

FUNDACIÓN UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS, PUEBLA

Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades  
Departamento de Lenguas

La redacción en el contexto escolar. Enfoque e interacción entre maestra, libro de texto de español y alumnos de un salón de 6° de primaria en una escuela privada mexicana.



Tesis presentada por Mariana Domínguez González como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Lingüística Aplicada. Dirigida por la Dra. Lydía Giles y aceptada por el Departamento de Lenguas.

Santa Catarina Mártir, Puebla, Primavera de 2008

Agradezco a mi Comité de Tesis, por sus comentarios y presencia a lo largo de la investigación;  
y a mis profesores y compañeras de la Maestría en Lingüística Aplicada, por su constante  
invitación a la reflexión y al *code-mixing* [mezcla de códigos].

Dedico este trabajo a Blanca y José Luis, por el apoyo recibido en este (cuarto) período  
universitario; y a Mam, por sus atinados consejos sobre turismo y lenguas.

## Abstract

Esta investigación distingue la redacción enfocada en el producto o en el proceso como dos posibles orientaciones para su instrucción. Partiendo del proceso de composición, se analiza el enfoque de una maestra de 6° de primaria, así como la interrelación entre éste, las actividades de redacción escolar, y los procedimientos de los alumnos al redactar. A través de una entrevista, dos cuestionarios y el análisis del libro de español, se concluye que en este 6° de primaria se promueve el proceso de redacción, aunque con limitaciones de tiempo, falta de práctica y exceso de actividades, haciendo que la maestra tenga que centrarse en aspectos y procedimientos correspondientes a grados previos. Se propone continuar investigando sobre la secuencia en la instrucción de la redacción a nivel primaria y las influencias extraescolares involucradas.

## Tabla de contenidos

Capítulo 1: Introducción.....	p. 1
Capítulo 2: Marco teórico.....	p. 8
Capítulo 3: Metodología.....	p. 24
Capítulo 4: Resultados y discusión.....	p. 45
Capítulo 5: Conclusión.....	p. 90
Referencias.....	p. 98
Apéndice A: Oficio.....	p. 104
Apéndice B: Propuesta de trabajo.....	p. 105
Apéndice C: Guía de entrevista.....	p. 108
Apéndice D: Cuestionario 1: actitudes.....	p. 110
Apéndice E: Cuestionario 2: procedimientos.....	p. 113
Apéndice F: Transcript de entrevista.....	p. 114
Apéndice G: Análisis del Libro del Alumno.....	p. 130
Apéndice H: Anexo “Más ideas para redactar”.....	p. 145
Apéndice I: Anexo “Más ideas para revisar tus escritos”.....	p. 147



## Capítulo 1: Introducción

### *Instrucción de la escritura escolar en México*

Las funciones de la lengua escrita están presentes en todos los ámbitos de la sociedad. El niño urbano, al entrar en contacto con la gente, los lugares y las actividades de su comunidad, observa, desde pequeño, que se lee y se escribe con una finalidad. En otras palabras, empieza a familiarizarse con los diversos usos de la lectoescritura y se inicia en la adquisición de conocimientos, quizás sueltos, relacionados con la misma.

Opuesto a ello se ubica la creencia generalizada de que es únicamente en la escuela en donde se aprende a leer y a escribir. La noción de la escuela como una “institución social creada para controlar el proceso de aprendizaje” (Ferreiro, 2004, p. 123) puede resultar absurda ya que éste no puede ser controlado; alternatively, puede tornarse interesante al estudiar cómo la escuela enfrenta las demandas de conocimiento actuales, y qué tanto relaciona sus contenidos académicos con las necesidades extra-escolares de su población.

En el sistema educativo mexicano se ha perpetuado la instrucción de la lectura y la escritura como si éstas fueran meramente instrumentos de equivalencia entre el lenguaje oral y el gráfico. Una de las críticas que recibe esta visión técnica de la lectoescritura es que en el mundo actual los usos de la lectura y la escritura han cambiado, lo que, en teoría, debería resultar en una actualización de los modos de enseñanza escolares. Sin embargo, en palabras de Ferreiro (2004), “al mismo tiempo en que las exigencias de alfabetización se multiplican y diversifican, la escuela continúa formando aprendices como si se tratara de los escribas de la antigüedad o de los copistas medievales” (p. 195).

Un estudio publicado en el 2004 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) investigó los aprendizajes de alumnos de 6º de primaria y tercero de

secundaria, en materia de español y matemáticas, a nivel nacional, durante cuatro años. En el caso de los estudiantes de 6° de primaria, las áreas de la asignatura de español que se evaluaron fueron: comprensión lectora, reflexión sobre la lengua y expresión escrita. Esta última se analizó por separado, a través de preguntas de respuesta corta o de ensayo. Los datos arrojaron que el 63% de los estudiantes se encuentra en un nivel de logro por debajo del mínimo esperado, el cual se caracteriza por tener la habilidad de construir oraciones simples y/o un texto coherente pero sin respetar las características ni las funciones de diversos tipos de texto, y por tener un uso deficiente de las convenciones del sistema de escritura (ortografía y puntuación) (p. 9). Tomando en cuenta la división por tipo de sistema educativo, las características de composición antes descritas las presenta el 85% de los estudiantes de escuelas indígenas, el 72% de los alumnos de escuelas rurales públicas, el 62% de los pupilos de escuelas urbanas públicas, y el 31% de los aprendices de escuelas urbanas privadas (p. 16).

La diferencia de resultados de los dos tipos de instituciones educativas en el ámbito urbano plantea que es un sector muy limitado el que tiene acceso, de alguna u otra manera, a un aprendizaje integral de la escritura. No por eso se puede garantizar que la educación privada provea dicho conocimiento. Un elemento importante para ello es el entorno sociocultural y la mayor probabilidad de entrar en contacto con material de lectura y escritura por parte de quienes después asisten a una escuela “de paga”. Igualmente, dependerá del tipo de escuela y de su planta Docente, entre otras cosas, que el niño desarrolle un pensamiento crítico, entendido aquí como la habilidad de una expresión escrita que incluya una reflexión y una toma de conciencia respecto a lo que se escribe.

La manera en que se aborda la instrucción de lectoescritura, y de la redacción específicamente, tiene que ver con cómo éstas se conciben. Ferreiro (2004) clarifica que hablar

de *escritura* se refiere tanto a la capacidad mecánica de formar letras, palabras, frases, como a la capacidad de interpretar los textos producidos. Resultado de ello son los dos enfoques hacia la composición que sirven de marco para la presente investigación: la redacción o composición orientada al producto y la redacción o composición orientada al proceso.

#### *Propósito del estudio*

El presente estudio de caso busca explorar el enfoque que la Maestra de un grupo de 6° grado de primaria tiene respecto a la redacción<sup>1</sup> escolar, a fin de entender el por qué de las actividades y los procedimientos de composición que promueve en su salón de clase. Al identificar esto, se puede trabajar con el establecimiento de estrategias que promuevan las diferentes etapas del proceso de redacción y el pensamiento crítico antes señalado.

Los objetivos específicos de la investigación son: identificar el papel que el maestro juega como representante y promotor de un enfoque específico hacia la redacción en su grupo de alumnos, determinar si hay una congruencia entre la teoría y la práctica docente respecto a su enfoque hacia la redacción, e identificar el papel del libro de texto de español como factor de influencia del enfoque hacia la redacción de la Maestra.

#### *Justificación del estudio*

El interés en llevar a cabo esta investigación radica en el papel del Docente como mediador entre la ideología educativa oficial, institucional, y personal-profesional, y la dinámica del salón de clase, en relación a la instrucción de la composición escolar. Cook-Gumperz (1986) considera que al estudiar la redacción se deben contemplar, no sólo la capacidad para plasmar palabras en papel, sino todas las actividades involucradas con el uso de la lengua. De ahí que las

---

<sup>1</sup> A lo largo de este trabajo se usan los términos redacción y composición como sinónimos.

políticas educativas y la ideología de cada escuela influyan también, en la manera en que se proyecta la lectoescritura a lo largo de la educación primaria.

El trabajo de Jean Piaget y L. S. Vygotsky, entre otros, ha contribuido a la concepción del lenguaje como un elemento constructor de la experiencia, prioritario para el desarrollo de la inteligencia (Foster, 1992). Las ideas de la psicología cognitiva, antes mencionadas, posibilitan nuevos ángulos de análisis para abordar la enseñanza de la composición. Desde esta perspectiva, la labor del maestro es vista como guía para que los alumnos logren dominar su propio proceso de redacción, en vez de considerarla como una especie de vigilancia para garantizar el cumplimiento de las reglas gramaticales.

Squire (1987) distingue las habilidades mecánicas requeridas a la hora de redactar, de los procedimientos que implican una práctica constante para comprenderlos y mejorarlos cada vez más. Enfatiza, también, la importancia de que el maestro logre reconocer en qué consiste cada uno de estos aspectos, a fin de saber cómo enseñarlos. De ahí que la preparación formal, así como las concepciones individuales del Docente son el filtro que determina cómo se aborda la instrucción de la producción textual.

Este trabajo se centra en una Docente como representante y promotora de un enfoque específico hacia la composición, para determinar si hay una congruencia entre su orientación y los procedimientos de redacción que fomenta en su grupo. Se pretende identificar si en un salón de clase se refuerza una *redacción orientada al producto* o una *redacción orientada al proceso*, analizando los reportes de desempeño que la Maestra hace de sí misma y de sus alumnos, y que los estudiantes hacen de sí mismos y de su Profesora.

A través de la información obtenida se busca responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Enfoca, la Maestra, la redacción escolar en el producto o en el proceso?
- ¿Hay una correspondencia entre los procedimientos de redacción de los alumnos y el enfoque hacia la redacción de la Maestra?
- ¿Corresponde el enfoque hacia la redacción de la Maestra con el enfoque hacia la redacción del libro de texto de español?

Al identificar la orientación que se tiene hacia la escritura, y la percepción que de ésta tienen la maestra y sus alumnos, los Docentes pueden beneficiarse para tener nuevos ángulos de comprensión hacia el desempeño escrito de sus alumnos y la dinámica del salón, así como para planear las sesiones de su programa académico.

### *Metodología*

Scribner (2001) menciona que los estudios etnográficos contribuyen a un mejor entendimiento de la percepción que la gente tiene sobre la lectoescritura. A través de esta investigación se proporciona un panorama localizado en tiempo y espacio, sobre la importancia de que exista una concordancia entre el modelo teórico y la aplicación práctica en la escritura escolar. Szwed (2001) señala que la etnografía es un método que brinda la oportunidad de adentrarse en lo que la lectoescritura representa.

Este trabajo es de corte cualitativo, con el empleo de técnicas cualitativas y cuantitativas para la obtención y análisis de información. La temática explorada, así como su enfoque humanista, ubican el trabajo dentro de la línea de investigación educativa y de la lingüística aplicada (Duff, 2002). Asimismo, se inserta en la tradición de los estudios etnográficos que pretenden, a través de la exploración de una situación concreta, comprender el por qué de sus actividades y comportamientos (Spradley, 1979). Dado lo anterior, se consideran las distintas

dimensiones involucradas en la enseñanza escolar de la escritura, en cuanto a que son factores de influencia en el fenómeno.

La investigación se plantea como un estudio de caso, enfocado en lo que sucede un salón de 6° grado de primaria de una escuela privada mexicana. Los participantes son la Titular del grupo, los treinta alumnos del salón, y el Libro del Alumno de español de la SEP. Se empleó la técnica de entrevista, descrita en el tercer capítulo, para explorar los procedimientos que la Maestra exige de sus alumnos en las actividades de composición; se aplicaron dos cuestionarios de preguntas cerradas para conocer las actitudes de los alumnos respecto a la escritura, los procedimientos de redacción de los alumnos y el tipo de retroalimentación que la Maestra proporciona, desde la perspectiva de los estudiantes; y se llevó a cabo el análisis de la primera mitad de las lecciones del Libro del Alumno de español de la SEP, desde la dicotomía de la redacción orientada en el producto o en el proceso.

#### *Resultados esperados*

Al proyectarse el trabajo con una escuela particular, se pensaba que ésta contaría con más recursos materiales, y que se proporcionaría un mejor seguimiento al desempeño del alumnado. Sin embargo, dada la variedad de tipos de escuelas privadas, no se podía prever cómo la ideología institucional enfocaría la instrucción de la redacción en concreto.

Inicialmente, se esperaba encontrar la prevalencia de la orientación hacia el texto terminado, poniendo especial atención en la forma del escrito: ortografía, puntuación, y sintaxis, debido a que son los aspectos más tangibles de la redacción, y a los que tanto maestros como alumnos están acostumbrados a poner atención; también, a raíz de que en las escuelas hay una tendencia a copiar textos, más que a producirlos (Rockwell, 2007). De igual manera, se esperaba que la actualización de los libros de texto de la SEP estuviera más bien relacionada con el diseño

gráfico del mismo y no tanto con el contenido temático y pedagógico. Es decir, no se esperaba que éste pudiera enfocar la escritura en el proceso de composición.

Respecto a la producción textual, se concedía el beneficio de la duda a la Maestra en cuanto a la incursión de actividades de redacción a lo largo del ciclo escolar, ya que éstas usualmente se asignan en fechas concretas, tales como días festivos nacionales, vacaciones, visitas escolares, los cuales sirven como tema para la creación de escritos. Asimismo, se desconocía qué tanto la Maestra participante contemplaba la planeación y la revisión de los escritos por parte de los mismos autores. Más bien se esperaba que fuera en ella en quien recaía toda la labor de revisión.

En el capítulo dos se expone el marco teórico que sirve de fundamento a la investigación, lo cual sirve para proporcionar una panorámica general de los diversos factores que intervienen al intentar estudiar el enfoque hacia la redacción escolar.

## Capítulo 2: Marco teórico

En esta sección se exploran los elementos que intervienen en la definición de un enfoque hacia la redacción por parte del maestro. Se hace un recorrido por las ideas y los modelos que han dado lugar a la investigación educativa sobre la lectoescritura en general, y la redacción en particular. Lo anterior sirve para presentar los fundamentos teóricos del presente estudio de caso.

### *Perspectivas de la lectoescritura*

Estudiar cómo se aborda la lectoescritura para su instrucción implica tomar en cuenta tanto la presencia de la lengua escrita, con formas particulares de aprenderla, de adquirir la capacidad escritora; como una toma de conciencia de la importancia que tiene para la vida diaria, de los fines concretos que sirve. Scribner (2001) menciona los efectos atribuidos a la lectura y a la escritura: se adaptan a las necesidades funcionales de los grupos que la ejercen; ayudan a que sus poseedores puedan estar más concientes del lugar que ocupan socialmente; y permiten desarrollar habilidades de razonamiento lógico y de pensamiento crítico individuales.

Robinson (1988), sin embargo, estipula que a pesar de que el concepto de lectoescritura tiene mucho peso en las sociedades occidentales, los beneficios que se le atribuye, tanto a nivel individual como social, han resultado ser una especie de mito. Por un lado, la idea de que existen diferencias en el desarrollo intelectual entre las personas que saben leer y escribir y las que no ha sido refutada por investigaciones como la de Scribner y Cole (citada en Scribner 1988). El trabajo realizado por Heath (citada en Scribner, 1988) demuestra también que la lectoescritura no garantiza una mejoría social automática. En esa misma línea, a través de situaciones como la de Cuba, China, la antigua URSS, y Tanzania, se ha visto que es a partir de los movimientos sociales que se promueve la lectoescritura en la población, y no viceversa (Scribner, 1988).



*Perspectiva social de la lectoescritura.*

De entre los posibles ángulos de análisis de la lectoescritura, la perspectiva individual y la perspectiva social exploran la red de conexiones, intra o interpersonales, que la lectura y la escritura pueden tener.

Opuesto a la perspectiva que ubica la lectoescritura como un conjunto de habilidades que potencian el desarrollo cognitivo del ser humano, las cuales han de ser adquiridas de manera homogénea siguiendo una serie de pasos, el *modelo ideológico*, que a continuación se expone, pone un énfasis en las estructuras de poder que rigen la dinámica cotidiana de los aprendices a escritores (Street, 1993). Dicho modelo considera que la lectoescritura se encuentra inevitablemente ligada a las características de cada contexto, las cuales le proporcionan un valor y una utilidad específicos. Leer y escribir son actos sociales, en los que intervienen aspectos culturales (Foster, 1992).

Las prácticas alfabetizadoras se sitúan dentro de un contexto cultural. En consecuencia, la adquisición de habilidades lectoescritoras dependen no sólo de un conocimiento técnico, sino también de cómo cada comunidad se asume en términos de identidad (Street, 2003). Goodman (2001) argumenta que los individuos internalizan la función de la lengua escrita tomando en cuenta la experiencia y las actitudes que éstos perciban de parte de los diversos grupos sociales que les rodean. Cada contexto le otorga un valor diferente; ello se debe, en parte, a la frecuencia con la que ésta se necesita para las labores cotidianas. Scribner (2001) señala que en muchas sociedades no es prioritario saber leer y escribir para participar activamente en la vida comunitaria. De ahí que existan diversas actitudes hacia la misma. Para algunas comunidades, la lengua escrita es útil, mientras que para otras no lo es tanto. Malcolm (1999) especifica que las

sociedades que tienen una orientación hacia la oralidad, sea porque no poseen un código escrito o porque, a pesar de éste, mantienen fuerte su tradición oral, tienen un contacto limitado con la cultura escrita. Tal es el caso de los somalíes, quienes a pesar de estar expuestos al árabe escrito para las funciones religiosas de su comunidad, mantuvieron el somalí, su lengua madre, sin codificación (Malcolm, 1999).

Lewis (2001) también describe la lectura y la escritura como actividades moldeadas social y culturalmente. Explora cómo el salón de clase conforma una cultura pasajera que dura el tiempo del ciclo escolar. Dentro de esta cultura, las relaciones y el desempeño de sus participantes están vinculados con los diversos escenarios ubicados dentro y fuera de la institución escolar. En consecuencia, la conducta del maestro y de los alumnos en el salón de clase responde a lo que Street (2003) denomina el aspecto “global”. Así, las condiciones sociales de la cultura amplia (Lewis, 2001), conformada por los contextos fuera del aula, contribuyen a definir el significado que se le da a la lectura y a la escritura.

La socialización primaria, que ocurre en el seno de la familia, es la que determina las formas iniciales de ver el mundo y de concebir la realidad. Las actitudes con las que los alumnos llegan al salón de clases responden a las previamente aprendidas en el contexto doméstico. Szwed (2001) enfatiza que la diferencia en las capacidades lectoescritoras del individuo es resultado de sus circunstancias. Kalman (2003) enfatiza la intención de comprender la lectura y la escritura “como prácticas sociales más que como un conjunto de destrezas que se centra en la manipulación mecánica de elementos aislados del texto” (p. 43).

#### *Perspectiva individual de la lectoescritura.*

La perspectiva individual de la escritura, argumenta Foster (1992), considera que la composición es un acto individual. Street (1993, 2003) señala que esta visión concibe la escritura

como una actividad independiente del contexto social. Por su parte, Ong (2001) defiende la postura al establecer que escribir ayuda a la persona a estar más consciente de lo que piensa, y a ser más objetivo al respecto.

La instrucción de la escritura como una actividad personal centra la atención, por un lado, en los aspectos técnicos que posibilitan al individuo emplear un lápiz, una pluma, o una computadora, y registrar letras, palabras y oraciones como parte de un texto coherente. Asimismo, esta postura estipula que, más allá del conjunto de habilidades mecánicas, la escritura, al representar el lenguaje, permite una metaescritura, cuya función es conocer los motivos, los destinatarios, las cualidades y las fragilidades del texto producido, a fin de generar, a través de la reflexión, un aprendizaje (Peredo, 2005).

#### *Lectoescritura escolar*

A nivel internacional, la asociación de la lectoescritura como actividad que se enseña y aprende en la escuela se remonta al siglo XIX (Cook-Gumperz, 1986). Sin embargo, tal como se mencionó antes, la lectoescritura es una actividad culturalmente motivada, por lo que las formas específicas de instrucción de la misma corresponden a los paradigmas vigentes en cada sociedad (Grabe y Kaplan, 1996). A pesar de que la perspectiva social del lenguaje considera que la escuela no es el único lugar para aprender (Barton, 1994), las instituciones educativas representan el ámbito donde el alumno debe desarrollar su potencial individual como lector y escritor (Foster, 1992).

Siguiendo el modelo tradicional, la lectura y la escritura como tecnologías aprendidas es uno de los objetivos de las instituciones de educación formal (Cook-Gumperz, 1986). Por su parte, los enfoques cognitivos de la composición hacen énfasis en los aportes que la comprensión y la producción de textos tienen en el desarrollo mental del individuo (Barton, 1994).

Desde el punto de vista de la teoría del aprendizaje social, elaborada por Bandura (citado en Pintrich y Schunk, 2002) la motivación crea expectativas acerca de la capacidad que cada individuo posee para realizar algo, así como del resultado de dicha acción. Szwed (2001) señala que la motivación que el alumno tiene para leer y escribir es resultado de la combinación entre el escritor, las circunstancias, el propósito de su escritura, y el escrito en sí. Si bien los alumnos ingresan a la escuela con preconcepciones acerca del valor y la función de la escritura, el proceso de escolarización también se encarga de influenciar su punto de vista acerca de la composición de textos (Barton, 1994).

### *Dimensiones de la lectoescritura escolar*

#### *Políticas educativas oficiales*

Entre las estrategias sugeridas por la UNESCO (2004) para llevar a cabo la alfabetización en cada país del mundo, se sugiere propiciar una adopción de los programas por parte de la población a la que éstos van dirigidos. Ello, a través del diseño de programas que tengan como punto de partida las características socioculturales de cada contexto, considerando que la prioridad de la educación formal en las escuelas primarias es lograr un nivel de dominio de la lectura y la escritura.

Barton y Hamilton señalan que las agendas de alfabetización están sujetas a relaciones de poder entre instituciones sociales, por lo que sus objetivos siempre dependen de intereses más amplios (citados en Lewis 2001). Según Robinson (1988), para ubicar a la lectura y escritura en un contexto particular, es necesario analizar cómo funciona el sistema educativo desde arriba, desde la concepción y el diseño de políticas educativas y de lectoescritura.

En México, la instancia gubernamental oficial que regula los aspectos relacionados con la educación primaria, sea pública o privada, del país, es la SEP. El discurso educativo oficial se

proyecta desde la SEP federal hacia las Secretarías de Educación estatales. Gee (citado en McCarthy, 2002) recalca la importancia de los discursos como modelos culturales que determinan lo que es permitido y lo que no lo es.

Scribner (1988) señala que las maneras de concebir el valor y la función, individual y social, de la lengua escrita determinan el tipo de políticas educativas que se diseñan e implementan en un país. Las políticas educativas nacionales son las encargadas de especificar el rol que la escritura debe tener. Igualmente, promueven cierto tipo de procedimientos y actividades para la currícula institucional, así como los materiales de instrucción pertinentes. En ese sentido, el modelo educativo vigente es resultado de lo que la SEP considera pertinente promover en la población mexicana a través de la educación formal.

La última reforma hecha al programa de educación primaria en 1993, enfatiza la enseñanza y el aprendizaje de “habilidades intelectuales básicas”, así como nuevas formas de desempeño dentro del salón de clase, las cuales fomenten la interacción maestro-alumno, la colaboración en las actividades del aula, y el análisis y entendimiento de la información vista. (SEP, 2001). El Programa Nacional de Lectura, y el Proyecto para el Fortalecimiento del Pensamiento Crítico y el Desarrollo de Competencias Matemáticas y Científicas en la Educación Básica son ejemplos de las iniciativas que se han venido desarrollando en esa dirección.

#### *Ideología institucional*

Robinson (1988) establece que la instrucción de la lectoescritura se da dentro de un contexto social, y que se puede inferir cuáles son los valores predominantes del mismo al observar qué es lo que se enseña y cómo se enseña. Dicho autor señala que parte del contexto son las instituciones existentes. Específicamente, en el caso de la educación formal, es en las escuelas y sus maestros en quienes recae la labor de enseñanza de la lectura y la escritura. Cook-

Gumperz (1986) argumenta que una vez hecha pública la educación, a inicios del siglo XX, es a través de la pedagogía que se determina el contenido y la metodología con la que se ha de aprender.

Hablando concretamente de la escritura, en la dinámica cotidiana del aula, dependiendo del enfoque hacia la redacción, por parte de la institución y por parte del maestro, es que se desarrollan expectativas hacia la producción textual de los alumnos, las cuales son parte de la cultura local del salón de clase (McCarthey, 2002). El maestro y los alumnos actúan como agentes dinámicos de esa cultura, adecuándose a ella según la importancia que se le otorgue a los procesos y productos de la actividad escrita.

La interacción entre maestro y alumnos, y el aprendizaje respecto a los procedimientos para la composición, son el marco de la redacción escolar. Foster (1992) diferencia dos tipos de habilidades para llevar a cabo la redacción. Las primeras son aquellos aspectos relacionados con la organización de la información, y conforman la forma y estructura de un texto. Las segundas, por su parte, se refieren al procedimiento cognitivo que se lleva a cabo durante la composición, y están vinculados al momento en que el texto se produce. Ambos aspectos son complementarios e igualmente necesarios a la hora de redactar.

Peredo (2005) establece que el conocimiento que se obtiene en la escuela debe fluir hacia fuera de ella, encontrando una utilidad dentro de la sociedad. En este sentido, la redacción debe vincular escuela y comunidad. Sin embargo, Grabe y Kaplan (1996) argumentan que la composición escolar no cumple con las características fundamentales encontradas en la producción de textos en ámbitos diferentes a la institución educativa, ya que al ser asignada por el maestro, se omite su rol como herramienta comunicativa de un mensaje individual. Baynham (2004) señala que la lectura y la escritura no son actos únicos del salón de clase, sino que tienen

un uso más allá del mismo. En el marco de los *New Literacy Studies* [Nuevos Estudios sobre Lectoescritura], Street (1993, 2003) enfatiza la importancia de reconocer los nexos entre el aprendizaje de la lectoescritura y su función social relativa a cada comunidad. Ahí se ve la importancia de una pedagogía que contemple el tipo de competencia escrita que el alumno necesita, no sólo dentro del aula, sino fuera de ella también.

Gee (citado en McCarthy, 2002) menciona que los discursos primarios se aprenden dentro del hogar, mientras que los secundarios se adquieren a través de la interacción con otros grupos e instituciones sociales, como es el caso de la escuela. Al respecto, Szwed (2001) señala que los programas educativos que se implementan creen tomar en cuenta las necesidades de los alumnos respecto a la escritura cuando realmente las desconocen. Ello desemboca en una homogeneización de la población estudiantil, y hace más grande el contraste entre el contenido académico de la educación formal y el conocimiento obtenido en los demás ámbitos de la vida cotidiana.

#### *Ideología del maestro*

La actividad diaria de cada salón de clase combina los lineamientos oficiales e institucionales con aplicaciones concretas determinadas por el Docente (Barton, 1994). Rowsell y Rajaratnam (2005) exponen que la manera en que el maestro administra su salón de clase, tanto en materia de contenido académico como de espacio y recursos materiales, es una labor subjetiva, al igual que la enseñanza, ya que ambas requieren incluir aspectos personales. En la docencia siempre confluyen múltiples dimensiones de la persona que es el maestro: creencias, experiencias, y conocimiento, personal y profesional; aparte de los lineamientos de la ideología institucional, y los enfoques pedagógicos de las políticas educativas vigentes. Turner (citado en

Lewis, 2001) sugiere que los roles desempeñados en el salón de clase son una manera de reconocer el poder de los diferentes contextos a los que el maestro y los alumnos pertenecen.

Peredo (2005) enfatiza la importancia de que “el Docente tenga claros tanto el concepto y funciones de la escritura, como las implicaciones de la lengua escrita” (p. 27). Con ello establece una división entre el aprendizaje del lenguaje escrito, y su uso dentro de la realidad cultural de la que se es parte. Para vincular ambos aspectos es necesario tener un plan y un objetivo para la escritura (Bereiter y Scardamalia, 1987). Esto implica que, por un lado, el maestro, al establecer la actividad escrita para la clase, debe considerar cómo y para qué se va a escribir, y que se lo haga saber a sus alumnos; y, por el otro, que cada estudiante internalice dichos aspectos en su ejercicio escrito. De lo anterior se deduce que para que el maestro pueda implementar este tipo de dinámica en sus sesiones, debe conocer los procedimientos necesarios para que un texto cubra una función social, de lo contrario será muy difícil transmitir esa forma de trabajar a sus alumnos.

Una crítica, mencionada por Winterowd (1987), respecto a la instrucción de la escritura y la composición en el aula, es el énfasis de los maestros en la corrección del producto final escrito de sus alumnos. Los estudios realizados por Sommers y Perl (citados en Foster, 1992), muestran que dicha tendencia deriva en la creencia, por parte de los estudiantes, de que la revisión de su texto es la corrección de errores gramaticales únicamente. Foster (1992) señala la revisión como el momento adecuado en el que el Docente puede interactuar con el alumno para explotar el potencial de su composición. Winterowd (1987) sugiere que los Docentes deben poder monitorear e interactuar con el alumno mientras éste redacta un texto. Por su parte, Squire (1987) plantea que el mayor problema al que los maestros se enfrentan es el de lograr incrementar el número de actividades de composición dentro de su programa académico, mientras que Foster



(1992) exhorta al Docente a distinguir entre los aspectos de la redacción que responden a las ideas y el estilo personal de quien escribe, y aquellos que representan un consenso sobre la expresión escrita.

En México, los programas de educación primaria son creados, mantenidos y actualizados por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP. Como se verá en la siguiente sección, la reforma de 1993 modificó la currícula a nivel primaria, mientras que en el 2006 se hizo lo mismo con la de secundaria. Oficialmente, al profesor de grupo de primaria le corresponde hacer posible la enseñanza y el aprendizaje entre su persona y los estudiantes de acuerdo con dichos planes de estudio (SEP, 1980). Para ello, los libros de texto, producidos y distribuidos gratuitamente por la SEP, fungen como guía técnica y pedagógica sobre las temáticas a abordar dentro del calendario de clases (Vargas, 2001). Si bien en el país existen escuelas oficiales o públicas, y escuelas privadas, todas tienen como punto de partida el contenido académico la currícula oficial para cada ciclo escolar. Es en el marco de estos programas de estudio que el maestro debe fomentar la capacidad analítica, el trabajo en equipo, y la disciplina en sus alumnos (SEP, 1980), a fin de que éstos desarrollen un pensamiento crítico (SEP, 2006).

