pues la escritura es, en primer lugar, una actividad social construida de interacciones, convenciones, pero asimismo depende de una perspectiva individual.

---

<sup>112</sup>Cfr. GARBRAITHA, David y Gert Rijlaars. “Estrategias efectivas en la enseñanza y aprendizaje de la escritura” En: Joaquín Ramos García (coord.). *Enseñar a escribir sin prisas pero con sentido*. Sevilla, MECP. 1990. p. 119 - 125

## **Fase de textualización**

*Durante el proceso creativo parecen existir dos momentos: uno anterior al mismo acto de escribir [...] y un segundo momento, el de las palabras, más racional, más "explicable", pero que también parece ser más doloroso y frustrante para el escritor, que pierde una gran parte de ese material en el intento de racionalizarlo.*

**Ana Ayuso**

De acuerdo con Cassany<sup>113</sup>, entre otros, en la textualización el escritor comienza a elaborar el escrito a partir de las representaciones generadas en la planificación; entre otras actividades, verbaliza una posible estructura del texto y procede a plasmarla gráficamente; para ello, recurre a la información recuperada de la memoria de largo plazo y la procesa a través de la memoria de trabajo.

Durante la elaboración del escrito, además de la información recabada y la elaboración de varias versiones, también se consideran varias características del texto conocidas como propiedades textuales; la mayoría de autores, entre ellos Cassany<sup>114</sup> y Arnaes Muga<sup>115</sup> distinguen, principalmente, seis propiedades:

1. Adecuación: Uso del registro adecuado de la lengua en función del tema, la situación y el propósito de lo escrito.

---

<sup>113</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op. cit.*, p. 71

<sup>114</sup> Cfr. *Ibidem.* p. 77 – 87

<sup>115</sup> Cfr. ARNAES. *Op. cit.*, p. 4 y 5

2. Coherencia: Consistencia conceptual derivada del procesamiento de la información; cantidad, calidad, orden, precisión, estructuración y relación lógica.
3. Cohesión: Articulaciones gramaticales y lexicales del texto; puntuación, artículos, pronombres, conectores, relaciones temporales, sinónimos, entre otros.
4. Gramática: Principalmente el uso de las normas ortográficas y otras convenciones de uso de la lengua.
5. Presentación: Uso de las convenciones del tipo de texto; además de pulcritud, legibilidad, organización y otros aspectos relacionados con algún formato específico.
6. Estilística: capacidad expresiva de un texto; riqueza, variación y precisión léxica; complejidad y variación lingüística, y recursos retóricos.

Para obtener información de los estudiantes del CBT 3 sobre esta fase elaboramos dos preguntas relacionadas con la redacción de sus trabajos escritos: La elaboración de borradores y las principales dificultades para escribir.

## **Borradores**

*[...] El producto textual tiene una historia, una génesis. Llegar al primer producto (el primer borrador), es habitualmente el punto de partida del proceso de producción textual.*

**Liliana Tolchinsky**

*[...] y los planes abandonados, los bocetos abortados, volverán para encarnarse menos defectuosamente.*

**Ernesto Sábato.** *Querido y remoto muchacho*

El texto obtenido durante la fase de textualización no siempre es el definitivo y algunos escritores, sobre todo los catalogados como expertos, desarrollan una serie de borradores parciales o totales para mejorar sus textos. Basados en los planteamientos de Scardamalia y Bereiter podríamos suponer que sólo los escritores expertos realizan varias versiones a fin de lograr la intención buscada y presentar la información necesaria en sus escritos.

Para conocer las opiniones de los estudiantes del CBT 3 les preguntamos, si para la elaboración de sus trabajos escribían todo el texto de una sola vez o elaboraban varias versiones o borradores y les pedimos que explicaran brevemente su respuesta. (Véase anexo 1, pregunta 5)

### ***Elaboración sistemática de borradores***

Aunque cuatro estudiantes contestaron afirmativamente la pregunta, ninguno de ellos argumentó sobre el porqué; tal es el caso de ***I-21***, ***I-22*** y ***C-27***.

La elaboración de borradores significa, también, aportar mayor inteligibilidad al escrito; algunos estudiantes lo expresaron de la siguiente manera: ***C-2*** *Sólo puedo realizar varios borradores para llegar a uno más claro y preciso.* ***C-21*** *Borradores, porque tengo que ver cuál es más entendible para los que lo van a leer.*

A partir de estas respuestas, encontramos una estrecha relación entre la elaboración de borradores y la revisión y edición del escrito; un estudiante relacionó la elaboración de versiones previas con el mejoramiento del orden y la estructura; propiedades textuales correspondientes a la coherencia y cohesión: ***I-8*** *Borradores, para que me salga mejor; bien ordenado y estructurado.*

Para otros estudiantes, los borradores también son un recurso para corregir y mejorar el texto; sin embargo, no proporcionaron mayores detalles sobre tales correcciones: **C-17** *Es mejor realizar primero borradores para que así vayas mejorando lo que escribes.* **C-14** *Borradores, analizo y corrijo.* **I-5** *Sí, para hacerlo bien.*

Algunos más, se refirieron a los borradores como recursos para ensayar con la presentación que deben dar al trabajo, y tiene que ver con las convenciones que exigen los maestros; posiblemente limpieza, tipografía, distribución del texto en la página: **C-25** *Borradores para que quede mejor mi trabajo y tenga una buena presentación.* **I-14** *Borradores para ver cuál tiene mejor presentación.*

Por su parte, varios alumnos consideran la realización de versiones previas como una estrategia para depurar la información que desean presentar en sus trabajos; en este caso hallamos relación con la propiedad textual de la coherencia referida al procesamiento de la información: **C-19** *Borradores, porque doy a conocer lo mejor del contenido, lo cual sería lo más importante del texto.* **I-23** *Sí, primero hago los borradores, luego busco lo más importante hasta llegar a lo principal del tema.* **I-19** *Elaboro borradores y ya que tengo la investigación correcta la escribo y la entrego.* **C-9** *Varias veces, para darle una dimensión diferente al trabajo.*

La realización de dicha actividad también tiene la intención de buscar, como dice Tolchinsky, el sentido del escrito; uno de los estudiantes se refirió a este asunto de la siguiente manera: **C-1** *Elaboro varias versiones porque así sé mejor de qué trata la información y a veces el por qué.*

Finalmente, otros estudiantes dijeron elaborar varias versiones para explorar varias posibilidades del mismo texto y así abastecerse de opciones para seleccionar la más adecuada. **C-15** Borradores, consulto varias versiones. **I-2** Varios borradores para tener diferentes opciones y después escoger una. **I-4** Hago varios borradores para seleccionar el mejor. **I-11** Pues varias versiones para ver cuál se ajusta a mi idea. **C-7** Por lo regular elaboro primero un borrador y lo leo, si no me gusta y lo siento incompleto elaboro otro mejor. **C-10** En su mayoría lo escribo todo de una sola vez, ya que si de plano al leerlo al finalizar no concuerda o está mal lo vuelvo a hacer. **C-18** Primero lo hago todo de una vez y después modifico lo que no me gusta.

La elaboración de borradores o versiones previas de los escritos, tiene varios significados para los estudiantes; algunos los utilizan para lograr que sus trabajos sean más comprensibles para los lectores o quizá para ellos mismos; otros más acuden a este recurso como un ensayo para detectar posibles correcciones tanto de ortografía como de formato, o bien, para determinar si es suficiente la información del contenido. En general, podemos decir que el objetivo de los borradores es aportar algún tipo de mejora al texto, de acuerdo con los criterios de cada alumno.

### ***Versiones alternativas condicionadas por la importancia, el interés y la complejidad del trabajo***

La tarea de escribir implica un esfuerzo mental; de acuerdo con Alberto Morales<sup>116</sup>, entre otros, este esfuerzo radica principalmente en el tipo de tarea

---

<sup>116</sup> Cfr. ALBERTO. *Op. cit.*, p. 427

de escritura y las exigencias del auditorio y los requerimientos del género discursivo.