### *Educación primaria en México*

A nivel nacional, la educación básica se proyecta como una instancia promotora del desarrollo individual y comunitario (SEP, 2006). El desempeño académico y el mejor o peor aprendizaje de los alumnos es visto como reflejo de la interacción entre el programa curricular vigente; la organización y la administración de la escuela, por parte de sus autoridades; el compromiso de la comunidad en la vida escolar, y viceversa; la preparación, actualización y disponibilidad del Docente; y los recursos materiales a la mano (local, material, libros de texto) (SEP, 2001). Al respecto, Barton (1994) menciona que entre los obstáculos de la educación en

países en vías de desarrollo, como es el caso de México, están: la falta de preparación por parte de los maestros, el exceso de alumnos en cada salón de clase, y la ausencia de presupuesto y recursos para la enseñanza.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 identifica fenómenos sociales actuales como el alto índice poblacional, la presencia de las nuevas tecnologías de la información, la globalización, la diversidad cultural y lingüística nacional, entre otros, como determinantes para la actualización del sistema educativo mexicano. Dicho documento señala que, en materia de educación, deben darse cambios a nivel nacional en lo que respecta a la distribución de recursos; a nivel intermedio, en relación a las instancias de educación estatales; y a pequeña escala, a nivel institucional y dentro del salón de clase, para conocer la realidad de cada escuela, de su personal Docente y de sus grupos de alumnos, así como del contexto social en que se inscribe, a fin de poder detectar sus problemáticas concretas y proveer soluciones pertinentes.

El sistema de educación primaria mexicano encuentra una misión y unos objetivos en los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece para la educación básica, la cual comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria. El Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala que “la educación básica (...) es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida” (p. 104). El programa de estudios para el último año de nivel primaria incluye las siguientes materias: español, matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, y educación cívica. Éstas constituyen el tronco común de todas las primarias del país, independientemente de si forman parte de una institución pública o privada.

De los seis años que caracterizan la educación primaria en México, el 6° grado es visto como un momento de consolidación de las habilidades de lectoescritura, antes del ingreso a la secundaria. Se espera que los estudiantes hayan desarrollado las “competencias cognoscitivas fundamentales”, entre ellas, la lectura y la escritura (SEP, 2001). De igual forma, el último año de la primaria representa un período de vinculación entre los objetivos de ésta y los de la secundaria. Es por ello que resulta necesario tomar en cuenta qué es lo que se espera de los estudiantes en la secundaria para poder ver si dichas expectativas están relacionadas, tanto con las capacidades actuales, como con el potencial de los alumnos de 6° grado.

En lo que respecta a la lectoescritura, entre los propósitos para la materia de español en secundaria están: “que usen la escritura para planear y elaborar su discurso”, que “amplíen su conocimiento de las características del lenguaje y lo utilicen para comprender y producir textos”, que “interpreten y produzcan textos para responder a las demandas de la vida social, empleando diversas modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos”, y que “utilicen el lenguaje de manera imaginativa, libre y personal para reconstruir la experiencia propia y crear ficción” (SEP, 2006, p. 33). Simultáneamente, en la asignatura de inglés, se espera que los estudiantes “planeen la escritura de textos efectivos que respondan a propósitos personales, creativos, sociales, académicos, e institucionales”, que “produzcan textos coherentes que respondan a propósitos personales, creativos, sociales, académicos, e institucionales”, que “editen los textos propios o los de sus compañeros”, y que “utilicen adecuadamente las convenciones gramaticales, ortográficas y de puntuación” (SEP, 2006, p. 39).

*Enfoques de la instrucción de la redacción escolar**Habilidades complementarias*

Al redactar, se requiere tanto de conocimientos técnicos, como de procesamiento de contenido, de las ideas sobre las cuales se escribe, para armar un texto. Foster (1992) considera que los primeros son habilidades que pueden llegar a dominarse con la práctica, mientras que los segundos requieren análisis, creatividad y juicio, y nunca se terminan de explorar y conocer por completo. Bhatia (1999) reconoce que existe cierto choque entre las convenciones retóricas y la manifestación personal del contenido escrito, pero que las primeras deben ser usadas como recursos y no como moldes rígidos en la composición.

La anterior distinción resulta útil para reconocer tendencias a la hora de incluir y evaluar la redacción en el salón de clase ya que, por un lado, como los aspectos gramaticales y ortográficos, son los que poseen mayor tangibilidad. Son visibles no sólo para quien escribe sino para quien lee un texto. Entre ellos se encuentran la estructura lingüística, los mecanismos de transición, el vocabulario, y todos los elementos que le dan coherencia a un texto (Grabe y Kaplan, 1996).

El maestro, sobre quien tradicionalmente recae la labor evaluativa de la redacción del alumnado, encontrará más cómodo y práctico, considerando la carga de trabajo que tiene, calificar los textos de sus estudiantes según las reglas de composición. Dado que los aspectos gramaticales tienden a ser más cuantificables, es recurrente, en la práctica Docente relacionada con la redacción, tomar este tipo de elementos como determinantes del mejor o peor desempeño de los alumnos. Lo anterior se denomina como un enfoque centrado en el producto, en el texto final, el cual se analiza según el mayor o menor apego a los lineamientos de redacción preestablecidos. La otra cara de la moneda, el contenido plasmado en la composición de cada

alumno, demuestra que, por un lado, cada persona proyecta de manera diferente sus ideas; y, por otro, que cada uno procede a realizar un escrito empleando sus propios recursos cognitivos. Se trata del enfoque centrado en el proceso de composición.

#### *Redacción orientada al producto*

Grabe y Kaplan (1996) caracterizan la redacción como la hilación coherente y estructurada de enunciados que representan un conjunto de ideas o información. Young (citado en Freedman, Pringle y Yalden, 1987) considera que los aspectos creativos de la composición son un misterio, por lo que la enseñanza se limita a los elementos de estilo, organización y uso. Dicha orientación posee, como punto de partida, las características que debe tener la copia final de un escrito. (Freedman et al., 1987). Los aspectos contemplados en la instrucción basada en el producto son la estructura y las reglas gramaticales.

La mayor crítica que se hace a quienes adoptan un enfoque de la redacción en el producto es dejar a un lado el procesamiento del contenido a plasmar en un texto (Freedman et al., 1987). Krashen (1984) propone una reevaluación de las funciones de la enseñanza gramatical, si bien señala el beneficio de incluirlas durante una de las facetas finales de la composición, la de la edición del texto.

#### *Redacción orientada al proceso*

Freedman et al. (1987) caracterizan la nueva retórica, surgida en los años setenta a partir de la psicología cognitiva, por el cambio de perspectiva hacia el sujeto que escribe. Los aspectos cognitivos y creativos ahora constituyen el punto alrededor del cual se da la composición en la persona.

Britton (1987) ve el desarrollo del proceso de escritura como la adaptación de la lengua a los requisitos específicos de un texto. Bereiter y Scardamalia (1987), al observar cómo aprenden

los niños a escribir, determinaron que llega un momento, alrededor del tercer o cuarto grado de primaria, en que la escritura, como mecanismo adquirido, es dominada. Con ello es posible que el esfuerzo mental que antes se usaba para formar oraciones en papel, pueda ser empleado para identificar la relación entre lo que se escribe y el significado personal que ello tiene. Los autores explican que una vez automatizada la escritura, el niño puede enfocar su atención en el contenido de lo que escribe. Es en este momento cuando la escritura puede servir para propiciar un análisis más profundo de lo que se escribe, observando cómo el texto se inscribe en un panorama más amplio de significación.

Squire (1987) describe el enfoque en el proceso de composición partiendo de las tres etapas que éste incluye. Durante la *pre-writing stage* [etapa de preescritura], se decide el tema sobre el cual se va a escribir, y se planea cómo se llevará a cabo la tarea. El maestro debe ayudar en la organización y planeación de las ideas del alumno, e incitar a explorar el tema en profundidad. La *writing stage* [etapa de composición] abarca la escritura que realizan los alumnos. El maestro monitorea en caso de que se presenten problemas. Finalmente, en la *editing stage* [etapa de la edición] se revisan y editan los textos. La revisión puede venir del mismo autor, del maestro, o de los mismos compañeros de clase. Es allí cuando se verifica la forma y el contenido de la redacción. Esta concepción de la redacción como un proceso es la referencia teórica para la presente investigación.

De entre las ventajas observadas por Freedman et al. (1987) al adoptar un enfoque en el proceso de composición está el involucramiento, intelectual y emocional, de quien escribe. Esto permite que se de un aprendizaje significativo en el individuo escritor. Lo anterior lo explican Grabe y Kaplan (1996) cuando señalan que al concebir la escritura como un proceso se planea durante más tiempo y con mayor profundidad lo que se quiere expresar por escrito; se considera

la audiencia para quien se escribe; se incluyen varios puntos de vista en el texto; se realizan y revisan diferentes copias a lo largo de la composición; y se revisa y edita tomando en cuenta el propósito general de la escritura y no sólo aspectos aislados de la misma. Dichos autores agregan que cuando se implementa un enfoque en el proceso dentro del salón de clase, los alumnos llevan a cabo varios borradores de un texto, trabajan con el maestro y entre ellos para brindar y recibir retroalimentación sobre sus composiciones, y analizan sus ideas y la manera en que quieren proyectarlas. Según Raimés (citado en Grabe y Kaplan, 1996), la enseñanza de la redacción debe incluir tanto los aspectos relacionados con el producto final, como con su proceso de producción, y con el contexto sociocultural en que la interacción maestro-alumno se ubica.

En el siguiente capítulo se describe el diseño de la presente investigación, a fin de ubicar mejor el procedimiento que se siguió para obtener la información que ayudara a ubicar si en el salón participante predomina una orientación hacia el proceso de redacción o hacia el producto textual terminado.

### Capítulo 3: Metodología

En este capítulo se detallan los fundamentos teóricos que sirven de base al diseño de la investigación, así como los métodos empleados para la recolección de datos. De igual forma, se especifica el contexto en el que se llevó a cabo el estudio, incluyendo a los participantes que contribuyeron al mismo, y el procedimiento para intentar responder las preguntas de investigación presentadas en el primer capítulo. El objetivo de esta sección es dar a conocer cómo se realizó el diseño y la puesta en práctica de la investigación, tomando en cuenta los paradigmas metodológicos de la investigación educativa, y sus respectivas técnicas para la obtención de información.

#### *Tipo de investigación*

El presente estudio se ubica en el campo de la investigación educativa. Siguiendo la clasificación de McMillan y Schumacher (1989), y puesto que lo que busca es describir los procedimientos de escritura escolar para ver qué tanta concordancia hay entre la pedagogía oficial e institucional y el desempeño concreto del Docente y los alumnos, se trata de una investigación con una función evaluativa. Es necesario señalar que si bien el resultado final puede contribuir positivamente a la dinámica institucional en la que se inscribe, se parte de la idea de que el contexto escolar es dinámico y cambiante. Elementos como la población, el material y la infraestructura, por mencionar algunos, varían constantemente. Esto es importante, no para desanimar a la investigadora y/o al lector, sino para tener en cuenta que la multiplicidad de factores que se intersectan en el ambiente educativo tienen como resultado información circunstancialmente localizable (McMillan y Schumacher, 1989).

En los estudios sobre escritura escolar no se habla de teorías sino de enfoques y modelos. En ese sentido, Gross Davis et al. (1987) señalan el enfoque centrado en el proceso, el enfoque



centrado en el método o en las habilidades, y el enfoque centrado en el producto y en el desempeño, como tres diferentes perspectivas para evaluar la instrucción de la composición, las cuales incluyen diversos tipos de programas para su enseñanza. Para los fines de esta investigación, la diferenciación entre la composición orientada al proceso o al producto, tal como las define Squire (1987), y mencionadas en el anterior capítulo, sirve de guía teórica para la clasificación de la información obtenida.

El marco general del diseño de este trabajo es de corte cualitativo dado que su objetivo se centra en describir la orientación hacia la redacción vigente para entender mejor el por qué de las actividades concretas de la clase (Creswell, 1994). Bogdan y Biklen (1998) señalan que la meta de los estudios cualitativos es llegar a una mejor comprensión del significado que tanto la conducta humana, como las experiencias concretas, tienen en un determinado contexto. Al optar por un enfoque cualitativo, se pone de manifiesto que nada debe darse por sentado, sino que todo aquello que se encuentra en el campo de estudio puede proporcionar ideas y/o ayudar a entender mejor el por qué del fenómeno en cuestión (Bogdan y Biklen, 1998).

Puesto que se trata de una investigación educativa, no se emplearon todas las técnicas de investigación disponibles, sino sólo aquellas que mejor se adaptaban al contexto del trabajo (Bogdan y Biklen, 1998). El estudio posee una orientación empírico-inductiva, la cual llega a conclusiones basándose en los datos recopilados (McMillan y Schumacher, 1989). Sin embargo, y a pesar de que las conclusiones finales parten de información obtenida en el contexto real de los participantes, se usa la descripción de los enfoques hacia la composición antes mencionados, para concluir la tendencia de una escuela al abordar la enseñanza y puesta en práctica de la redacción. Dichos modelos sirven únicamente de guía para la clasificación de los datos, y no para establecer una relación de causa-efecto.

*Enfoque etnográfico*

Considerando la naturaleza cualitativa del estudio, éste toma la forma de una etnografía debido, a la flexibilidad que lo caracterizó conforme se llevó a cabo (Creswell, 1994). Esto quiere decir que la investigación estuvo sujeta a las circunstancias particulares de la escuela para llevar a cabo la entrevista y la aplicación de los cuestionarios. La propuesta original de trabajo con la escuela incluía las actividades anteriores, así como observaciones de clase y la selección de una muestra de los mejores textos producidos por los alumnos, desde el criterio de la Maestra. Sin embargo, debido a las limitaciones del calendario institucional, éstas fueron suprimidas, enfocando el estudio en los reportes orales y escritos de la Docente y sus estudiantes, respectivamente.

En consecuencia, el perfil etnográfico y el carácter descriptivo del trabajo se reflejan en el esfuerzo por retratar la percepción de la realidad escolar por parte de su población, tal y como se presenta en el momento de la investigación, intentando intervenir y/o prejuiciar lo menos posible la contribución de los participantes. En este sentido, se toman las palabras de la Profesora, como un reflejo de su actividad cotidiana dentro del salón de clase. Asimismo, las respuestas de los estudiantes se consideran como complemento de la misma dinámica, aunque desde otra perspectiva. Ambos grupos de participantes poseen igual grado de importancia desde el momento en que contribuyen a formar una imagen de lo que ocurre en su salón de clase.

El interés de este trabajo radica en la interacción de cada maestro de grupo con sus alumnos, a la hora de manifestar y/o reforzar una orientación hacia la redacción. Esto se observa a través de los procedimientos que, tanto la Maestra como los alumnos, llevan a cabo para los ejercicios de composición que son parte del programa de estudios. Dado que es el Docente quien media entre las políticas educativas vigentes y su grupo de alumnos, se describe el tipo de

instrucción de las actividades de redacción escolar a partir del trabajo cotidiano del Docente y los estudiantes, lo cual refuerza la tendencia etnográfica de la investigación (Bogdan y Biklen, 1998).

### *Estudio de caso*

En cuanto al diseño y la duración del estudio, éste se puede clasificar como un estudio de caso. Los estudios de caso se centran en la ocurrencia de un fenómeno, el cual buscan comprender (McMillan y Schumacher, 1989). El resultado es la toma de una serie de decisiones, y el diseño de la investigación. Este estudio de caso explora cómo una Maestra de 6° de primaria aborda la enseñanza de la redacción escolar. Ello puede considerarse una micro etnografía, pero también un estudio de caso observacional, ya que se enfoca en la instrucción y puesta en práctica de la composición en un salón de clases, como una actividad incluida en el programa de estudios (Bogdan y Biklen, 1998).

En el caso que aquí concierne, primero se consideraron las opciones de escuelas disponibles. Se optó por realizarlo con la institución aquí descrita debido a la buena disposición que sus autoridades mostraron al leer la propuesta de trabajo (véase Apéndice B). Es importante mencionar que la propuesta de trabajo (véase Apéndice B) presentada a la escuela plantea que el estudio busca conocer las actitudes de los alumnos respecto a la escritura escolar, así como el procedimiento que éstos llevan a cabo cuando redactan, a fin de ver si hay una congruencia entre los requisitos del maestro y el desempeño de los alumnos. El plantear el trabajo desde esa perspectiva buscaba aminorar la posibilidad de que la Docente sintiera que su manera de trabajar iba a ser evaluada y/o juzgada. Al entrar en contacto con la escuela, su personal y sus estudiantes, el estudio fue tomando forma y delimitándose. Cada una de las situaciones relacionadas con la planeación y puesta en práctica de las actividades de investigación

contribuyó a ubicar más claramente sus objetivos y su posible contribución en la comunidad educativa.

### *Diseño de la investigación*

#### *Contexto*

La escuela en la cual se basa este trabajo se encuentra en el municipio de San Pedro Cholula, en el estado de Puebla, México. Es una institución educativa privada, de ideología católica, y con una trayectoria de cincuenta años en la región. Ésta abarca todos los niveles de la educación básica y media, desde preescolar hasta preparatoria. La sección de primaria está incorporada a la SEP, por lo que se trabaja con su programa de estudios oficial, aunque también se incluyen otras materias complementarias, como son inglés, computación, y formación humana. Uno de los requisitos para ingresar a 6° año de primaria es, aparte de los documentos oficiales y la edad requerida para el grado, tener un promedio mínimo acumulado de 8.0 de calificación. Los grupos de la sección de primaria constan de un maestro Titular y treinta alumnos, en promedio.

#### *Participantes*

##### *Rol del investigador*

Para este trabajo, el rol de la investigadora fue el de un agente externo. El trato con la escuela y con la población participante se dio únicamente en el marco de la investigación. El contacto con la institución educativa empezó al acudir a presentar la propuesta de trabajo (véase Apéndice B). Posteriormente, se llevaron a cabo juntas con la Coordinadora de la Sección Primaria para programar la entrevista con la Maestra y la aplicación del Cuestionario 1: actitudes (véase Apéndice D), y del Cuestionario 2: procedimientos (véase Apéndice E) a los alumnos. A la Maestra se le informó que se trataba de un trabajo universitario sobre la escritura escolar de

los niños de 6º, por lo que estaba interesada en platicar con la Docente sobre el tema, sin que ello fuera a tener repercusiones laborales. Es decir, se le dejó en claro que no se trataba de una evaluación institucional de su desempeño. La Coordinadora de la Sección Primaria estuvo de acuerdo en que antes de la entrevista, se le expusiera la propuesta de trabajo (véase Apéndice B) a la Maestra, a fin de que ella estuviera al tanto de las actividades contempladas para su grupo. Dicha propuesta incluía realizar observaciones del trabajo realizado en el salón de clases, una entrevista con la docente, la aplicación de dos cuestionarios a los alumnos, y el análisis de textos producidos por los mismos. Sin embargo, durante el proceso de investigación, esta propuesta se vio modificada y reducida a la entrevista y los cuestionarios, ya que las diversas actividades del grupo participante impidieron la puesta en práctica de las otras actividades contempladas.

Tal y como se acordó, se acudió a la entrevista con la maestra y a la aplicación de los cuestionarios a los estudiantes en las tres diferentes fechas acordadas. Posteriormente, se programó una sesión para presentar y comentar los resultados de los cuestionarios con la Maestra. Finalmente, se pidió una fecha para llevarle los resultados al Director General de la institución.

Si bien la recolección de los datos se llevó a cabo durante seis meses, ello no se realizó de manera ininterrumpida sino a través de repetidas inserciones en los ámbitos pertinentes a la investigación. Cada día que la investigadora iba a la escuela correspondía con las fechas programadas, en colaboración con la Coordinadora de la Sección Primaria, para la realización de la entrevista, la aplicación de cada uno de los cuestionarios, y la presentación de los resultados. En este sentido, el rol del investigador, como ya se mencionó, se limitó a una interacción puntual y concreta que respondía a las técnicas de recolección de datos utilizadas.

*Maestra de grupo*

La Maestra que participó en el estudio es originaria del mismo municipio y tiene una formación profesional en docencia. Es su segundo año trabajando con 6° grado de primaria específicamente. Ella es la responsable de impartir las materias oficiales requeridas por la SEP, las cuales son: español, matemáticas, historia, geografía, civismo, y ciencias naturales. El diseño de los programas de estudio lo lleva a cabo antes de que cada ciclo escolar inicie. Para ello, toma como punto de partida las temáticas encontradas en los Libros del Alumno de las materias oficiales de la SEP. Para la instrucción de la asignatura de español, la Docente hace uso del libro distribuido por la SEP y de un libro de gramática de editorial privada. Este segundo libro es empleado como reforzador de los contenidos programados por la docente, que son temas incluidos en el Libro del Alumno de la SEP. La capacitación oficial que ella recibe para la instrucción de la redacción es limitada, ya que el curso anual de actualización de la SEP se tocan temas referentes a la lectura, como las estrategias a implementar con los alumnos, pero no a la escritura.

*Alumnos*

El grupo de estudiantes que colaboró con la investigación consta de treinta personas, 16 niñas, y 14 niños, de entre 11 y 12 años de edad. Ellos son originarios de la zona de Cholula, Puebla, y sus alrededores. Todos tienen el español como lengua materna. En promedio, pertenecen a la clase media de la región. En la mayoría de los casos, tanto el padre como la madre trabajan. Muchos de ellos han estudiado en su actual escuela desde el nivel preescolar, y actualmente se encuentran cursando 6° de primaria. En este ciclo escolar llevan doce asignaturas: español, matemáticas, historia, geografía, civismo, ciencias naturales, educación física, educación artística, inglés, habilidades de pensamiento, computación, y formación humana.

*Libro del Alumno de español para 6° de primaria de la SEP*

El libro vigente de español de 6° grado de primaria fue aprobado por la Dirección General de Métodos y Materiales Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal en el año de 1994. Como lo señala la presentación del mismo, éste sustituyó al que había servido como guía teórica y práctica para la materia durante los anteriores veinte años. El cambio en dicho material responde a la reforma educativa para el nivel primaria de 1993. A la primera edición le corresponde una primera edición revisada, realizada en 1995; una segunda edición revisada, en 1997; y varias reimpressiones, a fin de cubrir la demanda nacional de los libros de texto gratuitos. El documento aquí analizado es parte de la séptima reimpresión, la cual constó de un tiraje de 2, 469,450 ejemplares.

El libro de español de 6° grado, que es con el que trabajan los Docentes y alumnos de todas las escuelas primarias, públicas y privadas, del país, consta de un índice, dieciséis lecciones, tres anexos, un glosario, y una bibliografía. Además, se acompaña con un libro de lecturas para la misma materia. Cada una de las lecciones inicia con un texto. Los tipos de texto encontrados, en orden de aparición, son: cuento o narrativa, reportaje científico, nota periodística, entrada de diario, poema, crónica periodística, guión de teatro, declaración de los derechos humanos, historieta. Posterior a éste, se encuentra una serie de actividades orales y/o escritas, individuales y/o colectivas. Las actividades de la primera sección están relacionadas con la comprensión e interpretación del texto inicial. En las siguientes secciones hay actividades relacionadas con aspectos gramaticales, con la descripción de las partes de un texto en particular, o con la redacción del texto mismo.

*Técnicas de recolección de datos*

La metodología de la presente investigación le concede mayor peso al método cualitativo, pero también hace uso de técnicas cuantitativas para la recolección de datos. La combinación de instrumentos ayuda verificar la información obtenida ya que ésta se adquiere a través de diversos procedimientos. Este modelo es denominado por Creswell (1994) como una *dominant-less dominant methodology* [metodología con un paradigma dominante y otro menos dominante].

Acorde con la idea de que el significado es negociado a través de la interacción social (Bogdan y Biklen, 1998), en este estudio la recopilación de datos busca identificar cuáles aspectos de la escritura el maestro considera importantes y fomenta en las actividades de redacción escolar que realiza con su grupo de alumnos. El paradigma dominante del estudio es el cualitativo, pero, como se describe más adelante, se incluyen técnicas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas para complementar y verificar la información obtenida.

Tal como señala Creswell (1994), es a través de la combinación de métodos de obtención y análisis de información que se posibilita la triangulación de los datos, lo cual reduce el riesgo de algún tipo de sesgo, sea por parte de la investigadora, de los participantes, o del diseño de la investigación. Bogdan y Biklen (1998) sugieren no usar el término triangulación debido a las múltiples connotaciones que éste tiene. En base a su discusión, en este caso de estudio el concepto de triangulación equivale al empleo de diversas técnicas para 1) tener diferentes puntos de vista sobre el mismo tema, y 2) poder categorizar más claramente los datos recolectados. Los autores señalan que para que un estudio cualitativo pueda considerarse confiable, debe haber una correspondencia entre la información obtenida y lo que ocurre en el lugar donde se recolectaron los datos. En este caso, es a través de los diferentes métodos empleados que se busca comprobar



que la postura teórica y los procedimientos reportados por la Docente concuerden con lo que su grupo de alumnos reporta.

Las técnicas empleadas se seleccionaron porque representaban un bajo grado de interferencia con la dinámica del salón. Se optó por la aplicación del Cuestionario 1: actitudes (véase Apéndice D) y el Cuestionario 2: procedimientos (véase Apéndice E) a los alumnos ya que ello garantizaba contar con un panorama colectivo de actitudes y desempeño escrito, respectivamente. Sin embargo, el grado de contribución de los estudiantes no es exhaustivo. Por otro lado, la entrevista a la Maestra Titular de grupo permite ver cómo ésta aborda la composición escolar con su grupo actual, incurriendo en detalles pertinentes sobre las creencias, ideas y percepciones que posee de sí, de sus estudiantes, y del programa de estudios. A continuación se describen los métodos empleados en el transcurso del estudio.

### *Entrevista*

Bogdan y Biklen (1998) definen una entrevista como un intercambio hablado entre personas, el cual tiene un objetivo concreto. En esta investigación, la entrevista al Docente sirve como punto de partida para el análisis del resto de la información recolectada. A través de una guía semiestructurada de preguntas (véase Apéndice C) se exploran las características que la Maestra considera importantes en la redacción de sus alumnos, el procedimiento que ella fomenta y/o exige en sus composiciones, el tipo de actividades de redacción que su grupo realiza dentro y fuera del salón de clase, los lineamientos de calificación que aplica, y las fortalezas y debilidades percibidas en el desempeño escrito de sus alumnos. Dicha actividad tuvo una duración de una hora, aproximadamente. Con permiso de la Maestra, se registró la conversación con una grabadora reportera, y también se tomaron notas. Después se transcribió la entrevista.

Fue a través de los comentarios y opiniones de la Docente (véase Apéndice F) que se inició el análisis de su enfoque hacia la redacción.

El beneficio de realizar una entrevista semiestructurada es que se abordan los mismos subtemas en la conversación, lo cual permitirá, en una posible continuación del estudio, hacer comparaciones entre las respuestas de maestros de diferentes salones o instituciones. (Bogdan y Biklen, 1998). La guía de la entrevista (véase Apéndice C) se adaptó de las temáticas que Gross Davis et al. (1987) presentan para evaluar los procedimientos de redacción por parte de docentes, y que son las mismas empleadas en el Cuestionario 2: procedimientos, descrito más adelante.

Una limitación que esta técnica puede tener es la presencia de la investigadora, quien realiza la entrevista, ante quien la Maestra puede querer demostrar que es un buen Docente, y/o que cumple con el programa de estudios y/o del libro, lo cual puede sesgar sus respuestas. Para reducir un poco esto, en la entrevista se exploraron los temas pertinentes a la investigación, pero dejando que la Docente se expresara libremente, y tomando sus respuestas como guía para continuar con un tema o introducir uno nuevo. En uno de los instrumentos aplicado a los alumnos se incluye una sección en la que éstos describen la manera en que la Maestra revisa sus trabajos. Ello se hizo para cotejar la información proporcionada por la Profesora.

De igual forma, es necesario recordar que en las entrevistas se obtiene información desde la perspectiva del entrevistado; en otras palabras, los datos obtenidos por dicha vía responden a la interpretación que el Docente hace de su persona y de su ejercicio profesional, así como del lugar, los recursos, y la gente que le rodea.

### *Cuestionarios*

Se aplicaron dos cuestionarios al grupo de alumnos participantes. El

Cuestionario 1: actitudes (véase Apéndice D) tiene como objetivo conocer las actitudes de los estudiantes respecto a la escritura académica. Para ello, se adaptó el cuestionario que McKenna y Kear (1990) diseñaron para medir las actitudes hacia la lectura recreativa y académica en estudiantes de nivel básico. El objetivo de los autores era crear un instrumento que pudiera servir para que los maestros conocieran las actitudes de sus alumnos respecto a la lectura recreativa y académica. El diseño y piloteo del mismo se realizó con una muestra nacional de 18,000 niños estadounidenses que cursaban de 1° a 6° grado de primaria.

Es importante mencionar que la decisión de adaptar e implementar este instrumento en el presente estudio de caso responde no al contenido específico de sus reactivos, sino a la estrategia que los autores arriba señalados implementaron para medir un aspecto tan complejo como son las actitudes. Empleando ilustraciones del gato Garfield como las opciones de respuesta, se pretende reducir la ambigüedad y los juicios de valor que el uso de palabras concretas pudieran generar. Simultáneamente, se abre la posibilidad de aplicar el instrumento en todos los niveles de educación primaria, si bien para los primeros grados sería necesario adaptar un poco el lenguaje, y/o que el investigador les lea las preguntas.