Respecto a la elaboración de borradores, hubo quienes expusieron razones relacionadas con la importancia del trabajo a realizar: **C-5** *Una vez, al menos que sea muy importante el trabajo.* **I-24** *Cuando es importante hago borradores, pero regularmente lo escribo de una sola vez.* **I-25** *Pues sólo una vez porque me da flojera a menos que sea un trabajo muy importante.*

Más allá de la importancia del texto en función de los requerimientos escolares, uno de los estudiantes contestó que sólo hacía borradores de aquellos trabajos que le interesaban y que la satisfacción personal la consideraba una meta particular: **C-29** *No, sólo una vez; cuando me interesa lo repito hasta que me convence.*

Uno de los estudiantes se refirió a la dificultad del trabajo como condición para realizar borradores: **I-17** *Sí, lo elaboro de una sola vez o cuando no sé cómo hacerlo elaboro borradores.*

De acuerdo con las respuestas de estos alumnos, la elaboración de varias versiones de sus escritos no está tan relacionada con el mejoramiento del escrito, sino que está condicionada por la importancia del trabajo y su repercusión en las calificaciones; asimismo, por el interés que el texto pueda despertar en cada estudiante.

### ***Una sola versión para economizar tiempo y esfuerzo***

Una parte de los alumnos del CBT 3 dijeron no elaborar versiones preliminares de sus trabajos escritos; varios se refirieron a factores como tiempo y facilidad para hacer el trabajo como razones para declinar la elaboración de versiones

preliminares: **C-4** *Escribo todo el texto para no perder el tiempo.* **C-11** *Sólo una vez, porque si no es más trabajo.* **C-12** *Escribo todo el texto de una sola vez; es más rápido y sencillo.* **C-28** *Una sola vez, es más fácil y rápido.* **I-9** *Una sola vez, pues da flojera hacer borrador.* **I-12** *A veces cuando tengo mucho tiempo hago borradores, pero cuando no, sólo leo y luego resumo.* **I-27** *Sólo una vez porque siento que quita tiempo.*

Otros más también negaron hacer borradores; sin embargo, dijeron suplirlo con otras actividades de preescritura y textualización: **I-6** *Elaboro pequeñas preguntas y respuestas.* **C-6** *Sólo una vez, pero lo analizo y queda bien.*

Podríamos afirmar que estos alumnos son, aparentemente, poco conscientes de la relación entre el desarrollo de habilidades de escritura y la práctica en sí; sin embargo en sus respuestas encontramos que tal actitud tiene orígenes diferentes al desconocimiento de la actividad y de la finalidad.

### ***Reafirmar y sistematizar la información para escribir una sola vez***

Iniciar formalmente la escritura de los trabajos escritos implica, para algunos estudiantes, hacerlo una sola vez y de manera definitiva; es decir, sin elaborar versiones previas.

Algunos alumnos hablaron sobre la importancia de la lectura: **C-22** *Pues uno, porque primero leo y luego escribo.* **I-28** *No, de una sola vez porque voy leyendo la información y lo redacto.*

Otros estudiantes, al escribir una sola vez sus textos, se ven en la necesidad de sistematizar la información más importante; ya sea como un resumen o bien, subrayándola: **C-23** *Primero lo resumo y luego lo escribo una*

vez. **C-26** *Leo, vuelvo a leer subrayando ideas principales y traspaso al cuaderno sin hacer borradores.* **C-3** *Sólo escribo una vez, ya que primero leo el texto y subrayo las ideas principales.*

También uno de los estudiantes se refirió a la síntesis de la información consultada para escribir su texto, pero además describió someramente la estrategia para realizarla: **C-16** *Resumirlo por párrafos y transcribir lo más importante de un tema porque es la idea principal.* Otro más señaló la tarea de extraer como la base para elaborar el texto: **I-3** *No, Sólo saco lo más importante de ello.*

Con base en sus respuestas, pensamos que estos alumnos intensifican y prolongan las actividades propias de la planificación del texto como la relectura y la selección de información, por ejemplo.

La realización de este tipo de actividades en el proceso de composición tiene estrecha relación con las representaciones de la finalidad de la práctica de la escritura en el ámbito escolar cuyo significado se construye, principalmente, en torno a la elaboración de resúmenes y trabajos de síntesis de algún contenido establecido y delimitado para evidenciar, ante los docentes, la revisión de tal información.

### ***De la elaboración esporádica de borradores a la negativa de realizarlos***

Si bien, la mayoría de alumnos aludieron a la elaboración de borradores, hubo otros que, de manera ambigua, hablaron sobre la posibilidad de realizarlos o no; como es el caso de: **I-20**, **C-30**, **I-13**, **I-10** y **C-8** quienes simplemente contestaron; “a veces”. Por su parte **I-26** contestó: *Cuando es necesario borradores, pero casi siempre sólo el texto.* **I-15**, **C-13**, **C-20**, **I-1**, **I-7**, y **C-24**

no dieron pie a la posibilidad de hacer borradores y dijeron escribir el texto de una sola vez sin exponer alguna razón concreta. Finalmente **I-16** sólo contestó que no.

## **Las principales dificultades al escribir**

*Mientras mayor sea el conocimiento de las dificultades y limitaciones o de nuestros aciertos o desaciertos, tendremos más posibilidades de aprender, consolidar éxitos, superar deficiencias y disminuir la dependencia del azar o suerte.*

**Reina Caldera**

En cuanto a las dificultades para escribir de los alumnos de nivel medio superior, Topete Corral<sup>117</sup> concluyó en su investigación que por lo menos la mitad de los alumnos de bachillerato de su estudio presentan deficiencias para hacerse conscientes de sus propias dificultades, además de la inseguridad para realizar esta actividad.

Por su parte, Zamorano Vega<sup>118</sup> plantea que las principales causas de las dificultades de escritura están asociadas, entre otros factores, con contexto social adverso y con el desinterés por la escuela; además de la desatención y falta de capacitación de los profesores en cuanto al diseño y utilización de estrategias efectivas en su labor docente.

---

<sup>117</sup> Cfr. TOPETE Corral, Diana. *Los factores que influyen en el desarrollo de habilidades para la comunicación escrita en estudiantes del bachillerato: Un estudio de caso en el Colegio de Bachilleres*. México, UPN, 2003. p. 160 - 163

<sup>118</sup> Cfr. ZAMORANO Vega, Pedro. *Propuesta para el incremento del léxico entre alumnos de bachillerato*. México, UPN, 2003. p. 1 - 5

Para conocer acerca de estos asuntos, preguntamos a los estudiantes del CBT 3 cuáles eran las principales dificultades que tenían al elaborar sus trabajos escritos (Véase anexo 1, pregunta 6). Estas fueron sus respuestas.

### **Coherencia**

Dos estudiantes se refirieron a la falta de coherencia de sus propios textos como las principal dificultad de escritura: **C-2** *Luego lo que trata de decir o cuando no se le entiende al texto que habla de una cosa y luego de otra.* **C-3** *Que a veces no entiendo lo que estoy escribiendo.*

### **La Ortografía**

La ortografía es el conjunto de normas para la escritura correcta de las palabras. De acuerdo con estudios como el de Gómez Camacho<sup>119</sup>, los errores ortográficos y de puntuación son una problemática que, en general, persiste en los niveles superiores de formación académica y se asocia con una actitud de los estudiantes sobre estas reglas y con la desatención de los docentes para corregir estos problemas.

Según Cassany<sup>120</sup>, parte del desinterés de los estudiantes por la práctica de la escritura, se genera a partir del valor sociolingüístico asignado a la ortografía que asocia el dominio de la lengua con el conocimiento ortográfico, sin embargo no es así.

Una referencia al respecto, en nuestra propia realidad educativa, es la documentada en un estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la

---

<sup>119</sup> Cfr. GÓMEZ Camacho, Alejandro. *Enseñar ortografía a universitarios*. Andalucía, Escuela abierta, 2005. p. 133 - 135

<sup>120</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op. cit.*, p. 100 - 102

Educación<sup>121</sup> del 2008, cuyos resultados, entre otros, evidencian que a pesar de que son muchos los docentes que dedican buena parte del trabajo en su asignatura a la corrección ortográfica, se presentan serios problemas pues se hace desde una perspectiva descontextualizada del entorno inmediato de los alumnos, quienes consideran a la ortografía un fin y no un recurso de la escritura.

Son muchas las reglas y los errores ortográficos clasificados por varios autores y contemplados en diferentes manuales, sin embargo, **I-21, I-27, I-28, C-4, I-17, C-30, I-7, I-14, C-13, C-21, C-22, C-23, I-2, I-5, I-6, I-12, I-13, C-24 y C-29**, se refirieron a la ortografía de forma general.

Tres alumnos fueron más precisos en sus respuestas y mencionaron la colocación de acentos y la puntuación: **C-7** *El olvidar o no copiar bien, la colocación de los acentos.* **I-19** *Uno que otro acento.* **I-25** *Pues acentos y comas.*

Para otros, la dificultad ortográfica se centra en el desconocimiento de la escritura correcta de algunas palabras durante la elaboración de texto: **C-11** *Pues la ortografía por qué no me acuerdo bien de las palabras.* **C-25** *En ocasiones en la escritura de una palabra por ejemplo si llevan h o acento.* **C-8** *Al cambiar una letra por otra.* **I-23** *Algunas veces las palabras se me dificultan ya sea por su sonido.*

En palabras de Gómez Camacho “La ortografía no es un obstáculo que limita nuestra capacidad de expresión escrita ni es enemiga de la comunicación, es parte misma de la escritura y un instrumento que nos ayuda a

---

<sup>121</sup>Cfr. AGUILAR R., Miguel Á. y Silvia A. Tapia. coord. *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México, INEE, 2008. p. 11 – 23

comunicar lo que realmente queremos escribir”<sup>122</sup>. En este sentido varios autores en didáctica de la escritura como Cassany y Serafini, plantean que una correcta escritura, requiere del uso del diccionario, el cuidado y la atención en la lectura y en la escritura, el conocimiento de las normas y la explicitación de las dudas al respecto.

### ***Limitaciones de vocabulario al momento de leer y escribir***

Otra dificultad relacionada con la ortografía es el desconocimiento del significado y escritura de ciertas palabras.

Algunos expresaron este tipo de dificultades en términos del desconocimiento del significado al momento de consultar las fuentes de información: **I-24** *Cuando encuentro una palabra desconocida.* **C-27** *Palabras desconocidas.* **I-10** *palabras con un significado raro.*

Para **C-28**, la dificultad está presente tanto en el desconocimiento de las palabras como en la ortografía al escribir su trabajo: *A veces hay palabras que no sé bien la escritura o significado y los signos de puntuación.*

Dos estudiantes consideraron que las limitaciones de vocabulario tienen repercusión, particularmente, en la coherencia de sus escritos: **I-8** *A veces no se qué palabras utilizar para dar mejor sentido al texto.* **C-14** *Luego no se utilizan las palabras adecuadas.*

De acuerdo con Cassany<sup>123</sup>, la presencia reiterada de palabras desconocidas en los textos académicos, por un lado, dificulta a los estudiantes la comprensión de la información consultada y, por otro lado, las habilidades lectoras y de escritura. Las respuestas de los estudiantes parecen ser

---

<sup>122</sup> GÓMEZ. *Op. cit.*, p. 139

<sup>123</sup> Cfr. CASSANY, Daniel. *Las palabras y el escrito*. Barcelona, red ELE, 2004. p. 1

congruentes con dichos planteamientos, pues aunque sigue latente la cuestión ortográfica las repercusiones parecen referirse también a la comprensión de las fuentes y la claridad de sus escritos.

### ***Información insuficiente o poco clara en las fuentes consultadas***

Otra de las dificultades mencionadas por los estudiantes se presenta al momento de consultar la información que servirá de base para sus escritos: **I-4** *Que la información no venga completa.* **I-9** *Que a veces no son muy claras las explicaciones.* **I-20** *Textos confusos.*

En sus contestaciones se pone de manifiesto la importancia que asignan a la información que deben obtener e integrar a sus trabajos como parte central de la tarea de escribir; tales dificultades, sólo pueden ser resueltas, según Cassany y Serafini, entre otros, al desarrollar hábitos de lectura adecuados y conscientes, y con el uso sistemático de herramientas como los diccionarios, por ejemplo.

### ***Caligrafía, ortografía y formalidad del texto***

En el caso de los estudiantes del CBT 3, fueron varios los alumnos que se refirieron de manera enfática a la caligrafía de sus escritos como las principales dificultades, quizá porque la calificación del maestro depende de ella: **C-1** *Una dificultad al escribir, es que escribo muy rápido y eso es lo que provoca que salga un poco mal mi letra.* **C-5** *De que mi letra casi no me gusta.* **C-15** *Que la letra a veces es fea.* **C-26** *Sólo que a veces me canso de escribir demasiado y mi letra no se entiende.*

Otros, en cambio, encontraron igual dificultad en las reglas ortográficas y en la caligrafía: **C-6** *La ortografía y el aspecto de la letra.* **C-9** *La ortografía y la forma de escribir.* **C-17** *La ortografía o mi letra a veces no me gusta como escribo.* **I-11** *La ortografía y la mala escritura.*

Más que tratarse de una dificultad caligráfica o de ortografía, uno de los estudiantes se refirió a la formalidad de sus trabajos y lo ejemplificó de la siguiente manera: **C-18** *Que a veces abrevio o reduzco las palabras Q x + m.*

En relación con las anteriores respuestas, podemos encontrar algunas explicaciones en los planteamientos de Arnaes<sup>124</sup> cuando afirma que todavía en la práctica docente, además de la ortografía, es común que se evalúe, entre otros aspectos, la caligrafía y la presentación del texto y a partir de ese criterio se tipifique su excelencia o mediocridad; quizá por esta razón los estudiantes asignan un valor importante a dichos aspectos.

### **Generar ideas**

A diferencia de los demás, cuatro estudiantes consideraron que las principales dificultades para escribir se presentan desde la formulación de ideas: **C-10** *Principalmente tener la idea y de ahí, partir para hacer lo demás.* **C-12** *No tener ninguna idea importante, no tener algún tema en especial.* **C-19** *Al no saber cómo expresar o dar a conocer algo.* **I-26** *Pues cuando las ideas no te llegan y te cuesta mucho.*

No sabemos con certeza si las dificultades expresadas por los alumnos apuntan a la falta de información para elaborar sus textos o a la forma en que deben presentar dicha información (cómo argumentar y sintetizar, por ejemplo);

---

<sup>124</sup> Cfr. ARNAES. *Op. cit.*, p. 5

sin embargo, en ambos casos los hábitos de lectura y el conocimiento de los requerimientos discursivos podría aportar claridad para tomar decisiones conscientes y adecuadas al momento de iniciar sus textos.

### ***De la falta de concentración a la ausencia de dificultades***

Dos alumnos mencionaron la falta de concentración como dificultad para escribir y la ejemplificaron, respectivamente, en términos de falta de atención y competencia entre escribir y otra actividad: **I-16** *La distracción*. **C-20** *La presión de tener que hacer otra cosa*.

Entre las respuestas **I-18** mencionó que tales dificultades podían evitarse al poner la suficiente atención a la actividad: *Ninguna, estoy atento a lo que escribo*. Finalmente, **I-1**, **I-3**, **I-15**, **I-22** consideraron no tener ninguna dificultad para elaborar sus trabajos escritos y no dieron mayores explicaciones.

En general, las opiniones a favor de la realización de borradores y lo innecesario que se considera esta actividad, se distribuyen más o menos equitativamente; no obstante, el valor asignado por los estudiantes a dicha actividad es variable; ya sea como parte inherente del proceso de escribir; por la complejidad del texto y el tipo de información o, bien, condicionada por la importancia del trabajo, tal vez para obtener una buena calificación, entre otros criterios.

Incluso hubo quienes dijeron intensificar otras actividades como la sistematización de información, la relectura de las fuentes o la revisión constante del escrito durante la redacción, con el fin de evitar la elaboración de borradores.

En cuanto a las dificultades de escritura, los estudiantes mencionaron, en la mayoría de los casos, las relacionadas con la ortografía; otros alumnos en cambio, se refirieron algunos aspectos formales del texto, como la caligrafía.