Para los fines de esta investigación, primero se tradujeron los reactivos del inglés al español, y se cambió el enfoque de la lectura hacia el de la escritura. Se redujeron las temáticas incluidas en el instrumento original y el análisis se enfocó en aspectos relacionados con la escritura escolar. La información proporcionada por este instrumento puede brindar, si se aplica a inicios del año escolar, una aproximación a la disposición con la que los alumnos llegan a 6° grado y puede servir de complemento a la Docente para implementar estrategias que estimulen una mejor recepción de las actividades de escritura en el grupo.

El Cuestionario 1: actitudes (véase Apéndice D) consta de 14 reactivos, de opción múltiple (cuatro opciones de respuesta), los cuales exploran las actitudes que los alumnos tienen sobre diversos aspectos de la escritura en general y de la escritura escolar particularmente. Para fines prácticos, las imágenes de Garfield, de izquierda a derecha, se muestran en las gráficas del capítulo siguiente como “Muy feliz”, “Feliz”, “Molesto”, y “Muy molesto”, respectivamente. Los anteriores son los términos empleados por McKenna y Kear (1990) al dar instrucciones sobre la administración del cuestionario a los alumnos, y que corresponden a “El más feliz”, “Ligeramente feliz”, “Un poco molesto”, y “Muy molesto”, que los autores emplean para calificar las respuestas. En la exposición de resultados se manejan los primeros cuatro términos por cuestiones técnicas, ya que al poseer una sola palabra, ocupan menos espacio en las gráficas y éstas se pueden leer con mayor claridad.

El segundo cuestionario, Cuestionario 2: procedimientos (véase Apéndice E), tiene como objetivo ver si los estudiantes saben redactar diversos tipos de texto, conocer los pasos que el alumno lleva a cabo cuando redacta, así como los procedimientos que, desde su perspectiva, realiza el Docente al revisar su trabajo. La segunda y la tercera parte del cuestionario están basadas en los instrumentos presentados por Gross Davis et al. (1987) para la evaluación de la escritura en estudiantes de una facultad. Dichos autores muestran el diseño de investigación de un estudio de caso que tiene como objetivo medir la eficiencia de un nuevo requisito en una universidad estatal: cursar dos materias de estudios avanzados, en las cuales los estudiantes deben de poder mejorar sus habilidades de razonamiento y de escritura.

Para dicha evaluación, los autores antes señalados exponen los instrumentos para profesores y estudiantes de la institución. Éstos varían en la perspectiva del planteamiento de cada una de sus secciones, y en el tipo de escala de medición empleada en ellas. La parte de los

procedimientos que se siguen para redactar se emplea, en la investigación original, para saber qué tanto problema, a juicio del maestro, tienen sus alumnos para llevar a cabo dichos pasos; mientras, a los estudiantes se les pregunta cuánto sienten que han mejorado en esos aspectos a lo largo del curso. Lo anterior corresponde a la segunda parte del cuestionario empleado en esta investigación. Por otro lado, al cuerpo Docente se le pregunta qué tan específico es a la hora de calificar los trabajos de sus estudiantes, mientras que a los estudiantes deben reportar cómo les califica su profesor. Esa lista corresponde a la que en el presente estudio de caso se usa para saber, desde la perspectiva de los estudiantes, cómo califica la Maestra.

La adaptación para el Cuestionario 2: procedimientos (véase Apéndice E) se llevó a cabo como sigue. Primero se hizo la traducción del inglés al español de los aspectos mencionados; después, se crearon las situaciones hipotéticas correspondientes y se determinó el tipo de respuesta, ya que lo que se busca conocer son las acciones que los alumnos realizan, independientemente de la opinión que de ellas puedan tener. El instrumento consta de tres secciones, todas con dos opciones de respuesta: *Sí* o *No*. En la primera, se explora si los alumnos saben redactar diversos tipos de texto, todos incluidos en las primeras lecciones de su libro de español. La segunda sección presenta una situación hipotética, en la que el estudiante debe escribir un reporte de investigación sobre un tema en concreto. La actividad del reporte de investigación está tomada de una de las primeras lecciones del Libro del Alumno de español de 6° grado, a fin de garantizar que los estudiantes estuvieran familiarizados con ella. Una vez planteado esto, siguen 13 reactivos, redactados en primera persona del singular, a los cuales el participante responde dependiendo de si hace o no la actividad cuando lleva a cabo la redacción de una investigación. Dichos reactivos presentan una serie de actividades relacionadas con el proceso de escritura. Finalmente, la última sección evalúa los aspectos que, según el alumno, la

Docente toma en cuenta al calificar su trabajo. Este bloque consta de 9 reactivos, redactados en tercera persona del singular, con actividades relacionadas a los distintos aspectos que las orientaciones en el producto y en el proceso tienen.

El instrumento no es exhaustivo. Los procedimientos reportados por los alumnos sirven para proporcionar una panorámica general del grupo, y como un complemento para asociar el desempeño del maestro con una orientación específica hacia la redacción escolar. Aunque no es posible comprobar que los participantes respondieron honestamente, dicha información encuentra una contraparte en los comentarios de la Maestra. Como se mencionó antes, la comparación y la correspondencia o contraste de los datos dan lugar a la discusión y a la elaboración de conclusiones al respecto.

La aplicación de los cuestionarios al grupo participante se dio en dos días diferentes. La duración de cada una de ellas fue de 25 minutos aproximadamente, incluyendo la presentación de la investigadora, la explicación del instrumento, la contestación de los alumnos, la recolección de las hojas, y la despedida de la investigadora. Ambos cuestionarios fueron piloteados en otro grupo de la misma escuela.

#### *Delimitación del estudio*

Esta investigación explora un fenómeno presente en todas las instituciones educativas a nivel primaria del país, sean públicas o privadas: la instrucción de la composición en el ámbito escolar. Si bien se centra en lo que ocurre en un solo grupo de Maestra y estudiantes de 6° grado, el objetivo de la metodología empleada es que ésta pueda aplicarse en otros grupos y/o escuelas, de manera que permita una continuidad en la exploración de los factores que hacen que el desempeño Docente se identifique con una u otra orientación hacia la redacción. Esto significa que, si bien los resultados de esta investigación no son generalizables (Bogdan y Biklen, 1998),

el diseño de la investigación sí puede servir de guía para seguir con el estudio del tema desde la perspectiva aquí planteada.

El Libro del Alumno de la materia de español se toma en cuenta para considerar el tipo de herramientas teóricas y prácticas con las que el Docente cuenta al planear e impartir las actividades de composición escolar, no sólo de dicha asignatura, sino también de cualquier otra que requiera algún tipo de redacción, como en civismo, historia, geografía, y ciencias naturales. Dicha publicación puede considerarse un elemento reforzador, o no, del enfoque adoptado por el maestro. El estudio revisa la pedagogía oficial plasmada en dicho texto no toma en cuenta la preparación y/o capacitación de los Docentes respecto a la misma, sino que se basa en cómo la Maestra asume y transmite esos contenidos a su grupo. Lo anterior, a partir de los reportes de desempeño que la Docente hace de sí misma y de sus alumnos, y que los estudiantes hacen de sí mismos y de la Maestra. La forma de apropiación y transmisión del contenido del libro se ve influenciada por las creencias, la formación y la experiencia individual de la Docente, por un lado; pero también, por el tipo de dinámica que ella establece con estudiantes específicos.

Carvajal (2001) señala que la aplicación cotidiana que se hace de los contenidos programados para cada curso, así como de los fundamentos teóricos en los que éstos se sustentan, se ven afectados por la manera en que cada maestro los comprende y adapta para su instrucción dentro del salón de clase. Al plantear el estudio desde la perspectiva del profesor, los resultados responden, por un lado, a la interacción del maestro con su actual grupo, a la forma que cada maestro tiene de abordar la redacción, y al momento específico de la investigación, que es el ciclo escolar 2007-2008. Todos estos factores limitan la capacidad de repetición del estudio de caso.

La investigación está diseñada para llevarse a cabo en cualquier etapa de un ciclo escolar. Sin embargo, conforme se realizó, se puso de manifiesto que es mejor hacer dicha exploración a partir de mediados del año escolar, ya que entonces el Docente posee un conocimiento más completo de su grupo. También se ha trabajado bastante con el libro de texto como para determinar cuáles actividades sí se cubren y cuáles no, y ha habido oportunidad de realizar trabajos escritos en el aula y de tarea. La presente experiencia muestra que, debido a que la mayoría de las actividades de escritura original requieren más tiempo para su elaboración, muchas veces se marcan de tarea para la casa.

#### *Análisis de la información*

Las categorías usadas para la organización y clasificación de los datos obtenidos en la entrevista a la Maestra (véase Apéndice F) y en los dos cuestionarios aplicados a los alumnos son los aspectos que, según la definición de Squire (1987), determinan la orientación de la composición hacia el producto o hacia el proceso.

El análisis de la entrevista se llevó a cabo empleando las categorías antes señaladas, a fin de encontrar temáticas relacionadas con cada uno de los aspectos involucrados en la redacción escolar del grupo participante. Asimismo, se analizaron las temáticas recurrentes para ubicar los factores importantes en la dinámica de dicho salón de clases. Con esta información se seleccionaron también los reactivos de los cuestionarios que correspondían a las etapas del proceso de redacción.

Es importante recordar que, tal como señalan los autores citados en el segundo capítulo de esta investigación, los aspectos relacionados con una orientación al producto están incluidos en la tercera etapa de la orientación hacia el proceso. Las categorías generales contempladas se



describen a continuación. Éstas van acompañadas de posibles subcategorías, las cuales establecen más claramente los límites para la clasificación de información.

La etapa de preescritura se refiere al proceso de planeación del texto. Ésta incluye varias subcategorías que tienen que ver con el tipo de texto, la audiencia que el escrito tendrá, y la organización de las ideas que se plasmarán. Dichas subcategorías son: género, público, y esquema, respectivamente.

La etapa de composición se refiere al momento en que la persona, después de considerar los diferentes aspectos del texto que va a escribir, se ocupa concretamente en la redacción del mismo. En este punto es donde se da una división entre los textos que se producen durante la clase y los que se marcan de tarea para la casa. Usualmente los textos que requieren de un mayor lapso de tiempo para su producción, se llevan a cabo fuera del aula. La reinscripción de los textos elaborados a la dinámica del aula se da al entregar el escrito. La continuación a la etapa de la edición muchas veces está mediada por la Docente, que es quien decide cómo se va a revisar y corregir el texto. La segunda etapa del proceso de composición existe siempre, pero puede truncar el proceso si se limita a la producción de la versión final; o bien, puede posibilitar su continuación cuando se escribe la primera versión del texto considerando que éste ha de ser revisado.

La etapa de edición abarca el momento en que se lleva a cabo la revisión del texto. Esta etapa no necesariamente la realiza sólo el alumno, sino que pueden ser el maestro u otros compañeros quienes evalúen el texto y sugieran, o no, modificaciones al mismo, a fin de mejorarlo. Sin embargo, se parte de la idea de que es el estudiante quien, como autor del texto, debe hacer una primera revisión del mismo. Las subcategorías de esta etapa son: ortografía (uso de acentos y de letras específicas), puntuación (uso de los signos de puntuación y de mayúsculas

y minúsculas), sintaxis (construcción de oraciones), y coherencia. Aquí es importante señalar que para que se considere la existencia de esta etapa se requiere, no sólo que un texto se revise, sino que se escriba una versión final tomando en cuenta las observaciones hechas al borrador o a las anteriores versiones. La Tabla 1 muestra la organización de las categorías y subcategorías arriba descritas.

Tabla 1

*Categorías y subcategorías del proceso de composición*

Etapa de prescritura	Etapa de composición	Etapa de edición
Género	Primera versión	Ortografía
Público	Múltiples versiones (opcional)	Puntuación
Esquema	Versión final	Sintaxis Coherencia

Los datos obtenidos de la entrevista (véase Apéndice F), así como la tercera sección del segundo cuestionario aplicado a los alumnos, se combinaron para determinar la tendencia de la Maestra respecto a la composición. Por otra parte, se hizo lo mismo con el desempeño de los alumnos, reportado en la segunda sección del segundo cuestionario. Como se ha mencionado antes, el resto de la información registrada, tanto en la entrevista como en los cuestionarios, sirve de apoyo y complemento para la descripción del contexto del estudio, y para brindar una panorámica general de las actitudes presentes en el grupo de participantes.

Por otra parte, el análisis del libro de español (véase Apéndice G) sigue los siguientes pasos. De las 16 lecciones que la publicación incluye, se consideraron las primeras ocho para el análisis, dado que al momento de la investigación no se había llegado a mediados del año

escolar, por lo que el grupo participante no podría estar trabajando más allá de la mitad del libro. El objetivo de dicho análisis es dar cuenta del tipo de actividades y procedimientos de redacción que éste fomenta, por lo que las lecciones analizadas sirven como muestra de ello y como complemento para la discusión de los resultados del estudio de caso.

De las actividades de escritura de cada lección, primero se hace una distinción entre las que exigen un tipo de *escritura técnica* o un tipo de *escritura original*. Por escritura técnica se considera a aquella que resulta de la copia de palabras, oraciones o fragmentos; registro del habla; asignación de letras para unir pedazos de información; modificación de la ortografía, puntuación o sintaxis de un texto ya dado; contestación a preguntas con información de un texto disponible; llenado de formatos con datos puntuales; compleción de cuadros, esquemas y/o fragmento; etcétera. En otras palabras, la escritura técnica es toda aquella que, si bien puede requerir de un análisis previo, no posee una contribución de contenido por parte de quien escribe.

Por otro lado, la escritura aquí descrita como original se caracteriza por la manifestación del estilo propio y/o de las ideas del autor a la hora de redactar. Lo anterior puede verse reflejado en la escritura de oraciones sueltas, la redacción de conclusiones sobre un tema, la elaboración de un guión de entrevista, la construcción de un esquema, la creación de un trabalenguas, por mencionar algunos. Posteriormente, se enlistan las actividades de escritura original, y se procede a evaluarlas tomando en cuenta su procedimiento. El desglose de las actividades de escritura de cada lección se hace especificando la actividad, su objetivo, el tipo de escritura que maneja, los participantes que requiere, y el seguimiento en cuanto a revisión. De igual manera, para cada ejercicio de escritura original se indica cada una de las categorías y subcategorías del proceso de composición, mencionadas por Squire (1987), que la actividad incluye. Finalmente, se lleva a cabo la descripción del análisis y la justificación de la conclusión presentada.

En el siguiente capítulo se exponen los resultados obtenidos, y presenta el análisis y la discusión de los mismos, a fin de darle respuesta a las preguntas de investigación.

#### Capítulo 4: Resultados y discusión

En este capítulo se combinan los datos arrojados por la entrevista a la Maestra, los cuestionarios aplicados a los alumnos, y el análisis del libro de español. Lo que se pretende en la discusión es ver cómo el análisis y la interpretación de la información brindan una respuesta a las preguntas de investigación.

Primeramente se muestran los datos arrojados por los cuestionarios aplicados a los alumnos. Dicha información, presentada en tablas, provee los datos relacionados con las actitudes y procedimientos de redacción de los estudiantes. De todos los reactivos, se seleccionaron los que correspondían a las preguntas realizadas a la maestra durante la entrevista, a fin de poder contrastar la información proporcionada por la docente. El análisis y la discusión de los resultados responde a los reactivos y los comentarios que específicamente se centraban en la redacción escolar. De ahí que el orden de los reactivos no corresponda con el orden de los instrumentos. Simultáneamente, los datos obtenidos se combinan e interpretan para dar respuesta a las tres preguntas de investigación.

La primera pregunta se centra en la Docente como persona que está frente al grupo, coordinando la dinámica del salón de clase, y con la capacidad de optar por una u otra actividad para cubrir un determinado tema del programa de estudios. Ella es el vínculo entre las políticas oficiales de la SEP y de la institución educativa para la cual trabaja, y su aplicación en el aula. La segunda pregunta de investigación es un complemento de la primera, ya que busca explorar si hay una concordancia entre la teoría y la práctica en el aula participante. En ese sentido, en esta primera sección se busca responder a ambas para obtener una panorámica general de lo que sucede en dicho salón de clase.

Tabla 2

*Números de alumnos de 6° de primaria y sus actitudes hacia actividades de escritura: reactivos del Cuestionario 1: actitudes*

Reactivos	Actitudes			
	Muy feliz	Feliz	Molesto	Muy molesto
¿Cómo te sientes...				
cuando tienes que escribir algo en vez de hacer otra cosa?	1	7	16	3
acerca de la idea de escribir por diversión?	10	13	2	1 <sup>a</sup>
si alguien te regala plumas y libretas en tu cumpleaños?	5	13	6	3
cuando tienes que escribir durante la clase?	4	13	9	1
cuando tienes que hacer una investigación escrita?	2	7	14	4
acerca de escribir diferentes tipos de texto?	7	10	9	1
cuando en los exámenes escribes lo que sabes del tema?	6	12	8	1
cuando tienes que escribir en la libreta o en un libro?	4	13	7	3
acerca de lo que se aprende al hacer un trabajo escrito?	10	11	6	0
cuando la maestra te pregunta sobre lo que escribes?	5	8	11	3
acerca de escribir tu opinión o tus ideas?	12	12	2	1
cuando la maestra anuncia en la clase que van a escribir?	3	13	8	3
acerca de los trabajos escritos que haces durante la clase?	2	18	7	0
cuando se exponen los trabajos escritos?	12	7	5	3

*Nota.* Algunos reactivos fueron sintetizados para facilitar la lectura de la tabla.

<sup>a</sup> En el reactivo 2 un participante fue omitido porque el alumno seleccionó dos respuestas en vez de una.

Tabla 3

*Números de alumnos de 6° de primaria y conocimiento sobre diversos tipos de texto: reactivos del 1 al 6 del Cuestionario 2: procedimientos*

Reactivos	Respuestas	
	Sí	No
¿Sabes escribir...		
un resumen?	29	0
un cuento?	29	0
una nota periodística?	16	12 <sup>a</sup>
preguntas para una entrevista?	28	1
cartas?	28	1
reportes de investigación?	18	10 <sup>a</sup>

<sup>a</sup> En el reactivo 3 y en el 6 un participante fue omitido por no seleccionar respuesta alguna y por seleccionar ambas opciones, respectivamente.

Tabla 4

*Números de alumnos de 6° de primaria y sus procedimientos de redacción: reactivos del 7 al 19 del Cuestionario 2: procedimientos*

Reactivos	Respuestas	
	Sí	No
Elijo un tema que me interesa y motiva a escribir.	26	3
Investigo y tomo notas sobre la información importante.	27	2
Analizo mis ideas antes de escribir.	24	5
Hago un esquema o lista de lo que voy a escribir.	16	13
Escribo la primera versión de mi texto.	16	13
Tomo en cuenta a las personas que leerán mi escrito.	18	11
En mi escrito, digo lo que realmente quiero decir.	24	5
Me fijo que los signos de puntuación sean correctos.	24	5
Cuido que las oraciones estén bien construidas.	27	2
Checo mi ortografía.	24	5
Reviso y modifico la primera versión de mi escrito.	19	10
Una vez hechos los cambios, escribo la versión final.	27	2
Entrego mi escrito a tiempo.	28	1



Tabla 5

*Números de alumnos de 6° de primaria y los procedimientos de calificación de su maestra:  
reactivos del 20 al 28 del Cuestionario 2: procedimientos*

Reactivos	Respuestas	
	Sí	No
La maestra asigna una calificación numérica a mi trabajo.	27	2
La maestra escribe comentarios generales sobre mi trabajo.	23	6
La maestra escribe comentarios detallados sobre mi trabajo.	22	7
La maestra señala las partes que estuvieron bien escritas.	14	15
La maestra indica qué partes necesitan ser revisadas y reescritas.	28	1
La maestra da ejemplos de frases, oraciones o párrafos para que yo sepa cómo escribirlos mejor.	20	9
La maestra indica mis errores de ortografía.	29	0
La maestra indica mis errores de puntuación.	27	2
La maestra indica mis errores en la redacción de oraciones.	28	1

*¿Enfoca, la Maestra, la redacción escolar en el producto o en el proceso? ¿Hay una correspondencia entre los procedimientos de escritura de los alumnos y el enfoque hacia la escritura de la maestra?*

En 6° de primaria, el uso de la lengua escrita “es funcional, o sea, el español debe ser para redactar y leer con comprensión, no leer por leer” (véase Apéndice F). La Profesora entrevistada comentó que las asignaturas en las que más se maneja la escritura son en las ciencias sociales: historia, geografía, civismo, español e inglés. Sin embargo, únicamente en la materia de español es donde se abordan los procedimientos involucrados en la producción de textos, en la redacción.

Es importante señalar que en la institución educativa participante la SEP distribuye gratuitamente los Libros para el Alumno de cada asignatura pero no hace entrega de los Libros para el Maestro correspondientes. La escuela cuenta con un Fichero de Actividades Didácticas, las cuales, en opinión de la Docente, son muy buenas dinámicas pero requieren demasiado tiempo.

Es la Titular de grupo quien estructura el programa de estudios, basándose en los Libros para el Alumno de la SEP. El programa anual de cada asignatura se diseña especificando la temática que se va a tratar, así como las páginas y las actividades del libro a realizar. Los supervisores de la SEP, cuando hacen auditorias en la escuela, le piden a la Docente su programa, el libro, y libretas de alumnos para corroborar que se esté trabajando conforme lo planeado.

Por un lado, podría pensarse que el no contar con los Libros para el Maestro para las diferentes materias limita las posibilidades de planeación de la Docente. Sin embargo, el contenido de los libros de texto especifica paso a paso, las actividades sugeridas para cada tema.

En ese sentido, la Profesora no sólo cuenta con una serie de ejercicios para cada tema, sino que cuenta con la libertad de seleccionar, distribuir e implementar las actividades que considere pertinentes para los temas vistos en clase.

Es por ello que, en la materia de español, la postura de la Maestra respecto a la escritura en general, y a la redacción en particular, influye en la manera en que sus alumnos abordan la composición escrita, ya que es ella quien, siguiendo los lineamientos de la SEP, determina los ejercicios de redacción para la clase y de tarea, y establece los procedimientos para que éstos se lleven a cabo. Puesto de otra forma, la Maestra y el libro de texto juegan un rol activo en cómo se aborda la redacción en su salón de clase; la primera, por ser quien estructura el programa de estudios, y el segundo, por establecer ciertos límites y opciones pedagógicas y de actividades concretas para llevar esto a cabo. Además, cabe mencionar aquí otra fuente para la planeación de la Profesora: el libro de gramática, de editorial privada, que se pide a los alumnos de 6° como reforzador.

Para esta Docente, la redacción en sexto de primaria implica los siguientes elementos: que los estudiantes sepan usar la mayoría de los signos de puntuación (el punto, la coma, el punto y coma, los signos de admiración y exclamación, el guión); que tengan pocos errores de ortografía; que tengan fluidez al redactar, que se entienda lo que escriben; que sean capaces de expresar por escrito lo que sienten; y que lleven a cabo borradores o ensayos del escrito final.

Tomando los anteriores puntos en cuenta, al considerar el desempeño escrito de su grupo, la Maestra dijo que “el nivel que traen mis alumnos, en redacción, para un grupo de sexto, yo lo considero que sí está bajo. Y ahorita pues es estar con ellos trabajando para que ahorita que se van a secundaria, pues, mejoren un poquito” (véase Apéndice F). Aquí cabe mencionar que las habilidades de redacción con que los estudiantes llegan a sexto de primaria son resultado del

proceso gradual de enseñanza y aprendizaje que se da a lo largo de la primaria. La maestra comentó que:

Ya en sexto año se engloba todo lo que aprendieron en la primaria, lo engloban, lo van a aplicar ya en sexto. Les piden mucho redactar un cuento, redactar una noticia, redactar un guión de teatro, por ejemplo. Les pide bastante. Incluso desde analizar una lectura y escribir sus comentarios, llegar a conclusiones grupales o por equipo. Entonces el mismo libro nos va llevando a ese tipo de actividades, básicamente (véase Apéndice F).

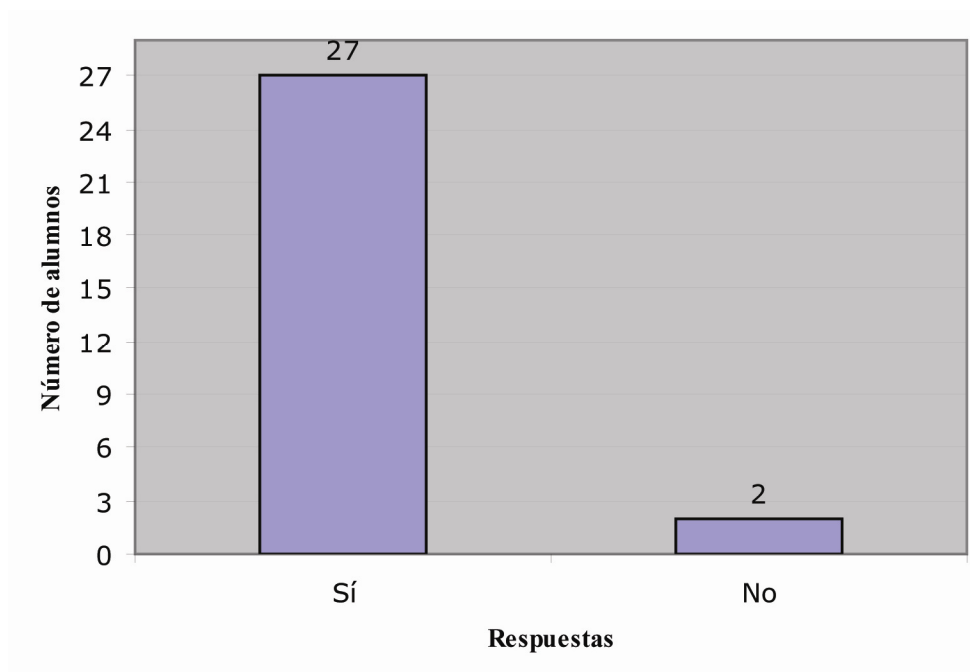
Desafortunadamente para este grupo de alumnos, parece ser que en años anteriores no se practicaba la redacción lo suficiente como para que llegando a 6° se le pudiera dar una continuidad. Una práctica común en los grados previos era el subrayado de textos. La Docente comentó que sus alumnos estaban acostumbrados a que en años anteriores con sólo subrayar el libro, aprobaran. Cuando ella empezó a implementar actividades de parafraseo, fuera a partir de un texto subrayado o de la exposición oral de un tema, se dio cuenta de que a sus alumnos se les dificultaba extraer las ideas principales, expresar lo que habían entendido de un tópico, y argumentar sus opiniones.

Lo que ella pretende es que sus alumnos no se limiten a copiar, sino que utilicen sus propias palabras para escribir lo que cada uno comprende de lo que se está viendo en clase,

...y ahí es donde muchos se atorán, en ese proceso, al llegar a ahí es cuando ya caen en (...) copiar. O sea, les cuesta bastante trabajo parafrasear. Y a lo mejor hay gente, yo tengo alumnos que son hábiles al hablar, pero para escribir no, o sea, les cuesta mucho (véase Apéndice F).

Aunque intenta practiquen más el parafraseo, siente que la mayor limitación es el tiempo de clase que tiene para la asignatura de español, que es de 50 minutos cinco veces por semana.

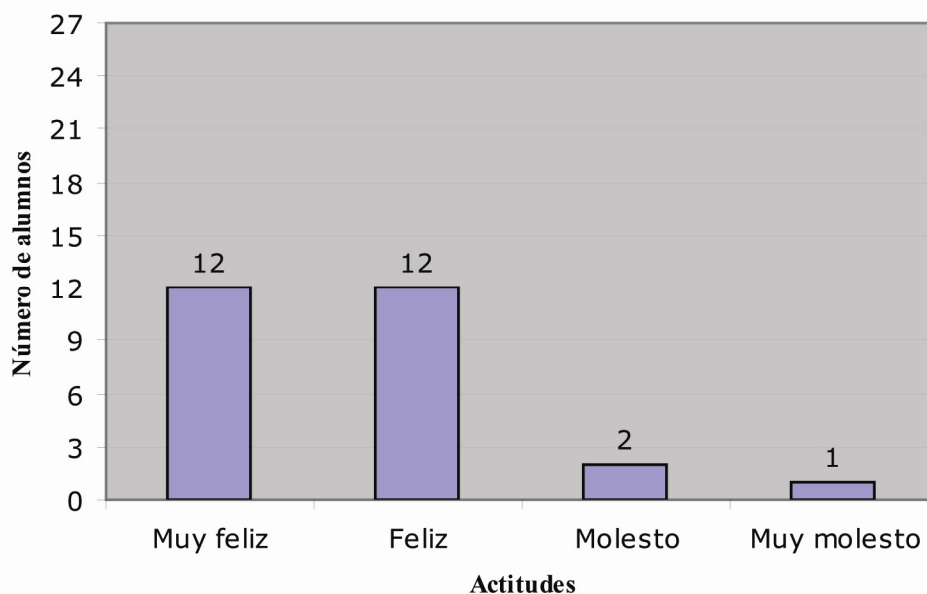
El que yo diga el tema o exponga el tema y ellos redacten sus ideas y volvamos después a retroalimentar, yo escuchándolas, es bastante tiempo. Entonces, sí lo hago, no muy seguido como quisiera, pero esporádicamente. Y algunos, pues sí ya están más listos en ese aspecto; pero otros, sí les falla bastante. Incluso por escrito ¿no? el que les diga yo “de este párrafo vas a sacar la idea principal”, o sea, subrayan todo, piensan que todo es importante. Sí es bastante trabajo, en ese aspecto (véase Apéndice F).



*Figura 1.* Reactivo 8 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Investigo y tomo notas sobre la información importante.

Como se aprecia en la Figura 1, casi todo el grupo de alumnos reportó que, al investigar, toma notas sobre la información importante. Ello puede deberse a que la Maestra les hace mucho énfasis en que, incluso para seleccionar lo relevante de un texto dado, sea un libro, una enciclopedia, o del mismo Internet, es necesario leer y analizar el contenido. Asimismo, el Libro del Alumno de español promueve que al investigar o al hacer resúmenes, por ejemplo, el estudiante abstraiga y plasme los datos básicos necesarios para llevar a cabo su escrito.