Para otros alumnos, las dificultades atañen a su propia escasez de vocabulario y las consecuencias poco favorables en la comprensión de la información que consultan; así como en las limitaciones que se presentan al momento de escribir.

Varios estudiantes también reconocieron como dificultad la generación de ideas para escribir y, algunos otros, la falta de concentración para realizar esta tarea.

De acuerdo con las representaciones sobre la elaboración de borradores y las principales dificultades de escritura, podríamos decir que los estudiantes del CBT 3 tienen formas muy particulares de realizar algunas actividades de la fase de textualización, cuyos significados están determinados, entre otros factores, por una práctica centrada en el texto como producto, cuyo destinatario es invariablemente el maestro.

## **Fase de revisión**

*[...] en una cacería milimétrica de contrasentidos, repeticiones, inconsecuencias, errores y erratas, y en un escrutinio encarnizado del lenguaje y la ortografía, hasta agotar siete versiones. Fue así como sorprendimos con las manos en la masa a un militar que ganaba batallas antes de nacer, una viuda que se fue a Europa con su amado esposo, y un almuerzo íntimo de Bolívar y Sucre en Bogotá, mientras uno de ellos se encontraba en Caracas y el otro en Quito.*

**Gabriel García Márquez.** *El General en su laberinto*  
(Notas de agradecimiento)

La revisión o reescritura es una de las tres fases del proceso de composición; aunque la mayoría de los autores coinciden en diferenciarlas para su estudio, también las consideran inseparables y en constante interacción durante todo el proceso. Con lo hasta ahora revisado en este trabajo, sabemos que el ordenamiento de las fases del proceso de escritura está determinado por las necesidades particulares de cada escritor.

La fase de revisión se caracteriza por actividades destinadas a mejorar el texto; de acuerdo con el modelo de Flower y Hayes, en la revisión el escritor compara los esquemas y objetivos planteados desde la planificación, revisa la información, la organización del texto y repasa el proceso seguido para establecer una nueva planificación, de tal forma que pueda ajustar y reescribir a partir del mismo texto o bien, iniciar la elaboración de uno diferente.

En este sentido, la revisión funge, tal como lo corroboramos en algunas de las respuestas anteriores de los estudiantes, como un punto de referencia para tomar decisiones respecto al trabajo previamente elaborado, ya sea sobre los avances o sobre el producto final.

En términos comunicativos, la madurez en la toma de tales decisiones representa, de acuerdo con autores como Prat<sup>125</sup> y Cassany<sup>126</sup>, una de las finalidades del desarrollo de habilidades de escritura es decir; la autorregulación del proceso de escritura por parte de los estudiantes de tal forma que adquieran conciencia de este proceso y la conformación de una autonomía para desarrollarlo y expresar sus propias ideas de manera adecuada.

---

<sup>125</sup> Cfr. PRAT. *Op. cit.*, p. 104 - 109

<sup>126</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op. cit.* 77 – 87

## Hábitos de revisión del texto y correcciones frecuentes

*Decimos que un texto es correcto cuando sigue unas determinadas convenciones lingüísticas, establecidas por el uso general de la lengua que hace una comunidad, y legitimadas por las autoridades lingüísticas de la misma [...]*

**Daniel Cassany**

Para conocer los hábitos de revisión de los escritos, preguntamos a los estudiantes: ¿Acostumbran revisar y corregir los textos que escribes? y les pedimos que explicaran brevemente si era una actividad constante mientras escribían o sólo hacían una revisión hasta concluir el texto y que mencionaran cuáles eran las correcciones más frecuentes. (Ver anexo 1, pregunta 7)

### ***No se hacen revisiones ni correcciones***

Varios de los estudiantes contestaron simplemente que no realizaban ninguna actividad de revisión; es decir, que presentaban sus trabajos tal cual quedaban escritos desde la primera vez como es el caso de: **C-4, C-20, I-24, I-26, I-11**, dos más se sumaron a esta respuesta y fueron más terminantes: **C-28 Nunca lo reviso. I-17 No, nunca lo reviso, lo dejo como lo escribí.**

### ***La revisión como actividad ocasional***

A diferencia de las otras respuestas negativas, en dos casos aludieron a la posibilidad de hacer revisiones de manera esporádica: **C-29 No, casi no los reviso después de escribirlos. I-20 No frecuentemente.**

En otras respuestas similares, además de la posibilidad de revisar los trabajos escritos, se mencionó la corrección ortográfica: **C-24** *No, sólo cuando me equivoco o tengo faltas de ortografía.* **I-27** *No y sería la ortografía.*

Otros igualmente se refirieron a la revisión y a la corrección como una actividad ocasional, pero su respuesta fue afirmativa; **I-25** sólo contestó que a veces y el otro mencionó, además, la ortografía: **I-22** *Sí, a veces la ortografía.*

Aunque un alumno se refirió también a la posibilidad de revisar sus textos y a la corrección ortográfica, dijo que tales actividades estaban condicionadas por el tiempo que les puede dedicar: **C-23** *Sólo lo reviso cuando tengo el tiempo suficiente y lo que más corrijo es la falta de ortografía.*

Para otro estudiante, la revisión sólo es necesaria cuando se trata de escritos importantes: **C-14** *Sólo las de trabajos.*

Al igual que en las otras fases del proceso de escritura, en las respuestas anteriores los estudiantes manifiestan conocer la revisión y sus finalidades; sin embargo, no la consideran una actividad necesaria; salvo en algunos casos en que el trabajo es importante para mejorar sus calificaciones.

### ***Revisión y corrección de la ortografía y de otros aspectos formales del texto***

Si bien en la pregunta solicitamos a los estudiantes que mencionaran si las revisiones de sus textos las realizaban de manera constante mientras escribían o lo hacían al final de la actividad **I-9**, **I-13**, **I-15** y **C-15** no lo especificaron y sólo contestaron afirmativamente.

En otras respuestas afirmativas algunos estudiantes mencionaron que las correcciones más frecuentes eran las relacionadas con la ortografía pero no

especificaron qué tipo de errores: **I-3** *Sí, la ortografía.* **I-16** *Sí, las faltas de ortografía.* **I-21** *Reviso el texto para verificar la ortografía.* **I-28** *Sí lo reviso y encuentro faltas de ortografía.* **I-5** *Sí y son las faltas de ortografía.* **I-6** *Sí, empiezo por las faltas de ortografía.* **I-12** *Sí los reviso y corrijo, algunas faltas de ortografía, si es que hay.* **C-22** *La ortografía, a veces mezclo mayúsculas y minúsculas.*

En relación también con la ortografía, dos estudiantes hablaron de la escritura correcta de las palabras: **C-30** *Sí, para saber que palabras están bien escritas y que no.* **C-11** *Sí, la ortografía de las palabras.* **C-6** *Las que hago son cómo incorporar letras porque algunas veces no escribo completamente las palabras.*

Un estudiante se refirió igualmente a la revisión y corrección ortográfica, pero además, mencionó otros aspectos formales del texto: **C-2** *Sí, Las correcciones son: ortografía, espacio, tamaño de letra.*

### ***Acentuación, signos tipográficos***

Otros estudiantes se refirieron concretamente al uso adecuado de signos de puntuación, así como a la acentuación de las palabras: **I-1** *Sí, acentos.* **C-25** *El acento y si es con mayúscula o minúscula.* **C-13** *A veces nada más los acentos y comillas.* **C-26** *Sí, reviso los errores que tengo, puntos y comas, etc.* **I-19** *Sí, lo que más me falla es el acento en algunas palabras.*

En los dos grupos anteriores de respuestas se hace evidente el alto valor que los estudiantes atribuyen a los aspectos ortográficos; tal vez una explicación de esta importancia estribe en la concepción de los maestros sobre

la enseñanza de la escritura y la evaluación de los textos basadas en el enfoque gramatical<sup>127</sup> de la escritura como producto.

### **Revisiones constantes**

Tres estudiantes mencionaron la revisión constante de la escritura; sin embargo, no especificaron el tipo de correcciones que realizaban: **I-18** *Sí, lo leo cuando escribo y a veces hago correcciones.* **C-3** *Acostumbro revisar constantemente el texto para visualizar que errores puede tener.* **C-27** *Sí, realizo corrección constantemente.*

### **Revisiones constantes y corrección ortográfica**

Para dos estudiantes, la revisión de sus escritos es una actividad constante durante la elaboración de sus trabajos y dieron prioridad a las correcciones ortográficas: **I-8** *Sí, al ir escribiendo y al final; reviso los signos ortográficos y mi ortografía.* **C-21** *Reviso al estar escribiendo y las correcciones que hago son de ortografía.*

### **Revisiones constantes y corrección de coherencia y contenidos**

Además de revisar constantemente los textos y corregir los errores ortográficos, otros estudiantes se refirieron a la coherencia y contenido del texto en función de las ideas que desean expresar: **C-17** *Los acentos y la ortografía si me equivoco al escribir lo que pienso, si pienso más rápido, me espero para que lo resuma.*

---

<sup>127</sup> Cfr. CAMPS 2003. *Op. cit.*, p. 3 - 10

En este sentido, otros también mencionaron que realizaban varias lecturas de sus trabajos con el fin de mejorarlos: **I-2** *Reviso constantemente lo que escribo para darme cuenta si tiene coherencia y expresa lo que deseo.* **C-1** *Sí, acostumbro revisar y corregir o borrar textos mal escritos hasta concluirlos mejor que los anteriores.*

Dos estudiantes pusieron mayor énfasis en realizar correcciones ortográficas y de contenido para incluir la información importante: **I-23** *Cuando lo que escribí no es lo principal, la ortografía y hasta a veces los puntos.* **C-12** *Reviso y corrijo los textos de ortografía y de incluir las ideas más importantes.*

Por su parte, uno de los alumnos mencionó un número específico de revisiones y resaltó la idea de hacer más comprensible el escrito para el lector: **C-19** *Realizo correcciones después de haberlo leído tres veces porque puedo comprender lo escrito y lo hago más sencillo para el lector.*

Aunque se mantienen latente la atención sobre los aspectos ortográficos; los estudiantes que revisan constantemente sus escritos agregan otro tipo de correcciones como la inclusión de la información necesaria y de sus propias ideas a fin de hacer más comprensible el escrito.

### ***Revisión hasta finalizar: correcciones ortográficas y gramaticales***

Sí bien en varios casos las respuestas no fueron tan claras respecto al momento en que realizaban la revisión y corrección de sus trabajos, otros en cambio precisaron que tales actividades las realizaban hasta concluir el escrito y se refirieron sobre todo a aspectos ortográficos: **C-7** *primero redacto el tema completo y después lo reviso para ver si hay errores principalmente en los puntos y acentuación.* **C-8** *No siempre, pero sí reviso los textos al final y corrijo*

*los acentos y las letras que cambio por otras ya que a veces suenan igual.*

**C-10** *Acostumbro revisarlo cuando ya lo terminé, sobre todo en cuestión ortográfica.* **C-16** *Reviso hasta que concluyo y corrijo algunas letras o acentos.*

**I-4** *Sí, lo reviso hasta concluirlo y siempre corrijo la ortografía.*

Dos estudiantes también contestaron que revisaban sus escritos hasta concluirlos; sin embargo, más que referirse a algún tipo de corrección en particular, hablaron de errores gramaticales en general: **I-10** *Primero escribo y al final corrijo errores, como comas y faltas de gramática.* **I-14** *Sí, cuando finalizo todo; errores gramaticales.*

### ***Lectura previa de contenidos y sistematización de la información***

En las respuestas de dos estudiantes no se mencionan actividades concretas de revisión; sin embargo, hablan de otros recursos para la escritura como la lectura y la sistematización de la información: **C-5** *Pues leo antes de escribirlo y después lo escribo.* **C-9** *No, sólo copio lo más importante.*

Finalmente, otro alumno, lejos de entenderla como parte del proceso de escritura de cualquier texto, asoció la revisión con la relectura de sus apuntes durante los periodos de evaluación: **I-7** *En tiempos de exámenes reviso todos los apuntes.*

Para la mayoría de los estudiantes del CBT 3, la revisión de sus trabajos escritos representa parte de un proceso de reestructuración del texto y la oportunidad de realizar correcciones a la escritura.

De acuerdo con Cassany<sup>128</sup>, la corrección se refiere al uso adecuado de las convenciones lingüísticas legitimadas por una comunidad; según este autor,

---

<sup>128</sup> Cfr. CASSANY. 1999. *Op. cit.* 77 – 87

estrictamente la corrección del escrito abarca todos los niveles discursivos: la selección de información, estructura, párrafos, caligrafía, cohesión, entre otros.

Las respuestas de los estudiantes sobre la revisión son, en parte, congruentes con estos planteamientos de Cassany, pues las correcciones que realizan a sus trabajos escritos se relacionan, sobre todo, con aspectos ortográficos, léxicos y tipográficos y, como vimos en la fase anterior, en cuanto a las dificultades para escribir prevalece la misma idea sobre la importancia de estos asuntos.

Basada en el modelo de Bereiter y Scardamalia, Camps<sup>129</sup> dice que los escritores novatos o inexpertos conciben la revisión de la escritura como una actividad superficial pues no involucra al texto como una totalidad sino como un arreglo ortográfico, léxico y morfosintáctico.

Mantecón y Zaragoza<sup>130</sup>, entre otros, afirman que la gramática es la ciencia que nos dice cómo es la lengua y cómo debe usarse, de acuerdo con su finalidad práctica comunicativa. Desde esta perspectiva, el aprendizaje y atención sobre los aspectos gramaticales cobra sentido como una condición para lograr comunicarnos; más aun, Martí Sánchez<sup>131</sup> relaciona la adquisición y conciencia de las convenciones gramaticales con el desarrollo cognitivo del ser humano, como el conocimiento reflexivo y la autorregulación del lenguaje.

Sobre la importancia de la gramática, Gutiérrez Ordóñez plantea que escribir correctamente implica una serie de ventajas tanto en la vida cotidiana

---

<sup>129</sup> CAMPS, Anna. *Didáctica de la lengua: La emergencia de un campo científico específico*. Barcelona, Infancia y aprendizaje, 1993. p. 62 y 63

<sup>130</sup> Cfr. MANTECÓN Ramírez, Benjamín y Francisca Zaragoza Canales. *La enseñanza de la gramática*. Málaga, UMA, 1998. p. 1 - 9

<sup>131</sup> Cfr. MARTÍ Sánchez, Manuel. *Bases para una gramática emergente y situada*. Alcalá, Linred, 2004. p. 3 y 4

como en el ámbito académico pues se le considera uno de los pilares básicos de la educación; lo ejemplifica de la siguiente manera:

[...] no sería tan grave que un alumno llegue a la Universidad sin saber lo que es un fonema, un complemento directo o un verbo impersonal. Pero si aterriza en las aulas sin dominio instrumental de la lengua, sus males tendrán muy difícil remedio. Y no hablamos de castigo académico. La vida azota incluso con mayor dureza.<sup>132</sup>

Acerca de la fase de revisión y el tipo de correcciones que realizan los estudiantes, podemos concluir que la atención sobre la gramática en la enseñanza de la lengua y en las otras asignaturas es necesaria y así lo entienden los estudiantes del CBT 3; sin embargo, no debería ser considerado como el aspecto principal de la escritura, sobre todo si lo que se pretende, desde el enfoque comunicativo, es formar usuarios de la lengua escrita autónomos y capaces de desempeñarse exitosamente en cualquier ámbito y situación.

---

<sup>132</sup> GUTIÉRREZ Ordóñez, Salvador. *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Madrid, RAE, 2008. p. 46

## Conclusiones

---

*Cuando me arrastró en sus ondas, la espiral comenzó y esa espiral era un laberinto. No había ni techo ni fondo, ni paredes ni regreso. Pero había temas que se repetían con exactitud.*

**Anaïs Nin**

*Quizá porque las palabras no sirven sino para esbozar aquello que sentimos, son sólo un pedazo de tierra emergente sobre un continente hundido.*

**Ana Ayuso**

En nuestro estudio indagamos sobre los significados y procesos de la lengua escrita de acuerdo con las principales directrices de la investigación cualitativa y de los estudios sobre las representaciones sociales.