Si bien el 93% de los alumnos participantes expresó que sí toma apuntes al investigar, la Maestra opinó esto no siempre sucede porque “se les hace a ellos muy cómodo, (...) van a Internet, les sale toda la información, la imprimen, y eso traen” (véase Apéndice F), sin detenerse a analizar o a pasar los datos a sus palabras.



*Figura 2.* Reactivo 11 del Cuestionario 1: actitudes. ¿Cómo te sientes acerca de los ejercicios en los que tienes que escribir tu opinión o tus ideas?

Los resultados al reactivo 11 del primer cuestionario aplicado arrojan que a más de la mitad de los estudiantes les gusta expresar lo que piensan. El 45% y el 44% de ellos dijo sentirse muy feliz y feliz, respectivamente, mientras que el 7% y el 4% dijeron sentirse molestos y muy molestos, respectivamente, en dicha situación.

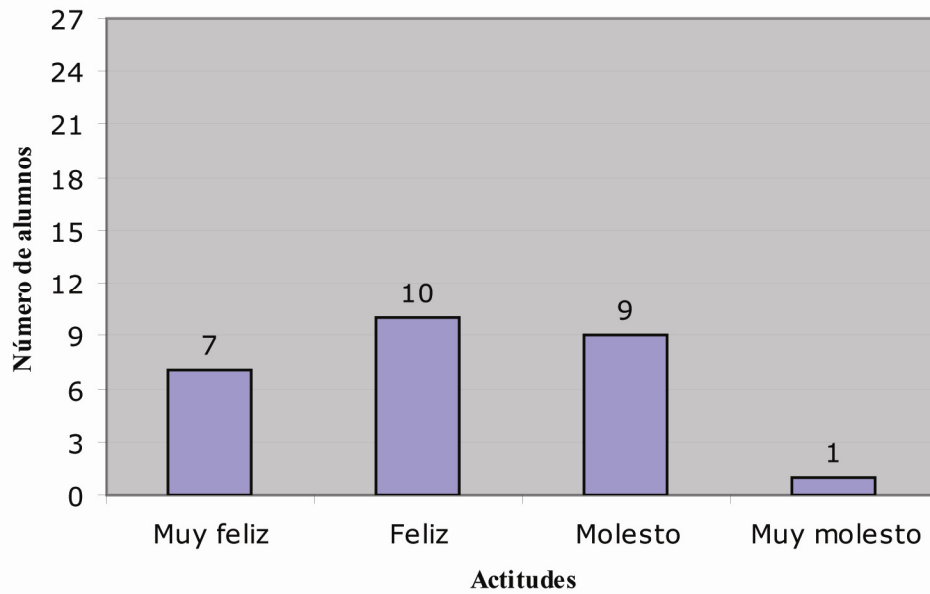
A pesar de que libros como el de historia y el de civismo los invitan a analizar y comentar sucesos o situaciones específicas, la Docente expresó que a sus estudiantes les falta fundamentar sus respuestas, ya que casi no reflexionan, y muy pocos hablan de manera personal o aportan una opinión valiosa. Por dar un ejemplo, ellos responden a una pregunta sobre si están de acuerdo con algo diciendo que sí o que no, pero no mencionan por qué les parece bien; o cuando mucho, utilizan un adjetivo calificativo para justificar su respuesta.

Para analizar el enfoque de la redacción que la Maestra tiene hay que tomar en consideración los elementos que ella denomina como conformadores de la redacción, que son:

ortografía, puntuación, fluidez en la redacción, capacidad de expresión, y edición de textos. Todos ellos son parte de lo que Squire (1987) considera como una orientación hacia el proceso de composición. A la Maestra le faltó mencionar la estructura del texto, pero más adelante se especifica que sí la toma en cuenta; lo mismo aplica para el público o los lectores potenciales, y la elaboración de un esquema o lista de las ideas o puntos que se van a desarrollar, también comentados a continuación. A continuación se describe la dinámica de redacción del salón participante, tomando como punto de partida las categorías y subcategorías de análisis descritas en el capítulo anterior, y el libro de texto de la SEP.

El Libro del Alumno de español trabaja con diversos tipos de texto, exponiendo al alumno no sólo a la comprensión de su estructura y contenido, sino también, en muchos casos, exigiendo una producción escrita que va desde la redacción de oraciones sueltas, hasta la creación de un cuento, una reporte de investigación, o una historieta. Por otra parte, la Docente opinó que la redacción en otras materias no se enfatiza, sino que se trabaja “en conjunto”, sin especificar un procedimiento para los ejercicios que involucren redactar algún tipo de texto. En este sentido, es en la materia de español en donde deben consolidarse las habilidades de redacción en los alumnos.

Cada lección del libro de español introduce un tipo de texto que siempre se especifica, aunque esto no necesariamente implique que el alumno redactará un ejemplar similar. El género, entendido como el tipo de texto, sí se especifica en todas las actividades de redacción que abarcan todas las etapas del proceso de composición. Como muestra la Figura 6, los estudiantes encuestados reportaron diversos sentimientos en relación a la diversidad de géneros que abarca la redacción escolar en sexto grado.



*Figura 4.* Reactivo 6 del Cuestionario 1: actitudes. ¿Cómo te sientes acerca de escribir diferentes tipos de texto, como cuentos, resúmenes, investigaciones, etcétera?

Al preguntarles cómo se sentían acerca de la posibilidad de escribir diferentes tipos de texto, el 26% de los alumnos dijo sentirse muy feliz, y el 37%, feliz. Por otro lado, el 33% expresó sentirse molesto, y el 4% muy molesto, al respecto (véase Figura 4). Es claro que una de las características más sobresalientes del libro de texto de español es el manejo de diversos tipos de texto que el alumno puede identificar, no sólo académicamente, sino como parte de su entorno cotidiano. Es posible que por ello, les agrade la idea no sólo de identificarlos, sino de poder crearlos también.

En correspondencia con esa actitud, la mayoría reportó saber escribir resúmenes, cuentos, notas periodísticas, preguntas para entrevista, cartas, y reportes de investigación.



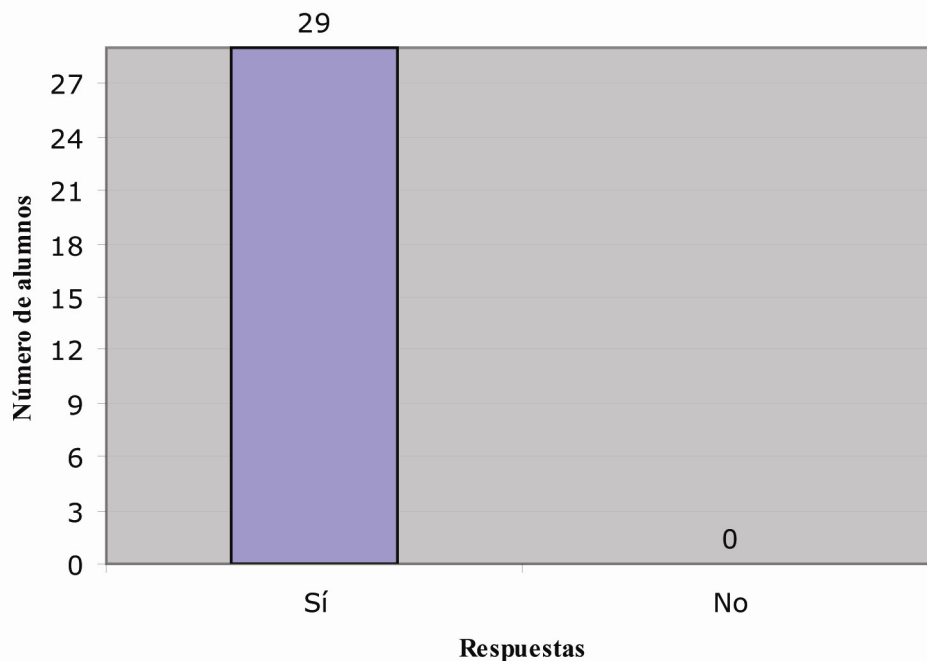


Figura 5. Reactivo 2 del Cuestionario 2: procedimientos, parte I. ¿Sabes escribir un cuento?

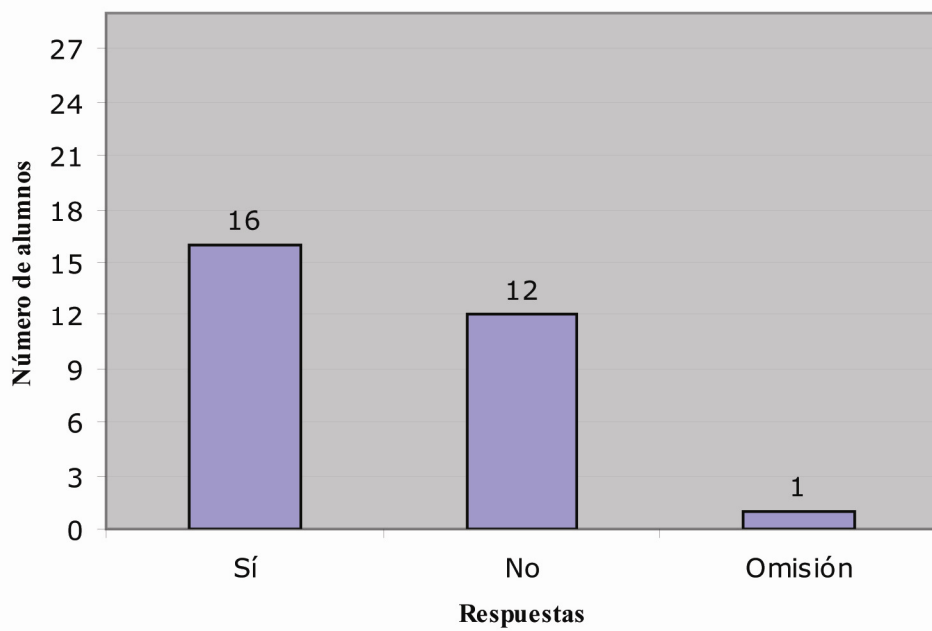


Figura 6. Reactivo 3 del Cuestionario 2: procedimientos, parte I. ¿Sabes escribir una nota periodística?

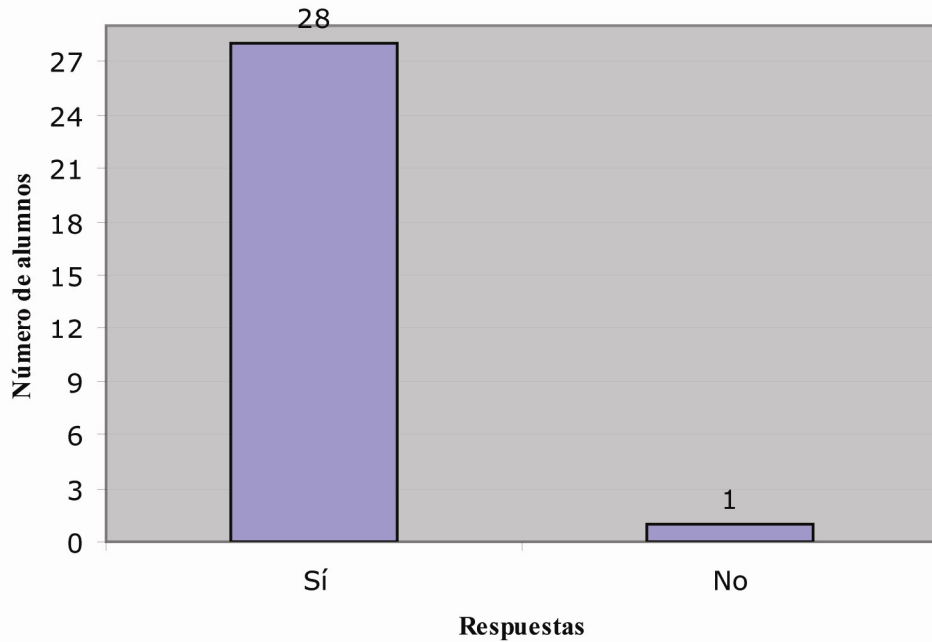


Figura 7. Reactivo 4 del Cuestionario 2: procedimientos, parte I. ¿Sabes escribir preguntas para una entrevista?

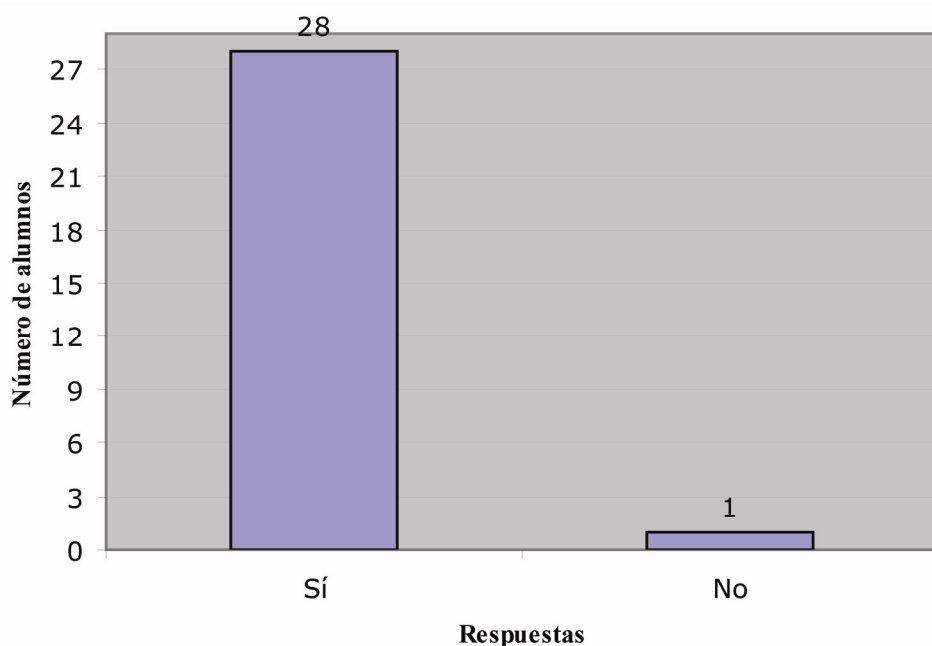
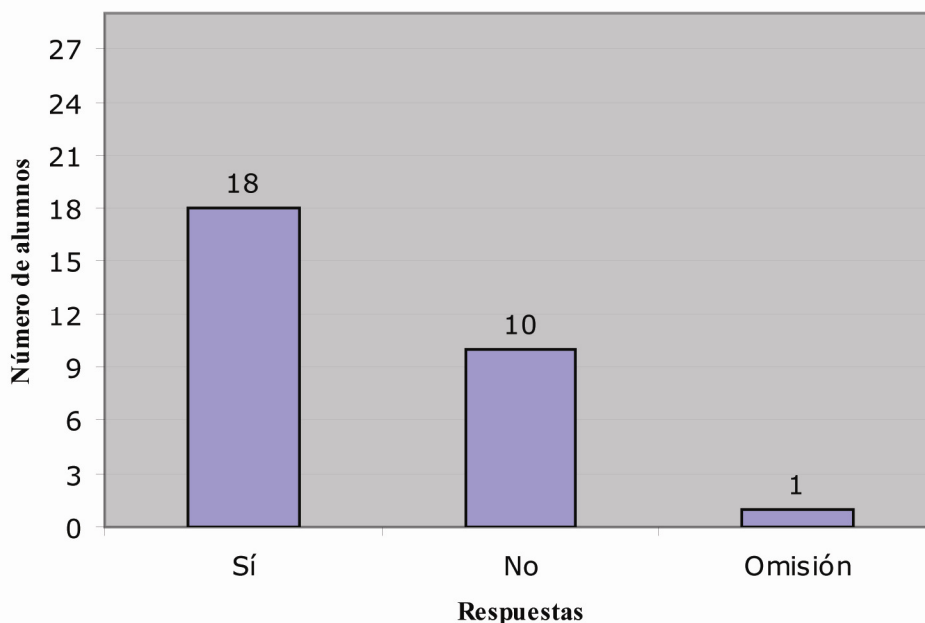


Figura 8. Reactivo 5 del Cuestionario 2: procedimientos, parte I. ¿Sabes escribir cartas?



*Figura 9.* Reactivo 6 del Cuestionario 2: procedimientos, parte I. ¿Sabes escribir reportes de investigación?

En el caso de la Figura 6, de la totalidad encuestada, el 55% expresó sí saber escribir una nota periodística, mientras que el 41% expresó lo contrario. El 4% quedó omitido debido a la ausencia de una respuesta. La división de las respuestas puede deberse a que en la lección 4 del libro de español, donde se expone dicho género, se explica cómo se conforma una noticia periodística, se pide a los alumnos responder a los cinco aspectos básicos del periodismo (qué, cómo, cuándo, dónde, quién), pero no culmina con la redacción de una nota en sí. Es interesante ver cómo más de la mitad del grupo afirma saber cómo hacerlo; ello puede deberse a que recuerdan bien la estructura del género, o a que en otras ocasiones han tenido oportunidad de escribir una nota. Contrariamente, igual de importante resulta ver cómo el resto del grupo manifiesta no saber hacerlo, quizás porque considera necesario poner en práctica la explicación del libro para poder afirmar con certeza que posee dicho conocimiento. Este contraste invita a reflexionar si para saber redactar un determinado texto es necesario haberlo producido

personalmente. En otras palabras, cuestiona el papel que la práctica individual tiene en el aprendizaje de la composición.

Por otro lado, la Figura 9 también muestra una división en las respuestas de los estudiantes. Ello puede deberse a que en la lección 3 del libro de español, que es la primera que introduce una investigación, se maneja el término investigación y no reporte de investigación, lo cual puede haber confundido a los alumnos. Sin embargo, la Maestra indicó que ellos sí llevan a cabo investigaciones escritas, las cuales tienen ciertos requisitos.

El que traigan una buena investigación, o los pasos, serían esos ¿no?: que buscaran en una fuente, que después extrajeran las ideas principales, las plasmaran, lo ideal para mí sería que las plasmaran pero entendiendo el contenido de esa información. Lógicamente, escribiendo la fuente de donde lo obtuvieron. Aquí vienen, lo comentan, o lo leen, como mejor parezca, se socializa, y después viene ya la reflexión... que puede ser grupal, o puede ser individual, o por equipos (véase Apéndice F).

A excepción de los casos de nota periodística y reporte de investigación, queda claro que los alumnos han experimentado la redacción de diversos tipos de texto como resultado, no sólo de los datos obtenidos a través de los anteriores reactivos, sino también de los comentarios de su maestra y de las lecciones del libro de texto.

Es interesante notar, tanto en el libro como en los comentarios de la Maestra, el énfasis que se pone en la estructura de los textos. Lo anterior puede deberse a que, como ella misma comenta, la redacción debe ser funcional, lo que justificaría el poner mucha atención en las características de cada escrito.

Si van a redactar un guión de teatro, bueno antes ya vimos qué es una acotación, que son los personajes, que un guión tiene ciertas partes, que para escribir los parlamentos pues hay que especificar el nombre del personaje y su diálogo, o el uso de los guiones. Entonces, antes de todo, de entrar de lleno a la redacción, al menos yo, sí les hago un recordatorio de todo (véase Apéndice F)

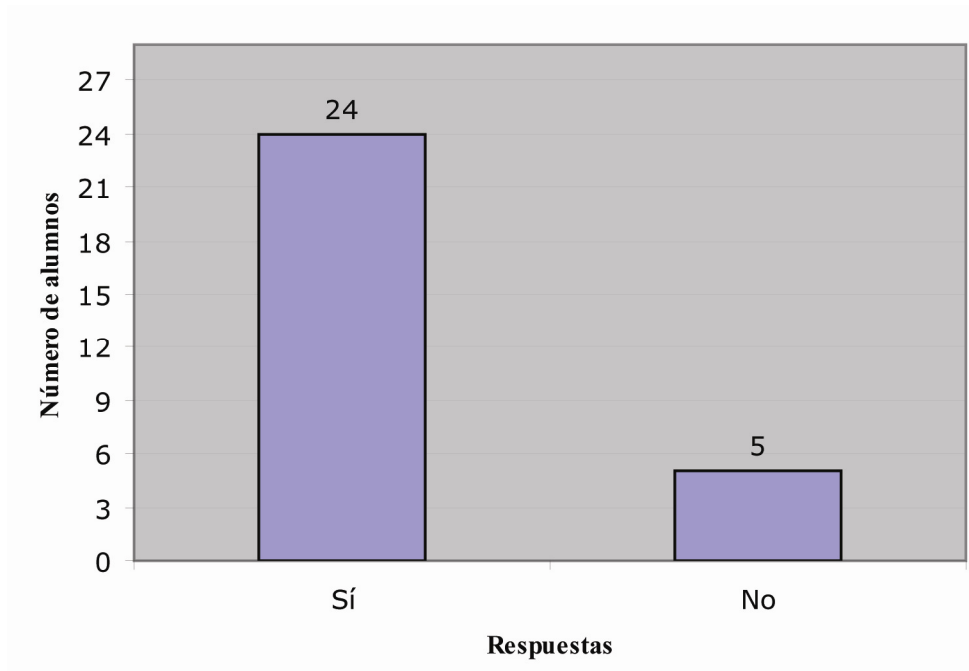
Al parecer, ese “todo” se refiere únicamente a las partes que conforman un guión. Algo similar ocurrió cuando la Titular observó que “redactar un cuento les cuesta mucho trabajo, a pesar de que ya hemos visto las partes del cuento, hemos leído cuentos, saben la estructura de un cuento y todo” (véase Apéndice F).

Un segundo elemento de la etapa de preescritura es el público del texto. La consideración que el o los posibles lectores se limita a la Maestra y a los compañeros de clase, tanto en los comentarios de la Docente como en los ejercicios del libro. Esto es importante porque se supone que lo que se pretende es crear textos funcionales, es decir, que correspondan al propósito social para el cual fueron producidos. En ese sentido, es necesario que se promueva la conciencia de que a cada género textual le corresponde un público lector específico. Un ejemplo de ello es el ejercicio de redacción de cartas formales e informales de la lección 7 del libro, en el que se incluye un destinatario concreto, aparte de los miembros del salón de clase. Sólo allí y en el primer anexo es que se invita a considerar cómo el tipo de lenguaje empleado en la elaboración de un escrito depende de a quién éste vaya dirigido. Esto se podría incentivar con una dinámica simple como es la de considerar cómo se le cuenta la misma anécdota a un amigo y a un tío o a los padres.

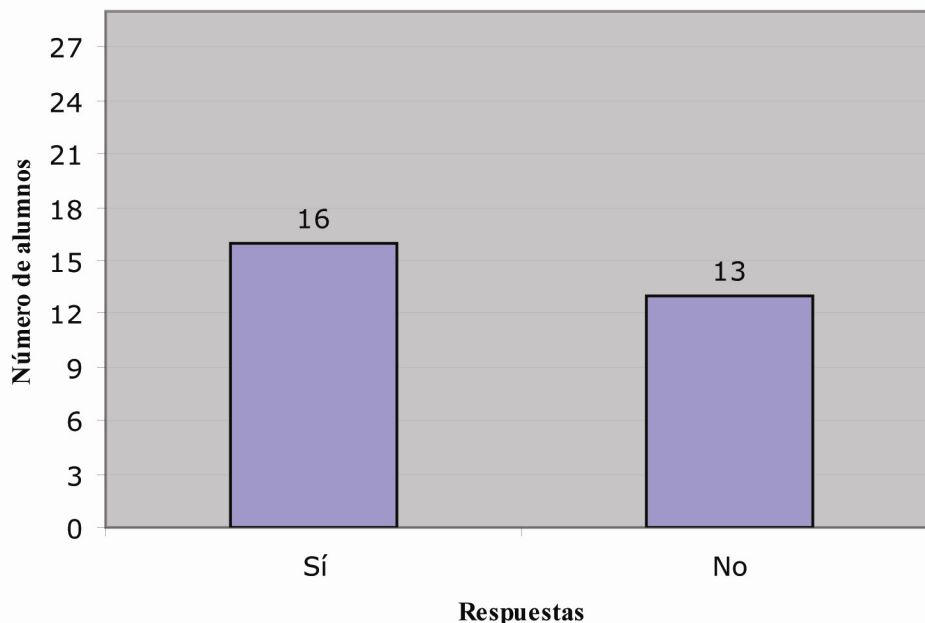
Con la elaboración del esquema sucede algo parecido que con la consideración del público: a menos que la actividad la incluya en sus indicaciones, la Docente no lo exige.

Hay un trabajo en español que es primero elaboren un esquema. Investiguen la monografía de un animal, les pide ahí el libro. Y tienen, en su esquema, que manejar tema principal y sus subtemas, únicamente. Y a partir de ese elaborar su resumen. Y luego del resumen, viene la exposición ante el grupo. Yo les dejé, por ejemplo, para ese trabajo, dos semanas. Y les decía yo “así como vas trabajando, tráeme lo que vayas tú investigando, o redactando, o esquematizando, para que yo te diga “vas bien” o “corrige aquí” ”. Pero no ¿eh?, de los seis equipos que se formaron, ninguno se acercó antes a mí (véase Apéndice F)

La importancia del esquema va ligada al análisis de las ideas que se van a desarrollar en el texto. Éste no es más que una lista para organizarlas en términos de formato, prioridad y profundidad.



*Figura 10.* Reactivo 9 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Analizo mis ideas antes de escribir.

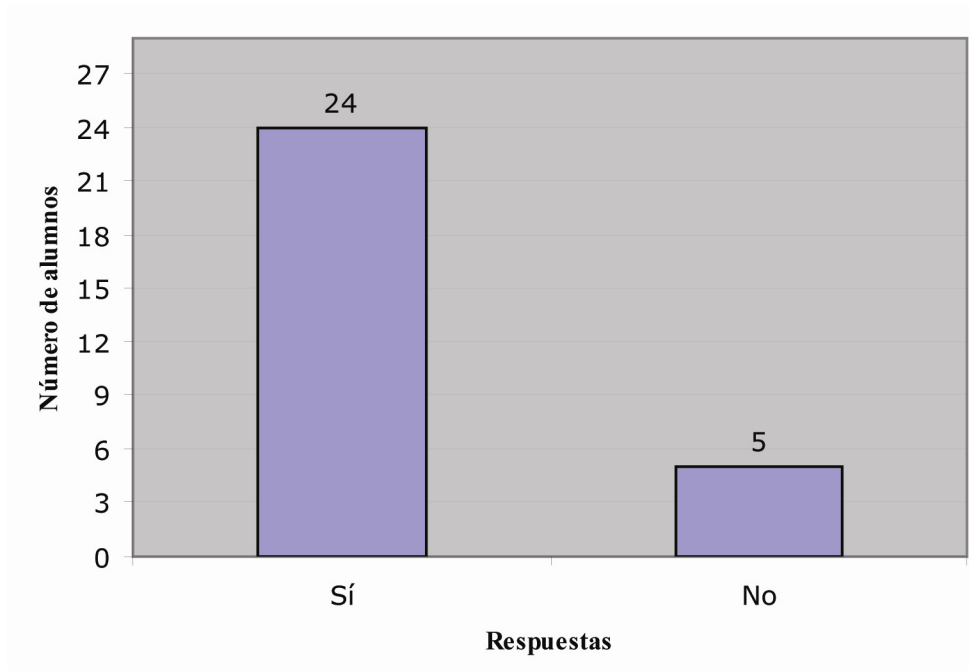


*Figura 11.* Reactivo 10 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Hago un esquema o lista de lo que voy a escribir.

¿Por qué, entonces, si el 83% de los alumnos reportó que analiza sus ideas antes de escribir una investigación (veáse Figura 10), sólo un 55% de los mismos dijo que realiza un esquema antes de redactarla (veáse Figura 11)? El esquema está íntimamente ligado al conocimiento de la estructura del texto, pero también con la costumbre de cuestionarse y argumentar qué se quiere decir y por qué, estableciendo conexiones entre pedazos de información. Este es un aspecto que la Maestra intenta fomentar a través de la toma de apuntes, la creación de resúmenes y el análisis de las opiniones, ya que observa que a sus estudiantes les cuesta trabajo profundizar en información dada o en sus propias ideas.

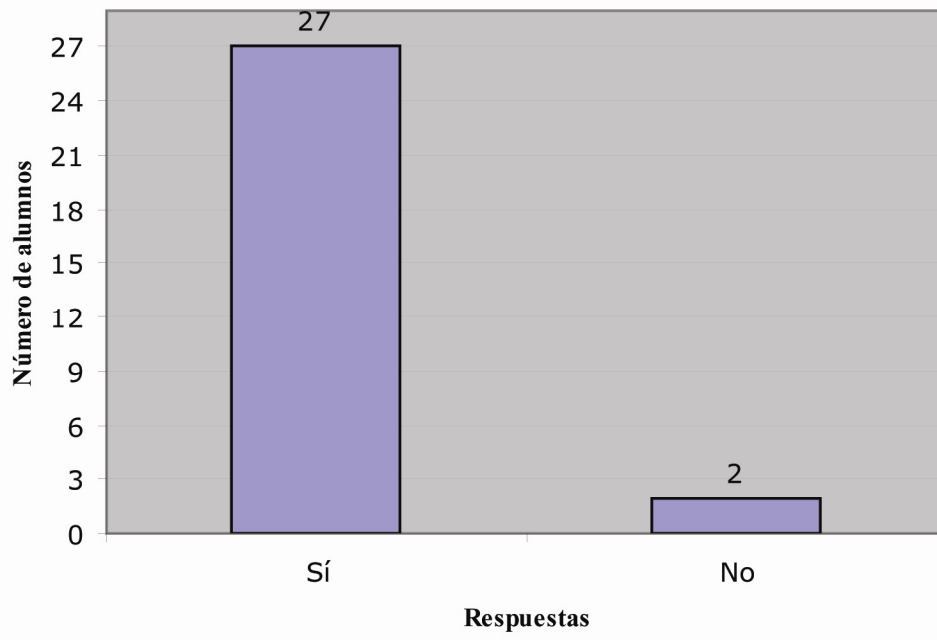
La tercera etapa del proceso de composición, la edición, inicia con la revisión que se hace, en términos de forma y contenido, a la primera versión del escrito. Para ello se toman en cuenta la ortografía, la puntuación, la sintaxis, y la coherencia que el texto posea. Todos estos

aspectos son considerados, según sus reportes, por los alumnos y la Maestra al redactar y al revisar los trabajos escritos, respectivamente.