Tras recoger las voces y opiniones de los estudiantes del CBT 3, obtuvimos una colección bastante heterogénea de significados y valores atribuidos a la lengua escrita y a las diferentes actividades involucradas en el proceso de escribir.

En nuestro trabajo tratamos de configurar las representaciones sociales de la escritura y conformamos categorías a partir de similitudes en el discurso y en los sentidos que dieron a sus respuestas los alumnos; sin embargo, no pretendemos generalizar o establecer tendencias definitivas, pues se mantienen latentes perspectivas y opiniones muy particulares de cada uno de los estudiantes. Por ello, la importancia de un estudio de esta naturaleza estriba en mostrar una diversidad de intereses sobre un asunto específico en un contexto particular.

## **Las preguntas de investigación**

Como parte de las conclusiones y de acuerdo con el itinerario planteado para nuestro trabajo, procederemos a dar respuesta a las preguntas que lo gestaron:

### *1. ¿Qué significa escribir para los alumnos del CBT 3?*

Los distintos significados atribuidos por los estudiantes a la escritura constituyen un entramado de experiencias, hábitos, acercamientos y valores transmitidos y asimilados en el contexto inmediato, así como expectativas de logros académicos y movilidad social.

En relación con las expectativas de éxito formadas a partir de las características de la modalidad, los alumnos consideran la escritura como un recurso necesario para el desarrollo académico, pues permite adquirir, transmitir y comprender conocimientos. De igual forma, cobra importancia como requisito para desempeñarse adecuadamente en el ámbito laboral e incluso, el dominio de la lengua escrita tiene un alto valor social por sí mismo.

Acorde con sus comentarios, entre los jóvenes también existen concepciones muy arraigadas de la escritura como una actividad exclusiva del quehacer escolar; como la interiorización de habilidades y conocimientos específicos e indispensables para el desempeño académico y, principalmente, como una herramienta para dar cuenta de sus progresos ante sus maestros.

El mosaico de imágenes resultante de nuestro estudio está integrado por relaciones contrastantes en varios sentidos y concordantes en otros; generadas por individuos que comparten un contexto y metas similares, por lo menos en términos académicos.

Particularmente, la concepción de la escritura como canal de comunicación y expresión para darse a conocer es inherente a las representaciones de los jóvenes. En este sentido, la escritura cumple una función comunicativa y funge como principal herramienta para relacionarse con grupos de amistades, compañeros de escuela, de trabajo, y que comparten intereses, sobre todo en un entorno donde el uso de recursos y las tecnologías de la comunicación es fundamental.

Desde la perspectiva estética, otras concepciones apuntan a entender el uso de la lengua escrita como una oportunidad de plasmar sus sentimientos, así como para expresar ideas y posturas propias.

Varios alumnos se refirieron a la escritura como un recurso fundamental para conocer el mundo y comunicarse; sin embargo, en sus respuestas, el uso, y el implícito desarrollo, de la lengua escrita parece darse por hecho y adquirir un carácter funcional para evaluarla y corregirla por parte de sus maestros; quizá por ello la escritura adquiere un signo de pertenencia que la caracteriza y a la vez estrecha con un contexto específico como el CBT 3.

**2. *¿De qué manera se vincula el dominio de la lengua escrita con los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta modalidad educativa?***

Dadas las características del CBT 3, el desarrollo de la lengua escrita no es una de sus prioridades, pues los planes de estudio de las carreras y la naturaleza de las asignaturas están enfocados en el propósito de la modalidad y en el perfil de egreso de los estudiantes. Sin embargo, el enfoque comunicativo, la competencia comunicativa, y la escritura como parte de ésta, se consideran el eje del trabajo curricular en términos de vinculación

transversal y de relación interdisciplinaria entre las distintas asignaturas del bachillerato tecnológico a la luz de la reciente reforma curricular para esta modalidad.

En las respuestas de los maestros entrevistados<sup>133</sup>, aunque no hablaron de la interacción entre las distintas asignaturas, encontramos que reconocen, por lo menos en un escenario ideal, la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa y de la lengua escrita en la formación de los alumnos del CBT 3 al considerarlas como herramientas necesarias para desenvolverse satisfactoriamente en diferentes ámbitos; por lo cual, desde sus posibilidades, desarrollan varias estrategias para fomentar prácticas de escritura y de conversación donde los estudiantes puedan expresar libremente sus ideas y discutir las de otros.

Cuando los maestros hablaron de los criterios de evaluación de las prácticas de escritura, se refirieron sobre todo a asuntos gramaticales y de contenido; en este sentido, los alumnos coincidieron con lo dicho, pues los aspectos que consideraron más importantes al momento de revisar, corregir y elaborar sus textos se relacionan estrechamente con los criterios mencionados por sus profesores.

### **3. *¿Cómo se configuran los procesos de escritura de los alumnos del CBT 3?***

En las respuestas de los estudiantes del CBT 3, pudimos entrever un conocimiento somero del proceso de escritura como tal, así como poca claridad sobre los distintos momentos de la actividad y una carencia estratégica para realizarla; es decir, que la tarea de escribir es llevada a cabo por los

---

<sup>133</sup> Ver anexo 2

estudiantes como una actividad rutinaria; cuya mejoría y enriquecimiento son apenas considerados en el ambiente donde se desenvuelven.

El proceso de escritura de los estudiantes comienza a gestarse a partir de las ideas, escenarios, normas y estrategias socializadas en el propio entorno escolar; sus principales referencias son las fuentes electrónicas como internet y Encarta; asimismo los textos y fuentes bibliográficas utilizados en las clases, los discursos de los profesores y la forma en que éstos abordan los temas y contenidos.

En cuanto a la fase de **planificación**, entendida como una estrategia o serie de pasos que conlleva la elaboración de esquemas, cuadros o listas, adquiere una variedad de significados particulares en la elaboración de textos de los estudiantes del CBT 3.

Algunos, por ejemplo, no son totalmente conscientes de las implicaciones de la actividad y consideran a la escritura, más bien, espontánea y por tanto no tiene cabida una planeación; sin embargo, también hay quienes sí la toman en cuenta pero la consideran una actividad que complica el proceso.

Aunque de manera indirecta, la mayoría de los alumnos lleva a cabo actividades relacionadas con la planificación o la preescritura; sobre todo aquellas caracterizadas por la selección, organización y sistematización de informaciones previamente establecidas, principalmente por los maestros; se elaboran síntesis para proyectar de manera global el texto a realizar.

A pesar de que varios alumnos la reconocen como parte del proceso, la planificación de sus escritos está condicionada por la importancia de la tarea o

por el cumplimiento cabal de las indicaciones de sus maestros pues la finalidad principal de la escritura es evidenciar sus aprendizajes.

Respecto a la fase de **textualización** es caracterizada por la concreción de los planes formulados durante la preescritura y conlleva una serie de actividades como la elaboración de borradores para mejorar el texto; así como otras consideraciones para resolver las dificultades de escritura.

La elaboración de borradores es una actividad ocasional para los estudiantes del CBT 3; en algunos casos es inherente a la elaboración de sus escritos, en cambio para otros, hacer varias versiones e invertir mayor esfuerzo para mejorar el texto, tiene que ver con la importancia que, en general, asignan los maestros a determinados trabajos.

También hubo quienes evidenciaron poca claridad respecto a la finalidad de elaborar borradores, por lo cual no realizan la actividad e incluso la consideran una dificultad para escribir. Algunos, por ejemplo, desarrollan algunas estrategias como la sistematización de la información y la lectura más acuciosa de la información para asegurar éxito en su primera versión. Otros por su parte, deciden elaborar otra versión sólo a partir de los resultados de la primera.

Si bien los estudiantes del CBT 3 no concuerdan en establecer un itinerario homogéneo para desarrollar el proceso de escritura, parecen coincidir en el valor asignado a la ortografía como el aspecto más importante de un texto y el origen de las principales dificultades al momento de escribir.