*Figura 12.* Reactivo 14 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Me fijo que los signos de puntuación sean correctos.





*Figura 13.* Reactivo 27 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra indica mis errores de puntuación.

Respecto a los signos de puntuación de sus escritos, la Figura 12 muestra que el 83% de los participantes dijo que se fija en la puntuación de su texto, mientras que el 17% de los mismos no lo hace. De igual manera, la Figura 13 señala que el 93% de los participantes afirmó que la maestra indica los errores de puntuación de sus textos, mientras que el 7% lo negó. Con estos datos se puede inferir que, a pesar de que los alumnos sí consideran a la puntuación como un aspecto importante de sus composiciones, la maestra le da un poco más de importancia.

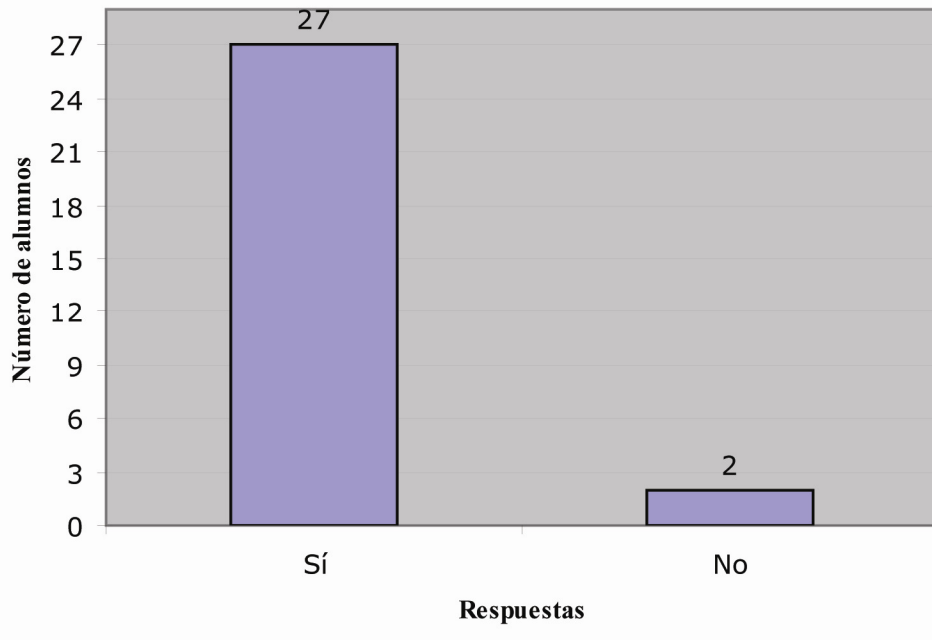


Figura 14. Reactivo 15 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Cuido que las oraciones estén bien construídas.

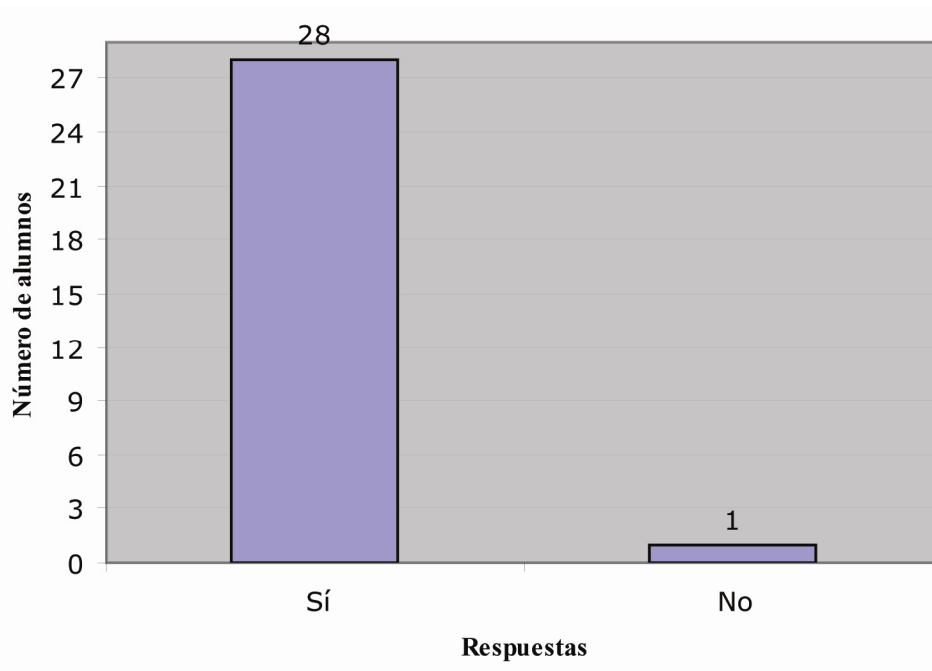


Figura 15. Reactivo 28 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra indica mis errores en la redacción de oraciones.

Respecto a la sintaxis de sus escritos, los datos de la Figura 14 indican que el 93% de los participantes pone atención a la sintaxis de su texto, mientras que el 7% no lo hace. Asimismo, como se ve en la Figura 15, el 97% de los participantes afirmó que la Maestra indica los errores en la redacción de oraciones de sus textos, mientras que el 3% lo negó. Estos porcentajes muestran que tanto la Docente como los estudiantes, consideran la sintaxis como un elemento importante de la producción escrita.

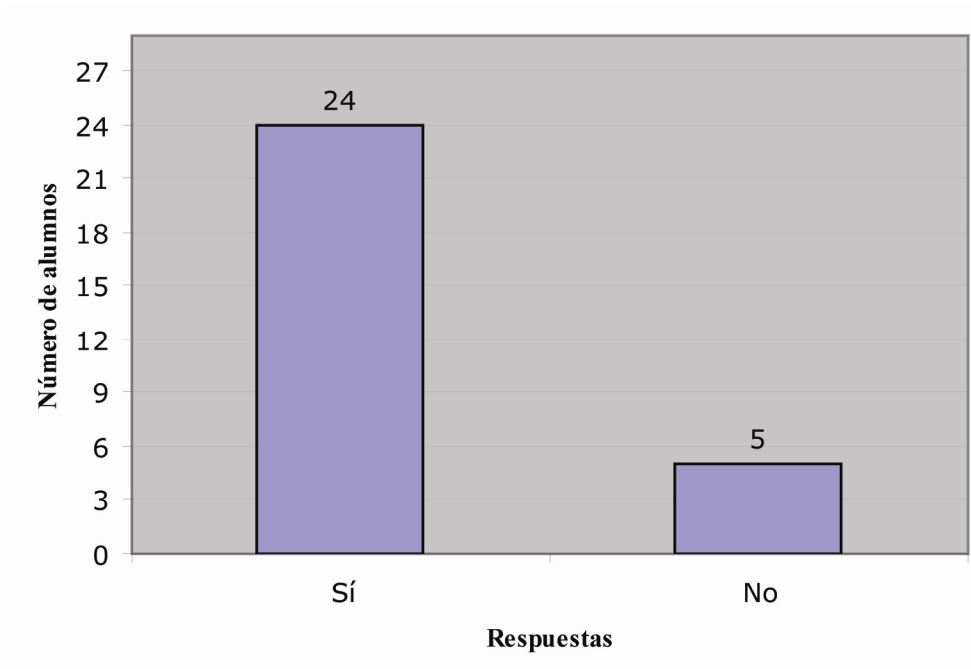
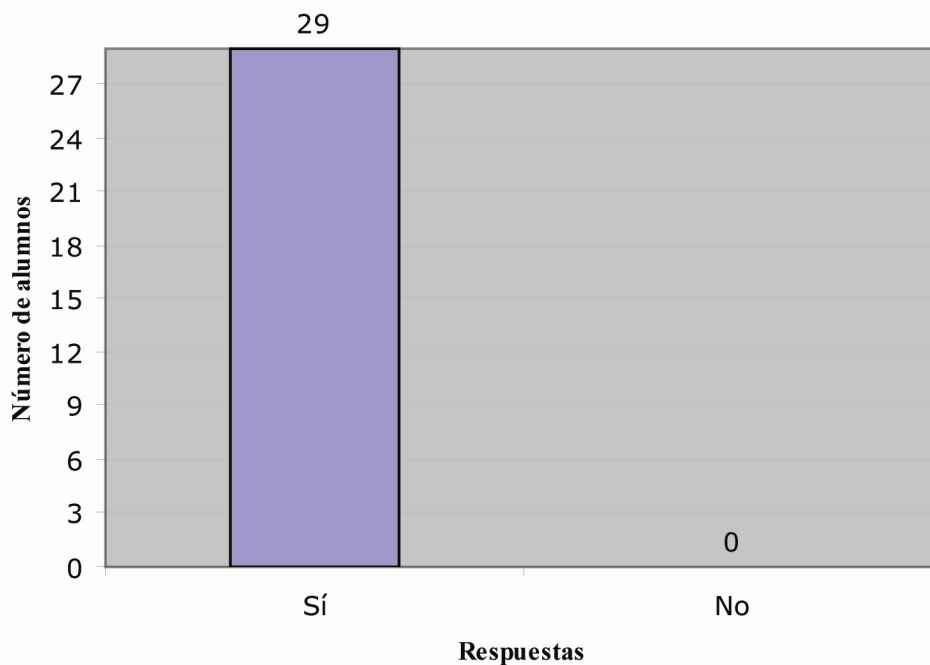


Figura 16. Reactivo 16 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Checo mi ortografía.



*Figura 17.* Reactivo 26 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra indica mis errores de ortografía.

En la Figura 16 puede verse que el 83% de los participantes expresó que revisa la ortografía de su texto, mientras que el 17% dijo que no la revisa. Sin embargo, tal como muestra la Figura 17, el 100% de los alumnos encuestados coincidió en que la maestra indica los errores de ortografía en los textos. Con lo anterior puede decirse que, al igual que en los casos de la puntuación y la sintaxis, la ortografía juega un papel importante, para la Maestra, a la hora de revisar los escritos de los alumnos.

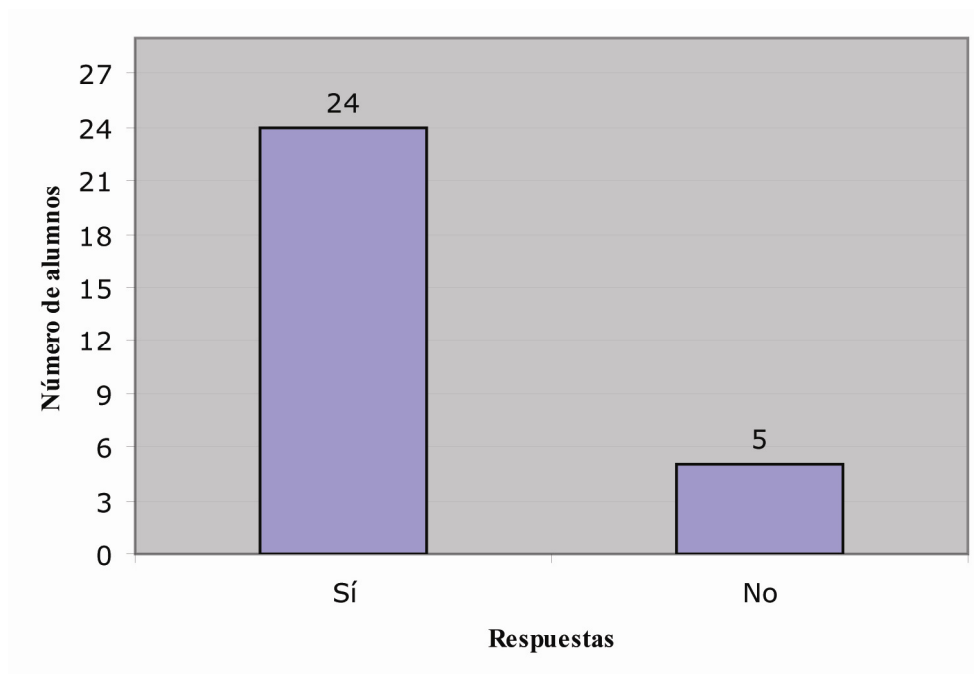


Figura 18. Reactivo 13 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. En mi escrito, digo lo que realmente quiero decir.

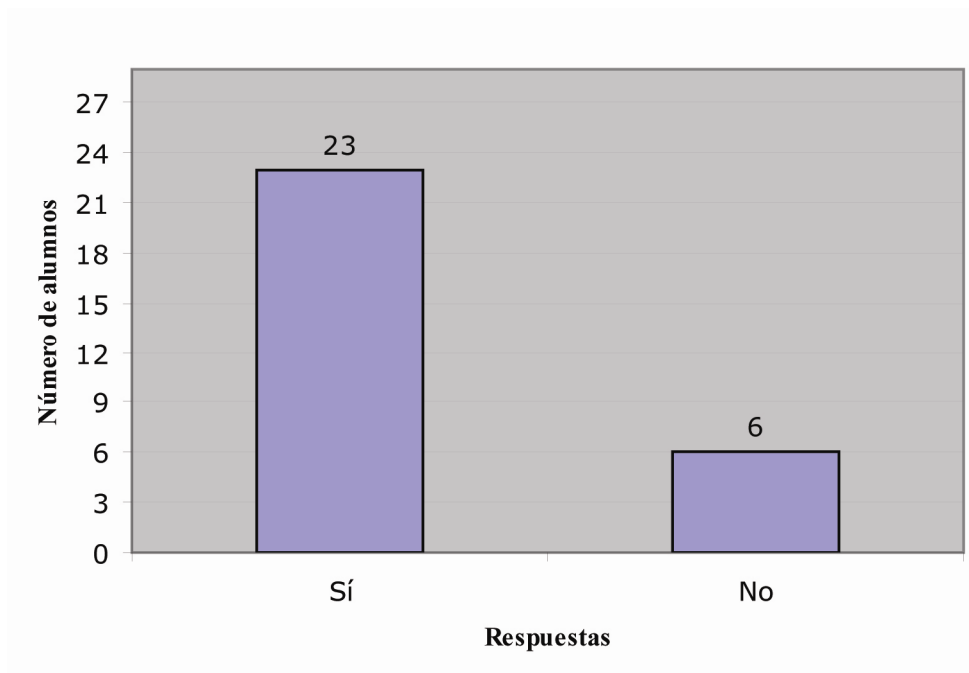


Figura 19. Reactivo 21 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra escribe comentarios generales sobre mi trabajo.

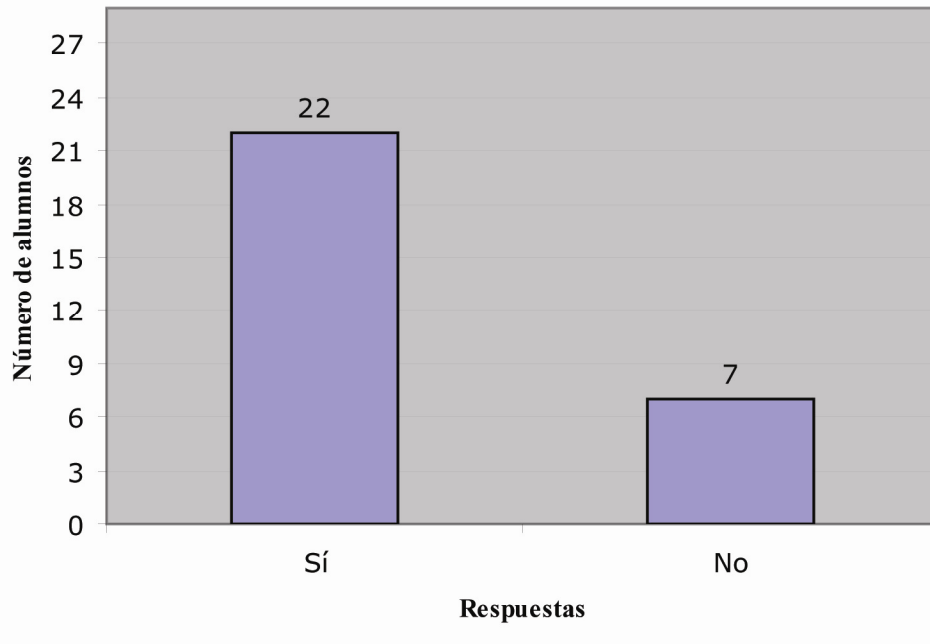


Figura 20. Reactivo 22 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra escribe comentarios detallados sobre mi trabajo.

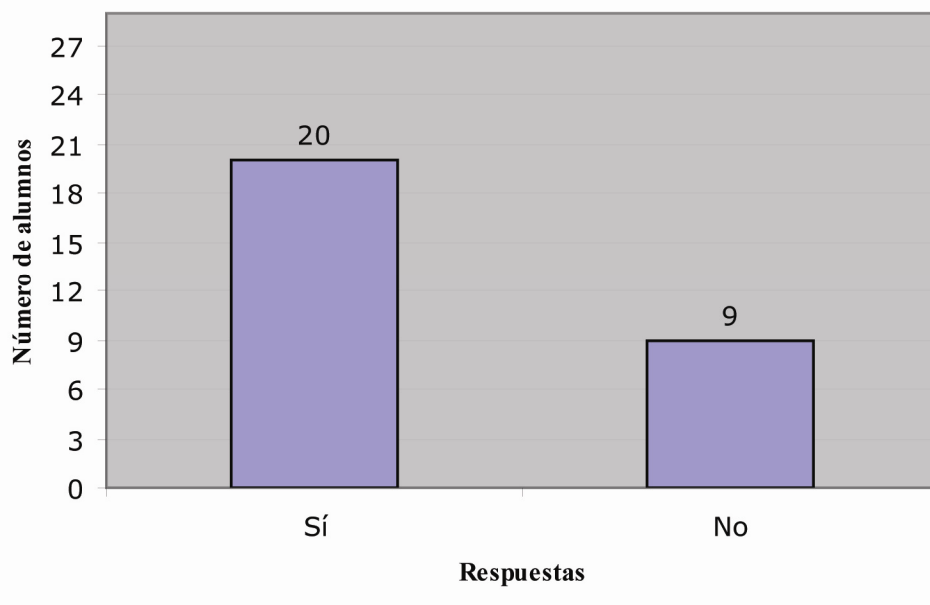
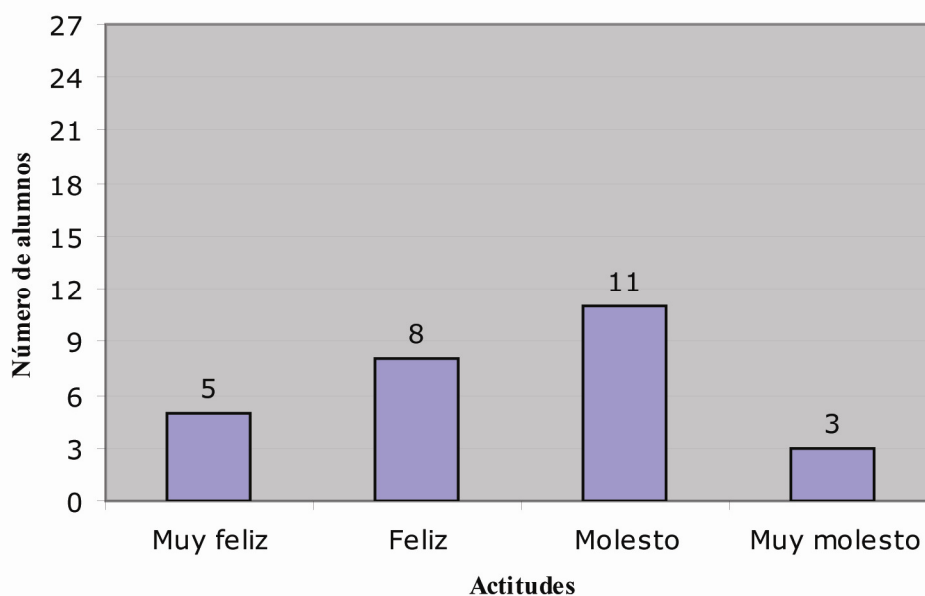


Figura 21. Reactivo 25 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra da ejemplos de frases, oraciones, o párrafos para que yo sepa cómo escribirlos mejor.

Como se aprecia en la Figura 18, el 83% de los participantes expresó que en sus textos dicen lo que realmente quieren decir, mientras que el 17% expresó lo contrario. Por otro lado, ellos también señalan que la Profesora, tal como lo muestran las Figuras 19, 20 y 21, se fija en el contenido de sus escritos. Esto indica el esfuerzo de la Docente por que sus alumnos practiquen no solo los aspectos de forma de la redacción, que serían la ortografía, la puntuación y la sintaxis, sino también la expresión de los datos y las ideas en sus propias palabras.

Además de asignar la calificación a los trabajos escritos, la Maestra reportó que, cuando el tiempo lo permite, lleva a cabo retroalimentaciones escritas (Gráficas 35, 36 y 39) y orales con sus estudiantes. Las primeras consisten en comentarios relacionados con el texto, “yo acostumbro mucho escribirles observaciones: “tus ideas están incompletas”, “no estás enlazando bien las ideas”, “fíjate en la ortografía”, “estás repitiendo mucho palabras”” (véase Apéndice F). La segunda vía es llamarlos individualmente a su escritorio. “Si veo que de plano está muy mal (...) lo llamo a mi escritorio, incluso en tiempos así, libres, que tenemos, este, “vamos a checar esto”, “lo vuelves a hacer y me lo traes”, básicamente. Pero no, no, no, no siempre se da la oportunidad” (véase Apéndice F). En esos casos, la reformulación oral es una de las estrategias para que el alumno corrija su texto. “Les digo “hazlo oralmente, aquí, que yo te escuche cómo quedaría mejor tu idea”. “No, pues de esta forma”. “Entonces trata de mejorar eso para el siguiente” Y sí, en algunos, te digo, sí funciona eso” (véase Apéndice F).



*Figura 22.* Reactivo 10 del Cuestionario 1: actitudes. ¿Cómo te sientes cuando la maestra te pregunta sobre lo que escribes?

Ante dichos cuestionamientos, el 19% de los estudiantes dijo sentirse muy feliz y el 30% feliz; pero el 40% y el 11% dijo sentirse molesto y muy molesto (véase Figura 22). Ello puede deberse a que de antemano saben que se les preguntará sobre lo que escribieron, y que probablemente tendrán que justificar o argumentar el por qué de la forma y el contenido de su escrito.

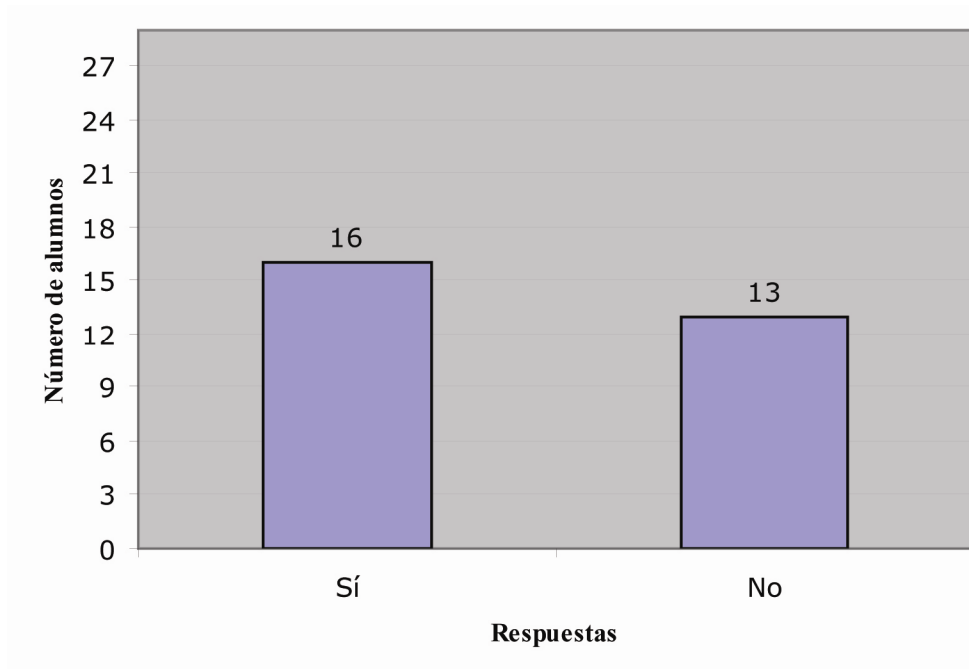
Una tercera modalidad es cuando a la mayoría del salón se le dificulta algún aspecto, y se opta por un repaso del tema. “Si veo bastantes errores grupalmente, lo volvemos a ver ¿no? “a ver, ¿qué vimos? ¿cómo redactamos un resumen?” “No, pues, con esto, esto”. Entonces tratamos de que se mejore” (véase Apéndice F).

La Maestra dijo que sí les revisa “que redacten. Incluso a veces llamo “a ver, bueno ¿qué significa esta palabra? No pues es que no sé. Entonces ¿cómo la escribiste si no la entiendes?””. A su vez, comentó que le da seguimiento a los errores de sus alumnos, para verificar que ellos le



pongan atención y que no los repitan. “Yo sí me acuerdo y les vuelvo a señalar “mira, volviste a cometer el mismo error, o sea, quiere decir que no estás poniendo atención y te estás limitando únicamente a vaciar información”” (véase Apéndice F).

Tomando en cuenta las etapas del proceso de composición, inicialmente es el autor mismo quien debe revisar y corregir el borrador o la primera versión del escrito, para luego redactar la versión final con los cambios necesarios.



*Figura 23.* Reactivo 11 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Escribo la primera versión de mi texto.

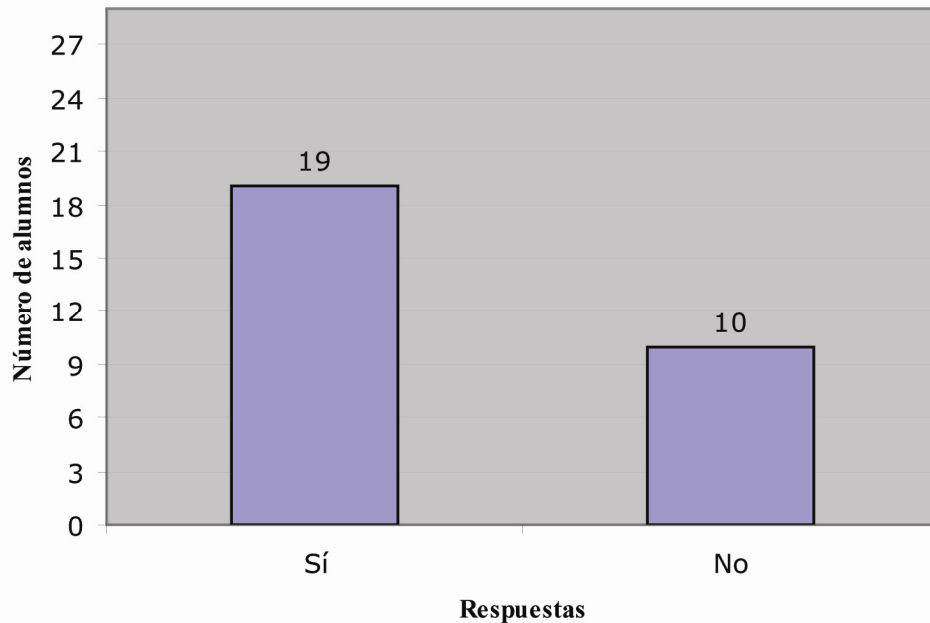


Figura 24. Reactivo 17 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Reviso y modifíco la primera versión de mi escrito.

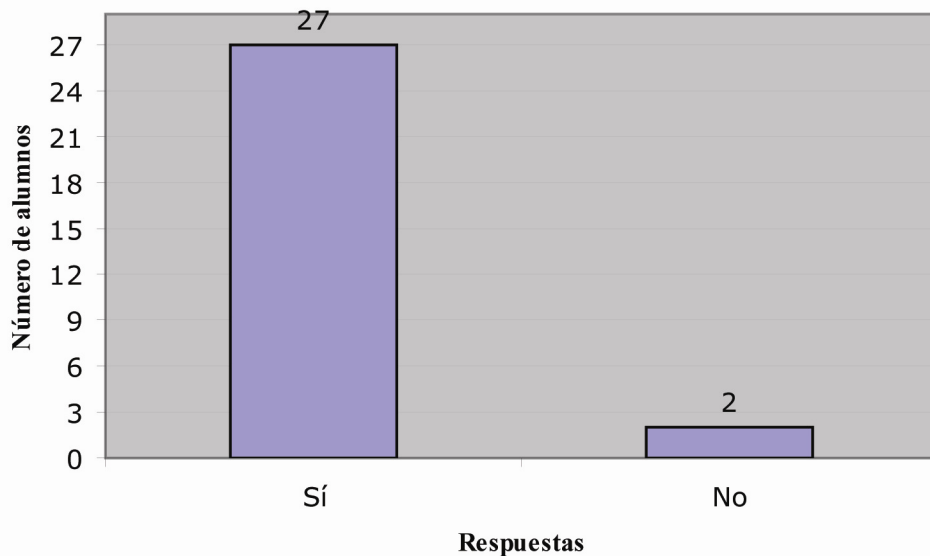


Figura 25. Reactivo 18 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Una vez hechos los cambios necesarios, escribo la versión final.

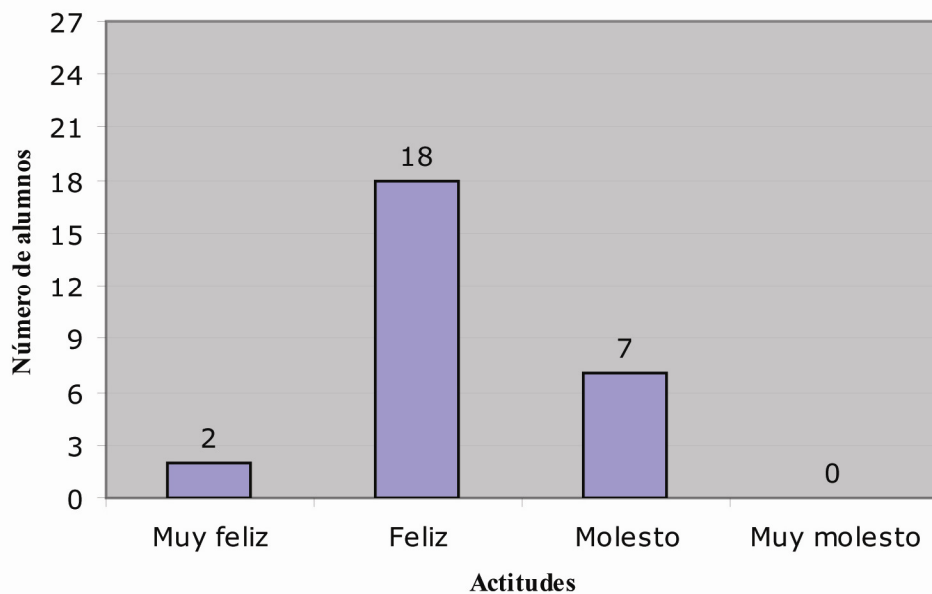
De la totalidad de estudiantes encuestados, el 55% reportó escribir una primera versión de su texto (véase Figura 23), el 66% dijo que revisa y modifica esa primera versión (véase Figura 24), y el 93% manifestó que una vez hechos los cambios necesarios, escribe la versión final de su texto (véase Figura 25). De entrada los datos no concuerdan porque no puede ser que más estudiantes trabajen sobre algo que un número inferior dijo producir. Pero además, la Docente dudó de lo que sus alumnos respondieron, ya que indicó que ellos nunca revisan sus trabajos escritos realizados en clase. En cuanto a los ejercicios de redacción de tarea, dijo que algunos si revisan los resultados pero otros no lo hacen. De igual manera, señaló que los estudiantes no escriben un borrador, sino que tachan y hacen las modificaciones en su única versión, que es la que entregan a la Profesora. Es decir que no hay una noción de que la creación de un borrador permite hacer modificaciones no sólo en lo que toca a la ortografía y puntuación de las oraciones, sino también a la sintaxis y a los datos que se están plasmando en el papel, por un lado; y que, por el otro, ese procedimiento corresponde, de entrada, al alumno, independientemente de que pueda contar con ayuda de la Docente.

Como puede observarse, la revisión y corrección de los textos recae, la mayor de las veces, en la Maestra, quien considera que sus alumnos no se dan cuenta de sus errores hasta que ella se los señala. Prevalece la figura de la Docente como quien tiene la última palabra sobre la producción escrita de sus alumnos. Los estudiantes “entregan el tema, (...) yo lo checo, y llevan una calificación” (véase Apéndice F), y, al parecer, los alumnos son quienes esperan a que la Maestra indique los errores, de lo contrario no se esfuerzan por revisar sus textos.

Hasta ahora se puede hablar de tres características determinantes en la redacción del grupo participante: la Maestra como administradora de la variedad de actividades de redacción del libro de texto de español; el tiempo, como factor limitante para redactar textos en las horas de

clase; y un hábito de redacción poco desarrollado en los alumnos, el cual, se supone, empieza a promoverse a partir de cuarto de primaria.

La consecuencia directa de la limitación del tiempo es la puesta en práctica de la redacción dentro del salón de clase. Muchas actividades que exigen la elaboración de textos como cuentos, investigaciones, e informes, se dejan de tarea para la casa. Esto hace que la producción del trabajo escrito esté también relacionada con las condiciones de su hogar, y con el ambiente lectoescritor del mismo. Sin embargo, la maestra dijo que muchos padres de familia de este grupo están muy ocupados trabajando, lo que hace que los niños empleen el Internet como un recurso constante para hacer sus trabajos escritos.



*Figura 26.* Reactivo 13 del Cuestionario 1: actitudes. ¿Cómo te sientes acerca de los trabajos escritos que haces durante la clase?

La poca redacción que se da dentro del aula se realiza en grupos. Al respecto, el 7% reportó sentirse muy feliz con sus trabajos escritos durante la clase. El 67% manifestó sentirse feliz al respecto. Y el 26% dijo sentirse molesto con su desempeño escrito en clase (véase Figura

26). Tal vez esto se deba a que en la dinámica del salón hay más monitoreo de la Profesora que cuando se deja un trabajo escrito de tarea y, por ende, los escritos se apegan más a los requisitos de la Docente. Cuando esto se da, la Maestra camina por el salón y va preguntando a los estudiantes sobre lo que van haciendo. Ella consideró que en este último caso los sentimientos de los alumnos podrían variar radicalmente ya que muchas veces sus escritos están incompletos, o constan de unas pocas líneas, lo que puede dar lugar a una baja calificación y también, como se mencionó antes, a que la Maestra les pregunte sobre sus textos.

La cuestión aquí es que para tener un control sobre las tareas para la casa, el cual garantice que los alumnos no sólo entreguen el escrito que se les pide, sino que lo elaboren empleando un procedimiento secuencial de redacción, es necesario que la Docente tome ciertas medidas para dejar en claro qué es lo que se tiene que escribir y cómo se debe hacer.

Con la anterior exposición se llega a las siguientes conclusiones. En primer lugar, la duración de los períodos de clase repercute negativamente en el ejercicio del proceso de redacción dentro del aula. En cuestión de etapas del proceso de composición, no se trata sólo de la revisión que las producciones escritas de los alumnos puedan tener, sino de promover en ellos los beneficios de contar con una faceta de planeación. De igual manera, no es suficiente con que los estudiantes sepan que cada texto consta de ciertas partes, sino que también es necesario estimular el vínculo entre los aspectos de forma y el contenido escrito con que cada uno de los alumnos puede complementarlos. Finalmente, a todo este se suma el hecho de que el grupo de alumnos llega a sexto sin la costumbre de planear, redactar y revisar su producción textual.

La Maestra posee tanto el concepto del proceso de redacción, como el conocimiento de estrategias y dinámicas que lo promueven. Ella intenta implementarlas en el aula pero tiene que lidiar con obstáculos como el tiempo y el desconocimiento de las mismas por parte de los

estudiantes. En consecuencia, tiene que adaptar las expectativas que tiene de los alumnos de sexto en materia de redacción, y empezar a trabajar a partir del nivel que su grupo tiene. Esto último demuestra una capacidad en la Docente para adaptarse a la realidad de su salón, e intentar que, poco a poco, sus alumnos vayan adquiriendo experiencia en las diversas facetas de la redacción. Como es de esperarse, es un trabajo progresivo, que probablemente no vea frutos durante este ciclo escolar sino a mediano y a largo plazo, dependiendo de la continuidad que los profesores de la secundaria le den.

En conclusión, la respuesta a la primera pregunta de investigación es que la Maestra posee un enfoque en el proceso de composición, con sus correspondientes etapas y actividades, pero éstos no son parte constante de la producción textual de sus alumnos debido a cuestiones que no sólo tienen que ver con la Docente, sino también con la logística de la escuela, con el material disponible, y con la formación previa de los estudiantes.

Por otro lado, para responder la segunda pregunta de investigación hay que tener en mente que la Maestra implementa el programa de estudios para todos sus alumnos por igual, pero que éstos poseen diferencias individuales en lo que respecta a sus procedimientos de composición, atribuibles a la formación que vienen adquiriendo en la escuela primaria y en sus entornos extraescolares. Como se mencionaba en la primera sección de este capítulo, la promoción del proceso de redacción en el aula se ve limitada por el rezago con que los estudiantes llegan a 6° de primaria. Sin embargo, dicha situación puede verse como un área de oportunidad para que la Maestra explore, desde el principio, las etapas del proceso de redacción, a fin de contrarrestar la falta de conocimientos relacionados que su grupo viene acumulando.

Los alumnos participantes en esta investigación están muy acostumbrados a seguir las instrucciones de la Titular de grupo para llevar a cabo sus trabajos. La Profesora entrevistada

comentó que sus alumnos “son muy dados a hacer únicamente lo que tú les pidas. Raro es el jovencito o la jovencita que, por iniciativa propia, trate de darle mejor presentación a su trabajo. Pero, si yo les pido “tal tema lo vas a complementar con ilustraciones” ¿no? pero si no lo indico, no” (véase Apéndice F). En cuestión de las actividades de redacción, puede notarse la importancia de que la Maestra encuentre una manera para exigir que sus estudiantes pasen por las etapas del proceso de composición. De otra manera, cada uno de sus alumnos seguirá avanzando a su ritmo, sin que se pueda ayudar a quienes tienen conocimientos más limitados en el tema.

Al respecto, la Docente dijo que en su grupo encuentra situaciones opuestas en la redacción de sus estudiantes.

Hay gente que redacta. Y no puedo decir que redacte excelente, pero sí tiene un nivel, pues, aceptable. Pero hay gente que no, o sea no da, en la redacción no. O sea, desde te digo, no manejan ningún signo de puntuación, desde cero atención en la ortografía, desde que no hilan las ideas. No podría decirte qué aspectos ¿no? porque en sí en todos necesito trabajar lo mismo (véase Apéndice F)

La disparidad en cuanto a los procedimientos de redacción es algo que los alumnos participantes han venido desarrollando a lo largo de la primaria, en combinación con las influencias extraescolares. Al respecto, la Maestra comentó que “muchos llegan a sexto y no tienen reglas para redactar, o sea, empezando desde la ortografía, desde el uso de mayúsculas, del punto y aparte”, por lo que “hay que estar con ellos, recordándoles continuamente” (véase Apéndice F).

El rezago en el conocimiento y uso de la puntuación, la ortografía y la sintaxis se intenta aminorar con los ejercicios de un libro de gramática de una editorial privada, el cual “les trae, por ejemplo, identificar sujeto, predicado, un sustantivo, un verbo, eh, preposiciones,

conjunciones, artículos, cuáles son los modificadores directos, indirectos, conjugación de verbos” (véase Apéndice F). La Docente reportó que

hay contenidos que sí los podemos relacionar con el libro de español que llevamos, pero básicamente yo lo trabajo aparte, como reforzamiento ¿no?, porque ellos llegan a olvidar incluso qué es un sustantivo común, o qué es un sustantivo concreto, un sustantivo abstracto. Entonces, ese libro en esa parte es como me auxilia, que rescatamos ese tipo de conocimientos (véase Apéndice F)

Aún así, la Maestra considera que la necesidad de estar repasando temas que se supone los alumnos deberían ya dominar, deriva en que no se pueda pasar a otro nivel en los escritos de los estudiantes. Comentó también que, a pesar de que los programas y materiales de la SEP para primaria sí incluyen ejercicios de redacción, no se le da la importancia debida.

¿Sabes qué? Yo pienso que desde pequeños sí hay que inculcarles mucho la redacción, para que vaya siendo un proceso gradual ¿no? No voy a exigir excelencia en escritos de primero o de segundo, pero sí vamos depurando ese proceso, para que llegando a sexto, no quiere decir que ya no tengamos trabajo las Maestras ¿no? pero sí ya sea, se pase a otro nivel. Y aquí no, no se puede porque como que estamos, ¿cómo podría decirte? trabajando sobre cosas que ya ellos deberían, supuestamente, tener, y que no las tienen. Entonces yo creo que eso se debe trabajar desde los primeros grados, e irlo depurando grado por grado (véase Apéndice F)

La siguiente sección de este capítulo pretende responder a la tercera pregunta de investigación, la cual explora la importancia e influencia del libro de texto o de la materia de español en la instrucción de la redacción.

*¿Corresponde el enfoque de la Maestra con el enfoque del libro de texto de español?*

A fin de ubicar el enfoque hacia la redacción que el libro de español de sexto grado tiene, se desglosaron las actividades de redacción de las ocho primeras lecciones analizadas (véase Apéndice G). De los 73 ejercicios de redacción ubicados en esas lecciones, únicamente 28, el 38%, promueven una redacción original. En otras palabras, el 62% de las actividades de redacción del libro de sexto grado de primaria aborda la redacción como un objeto de conocimiento en sí y no como una herramienta para acceder a otro tipo de información.



Por otra parte, de las 28 actividades de redacción original, seis de ellas promueven la redacción de textos como un proceso conformado por varias etapas de producción. Las otras 22 fomentan la producción de textos enfocados en aspectos gramaticales de la lengua, y muchas veces sin propósito alguno.

Las actividades de redacción enfocadas en el proceso de composición representan el 8% del total de actividades de redacción de la primera mitad del libro, así como el 21% del total de las actividades de redacción original de ésta. Estas cifras contrastan con los objetivos oficiales del Programa Nacional de Educación 2001-2006, el cual pretende, como se mencionó en el segundo capítulo de este trabajo, que en sexto grado los alumnos sean capaces de producir textos funcionales. Al respecto la Titular de grupo considera que no se le ha dado la importancia suficiente a la redacción, lo cual provoca el contraste entre los objetivos educativos oficiales y el nivel de redacción de los estudiantes.

Cabe mencionar que la Docente comentó que los temas del libro de sexto también se trabajan en quinto grado, aunque con un nivel menor de profundidad. Es decir que no representan información nueva para los alumnos ya que, en teoría, el dominio de la redacción se plantea como un fenómeno gradual que se da en los últimos grados de la primaria.

En el caso de los seis ejercicios de redacción que abarcan el proceso de composición, se hace más énfasis en la revisión que en la planeación de los escritos. El género del texto se describe siempre, y casi lo mismo sucede con la elaboración del esquema. Sin embargo, de los alumnos encuestados, sólo poco más de la mitad, el 55%, dijo llevar a cabo un esquema antes de redactar.

Por otra parte, la consideración de un público correspondiente al texto producido sólo se da en dos de las seis actividades. El hecho de que el 62% de los alumnos contestó que sí toma en

cuenta a la gente que leerá su escrito puede indicar que los alumnos están concientes de que es la Maestra quien siempre fungirá como lectora; o, en algunos casos, también los compañeros de clase. Como ya se comentó, ello puede considerarse como público, a pesar de que lo óptimo para fomentar el proceso de redacción sería que las actividades invitaran a visualizar las personas que podrían leer el texto si éste se insertara en la dinámica cotidiana, fuera de la escuela.

En cuanto a la edición, las seis tareas abarcan las cuatro subcategorías a excepción de una, en la que no se considera la ortografía ni la puntuación. El hecho de que se promueva más la revisión que la planeación de los textos sólo refuerza la inconsistencia respecto a su enfoque de la redacción. Parece ser que incluso la Maestra tiene esta situación presente cuando reporta que

... a mí sí me cuesta trabajo porque cualquier producción que ellos tengan, escrita, sí es estar mucho corrigiendo, mucho. Incluso en su mismo libro les marca un apartado de cómo corregir mis textos. Y lo leemos, y lo leemos, y cada vez que redactan un texto el libro les dice ¿no? Revisa tu apartado cómo corregir mi textos para que lo vuelvas a leer y corrigas... pero muchos no, no lo hacen (véase Apéndice F)

Aquí es importante recordar que el proceso de redacción empieza desde la planeación del texto, y que es más efectivo al considerar todas las etapas involucradas en su composición; de lo contrario, al llegar a la etapa de la edición, habrá cosas que sean más difíciles de modificar o corregir puesto que no se contemplaron desde el principio.

Los anteriores comentarios dejan a un lado el procedimiento que el libro indica para las actividades de redacción original que no están orientadas al proceso sino al producto de la redacción. Sin embargo, como ya se señaló, la orientación en el proceso de composición es mínima si se considera el repertorio de textos que se espera que los alumnos produzcan o reproduzcan durante el año escolar.

Una herramienta clave que, en teoría, promueve la redacción como un proceso, son los anexos ubicados en la parte final del libro (véase Apéndices H y I). Antes de analizar cómo éstos

se manejan, hay que cuestionar por qué no se encuentran en la primera lección, que es introductoria al libro y a la materia. Así como en ésta se hace referencia a los formatos de la biblioteca, y la importancia de la ortografía y la puntuación, bien podrían exponerse las etapas de planeación y revisión de un texto.

Otra observación preliminar es que, entre los dos anexos relacionados con el proceso de redacción, se encuentra un segundo titulado “Más ideas para preparar temas”, el cual orienta a los estudiantes sobre cómo exponer oralmente ante sus compañeros. Este segundo anexo no es relevante para el tema de esta investigación ya que aborda la presentación de temas orales ante el grupo, por lo que no se profundiza en su contenido. Sin embargo, su ubicación invita a cuestionar cómo conciben la composición los creadores del libro. Como se viene exponiendo, la preescritura, la redacción, y la edición de un texto deben darse de manera secuencial y recursiva, pero siempre como parte del mismo ejercicio de composición escrita. En ese sentido, ¿por qué no poner juntos, en primer y segundo lugar, a los anexos de planeación y revisión de escritos, seguido del de las exposiciones orales?

Desde la perspectiva del proceso de composición, estos apartados constituyen lo que debiera ser el punto de partida para las actividades de redacción de los estudiantes. En cuanto a su contenido, el primer anexo, titulado “Más ideas para redactar” (véase Apéndice H), explora la etapa de preescritura, con todos sus elementos: sugiere considerar el público, el propósito, el tipo de texto, las partes del texto, el tipo de lenguaje, el tema, y elaborar una lista o un esquema de puntos a tratar.

Por su parte, el tercer anexo, “Más ideas para revisar tus escritos” (véase Apéndice I), se enfoca en los aspectos de edición: sugiere cotejar el contenido (ideas, orden, ejemplos, tipo de

escrito, títulos, sinónimos y palabras de enlace), la ortografía y la puntuación, la organización gráfica del texto, y revisarlo con algún compañero.

A pesar de que estos apartados respaldan la noción de un proceso de redacción, su uso se promueve de manera inconsistente. En la primera mitad del libro solamente una vez se remite al primer anexo, en la lección cuatro. Como ya se comentó, la etapa de preescritura no se refiere únicamente al conocimiento de la estructura del texto que se va a redactar, sino también a consideraciones sobre el lenguaje, el lector potencial, la función del escrito y las ideas que se expresarán. Es por ello que, a menos que estas consideraciones se incluyan en la etapa preparativa del texto de cada lección, cosa que no sucede, es necesario hacer que los estudiantes utilicen el primer anexo todas y cada una de las veces que van a elaborar un escrito. Por su parte, el libro enfatiza el uso del tercer anexo más que el del primero, aunque ello no garantiza que los alumnos lo empleen, ya que la mayoría de las composiciones las realizan fuera del aula, como tarea para la casa.

A la hora de diseñar el programa para cada una de las asignaturas que imparte, la Maestra se basa en los libros de texto de la SEP y en su experiencia Docente. De las seis materias curriculares que ella imparte, únicamente en la de español se trata la redacción como un aspecto a considerar al elaborar un escrito. Según la Maestra, el resto de las materias, y sobre todo las de ciencias sociales, sí incluyen actividades de redacción pero éstas demandan la opinión y/o la reflexión de los alumnos sin especificar un procedimiento para ello.

Por ejemplo, su libro de historia los remite mucho a reflexionar, eh, ¿qué hubiera pasado si tal presidente hubiera hecho eso? Analízalo y contesta. El libro de civismo también maneja mucho este tipo de actividades. Hablamos de procesos. Por ejemplo, ahorita que pasaron las elecciones, el libro los remite a una sociedad de alumnos, o a elegir un jefe de grupo, pero donde tengan que, este, pues planear su estrategia para dar a conocer la propuesta al grupo. O sea, básicamente es eso, que analicen y comenten, analicen y comenten. Algunas actividades son individuales, otras más son por equipo, y algunas las piden grupales (véase Apéndice F)

Dentro del mismo libro de texto de español los ejercicios de redacción no siempre están enfocados a la redacción como un fenómeno integral, es decir, como un acto que, en opinión de la Maestra, abarca el dominio de la puntuación y la ortografía, la expresión de ideas propias, y la elaboración de uno o más borradores, los cuales se revisan y corrigen hasta llegar al escrito final. De la totalidad de actividades de redacción allí incluidas, la Docente selecciona las que, a su parecer, reforzarán mejor los aspectos débiles de su grupo. Esto lo hace basándose en los conocimientos que tiene del nivel con que llegan los alumnos al sexto grado. De ahí que el tipo de redacción que se fomenta en los alumnos del salón participante responde, en gran medida, a la manera en que la Maestra del grupo administre el contenido del libro de texto de español.

El rol del libro es, entonces, fundamental a la hora de que la Docente planea el programa que va a seguir durante el año escolar. El problema es que para la materia de español, en lo que respecta a la redacción, el libro cuenta con demasiadas actividades. Tal como señala la Maestra, no se pueden cubrir todas al pie de la letra, por lo que hay que escoger cuáles se llevarán a cabo. La cuestión es que nada garantiza que se seleccionen aquellas que estimulan la redacción en los alumnos, ya que el libro tiene muchos ejercicios de redacción técnica e incluso original, sueltas o descontextualizadas, que resultan repetitivas o redundantes. En ese sentido, lo óptimo sería enfocarse en unas pocas actividades en las que el alumno practicara cuestiones de forma y contenido a la hora de planear, redactar, y revisar su texto.

Como se ha expuesto, el libro aborda la redacción como enfocándola o en el producto final, o en alguno de los varios aspectos del proceso de redacción. Pocas veces se abarca todo el proceso en la elaboración de un texto. En otras palabras, no se promueve una disciplina para planear, redactar y revisar los escritos que se producen. En consecuencia, esa inconsistencia aumenta el riesgo de que los alumnos no se formen el hábito, ni ejerzan todas las etapas del

proceso de composición. En conclusión, libro y Docente coinciden en que ambos poseen el concepto del proceso de redacción y reconocen la importancia de planear, elaborar y revisar los escritos. Sin embargo, ninguno pone en práctica estrategias y dinámicas que especifiquen que para redactar un texto, hay que pasar por las etapas de preescritura, redacción, y edición del mismo.

La siguiente sección cierra el cuarto capítulo de esta investigación, explorando la manera en que la Maestra puede abordar el proceso de redacción en su salón a fin de que éste se convierta en un hábito de los estudiantes.

#### *Contribución de la información*

Al presentarle los resultados de los cuestionarios, la Maestra comentó que al empezar el año, ella les deja de tarea que hojeen su libro y se familiaricen con sus partes para, día siguiente, comentar sobre el mismo durante la clase. Sin embargo, indicó que muchos no lo hacen, lo cual puede indicar que habrá algún alumno que no sólo no utilice los anexos, sino que ni siquiera sepa que existen. Es necesario que la Maestra, a inicio del año escolar, se tome un tiempo para analizar dichos anexos junto con sus alumnos.

Una solución para que la Profesora tenga la seguridad de que sus estudiantes han visto y comprenden la función de cada uno de los anexos es programar actividades relacionadas con los mismos para principios del ciclo escolar. Ello puede hacerse dado que la Maestra posee cierta libertad para organizar el programa de estudios y, de realizarse, resultaría benéfico para el grupo en general, ya que desde un principio se establecería el procedimiento que debe seguirse para elaborar un texto. Para ello se puede empezar seleccionando un texto del libro de lecturas de español y haciendo que los estudiantes identifiquen todos y cada uno de los aspectos

involucrados en la planeación del escrito, mismos que se encuentran en el primer anexo, “Más ideas para redactar” (véase Apéndice I).

Para introducir el tercer anexo, “Más ideas para revisar tus escritos” (véase Apéndice J), la Maestra podría llevar al salón el esquema y el primer borrador de un escrito suyo, por ejemplo. Entonces, los alumnos tendrían que corroborar el contenido y la forma del texto, y hacerle las correcciones que consideren pertinentes. Algo importante sería que el borrador estuviera impreso a doble espacio y que la Maestra especificara que se puede tachar y criticar partes del mismo, siempre y cuando se proponga una alternativa. Esta actividad puede aprovecharse también para que la Docente de a conocer la simbología que utilizará a la hora de revisar los escritos de sus alumnos durante el año escolar. Incluso es un buen momento para crear y poner en el mural del salón un cartel con esa información. Estas actividades se sugieren como un primer acercamiento a las etapas de la redacción.

En un segundo momento lo ideal sería trabajar ya con la producción de los alumnos. ¿Cómo puede hacerse esto? De entrada, la Titular de grupo debe seleccionar una actividad de redacción, sea del libro de español, o de otra fuente. Pero, contrario a lo que los estudiantes podrían esperar, a cada alumno se le entregaría un paquete de cuatro páginas. La primera sería un formato en el que se anote el texto a realizar y se describa el formato, el propósito, el público, y el lenguaje del mismo. Esto puede hacerse en forma de pregunta y respuesta. Debajo estaría la estructura de un esquema con viñetas para que el alumno complete con sus ideas a desarrollar.

La segunda página estaría titulada como Borrador(es), pudiendo dar lugar a la discusión sobre qué es un borrador, por qué se llama así, y qué otros nombres podría recibir. El título de la página se podría aclarar especificando que se puede llevar a cabo más de una versión del escrito, y que las ideas no siempre tienen que estar en orden, o claramente unidas, ya que las primeras

versiones del texto sirven para explorar cómo éste quedaría mejor. Lo anterior puede empezar a crear conciencia sobre la etapa de revisión, que estaría englobada en la página siguiente.

La tercera página incluiría las preguntas sobre el contenido, la ortografía, la organización gráfica que aparecen en el anexo “Más ideas para revisar tus escritos” (véase Apéndice J). Allí es cuando se puede pedir a los alumnos que al leer cada pregunta vayan al Borrador(es) y hagan los cambios necesarios, tal como lo hicieron al editar el texto de la Maestra. La idea es que realmente modifiquen partes de su texto, a fin de que asimilen que la primera versión no tiene por qué ser la única. En la segunda parte de la tercera página habría una serie de preguntas que contestaría un compañero. Lo anterior, para llevar a cabo la revisión de pares, antes de que la Maestra lo haga.

La última parte de esta dinámica sería la elaboración, en la cuarta página, de la versión final del texto. El objetivo del ejercicio antes descrito es hacer que los alumnos pasen por cada una de las etapas del proceso de redacción y continúen o se inicien en los productos tangibles que de cada una de ellas se obtiene.

Hay una serie de consideraciones básicas para que éste contribuya a consolidar la redacción como un proceso en la redacción escolar. Primeramente, es necesario que se realice sin apresurar a los alumnos, y dejando un espacio para comentar o socializar la experiencia del grupo en cada una de las etapas de redacción: ¿qué parte les gusto y por qué? ¿qué se les hizo fácil? ¿qué no les fue tan fácil?, intentando enfocarse en los aspectos que el grupo ya sabía hacer, pero sin dejar de observar los obstáculos y las dificultades afrontadas.

Dado que la limitación más grande que el grupo participante posee es el tiempo, la actividad puede distribuirse a lo largo de cuatro clases de español de una misma semana, para garantizarle continuidad. Por otra parte, se debe de contemplar una distribución equitativa de la



calificación en las cuatro secciones del ejercicio, a fin de que los alumnos observen que todas las facetas de redacción son importantes y serán tomadas en cuenta por la Profesora a la hora de calificar sus escritos.

Finalmente, será responsabilidad de la Docente establecer que para cada subsecuente actividad de redacción, los estudiantes lleven a cabo y entreguen productos tangibles de la planeación, el borrador, la revisión y la copia final del escrito. En este punto, dejar de tarea para la casa la redacción de un texto ya no debe de ser un problema, puesto que se supone que el grupo ya sabe qué es lo que hay que hacer en cada etapa de redacción. En todo caso, la Maestra puede monitorear el avance de la tarea estableciendo fechas para que se lleven al salón el formato de planeación, el borrador, y el formato de revisión del texto, los cuales se entregarían junto con la versión final del texto.

El último capítulo presentado señala cómo esta investigación puede tener repercusiones positivas en la comunidad educativa en la que se llevó a cabo, así como en las futuras reflexiones y estudios que se realicen en el ámbito de la lectoescritura a nivel nacional.

## Capítulo 5: Conclusión

El objetivo de este estudio de caso ha sido explorar cómo una Docente de 6° de primaria aborda la enseñanza de la redacción escolar. Se tomaron como posibles enfoques de enseñanza, la redacción orientada al producto y la redacción orientada al proceso. El primero es aquel que considera la redacción como equivalente al texto final que el alumno entrega a la Maestra; el segundo contempla las etapas de pre-redacción, composición, y revisión para llevar a cabo un escrito.

Las preguntas de investigación pretendían conocer el enfoque de la Maestra en la instrucción de la composición escolar, y el grado de correspondencia entre dicha orientación teórica y las actitudes y procedimientos de redacción de sus alumnos. También se tomó en cuenta el Libro del Alumno de español de la SEP, empleado por el grupo, ya que es en ese material donde se especifican los temas, las actividades, y los pasos para la redacción escolar.

En esta sección se comentan los límites del trabajo antes expuesto, al tiempo que se sugieren temáticas específicas de investigación que pueden servir de complemento o de seguimiento al mismo. Posteriormente, se señalan la relevancia y las posibles aplicaciones del caso de estudio. Finalmente, se cierra el capítulo con las reflexiones finales sobre la investigación realizada.

### *Limitaciones del estudio*

#### *Resultados basados en reportes de procedimientos*

Esta primera aproximación a la orientación que la instrucción de la redacción escolar posee responde únicamente a los reportes que la Maestra de grupo hizo respecto a las actividades de redacción y el desempeño de sus alumnos. Se complementa con los procedimientos de redacción que los estudiantes dijeron seguir, así como con la manera en que la Profesora califica.

Debido a las limitaciones de tiempo y acceso que tanto la investigación como la institución educativa participante impusieron, no se observó lo que sucede cotidianamente en el salón de clase, ni se tomaron en cuenta muestras de la producción textual del grupo. En consecuencia, y como se dijo anteriormente, el análisis del fenómeno se basa en los comentarios de la Maestra respecto a lo que ella busca fomentar en sus alumnos, y la opinión que tiene acerca de cómo ellos asumen la redacción escolar, así como en la orientación que el Libro del Alumno de español tiene, respecto a la redacción escolar, y los reportes de los alumnos.