Lo anterior da cuenta de los valores y actitudes de los docentes respecto al desarrollo de la lengua escrita, no sólo en este nivel educativo, sino en toda la trayectoria formativa de los alumnos; a pesar de ello, también en el CBT 3

hay estudiantes que elaboran borradores para mejorar sus textos y parecen tener plena conciencia del significado de esta y otras tareas del proceso de escritura.

La diversidad de respuestas nos indican que la fase de **revisión** donde se pretende editar y mejorar en lo posible el texto elaborado, supone, en general, para los estudiantes una serie de actividades poco habituales en la elaboración de sus trabajos.

En consecuencia, la reescritura está condicionada por la importancia de la tarea y cuando se efectúa, los alumnos atienden preferentemente los aspectos ortográficos, gramaticales, de vocabulario y otros relacionados con el formato o cumplimiento de las instrucciones de los docentes. Los menos, consideran importante la expresión de sus ideas.

Los principales acercamientos a la lengua escrita que tienen los estudiantes del CBT 3, son los textos académicos y los discursos de los profesores; sin embargo, la mayoría de los alumnos parece concebir la escritura como una actividad más o menos espontánea y, aparentemente, sin referencias; tales opiniones se basan en la suficiencia de conocimientos o información sobre un tema e incluso, sobre la propia actividad de escribir.

### **Acerca del trabajo**

En la UPN, como en el ámbito universitario en general, los estudiantes egresados de cualquier carrera nos enfrentamos a una serie de problemáticas para concluir el proceso de titulación, entre otras, la desvinculación con la realidad profesional y laboral hacia donde se enfocó nuestra formación académica; lo que a la postre dificulta nuestra inmersión para estudiar, conocer

e interpretar esa realidad a través de la investigación, particularmente en la elaboración de un trabajo de tesis.

La realización del presente trabajo significó un proceso arduo y de constantes modificaciones, desde la elección del tema, el planteamiento del problema, hasta la estrategia y enfoque de investigación a seguir, así como el diseño de los instrumentos afines a nuestro objetivo.

En todos los trabajos antecedentes al nuestro, los autores desarrollaron la estructura de sus estudios a partir de sus propias experiencias con los sujetos y las relaciones que estudiaron. Ante la necesidad de suplir, de algún modo, las experiencias que sirvieron como punto de partida para estos investigadores, diseñamos algunos instrumentos para recabar la información que nos ayudara a configurar una perspectiva más amplia y profunda de las representaciones sobre la escritura y el proceso de escribir en el contexto del CBT 3.

Las representaciones sociales de los alumnos descritas en este trabajo, no pretenden generalizar ni establecer tendencias estrictas o proponer estrategias específicas para modificar radicalmente los objetivos y métodos de enseñanza de la lengua escrita en el bachillerato tecnológico. La intención fue mostrar algunas opiniones, actitudes e intereses de estos estudiantes respecto a la actividad de escribir y evidenciar la importancia de hacerlos conscientes de sus propios procesos.

También intentamos abrir un resquicio para conocer, en cuanto al lenguaje, algo más sobre estos jóvenes a fin de aprovechar favorablemente sus intereses y con ello potenciar las posibilidades académicas y laborales de la

formación que reciben, sobre todo en torno a aquellos asuntos que los inquietan y atrapan su interés.

Con lo anterior, pretendimos construir algunas explicaciones más para la comprensión de aspectos que pueden ser útiles para la formulación de estrategias encaminadas al desarrollo de la lengua escrita en el CBT 3 y otros espacios educativos.

Finalmente, con nuestro estudio buscamos establecer un antecedente que aporte otras perspectivas y sugiera distintos caminos para el estudio de la escritura en entornos educativos específicos, pues en la medida en que más inteligencias trabajen sobre el mismo tema se abren otras posibilidades para comprenderlo y actuar en consecuencia.

En este sentido nuestra investigación, sirvió como detonador de varias preguntas sobre otros asuntos igualmente importantes y que valdría la pena tomar en cuenta, por ejemplo ¿Cuáles son las necesidades de capacitación y actualización de los docentes del CBT 3 en cuanto al desarrollo de la lengua escrita en sus respectivas asignaturas? ¿De qué manera pueden aprovecharse los intereses de los alumnos en el diseño de propuestas educativas que los lleven a reflexionar y tomar consciencia de sus propios procesos de escritura? ¿Cuáles son las ventajas de utilizar los recursos electrónicos, particularmente en el desarrollo de la lengua escrita en general del bachillerato tecnológico y a propósito, sobre todo, de una carrera como la de técnico en informática?

En lo personal, con la elaboración del presente estudio, mi concepción sobre la escritura, más que modificarse, se vio enriquecida por la gama de opiniones aportadas por los estudiantes, pues entendí que no sólo se trata de una actividad que cobra relevancia en el quehacer literario o en una actividad

académica formal, sino que es un recurso inseparable de nuestro propio desarrollo e identidad como seres humanos y que es a través de la lengua escrita, que podemos entender e interpretar nuestro mundo y darlo a conocer a los demás, desde cualquier flanco en que nos encontremos o actividad que desempeñemos.

Del mismo modo, la presente investigación representa la vinculación de mi formación profesional con una de las tantas partes de la realidad educativa que necesita nuestra atención como egresados de una institución con el perfil de la UPN. Este trabajo es también un esfuerzo por acercarme a los intereses y necesidades de algunos jóvenes de la comunidad donde crecí y forjé parte de mi identidad, por escuchar y tratar de entender sus ideas e inquietudes, pues como dice Cortázar “[...] Confiar en mis compañeros es confiar en mí mismo”

**Rogelio Arturo Martínez Perete**

## **Bibliografía**

- AGUILAR R., Miguel Á. y Silvia A. Tapia. coord. *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México, INEE, 2008.
- ALBERTO Morales, Oscar. *Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura*. Mérida, Universidad de los Andes, 2003.
- ALTHUSSER, Luis. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Medellín, Pepe, 1978.
- ALVARADO, Maite y Yaki Setton. *Imágenes del escritor y la escritura en el aprendizaje de lo escrito*. Buenos Aires. UBA. 2000.
- ANGULO Marcial, Noel. *Normas de competencia en información*. Barcelona, BID, 2003.
- ARNAES Muga, Pablo. *La cognición y el proceso de escribir*. Maracay, Paradigma, 1998.
- BARTOLUCCI Inciso, Jorge. *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México, CESU, 2000.
- BENEJAM, Pilar. *La formación psicopedagógica del profesorado de didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, UBA, 1999.
- BONILLA Rius, Elisa. *Leer y escribir en la escuela*. México, Pensar el libro, 2005.
- BONO, Adriana. *La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios: Análisis de aspectos conceptuales y estratégico*. Córdoba, CONICOR, 1996.
- BOURDIEU, Jean Pierre y Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1972.

- BOURDIEU, Jean Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios verbales*. Madrid, Akal, 1985.
- CALDERA de Briceño, Reina. *El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela*. Merida, Educere, 2003.
- CAMPS, Anna. *Didáctica de la lengua: La emergencia de un campo científico específico*. Barcelona, Infancia y aprendizaje, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*. Barcelona, UAB, 2003.
- CASSANY, Daniel. *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Las palabras y el escrito*. Barcelona, red ELE, 2004.
- \_\_\_\_\_; et. al. *Enseñar Lengua*. Barcelona, Graó, 2000.
- CASTELLÓ, Montserrat. *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. Valparaíso, Signos, 2002.
- CASTELLS, Manuel. "Internet y la Sociedad Red" en: *Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*. Catalunya, UOC, 1999.
- DOMÍNGUEZ Rivero, María J. *Habilidades escriturales aplicadas a la redacción de textos expositivos por los alumnos de educación Integral del IPM*. Caracas, Sapiens, 2006.
- DOMÍNGUEZ Rubio, Fernando. *Teoría de las representaciones sociales*. Madrid, Universidad Complutense, 2001.
- DONALD, Ary. *Introducción a la investigación pedagógica*. México, Mac Graw Hill, 1985.