#### *Conclusiones no generalizables*

Los participantes del estudio de caso, Maestra y alumnos, conforman uno de los tres salones de 6° grado de su escuela. Por un lado, y tal como se mencionó en el capítulo 3, la investigación está ubicada en espacio pero también en tiempo, ya que la Maestra tendrá otro grupo de estudiantes el próximo año, lo cual puede modificar su percepción, sus ideas, y/o sus estrategias de trabajo con ese grupo. Por el otro, las conclusiones a las que se llega aquí equivalen a sacar una fotografía, desde la perspectiva establecida, de una parte de la totalidad de los sextos de primaria en esa institución educativa. En consecuencia, no puede decirse que la forma de pensar y trabajar de los participantes sea representativa dicho grado.

#### *Análisis del Libro del Alumno de español de la SEP*

Se incluye el análisis de las actividades de redacción original del Libro del Alumno de español de la SEP, diferenciando entre las que consideran la planeación, redacción y revisión de la redacción, y las que no lo hacen. El libro es un participante más del estudio de caso ya que es el material oficial e institucional en el cual la Maestra basa su plan de estudios de la materia de español, en la que se fomenta la redacción. No se toma en cuenta el contenido de la materia de español de grados anteriores, sino que el énfasis se hace en las expectativas oficiales e

institucionales, respecto a la redacción, que se tienen de quienes cursan el 6° grado de primaria, aspecto que se pone de manifiesto al observar los ejercicios del Libro del Alumno de español de la SEP.

#### *Diferencias entre escuelas públicas y privadas*

Haber llevado a cabo el estudio de caso en una escuela privada plantea una serie de posibles diferencias entre instituciones educativas públicas y particulares, las cuales pueden intervenir al realizar investigaciones relacionadas con la instrucción de la lectoredacción.

De entrada, y aunque no todas, las escuelas privadas muchas veces poseen una ideología específica, la cual puede ser religiosa o laica. Ello hace que, aparte del programa oficial de la SEP, se incluyan materias extra en el programa de estudios. En el caso de la institución participante, de ideología católica, los alumnos de 6° de primaria llevan las seis materias curriculares: español, matemáticas, historia, geografía, civismo, y ciencias naturales; y además, educación física, educación artística, inglés, formación humana, computación, y habilidades de pensamiento.

Como consecuencia de lo anterior, el tiempo que se dispone para cada asignatura es más limitado que en una escuela pública. En éstas últimas, sin embargo, se presentan otro tipo de limitaciones, entre las cuales se encuentra el excesivo número de alumnos por salón. Un ejemplo que sirve para ilustrar este punto es el hecho de que en un salón de 6° de primaria de una escuela pública de la misma localidad, hay un promedio de 60 alumnos, mientras que en la escuela participante el promedio es de 30 alumnos.

En cuanto a los recursos didácticos, las escuelas particulares muchas veces emplean otros libros aparte de los distribuidos por la SEP, para complementar sus clases. Tal es el caso de la materia de español contemplada, en la que se usa el Libro del Alumno de la SEP en vez de contar

con el Libro del Maestro para ello, al tiempo que incluye ejercicios gramaticales de un libro de editorial privada.

Finalmente, al ser instituciones “de paga”, se espera que haya más presupuesto para contar con material didáctico, y para el mantenimiento y seguridad de las instalaciones. Desde la perspectiva del personal docente, las instituciones privadas pueden ofrecer, en mayor o menor grado, aparte de los cursos de capacitación y actualización anuales de la SEP, una formación continua a los maestros. Todos los anteriores son aspectos que influyen para crear contextos similares o diferentes, a la hora de estudiar la instrucción de la lectoescritura y la redacción.

#### *Recomendaciones para futuras investigaciones en el área*

Al analizar la instrucción de la redacción en el ámbito escolar se ponen de manifiesto los múltiples factores que intervienen en dicho fenómeno. Como se ha venido señalando, esta investigación apenas empieza a explorar uno de sus posibles ángulos de estudio, el del enfoque de enseñanza desde la perspectiva del producto escrito o del proceso de redacción.

Habría que continuar explorando, con el mismo grupo de participantes, cuáles son y cómo se llevan a cabo las actividades de redacción, dentro del salón de clase y como parte de la tarea para la casa. Es importante dar seguimiento a lo que los participantes reportaron y ver qué pasa en situaciones concretas del aula.

Profundizar en la producción escrita dentro del salón de clase puede contribuir a confirmar o refutar las proyecciones de la Maestra y/o de sus alumnos, por un lado. Por el otro, puede ayudar a ubicar mejor el uso que se le da a las actividades de redacción de los libros de texto, y a observar cómo la Maestra orienta, refuerza, y da seguimiento a los procedimientos de redacción. El análisis de los textos que los estudiantes producen de tarea, los cuales, según la Maestra, son los que implican una redacción más elaborada, puede dar cuenta de si los alumnos

elaboran un esquema, un borrador, o únicamente una versión final. De igual forma, posibilita observar el tipo de revisión que se fomenta en los alumnos.

La Maestra participante señaló que la escuela, la familia y la sociedad no pueden desligarse, por lo que otra línea de investigación pudiera ser aquella que explore cuáles son los vínculos que existen entre contenidos y procedimientos de redacción escolar y el resto de la dinámica cotidiana de los alumnos, enfocándose en situaciones de redacción tanto académicas como no académicas. Lo anterior, para ver cómo la composición cobra sentido dentro de la vida social de los alumnos, y así poder entender mejor las actitudes y los grados de interés y motivación con los que llegan al salón de clase.

Otra posible continuación del presente estudio de caso tiene que ver con el tipo de secuencia que se establece a lo largo de la primaria en relación a la instrucción de la redacción. Esto podría estudiarse a través de los enfoques que las maestras de los diferentes grados de primaria poseen, a fin de observar el tipo de instrucción a la que los alumnos están expuestos durante esta etapa de la educación básica, la cual resulta fundamental en la creación de hábitos de redacción. Al evaluar dicho *continuum*, se podría, por un lado, analizar cómo se pasa de la escritura como herramienta a la redacción funcional; y también, encontrar una explicación más amplia del por qué de los conocimientos de redacción con que los alumnos llegan a 6° de primaria.

#### *Aplicaciones del estudio*

La presente investigación está diseñada para que tanto los instrumentos como los datos que se obtuvieron de ellos, se devuelvan y contribuyan de alguna manera al contexto de los participantes. Primeramente, se busca contribuir a la información que la Maestra tiene de sus alumnos. Lo anterior se podría desarrollar de la siguiente manera. A inicio del año escolar se

aplicarían el Cuestionario 1: actitudes y el Cuestionario 2: procedimientos como una herramienta diagnóstica, para ver la disposición hacia la composición con la que llegan a 6° grado los estudiantes; y para sondear los pasos que llevan a cabo al redactar. Con dicha información la Maestra puede decidir o diseñar estrategias para promover el proceso de redacción en sus alumnos. Posteriormente, a mediados del ciclo escolar, se aplicaría otra vez el Cuestionario 2: procedimientos para ver si el grupo está respondiendo a las estrategias de la Docente. En ese punto la Maestra puede evaluar qué tan efectivas han sido sus dinámicas, manteniendo los lineamientos y las actividades útiles, y adaptando aquellas que no estén dando los resultados esperados.

Es importante recordar que, si bien los procedimientos de redacción se promueven en la materia de español, no hay motivo para no fomentar los mismos pasos en las demás materias del programa de estudios. En ese sentido, se puede hacer referencia a los anexos del Libro del Alumno de español, e incluso crear material (carteles, por ejemplo) para las paredes del salón, en el cual se describan las etapas del proceso de redacción. Dicho material puede servir de guía para que los alumnos sepan qué es lo que la Maestra tomará en consideración al asignar una calificación a los trabajos. Así, se podría fomentar el hábito de entregar no sólo la copia final del trabajo, sino también el esquema y el borrador de la misma.

Aparte de entregar a la escuela participante un disco grabado con los archivos correspondientes a los cuestionarios, la investigadora enviará una carta dirigida a la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en la Ciudad de México, sugiriendo que los anexos del final del Libro del Alumno de español sean incluidos en la lección 1, a fin de que desde el inicio del curso se toque el tema del proceso de redacción, y los alumnos no tengan que esperar a que las lecciones les remitan a los anexos

para considerar la planeación y la revisión de sus escritos. En la misiva también se expondrá que es necesario ser consistente al exigir que los estudiantes planeen, redacten y revisen sus textos, por lo que todos los ejercicios de redacción del libro deben fomentar las tres etapas por igual.

### *Conclusión*

La contribución de la presente investigación está relacionada con el reconocimiento del lugar que el proceso de composición debe tener dentro de la dinámica de 6° de primaria y, específicamente, a través de la labor del Docente como administrador de los contenidos académicos en un grupo específico.

Para considerar que la redacción escolar puede abordarse desde la perspectiva del proceso de composición, es necesario distinguir los diferentes textos que en 6° grado de primaria se realizan. El análisis de las lecciones del libro muestra tipos de redacción que difieren en complejidad, tanto técnica como de contenido. Ferreiro (2004) señala que “escribir para recordar o para hacerse entender por otros, tomar notas rápidas, redactar un informe, son actividades que exigen estrategias de redacción muy diferentes (sin hablar de las diferencias de “formato” cuando se trata de una narración, de un texto informativo, de instrucciones para ser ejecutadas, etcétera)” (p. 196).

El enfoque en el proceso de redacción no necesariamente puede ser aplicado a la totalidad los ejercicios de redacción que se presenten en el programa de estudios de 6° grado, ya que no todos están dirigidos al fomento de una reflexión y una conciencia sobre lo que se escribe. Muchos simplemente se mantienen en el nivel mecánico, de transcripción de datos.

Lo que sí se puede fomentar es que los ejercicios de redacción original se inserten en el marco del proceso de redacción, contemplando un género con función específica, un público lector, y el análisis de las ideas proyectado en un esquema. Allí también se debe enfatizar la



posibilidad de elaborar dos o más versiones del texto, dependiendo de la revisión y las correcciones, en forma y en contenido, que se requieran. Es importante mencionar que el reforzamiento de las etapas del proceso de redacción no se opone a la práctica de los aspectos gramaticales, sino que básicamente busca ubicar estos últimos dentro de un contexto significativo para quien escribe.

## Referencias

- Ames, P. (2005). Linking literacy learning in home, community and primary school in the Peruvian Amazon. En Street, B. (Ed.), *Literacies across educational contexts*, (pp. 64-83). PA: Caslon Inc.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishing.
- Baynham, M. (2004). Ethnographies of literacy: Introduction. *Language and Education*, 18 (4), 285-290. Extraído el 10 de noviembre de 2007 desde <http://www.multilingualmatters.net/le>
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). Does learning to write have to be so difficult? En Freedman, A., Pringle, I., y Yalden, J. (Eds.), *Learning to write: First language/second language* (pp. 20-33). New York: Longman.
- Bhatia, V. (1999). Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing. En Candlin, C., y Hyland, K. (Eds.), *Writing: Texts, processes and practices*, (pp. 21-39). New York: Addison Wesley Longman.
- Bogdan, R., & Biklen, S.K. (1998) *Qualitative research in education. An introduction to theory and methods* (3° ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Britton, J. (1987). Shaping at the point of utterance. En Freedman, A., Pringle, I., y Yalden, J. (Eds.), *Learning to write: First language/second language*, (pp. 13-19). New York: Longman.
- Candlin, C., y Hyland, K. (Eds.). (1999). *Writing: Texts, processes and practices*. New York: Addison Wesley Longman.

- Carvajal , A. (2001). El uso de un libro de texto visto desde la etnografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (4). Extraído el 17 de diciembre de 2007 desde <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&critero=ART00309>
- Cook-Gumperz, J. (1986). Literacy and schooling: an unchanging equation? En Cook-Gumperz (Ed.), *The social construction of literacy*, (pp. 16-44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Díaz Arguello, C., Larios Lozano, M., y Vargas García, M. A. (1997). *Español. Sexto grado*. México: CONALITEG.
- Duff, P. (2002). Research approaches in Applied Linguistics. En Kaplan, R. (Ed.), *The Oxford handbook of Applied Linguistics*, (pp. 13-23). Oxford: Oxford University Press.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización. Teoría y práctica* (6° ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fisher, D., y Frey, N. (2007). Implementing a schoolwide literacy framework: Improving achievement in an urban elementary school. *The Reading Teacher*, 61(1), 32-43. Extraído el 15 de noviembre de 2007 desde [www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RT.61.1.4&F=RT-61-1-Fisher.pdf](http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RT.61.1.4&F=RT-61-1-Fisher.pdf)
- Foster, D. (1992). *A primer for writing teachers. Theories, theorists, issues, problems* (2° ed.). Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Freedman, A., Pringle, I., y Yalden, J. (Eds.). (1987). *Learning to write: First language/second language*. New York: Longman.

- Goodman, Y. (2001). The development of initial literacy. En Cushman, E., Kintgen, E., Kroll, B., & Rose, M. (Eds.), *Literacy. A critical sourcebook*, (pp. 316-324). New York: Bedford/St. Martins.
- Grabe, W., y Kaplan, R. (1996). *Theory & practice of writing*. New York: Addison Wesley Longman.
- Gross Davis, B., Scriven, M., y Thomas, S. (1987). *The evaluation of composition instruction* (2<sup>o</sup> ed). New York: Teachers College Press.
- Hayes, J. (2001). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En Cushman, E., Kintgen, E., Kroll, B., y Rose, M. (Eds.), *Literacy. A critical sourcebook*, (pp. 172-198). New York: Bedford/St. Martins.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 37-66.
- Krashen, S. (1984). *Writing. Research, theory, and applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Lewis, C. (2001). *Literary practices as social acts: Power, status and cultural norms in the classroom*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Malcolm, I. (1999). Writing as an intercultural process. En Candlin, C., y Hyland, K. (Eds.). (1999). *Writing: texts, processes and practices*, (pp. 122-141). New York: Addison Wesley Longman.
- McCarthy, S. (2002). *Students' identities and literacy learning*. Delaware: International Reading Association.

McKenna, M., y Kear, D. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers.

*The Reading Teacher*, 43(8), 626-639. Extraído el 31 de octubre de 2007 desde

<http://www.reading.org/publications/journals/rt/selections/abstracts/RT-43-8->

[McKenna.html](http://www.reading.org/publications/journals/rt/selections/abstracts/RT-43-8-McKenna.html)

McMillan, J., y Schumacher, S. (1989). *Research in Education: A Conceptual Introduction* (2° ed.). Illinois: Scott, Foresman and Company.

Muñoz, C., Márquez, A., Sandoval, A., y Sánchez, H. (2004). *Factores que influyen en el logro académico de los estudiantes de primaria en México 1998-2002. Cuaderno No. 2.*

México: Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Extraído el 24 de febrero de 2008 desde

[http://www.inee.edu.mx//index.php?option=com\\_content&task=view&id=1867&Itemid=](http://www.inee.edu.mx//index.php?option=com_content&task=view&id=1867&Itemid=)

[798](http://www.inee.edu.mx//index.php?option=com_content&task=view&id=1867&Itemid=798)

Ong, W. (2001). Writing is a technology that restructures thought. En Cushman, E., Kintgen, E., Kroll, B., y Rose, M. (Eds.), *Literacy. A critical sourcebook*, (pp. 19-31). New York: Bedford/St. Martins.

Peredo, M. (2005). *Lectura y vida cotidiana: Porqué y para qué leen los adultos*. México: Mexico Ediciones Paidós.

Pintrich, P., y Schunk, D. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications* (2° ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

*Publication Manual of the American Psychological Association* (5° ed.).(2001). Washington DC: American Psychological Association.

- Robinson, J. (2001). The social context of literacy. En Kintgen, E., Kroll, B., y Rose, M. (Eds.). *Perspectives on literacy*, (pp. 243-254). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rockwell, E. (2007). Los usos escolares de la lengua escrita. En Ferreiro, E., y Gómez, M. (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (pp. 296-320). México DF: Siglo veintiuno editores.
- Rowse, J. & Rajaratnam, D. (2005). A teacher education perspective on illiteracies across educational contexts. En Street, B. (Ed.), *Literacies across educational contexts* (pp. 325-345). PA: Caslon Inc.
- Scribner, S. (2001). Literacy in three metaphors. En Kintgen, E., Kroll, B., y Rose, M. (Eds.), *Perspectives on literacy* (pp. 71-81). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Secretaría de Educación Pública (1980). *Manual de organización de la escuela de educación primaria*. Extraído el 25 de noviembre de 2007 desde <http://basica.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*. Extraído el 25 de noviembre de 2007 desde <http://pronap.ilce.edu.mx>
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Plan de estudios 2006*. Extraído el 25 de noviembre de 2007 desde <http://basica.sep.gob.mx>
- Secretaría de Educación Pública (s.f.). *Programa nacional de escuelas de tiempo completo*. Extraído el 25 de noviembre de 2007 desde <http://basica.sep.gob.mx>
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Squire (1987). Instructional focus and the teaching of writing. En Freedman, A., Pringle, I., y Yalden, J. (Eds.), *Learning to write: First language/second language* (pp. 227-236). New York: Longman.

- Street, B. (1993). Introduction: the new literacy studies. En Street, B. (Ed.), *Cross-cultural Approaches to Literacy* (pp. 1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. Extraído el 10 de noviembre de 2007 desde <http://www.tc.columbia.edu/cice/>
- Street, B. (2004). Futures on the ethnography of literacy? *Language and Education*, 18 (4), 285-290. Extraído el 10 de noviembre de 2007 desde <http://www.multilingualmatters.net/le>
- Szwed, J. (2001). The ethnography of literacy. En Cushman, E., Kintgen, E., Kroll, B., y Rose, M. (Eds.) *Literacy. A critical sourcebook*, (pp. 421-429). New York: Bedford/St. Martins.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs. UNESCO Education Sector position paper*. Paris: UNESCO. Extraído el 10 de octubre de 2007 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Vargas, M.A. (2001). Actividades de producción oral y escrita en libros de texto de español. Aproximaciones a un análisis de dos libros destinados a primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (12), 249-261. Extraído el 15 de noviembre desde 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001205.pdf>
- Winterowd, R. (1987). From classroom practice into psycholinguistic theory. En Freedman, A., Pringle, I., y Yalden, J. (Eds.), *Learning to write: First language/second language* (pp. 237-246). New York: Longman.

## Apéndice A



San Andrés Cholula, a 2 de octubre de 2007

Por medio de la presente tengo a bien comunicarle que la **C. Mariana Domínguez González**, estudiante de la Maestría en Lingüística Aplicada en esta institución, cursa actualmente la materia de Adquisición y Uso de la Lengua Escrita. Como parte de dicha materia, se le pide desarrollar un proyecto con aplicaciones prácticas para alguna escuela de la localidad. Es importante mencionar que éste no interferirá con la dinámica de clase de su escuela, y que la información obtenida será confidencial. Por lo anterior, le solicitamos de la manera más atenta permita a la alumna realizar dicho trabajo en su plantel educativo.

Universidad  
de las  
Américas  
Puebla

Agradeciendo de antemano su apoyo y colaboración,  
así como la de su personal, quedo de Usted.

Atentamente,


Departamento de  
Lenguas

Escuela de  
Artes y  
Humanidades

Sta. Catarina  
Martir  
Cholula, Puebla  
72820 México

Tel.  
52 (222)  
229 31 05

Fax  
52 (222)  
229 30 62

  
Dra. Connie R. Johnson  
Coordinadora de la Maestría en Lingüística Aplicada  
Departamento de Lenguas  
Universidad de las Américas, Puebla  
229-3115  
[connier.johnson@udlap.mx](mailto:connier.johnson@udlap.mx)



Apéndice B  
Propuesta de trabajo

.

Responsable del proyecto: Lic. Mariana Domínguez González  
Programa e institución de procedencia: Maestría en Lingüística Aplicada,  
Universidad de las Américas Puebla.

Nombre del trabajo

“La escritura en alumnos de 6° de primaria”

Objetivo general

Este trabajo busca identificar la opinión que los alumnos de 6° de primaria tienen sobre la escritura, y relacionar ésta con su desempeño en las actividades de escritura escolar. Lo anterior, para que el maestro conozca cómo sus alumnos llevan a cabo la producción de trabajos escritos, y con la finalidad de promover una congruencia entre los requisitos del maestro para la escritura y los procedimientos de los estudiantes para la misma.

Es importante mencionar que no se pretende emitir juicio alguno sobre las prácticas vigentes de los alumnos, sino únicamente ver si su opinión influencia su desempeño académico.

Actividades contempladas

**I. Entrevista con maestro(s) de 6° de primaria.**

- Objetivo específico Entrevista 1: Conocer el tipo de actividades de escritura frecuentes en 6° de primaria: temas y procedimientos.
- Objetivo específico Entrevista 2: Conocer el desempeño de los alumnos en las actividades de escritura, desde la perspectiva del programa de estudios vigente.
- Número de entrevistas: 2 por maestro.
- Duración de cada entrevista: 1 hora, aproximadamente.
- Período de las entrevistas: 15-30 de noviembre de 2007. Se hará la primera entrevista en una fecha, y la segunda entrevista en otra fecha.

## **II. Observaciones de clase.**

- Objetivo específico: Identificar el procedimiento que siguen los alumnos en las actividades de escritura dentro del salón de clases.
- Número de observaciones: 10.
- Duración de cada observación: Lo que dure la materia que se esté cubriendo. Es importante señalar que de preferencia deben ser materias o días en particular, en los que se lleven a cabo actividades escritas.
- Período de las observaciones: 1°-15 de diciembre de 2007. De no poderse programar todas las fechas antes del período vacacional de invierno, se continuarán reiniciando las clases en enero-febrero de 2008.

## **III. Cuestionarios para los alumnos de 6° de primaria.**

- Objetivo específico Cuestionario 1: Conocer la opinión del alumno respecto a la escritura en general (les gusta o no, consideran que es útil o no, tipos de escritura no escolar, etc.)
- Objetivo específico Cuestionario 2: Conocer los pasos que el alumno lleva a cabo al realizar un texto escolar.
- Número de cuestionarios: 2.
- Período de aplicación de cuestionarios: 1°-15 de diciembre de 2007. Se aplicará el primer cuestionario en una fecha, y el segundo cuestionario en otra fecha.

## **IV. Selección de textos de alumnos por parte del (los) maestro(s) de 6° de primaria.**

- Objetivo específico: Identificar los mejores trabajos escritos producidos hasta el momento.
- Número de textos a seleccionar: A decidir en colaboración con el (los) maestro(s).
- Período para la selección de textos: 1°-15 de diciembre de 2007. Se programará esta faceta del trabajo en un horario apropiado para el (los) maestro(s).

Las actividades contempladas para el trabajo buscan interferir en el menor grado posible con el horario y las clases del instituto. La única actividad que requiere tiempo de clase para su realización es la aplicación de los cuestionarios. Por su parte, las observaciones no interrumpirán la dinámica cotidiana del salón.

Los datos obtenidos serán manejados con absoluta confidencialidad. Se usarán seudónimos con los maestros participantes en las entrevistas, y se aplicarán cuestionarios anónimos, en el caso de los alumnos. Para los textos seleccionados, se solicita de manera anticipada, permiso para hacerles copias fotostáticas (borrando, para una posterior copia, el nombre del alumno) y así poder devolverlos de inmediato al maestro.

#### Reporte de resultados

Los resultados del trabajo se harán llegar, en forma de reporte, a quienes las autoridades del instituto indiquen. La información obtenida se usará también para el diseño de un taller de promoción de la escritura para 6° de primaria, mismo que se entregará a la escuela para ser implementado como mejor se considere.

## Apéndice C

### Guía de entrevista

- Información sobre el maestro
  - Formación profesional
  - Tiempo dando clase en 6to. de primaria
- Número de alumnos en salón
- Número de asignaturas en 6to. de primaria
- Asignaturas en las que hay más actividades de escritura
- ¿Dónde se lleva a cabo la escritura, en libros o en libretas?
- Tipo de apuntes que se realizan en libretas.
- Libros con los que se trabaja. ¿Libros de la SEP y/u otros?
- Tipos de actividades de escritura
  - ¿Cuestionarios?
  - ¿Resúmenes?
  - ¿Ejercicios de ortografía?
  - ¿Investigaciones?
  - ¿Cuentos?
- Actividades en las que ponen su opinión e/o ideas
- Exámenes con ¿opción múltiple? ¿preguntas abiertas?
- ¿Quién califica las actividades de escritura?
- ¿Se asigna una calificación numérica?
- Requisitos para un buen trabajo escrito
- ¿Maestro indica el procedimiento para los trabajos escritos?

- ¿Se corrigen los escritos después de ser devueltos por la maestra?
- Aspectos que se les dificultan (a los alumnos) escribir.
- Aspectos que se les facilitan (a los alumnos) al escribir.
- Aspectos de la escritura que están más consolidados (en el grupo)
- Aspectos de la escritura que es necesario reforzar (en el grupo)
- ¿Considera que a sus alumnos les gusta escribir?

## Apéndice D

## Cuestionario 1: Actitudes

Escuela: Instituto García Cisneros      Grado: 6to. Saló n \_\_\_\_\_      Fecha: \_\_\_\_\_  
 Este **no** es un examen, así que no hay respuestas correctas. Por favor, responde sinceramente. Fíjate en el humor de Garfield en cada dibujo, lee la pregunta, y encierra en un círculo el dibujo que describe **cómo te sientes cuando escribes**. Recuerda que debes escoger el que represente **tus sentimientos**, sin importar lo que Garfield respondería al respecto.

1. ¿Cómo te sientes cuando tienes que escribir algo en vez de hacer otra cosa?



2. ¿Cómo te sientes acerca de la idea de escribir por diversión?



3. ¿Cómo te sentirías si alguien te regalara plumas y libretas en tu cumpleaños?



4. ¿Cómo te sientes cuando tienes que escribir durante la clase?



5. ¿Cómo te sientes cuando tienes que hacer una investigación escrita de tarea?



6. ¿Cómo te sientes acerca de escribir diferentes tipos de texto, como cuentos, resúmenes, investigaciones, etcétera?



7. ¿Cómo te sientes cuando en los exámenes hay preguntas en las que se responde escribiendo lo que sabes acerca del tema?



8. ¿Cómo te sientes cuando tienes que escribir en la libreta o en un libro para contestar un ejercicio?



9. ¿Cómo te sientes acerca de lo que se aprende al hacer un trabajo escrito?



10. ¿Cómo te sientes cuando la maestra te pregunta sobre lo que escribes?



11. ¿Cómo te sientes acerca de los ejercicios en los que tienes que escribir tu opinión o tus ideas?



12. ¿Cómo te sientes cuando la maestra anuncia en la clase que van a escribir?



13. ¿Cómo te sientes acerca de los trabajos escritos que haces durante la clase?



14. ¿Cómo te sientes cuando se exponen los trabajos escritos?



*¡Gracias por tu participación!*



## Apéndice E

## Cuestionario 2

Escuela: Instituto García de Cisneros

Grado: 6to. Salón: A

Fecha: \_\_\_\_\_

Este cuestionario busca saber más acerca de los trabajos escritos que se llevan a cabo en tu escuela. Por favor, lee las instrucciones de cada sección y responde honestamente. Muchas gracias por participar.

Parte I. No todos los textos se redactan igual. Marca con una X tu respuesta a las siguientes preguntas.

	Sí	No
¿Sabes escribir un resumen?.....	___	___
¿Sabes escribir un cuento?.....	___	___
¿Sabes escribir una nota periodística?.....	___	___
¿Sabes escribir preguntas para una entrevista?.....	___	___
¿Sabes escribir cartas?.....	___	___
¿Sabes escribir reportes de investigación?.....	___	___

Parte II. Imagina que tienes que redactar un reporte de investigación sobre “El reciclaje”. Piensa en lo que tú harías para llevarla a cabo y marca con una X tu respuesta.

	Sí	No
Elijo un tema o un subtema que me interesa y motiva a escribir.....	___	___
Investigo y tomo notas sobre la información importante.....	___	___
Analizo mis ideas antes de escribir.....	___	___
Hago un esquema o lista de lo que voy a escribir.....	___	___
Escribo la primera versión de mi texto.....	___	___
Tomo en cuenta a las personas que leerán mi escrito.....	___	___
En mi escrito, digo lo que realmente quiero decir.....	___	___
Me fijo que los signos de puntuación sean correctos.....	___	___
Cuido que las oraciones estén bien construidas.....	___	___
Checo mi ortografía.....	___	___
Reviso y modifico la primera versión de mi escrito.....	___	___
Una vez hechos los cambios necesarios, escribo la versión final.....	___	___
Entrego mi escrito a tiempo.....	___	___

Parte III. Ahora imagina que le entregas tu reporte a la maestra. ¿Qué haría ella al calificarlo? Marca con una X tu respuesta.

	Sí	No
La maestra asigna una calificación numérica a mi trabajo.....	___	___
La maestra escribe comentarios generales sobre mi trabajo.....	___	___
La maestra escribe comentarios detallados sobre mi trabajo.....	___	___
La maestra señala las partes que estuvieron bien escritas.....	___	___
La maestra indica qué partes necesitan ser revisadas y reescritas.....	___	___
La maestra da ejemplos de frases, oraciones o párrafos para que yo sepa cómo escribirlos mejor.....	___	___
La maestra indica mis errores de ortografía.....	___	___
La maestra indica mis errores de puntuación.....	___	___
La maestra indica mis errores en la redacción de oraciones.....	___	___

*¡Gracias por tu colaboración!*

## Apéndice F

## Transcript de entrevista a la Maestra

Fecha de la entrevista: 29 de noviembre de 2007

Lugar: Cholula, Puebla, México

M = Maestra

I = Investigadora

I: ¿Cuántos alumnos tiene?

M: Treinta (alumnos).

I: ¿Y son más niñas, más niños?

M: Son 16 niñas, 14 niños.

I: ¿Y cuántas materias ven en sexto? ¿Cuántas llevan en sexto de primaria?

M: Curriculares, de SEP, digamos, de SEP son 6, y aparte educación física y educación artística. Pero ellos, como están dentro de una escuela particular, pues llevan aparte inglés, llevan aparte formación humana, computación, este, los talleres se dividen, de educación artística, hay música, hay coro, hay teatro, hay danza.

I: ¿Y se van dividiendo por trimestres?

M: No. Cada quien elige qué taller prefiere (...) Llevan otra clase de habilidades de pensamiento (...) Como un plus, exactamente.