- GARBRAITHA, David y Gert Rijlaars. “Estrategias efectivas en la enseñanza y aprendizaje de la escritura” En: Ramos García, Joaquín (coord.). *Enseñar a escribir sin prisas pero con sentido*. Sevilla, MEC, 1990.
- GÓMEZ Camacho, Alejandro. *Enseñar ortografía a universitarios*. Andalucía, Escuela abierta, 2005.
- GUERRA Ramírez, María Irene y María Elsa Guerrero Salinas. *¿Qué sentido tiene el bachillerato?: Una visión desde los jóvenes*. México, UPN, 2003.
- GUTIÉRREZ Ordóñez, Salvador. *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Madrid, RAE, 2008.
- INEE. *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica. Sexto de primaria y tercero de secundaria*. México. 2006.
- JODELET, Denise. “La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría” en: Moscovici, Serge. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós, 1986.
- LEIBRANDT, Isabella. *Escribir para publicar: Las funciones pedagógicas del empleo de medios electrónicos en los procesos de escritura*. Valencia, Quaderns Digitals, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Humanidades digitales ¿ciencia ficción o realidad inminente?* Navarra, UNAV, 2006.
- LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Vol. I. Barcelona, Paidós, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Leer para entender el mundo*. Ciclo de conferencias: La educación que queremos IV Seminario Primavera, 2003. p. 1
- MANTECÓN Ramírez, Benjamín y Francisca Zaragoza Canales. *La enseñanza de la gramática*. Málaga, UMA, 1998.

- MARINKOVICH, Juana. *Enfoques de proceso en la producción de textos escritos*. Valparaíso, Signos, 2002.
- \_\_\_\_\_. *La escritura como vehículo de aprendizaje*. Valparaíso, UCV, 2000.
- MARTÍ Sánchez, Manuel. *Bases para una gramática emergente y situada*. Alcalá, Linred, 2004.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe. *Informe PISA México 2006*. México, OIE, 2007.
- MATTEODA, María C.; Mónica Bridarolli y Gabriela Buffa. *La clave ortográfica en la identificación de categorías nominales*. México, RMIE, 1999.
- MÉNDEZ Pineda, Juana María. *El escrito académico: Un tejido de textos múltiples*. México, UPN, 2004.
- MERAYO Pérez, Arturo. *Cómo aprender en el siglo de la información: Claves para una enseñanza más comunicativa*. Andalucía, Comunicar, 2000.
- ONG, Walter J. "Ingeniería de la lengua y normalización lingüística" En: *Estudios computacionales del español y del inglés*. UMIST, 1996. (2).
- ONG, Walter J.. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fce, 1996. (1)
- PACHECO Chávez, Virginia y Juan Carlos Villa Soto. *El comportamiento del escritor y la producción de textos científicos*. México, COMIE, 2005.
- PEREIRA, Cecilia y Mariana Di Stefano. *El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares*. Buenos Aires, Signos, 2007.
- PIÑA Osorio, Juan Manuel y Yazmín Cuevas Cajiga. *La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México*. México. UNAM, 2004.

- PRAT, Ángels. “Función del texto escrito en la construcción de conocimientos”  
en: Jorba, Jaume; et al. *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza*. Barcelona, Síntesis, 2000.
- PRIETO Castillo, Daniel. *La comunicación en la educación*. México, CICCUS, 2000.
- RAMÍREZ Silva, Alonso. *Los estudiantes universitarios y la lectura*. México, UPN, 2006.
- RAMOS Hernández, Haydee. *Los alumnos del bachillerato tecnológico. Relatos y expectativas en el CETIS No. 2*. México, UPN, 2004.
- SEP - CONSNET. *Reforma curricular del bachillerato tecnológico*. México, SEP. Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas. 2004.
- SÍSTO Campos, Vicente. *Procesos cognitivos: Una revisión crítica*. Santiago de Chile, ARCIS, 2004.
- TOBÓN, Sergio. *Aspectos básicos de la formación Basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup, 2006.
- TOPETE Corral, Diana. *Los factores que influyen en el desarrollo de habilidades para la comunicación escrita en estudiantes del bachillerato: Un estudio de caso en el Colegio de Bachilleres*. México, UPN, 2003.
- VASILACHIS de Gialdino, Irene. *Condiciones de trabajo y representaciones sociales. El discurso político, el discurso judicial y la prensa escrita a la luz del análisis sociológico-lingüístico del discurso*. Buenos Aires, Conicet-Argentina, 2007.
- ZAMBRANO M., Fernando. *La usabilidad entre la tecnología y la pedagogía*. México, DGSCA-UNAM, 2007.

ZAMORANO Vega, Pedro. *Propuesta para el incremento del léxico entre alumnos de bachillerato*. México, UPN, 2003.

## Referencias electrónicas

1. Cassany. *Decálogo del escritor*. [www.upf.edu/pdi/df/Daniel](http://www.upf.edu/pdi/df/Daniel) Consultado noviembre de 2007.
2. Cassany. *enfoque electrónico*. [http://www.upf.edu/pdi/df/daniel\\_cassany/](http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/) Consultado marzo de 2008.
3. Centro de Estudios Educativos <http://ww.cee.edu.mx>
4. CEPAL [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl); [www.cinu.org.mx/onu/estructura/com\\_reg/cepal](http://www.cinu.org.mx/onu/estructura/com_reg/cepal) Consultado Noviembre 2008.
5. Departamento de Investigación Educativa <http://eclipse.red.cinvestav.mx/die>
6. DGETI. *¿Qué es la DGETI?* [www.dgeti.sep.gob.mx](http://www.dgeti.sep.gob.mx) Consultado Mayo de 2007.
7. Gobierno del Estado de México. [www.edomexico.gob.mx](http://www.edomexico.gob.mx) Consultado enero 2008.
8. Portal de difusión científica hispana <http://dialnet.unirioja.es/> Consultado Marzo de 2008.
9. Red de revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal <http://redalyc.uaemex.mx/> Consultado diciembre de 2007.

## Anexo 1

### Las representaciones sociales de la escritura en bachillerato tecnológico

**Investigador:** Rogelio Arturo Martínez Perete

**Instrumento:** Cuestionario para los alumnos del CBT 3

#### Significados de la escritura

1. Para ti ¿Qué significa escribir?
2. ¿Consideras que el dominio de la lengua escrita (leer y escribir) es necesario y útil para lograr tus expectativas académicas y laborales en el CBT?

#### Proceso de escritura

##### *Planificación*

3. ¿Utilizas alguna estrategia (una serie de pasos, esquemas, cuadros, listas) cuando escribes algún texto? Si utilizas alguna estrategia menciona brevemente cuál es. En caso de no utilizarlas explica brevemente por qué.
4. ¿Cuáles son las principales fuentes de información que utilizas para la elaboración de tus trabajos escritos?

##### *Textualización*

5. ¿Para la elaboración de tus trabajos, escribes todo el texto de una sola vez o elaboras varias versiones (borradores)? Explica brevemente.
6. En términos generales ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentras al escribir? Mencionalas brevemente.

##### *Revisión*

7. ¿Acostumbras revisar y corregir los textos que escribes? Explica brevemente si revisas constantemente el texto mientras escribes o realizas una revisión hasta concluirlo completamente. Menciona cuáles son las correcciones que haces más frecuentemente.

## Anexo 2

### Las representaciones sociales de la escritura en bachillerato tecnológico

**Investigador:** Rogelio Arturo Martínez Perete

**Instrumento:** Guía de entrevista a los docentes del CBT 3

#### I.- Perfil del docente

1. Institución de procedencia.
2. Campo de formación.
3. Experiencia en el ámbito educativo.
4. Asignatura que imparte.

#### II.- La escritura en la práctica docente

5. En cuanto a la escritura ¿Qué tipo de trabajos realizan regularmente en clase y cuáles como tareas?
6. Para la evaluación de tales trabajos ¿Qué aspectos se consideran y cuales son más relevantes? Explique brevemente por qué.

#### III.- La competencia comunicativa

Con base en la definición La competencia comunicativa es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para el uso del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) en un contexto específico y con una intención particular.

Conteste las preguntas:

7. ¿Considera que se favorece el desarrollo de la competencia comunicativa, particularmente en su asignatura? Explique brevemente.
8. ¿Considera importante favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de acuerdo con el perfil de egreso de los alumnos del bachillerato tecnológico? Explique brevemente por qué.