I: Dentro de esas asignaturas que lleva, ¿en cuáles encuentra usted que hacen más actividades escritas o de escritura? ¿En cuáles tienen que escribir más los alumnos?

M: En las de español, todas las ciencias sociales, las áreas sociales, que serían historia, geografía, civismo. En inglés lógicamente manejan el binomio ¿no? de español-inglés. Las demás no, son más prácticas.

(...)

I: Dentro de esas de la rama de sociales y español, ¿qué tipo de actividades escritas son las que se manejan más?

M: Mira, nosotros nos basamos en el programa de la SEP, entonces llevamos los libros de la SEP como va el programa ¿no?, entonces el mismo libro les pide mucho redactar. Ya en sexto año se engloba todo lo que aprendieron en la primaria, lo engloban, lo van a aplicar ya en sexto. Les piden mucho redactar un cuento, redactar una noticia, redactar un guión de teatro, por ejemplo. Les pide bastante. Incluso desde analizar una lectura y escribir sus comentarios, llegar a conclusiones grupales o por equipo. Entonces el mismo libro nos va llevando a ese tipo de actividades, básicamente.

I: ¿Y dentro de la estructura del libro se van especificando los procedimientos para cada una de esas actividades? Por ejemplo, para la noticia, los pasos que hay que seguir, ¿o usted les indica?

M: Parte el libro, parte yo les voy conduciendo ¿no? porque muchos llegan a sexto y no tienen reglas para redactar, o sea, empezando desde la ortografía, desde el uso de mayúsculas, del punto y aparte. Te diré que lo saben en teoría pero les cuesta, a ellos, en general, mucho aplicar lo que saben. Entonces ahorita, por ejemplo, a mí sí me cuesta trabajo porque cualquier producción que ellos tengan, escrita, sí es estar mucho corrigiendo, mucho. Incluso en su mismo libro les marca un apartado de cómo corregir mis textos. Y lo leemos, y lo leemos, y cada vez

que redactan un texto el libro les dice ¿no? revisa tu apartado cómo corregir mi textos para que lo vuelvas a leer y corrijas... pero muchos no, no lo hacen.

I: Aparte de esas actividades, ¿se hace un reforzamiento de la ortografía en los ejercicios?

M: Sí, en el mismo ejercicio. Volvemos a recordar algo que ya vimos, por ejemplo, no sé, se me ocurre, si van a redactar un guión de teatro, bueno antes ya vimos qué es una acotación, que son los personajes, que un guión tiene ciertas partes, que para escribir los parlamentos pues hay que especificar el nombre del personaje y su diálogo, o el uso de los guiones. Entonces, antes de todo, de entrar de lleno a la redacción, al menos yo, sí les hago un recordatorio de todo. Pero aún así, hay detalles que sí se me pasan...

I: Aparte de esos libros de la SEP que están estructurados de esa manera, ¿manejan algún otro libro?

M: Tenemos uno, es gramática, pura gramática. Casi no hay redacción. Y te diré, el sistema que llevamos sí es bastante cargado (...) Cada hora clase es de 50 minutos. Entonces, la verdad, es el tiempo insuficiente (...) Entonces, de todo el tiempo que yo podría disponer, la verdad sí es bastante el que ellos ocupan en otro tipo de actividades.

I: En ese sentido, ¿siente usted que sí se enfatiza el hecho de redactar en la mayoría de las materias?

M: Yo creo que no, ¿eh? A lo mejor se trabaja en conjunto ¿no? el pedirles que redacten algo, hasta el simple hecho de que comenten por escrito, algo que se vio en clase. Pero así en forma, yo digo que no. Al menos, por ejemplo, el nivel que traen mis alumnos, en redacción, para un grupo de sexto, yo lo considero que sí está bajo. Y ahorita pues es estar con ellos trabajando para que ahorita que se van a secundaria, pues, mejoren un poquito. Porque es algo, como tú decías al inicio ¿no? que deben de llevar ya, pues, un cierto nivel.

I: En este libro de gramática que me comentaba, ¿qué tipo de ejercicios hay?

M: Les trae, por ejemplo, identificar sujeto, predicado, un sustantivo, un verbo, eh, preposiciones, conjunciones, artículos, cuáles son los modificadores directos, indirectos, conjugación de verbos, básicamente.

I: ¿Y todas las actividades se hacen ahí mismo, en el libro, o se hacen en una libreta?

M: No, ahí. Es un libro de ejercicios.

I: ¿Y es parte de la materia de español?

M: Pues, sí. Básicamente, el libro lo pidieron como parte extra de aquí ¿no?, entonces, hay contenidos que sí los podemos relacionar con el libro de español que llevamos, pero básicamente yo lo trabajo aparte, como reforzamiento ¿no?, porque ellos llegan a olvidar incluso qué es un sustantivo común, o qué es un sustantivo concreto, un sustantivo abstracto. Entonces, ese libro en esa parte es como me auxilia, que rescatamos ese tipo de conocimientos.

I: Aparte, maestra, ¿tienen ellos alguna libreta?

M: Sí, de apuntes.

I: ¿Y ahí manejan lecciones?

M: Sí, temas. Y vamos, complemento ¿no? Puedo dar yo un tema introductorio, este, y después entrar al libro, o al revés. Aquí depende cómo me funcione a mí. Primero libro, después libreta. O primero libreta, después libro. Pero vamos trabajando en ambas cosas.

I: Y usted, cuando van a hacer alguna lección o algún tema, ¿lo pone en el pizarrón y ellos lo copian? ¿se los dicta?

M: A veces, a veces. Trabajamos de ambas formas. A veces sí se los escribo, a veces lo dicto, a veces únicamente lo explico y les digo “ustedes van a obtener lo principal” que, les

cuesta, por ejemplo, eso, mucho trabajo. Y quieren escribir exactamente lo que yo digo y todo ¿no? Pero básicamente, manejo de todo.

I: En esa dinámica de tomar apuntes ..., ¿cómo lo maneja usted para que ellos sepan que no tienen que copiar todo literal?

M: Fíjate que, la primera vez que lo hice, fue general ¿no? que no tomaron lo que debería de ser. Entonces, lo que les comentaba yo “bueno, vamos a recordar, grupalmente, ¿qué fue lo importante de lo que yo dije, del tema? No, pues esto, esto...” Fueron rescatando grupal, y yo lo iba escribiendo. Entonces les digo “eso es lo importante, no es todo lo que yo literalmente les diga”. Desgraciadamente vuelvo al tiempo ¿no? este tipo de dinámica es muy tardada. El que yo diga el tema o exponga el tema y ellos redacten sus ideas y volvamos después a retroalimentar, yo escuchándolas, es bastante tiempo. Entonces, sí lo hago, no muy seguido como quisiera, pero esporádicamente. Y algunos, pues sí ya están más listos en ese aspecto; pero otros, sí les falla bastante. Incluso por escrito ¿no? el que les diga yo “de este párrafo vas a sacar la idea principal”, o sea, subrayan todo, piensan que todo es importante. Sí es bastante trabajo, en ese aspecto.

I: Ese tipo de actividades, ¿las venían manejando desde antes? ¿o cree usted que es la primera vez que encuentran con ellas?

M: Mira, por lo que yo estoy viendo ahorita, yo creo que no lo trabajaban, o al menos, no con la continuidad que se debería de haber hecho. Por eso les cuesta bastante trabajo ahorita ¿no? Porque hay maestros, yo les comento mucho a ellos, ya a lo mejor, proyectándolos hacia la secundaria, hay maestros que no les van a dictar; hay maestros que van a llegar y llenar el pizarrón, y tú tienes que ver qué es lo que tienes que escribir. Algunos sí se inquietan y les empieza así como que el nervio de ya me voy y no...

I: En ese sentido, ¿qué otro tipo de actividades de escritura tienen ellos que hacer, en las que ponen sus opiniones, como me comentaba de apuntar su reflexión acerca de algo?

M: Pues básicamente es eso. Por ejemplo, su libro de historia los remite mucho a reflexionar, eh, ¿qué hubiera pasado si tal presidente hubiera hecho eso? Analízalo y contesta. El libro de civismo también maneja mucho este tipo de actividades. Hablamos de procesos. Por ejemplo, ahorita que pasaron las elecciones, el libro los remite a una sociedad de alumnos, o a elegir un jefe de grupo, pero donde tengan que, este, pues planear su estrategia para dar a conocer la propuesta al grupo. O sea, básicamente es eso, que analicen y comenten, analicen y comenten. Algunas actividades son individuales, otras más son por equipo, y algunas las piden grupales.

I: ¿Y al final de hacer esa actividad, tienen que redactar algo?

M: Que no se les pide tanto ¿eh? Porque ellos son muy dados a preguntar, este, “¿cuántos renglones?” o “¿cuántas hojas?”, o sea, como que ellos van mucho a eso, y hay que hacerles ver que a veces no es tanto qué escribir como el contenido que ellos, pues, impriman en lo que escriben.

I: En ese sentido, a la hora de que ellos están redactando por ejemplo, para civismo o para historia, ellos ¿lo hacen directamente en el libro? O ¿qué procedimiento siguen?

M: Hay algunos. Como en civismo tienen su libro de ejercicios, digamos, ahí, hay actividades que las pide el mismo libro ahí. O también en libreta, que llevan también su libreta. Igual en historia. Básicamente, el libro de historia es de consulta, y las actividades se realizan en su libreta.

I: ¿Y en algún momento les pide usted que realicen investigaciones aparte?

M: Sí, y fíjate que les cuesta mucho trabajo. Ahorita, con lo del internet, ésa es su herramienta, o sea, rara vez a mí me han presentado trabajos que extraen de alguna enciclopedia

o de algún libro, básicamente es del internet. Y les cuesta bastante trabajo el extraer, volvemos a lo de antes ¿no?, lo importante de una investigación ¿no? porque me pueden traer veinte hojas impresas, que a lo mejor, de todo eso, pues solamente rescatas dos ¿no? de toda la paja que puede traer. Se les hace a ellos muy cómodo, “bueno, dejen investigar esto”, pues van a internet, les sale toda la información, la imprimen, y eso traen.

I: ¿Sí le han presentado trabajos de *copy-paste*?

M: Por eso ahora lo que hago, les digo “saben que, me van a”, yo les he empezado a manejar fichas de trabajo. Incluso les pido la fuente bibliográfica, porque a veces no saben ni qué es eso. Entonces les digo “sí me interesa saber de qué libro lo tomaste” y les explico ¿no? para (que) si a mí me interesa, o alguien más lee tu investigación, pues ver de dónde lo obtuviste y remitirse a esa fuente y todo. Se los pido ahora a mano, entonces como que los obligo un poquito a leer, y como que van, poco a poco ¿no? sí han ido mejorando sus investigaciones, en ese sentido.

I: Y, dentro de la dinámica de clase, ¿alguna vez han hecho investigación? ¿o son más como para tareas de casa?

M: Sí, más, más, porque aquí no da tiempo. Yo lo manejo más como tarea.

I: Y ¿dependiendo más del tipo de investigación o del tipo de tarea, usted les señala “bueno, primero hagan la investigación, hagan un resumen”?

M: Ajá, exactamente.

I: ¿Cuáles son como los pasos que les indica?

M: Básicamente, las investigaciones, por ejemplo, las manejamos en naturales, o en historia, o en civismo. Y, si a mí me sirve una investigación para introducir un tema, sin que antes se haya leído en el libro el tema, así lo manejamos: dejen una investigación, la comentamos aquí. Hay chicos que sí investigan bien y traen investigaciones muy buenas realmente ¿no?. Y traen datos



interesantes y todos los socializamos. Después aterrizamos en el libro. E incluso ha habido a veces discordancia ¿no? entre lo que dice el libro o lo que ellos traen. Y pues ahí entra la tarea “bueno, vamos a investigar quién tiene la razón”. Pero, pues, básicamente es así, como para introducir al tema que vamos a estudiar. En español también a veces les dejo investigación, en matemáticas, de algún concepto ¿no? “investiga qué significa tal término”, o “¿qué podemos hacer para solucionar esto?”, básicamente.

I: En su opinión, ¿cuáles serían los requisitos de una buena investigación o de un buen trabajo escrito? Para que ellos piensen “ah pues me voy a sacar buena calificación”, “a la maestra le va a gustar esto”, o “está bien hecho mi trabajo”.

M: Bueno, si yo dejo por ejemplo, apenas les deje “vas a investigar los hechos más importantes de la consumación de la independencia de México”. Entonces, ¿qué van a ser? Pues a lo mejor remitirse a fuentes donde van a encontrar esto. Yo incluso les he dicho “no es que vayan exactamente a un libro”, pero como que ellos todavía están muy cerrados a eso ¿no? no se prestan a ver en varios. Yo no he visto, al menos en mis alumnos que, de su investigación, traigan de dos o tres fuentes. Solamente se limitan a una. Y, este, al redactar, por ejemplo, sí les reviso que redacten. Incluso a veces llamo “a ver, bueno ¿qué significa esta palabra? No pues es que no sé. Entonces ¿cómo la escribiste si no la entiendes?” Como te diré, las investigaciones ellos se basan básicamente a vaciar lo que tienen en su libro o en la computadora, lo que encontraron, a la ficha. Después, entonces, lo que hago, porque yo no confío en que entiendan todo lo que escriben, porque hay papás que sí los ayudan. Entonces por eso aquí se hace la socialización, y entonces ya viene “lo que tú entendiste” en su libreta. El que traigan una buena investigación, o los pasos, serían esos ¿no?: que buscaran en una fuente, que después extrajeran las ideas principales, las plasmaran, lo ideal para mí sería que las plasmaran pero entendiendo el

contenido de esa información. Lógicamente, escribiendo la fuente de donde lo obtuvieron. Aquí vienen, lo comentan, o lo leen, como mejor parezca, se socializa, y después viene ya la reflexión... que puede ser grupal, o puede ser individual, o por equipos.

I: ¿Y en esa última reflexión, después se termina escribiendo como una copia o algo así?

M: Eso es lo que pretendo, que no sea una copia sino que realmente, lo que entendiste, lo escribas.

I: Como un parafraseo, más bien ¿no?

M: Andale, exactamente. Y ahí es donde muchos se atorán, en ese proceso, al llegar a ahí es cuando ya caen en lo que tú decías, en copiar. O sea, les cuesta bastante trabajo parafrasear. Y a lo mejor hay gente, yo tengo alumnos que son hábiles al hablar, pero para escribir no, o sea, les cuesta mucho.

I: Y en ese sentido, maestra, ¿la estrategia de la ficha bibliográfica es como para ayudarlos a que, bueno, tienen todos los datos, la información, y después bueno, se comenta, y ya como que se saca como ya lo que cada uno entendió, como para procesarlo?

M: Exactamente.

I: Ya con sus propias palabras.

M: Exacto.

I: ¿Y considera que ha funcionado?

M: Sí, en algunos sí. En otros pues te digo, yo creo que les falta mucho...

I: ¿Y ellos también dan su opinión al respecto? ¿O más o menos se limitan a decir “ah bueno, entendí esto”? ¿O qué tanto ellos ponen de sus propias ideas?

M: No, sí, sí les piden. Fíjate que los libros vienen en ese aspecto, que les piden mucho que “opina tú”, “¿qué opinas?” o “¿tú qué harías?”, entonces sí, sí les pide.

I: Oiga, maestra, aparte de las investigaciones, que bueno son ya como más elaboradas, ¿se manejan también cuestionarios en los libros? ¿o no vienen?

M: Cuestionarios en los libros...

I: ¿O en el salón, o sea, con usted?

M: En los libros los manejan (...) [en matemáticas y en español (algunas orales y algunas escritas) , el de historia (ordenar hechos), en naturales a veces la maestra los maneja] Pero, pues por ejemplo, el constructivismo que queremos introducir aquí, admite los cuestionarios pero elaborados por ellos. Porque a veces sí les cuesta, el hecho de plantear una pregunta, les cuesta mucho trabajo.

I: ¿Y ha trabajado con esa dinámica, de que lo que ellos entienden hagan algún cuestionario?

M: Lo he hecho a lo mejor como tres veces... y fíjate que ahí es donde me doy cuenta de que no saben ni redactar preguntas, o redactan una pregunta de algo que no es relevante en el tema. Pero es muy necesario ¿no? hasta el hecho de plantearte una pregunta que realmente sea de información importante, sí cuesta trabajo.

I: ¿Resúmenes, hacen alguna vez?

M: Sí. Resumen lo manejamos, leemos el tema, vamos por párrafos básicamente, extraemos la idea principal. A ellos se les enseña incluso, desde el libro de español se les enseña, bueno un resumen, extraes las ideas y las vas uniendo a través de palabras de enlace. Eso por ejemplo, les cuesta trabajo porque lo que hacen ellos al redactar el resumen es vaciar, así como está en el libro, así. Entonces no emplean palabras que puedan enlazar una idea con otra. Si subrayaron mal, pues ni siquiera se fijan en eso algunos, y lo pasan como está. Y a la hora que yo checo, por ejemplo, les digo “a ver, bueno, a ver tú leeme lo que dice aquí” pues ya, desde que empiezan a

leer ya se dan cuenta de su error ¿no? y les digo “bueno, entonces no es nada más copiar lo que el marcatextos está marcando”. Pero sí les cuesta trabajo a algunos; algunos ya están dominando eso de “eh, bueno ¿cómo puedo unir esta idea con esa? Pues a través de una palabra enlace” o quitar palabras que se repiten mucho, los sinónimos, por ejemplo, pero sí es lo que más tratamos de manejar aquí.

I: Y en ese sentido, maestra, cuando hacen por ejemplo, los resúmenes, ¿hacen su revisión gramatical o algo así, después o antes? ¿O usted cómo enfatiza, o cómo les promueve que “fijense, las palabras...”?

M: Ellos, fijate, me entregan el tema, bueno, el resumen, yo lo checo, y llevan una calificación. Y yo acostumbro mucho escribirles observaciones: “tus ideas están incompletas”, “no estás enlazando bien las ideas”, “fijate en la ortografía”, “estás repitiendo mucho palabras”. Incluso a veces los llamo personalmente, este tipo de casos ¿no? y sí les hago ver, o les vuelvo a explicar. Incluso les digo “hazlo oralmente, aquí, que yo te escuche cómo quedaría mejor tu idea”. “No, pues de esta forma”. “Entonces trata de mejorar eso para el siguiente” Y sí, en algunos, te digo, sí funciona eso. Digo, y si veo bastantes errores grupalmente, lo volvemos a ver ¿no? “a ver, ¿qué vimos? ¿cómo redactamos un resumen?” “No, pues, con esto, esto”. Entonces tratamos de que se mejore.

I: Cuando hace esas retroalimentaciones, sean personales o grupales, no sé si van con usted a su escritorio, trabajan con el texto; ellos ¿se lo llevan para hacerle las correcciones y se lo vuelven a entregar?

M: A veces, no siempre, por la limitación del tiempo. Eso es, ese es mi mal. Ya si veo que de plano está muy mal, entonces sí. Básicamente es así: lo llamo a mi escritorio, incluso en tiempos

así, libres, que tenemos, este, “vamos a checar esto”, “lo vuelves a hacer y me lo traes”, básicamente. Pero no, no, no, no siempre se da la oportunidad.

I: Y bueno, cuando no se da la oportunidad, que usted le dice “bueno, fíjate por favor, para la próxima, en esto”, ¿sí se acuerdan ellos de, más o menos...?

M: Sí, porque incluso yo sí me acuerdo y les vuelvo a señalar “mira, volviste a cometer el mismo error, o sea, quiere decir que no estás poniendo atención y te estás limitando únicamente a vaciar información”. Porque incluso en la ortografía, cuando yo les escribo algo en el pizarrón, o del libro a la libreta, lo escriben mal. O sea, es total falta de atención, no escribir correctamente. Hay que estar con ellos, recordándoles continuamente.

I: Y maestra, cuando ellos le entregan a usted los trabajos, ¿usted es la que los califica?

M: Sí, sí, yo. Yo califico.

I: ¿Con calificación numérica?

M: Les manejo sellos. Pero tienen...

I: ¿Acumulan sellos?

M: Ellos saben que tal sello vale diez, que tal sello tiene un nueve, que tal sello tiene un ocho, sí, básicamente.

I: Y ¿tienen ellos los lineamientos? O bueno, ¿ellos ya saben que usted maneja o toma en cuenta ciertos aspectos?

M: Ciertos criterios, sí. Desde el inicio se les hace esa observación ¿no? Cómo se va a calificar. Por ejemplo en la libreta, bueno pues todas las hojas del lado derecho deben tener su nombre. Yo les hacía ver “muchos no sabemos ni escribir nuestro nombre”. Incluso la tilde ¿no? muchos no lo manejan. El repasar la letra. El hecho también de revisar rápido y referir el nombre ¿no? Entonces, el nombre. Deben tener fecha. La fecha es importante en esta cuestión, sobre

todo en auditoría, porque el auditor te dice “tal fecha, libro, libreta, y tu programa” Los temas también. Manejamos temarios al inicio de cada mes, una lista de temas con los, que se van a ver en el mes. Lo deben tener pegado. Pues la ortografía, la letra, la presentación, muy aparte de lo que exija el trabajo ¿no? Si es un trabajo donde se califica redactar específicamente, o donde se califica específicamente ortografía, bueno eso ya es aparte.

I: Ya dependiendo del enfoque ¿no?

M: Exactamente. Pero los requisitos, por decirlo así, todos los deben de llevar.

I: ¿Y ellos complementan sus investigaciones o sus resúmenes, a veces, con imágenes? ¿O eso no se acostumbra?

M: Fíjate que ellos son muy dados a hacer únicamente lo que tú les pidas. Raro es el jovencito o la jovencita que, por iniciativa propia, trate de darle mejor presentación a su trabajo. Pero, si yo les pido “tal tema lo vas a complementar con ilustraciones” ¿no? pero si no lo indico, no.

I: ¿Y en algún momento, maestra, a usted le presentan los borradores antes de darle el trabajo final?

M: Nunca.

I: ¿Ellos deciden si está bien?

M: Y yo, y yo por ejemplo, se los pido. Hay un trabajo en español que es primero elaboren un esquema. Investiguen la monografía de un animal, les pide ahí el libro. Y tienen, en su esquema, que manejar tema principal y sus subtemas, únicamente. Y a partir de ese elaborar su resumen. Y luego del resumen, viene la exposición ante el grupo. Yo les dejé, por ejemplo, para ese trabajo, dos semanas. Y les decía yo “así como vas trabajando, traeme lo que vayas tú investigando, o redactando, o esquematizando, para que yo te diga “ vas bien” o “corrige aquí” ”.

Pero no ¿eh?, de los seis equipos que se formaron, ninguno se acercó antes a mí. Y de todos los equipos, sólo dos lograron el, el éxito, digamos, del, del, del trabajo. Porque otros, los demás, no, a medias... y los demás no.

I: ¿Y a qué cree usted que se deba eso?

M: ¿A qué se deberá? Mira, yo creo que muchos carecen de las herramientas, no la habilidad, sino la herramienta de realmente trabajar lo que es, en equipo. O sea, tú les dices trabajar en equipo, se reúnen en casa de alguno, y lo que yo escucho, porque los escucho, que se reúnen a ver la televisión, o a platicar, o a jugar, y ya que se acerca la hora de que se van a ir a sus casas es cuando “bueno, a ti te toca esto, a ti esto, a ti esto, a ti esto”. Yo creo que eso es lo que ha fallado en ellos, no saben trabajar realmente en equipo. Porque después, viendo, pues sí, el fracaso de la actividad, yo les decía “bueno, cada equipo va a pasar a decir cómo fue haciendo su trabajo”. Y comparábamos ¿no? bueno, uno que sí obtuvo al final el producto pedido cómo trabajo, a otro que no. Y por ejemplo, ellos decían, “no, pues es que nos lo repartimos, y cada quien elaboró su esquema, y aquí decidimos cuál era el mejor”. Jamás se sentaron a complementar la información, ver qué servía, ver qué no servía, entre todos elaborarlo, jamás. El equipo que lo logró sí lo hizo (...) Yo pienso que es desde muy chiquitos, desde muy pequeños, irles inculcando esta manera de trabajar. Porque sexto, al menos los libros de SEP, los manejan mucho en equipo. Entonces, llegan con nosotros, a sexto, y no, para algunos grupos sí es el acabose ahí. Hay grupos que trabajan muy bien por equipo pero otros que no. Y el caso del mío ahorita, si cuesta trabajo. Ahora, hay muchos líderes entre ellos, entonces cada uno quiere a fuerza, imponer lo que él dice. Entonces, necesitamos trabajar mucho actitudes ¿no? de tolerancia, de respeto, de saber escuchar, de ponerse de acuerdo.

I: Maestra, y ahorita que comenta de actitudes, ¿qué tipo de actitudes ha visto usted que ellos tienen respecto a escribir? Cuando usted dice “ vamos a escribir”, ¿cómo reaccionan?

M: “Aaa, no, miss”. Te decía yo antes “¿cuántas hojas? ¿cuántos renglones?” y yo así como que...ese tipo de actitudes ¿eh? Raro es el que escribe. Yo les decía “ustedes escriben”. La mayoría de ellos tiene por ejemplo, computadora. Se la pasan, la tarde, chateando. Y lo que yo he visto, por ejemplo, tienen muchos vicios del chat ¿no?, el abreviar palabras, de por símbolos sustituir palabras, y lo trasladan a sus escritos ¿eh?. Y si yo por ejemplo, digo “cinco renglones” son cinco. Raro es el que llega a pasarse, hasta unos hacen la letra más grande para que llenen los cinco renglones, sino no. Si les digo redactar un cuento les cuesta mucho trabajo, a pesar de que ya hemos visto las partes del cuento, hemos leído cuentos, saben la estructura de un cuento y todo. Y, por ejemplo, yo veo ahorita en ellos, en sus redacciones, les falta mucho utilizar signos de puntuación. O sea, escriben como va, como va, como va. La ortografía, muy poquitos le ponen atención. Y ya no hablemos en sí de redacción ¿no? o sea, repiten palabras, no toman en cuenta bien un párrafo de otro, o para unir una oración con la otra. Y ya, viendo contenido, mucha violencia, por ejemplo, en ellos. Y se refleja en sus escritos. Pero así una actitud positiva de “ay, sí, vamos a escribir o a redactar”, no.

I: ¿Y qué aspectos cree usted que son los que necesitarían reforzar? Bueno, ya me comentó más o menos en cuanto a su...

M: ¿Sabes qué? Yo pienso que desde pequeños sí hay que inculcarles mucho la redacción , para que vaya siendo un proceso gradual ¿no? No voy a exigir excelencia en escritos de primero o de segundo, pero sí vamos depurando ese proceso, para que llegando a sexto, no quiere decir que ya no tengamos trabajo las maestras ¿no? pero sí ya sea, se pase a otro nivel. Y aquí no, no se puede porque como que estamos, ¿cómo podría decirte? trabajando sobre cosas que ya ellos



deberían, supuestamente, tener, y que no las tienen. Entonces yo creo que eso se debe trabajar desde los primeros grados, e irlo depurando grado por grado.

I: ¿El programa de la SEP no lo trabaja?

M: Sí, sí, pero muy poquito. Yo creo que le hemos dado poca importancia ¿eh? a pesar de que se pide mucho ahora. El español es funcional, o sea, el español debe ser para redactar y leer con comprensión, no leer por leer. Y pues que te sepas comunicar por escrito. Pero yo creo que como que sí no le hemos dado la importancia que se requiere a esa parte del español.

I: Y, viéndolo desde otra perspectiva, ¿cuáles son los aspectos que usted considera que sus alumnos tienen más consolidados a la hora de la redacción? ¿Qué les sale mejor?

M: Híjole, ¿qué les sale mejor? A nivel grupal... pues es que no podría decirte.

I: ¿O cómo qué se les facilita?

M: Se les facilita... es que ¿cómo te diré? Tengo los extremos en mi grupo. Hay gente que redacta. Y no puedo decir que redacte excelente, pero sí tiene un nivel, pues, aceptable. Pero hay gente que no, o sea no da, en la redacción no. O sea, desde te digo, no manejan ningún signo de puntuación, desde cero atención en la ortografía, desde que no hilan las ideas. No podría decirte qué aspectos ¿no? porque en sí en todos necesito trabajar lo mismo.

I: ¿Serían como casos individuales?

M: Exactamente, más que hablar así grupal, no.

I: Y en ese sentido ¿cree que, considera que, así como llevan una trayectoria, a lo mejor la mayoría ha estudiado juntos todo el tiempo, sí se desarrollan personalmente en cuanto a la redacción?

M: Sí, sí, sí, porque la mayoría de ellos ha estudiado desde el kinder aquí, y en el mismo grupo, incluso ¿no? Y ahí se ve la diferencia de gente que lee más, por ejemplo. Yo les decía “el

leer te ayuda mucho a ampliar tu vocabulario, a que redactes mejor y todo”. Pero no leen casi. Como dices, casos así individuales, de chicos que leen, incluso desde que conversan se les nota ¿no?, desde que escriben. Pero hay unos que no.

I: ¿Y se lo atribuye un poco a la, bueno, a todo su trasfondo, o a su dinámica familiar?

M: Sí, porque influye ¿no? Ahí no podemos separar la casa de la escuela, o la sociedad en que vivan.

## Apéndice G

## Análisis del Libro del Alumno de español de 6° de primaria de la SEP

Tabla A1

*Análisis de las actividades de escritura de la lección 1 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Actividad	Objetivo	Tipo escritura	Participantes	Seguimiento
1 Hacer una lista en el pizarrón	Identificar distintos textos	Técnica	Grupo	
2 Copiar títulos en libro	Encontrar títulos interesantes por tema	Técnica	Individual	
3 Escribir ficha en cuaderno	Identificar organización de fichas bibliográficas	Técnica	Individual	
4 Llenar con datos personales	Llenar formatos de solicitud y credencial	Técnica	Individual	Comparar y comentar con datos de compañeros Comparar con compañero
5 Copiar un texto	Corregir ortografía	Técnica	Individual	
6 Completar texto con verbos, adjetivos y sustantivos.	Localizar diferentes tipos de palabra en diccionario	Técnica	Individual	
7 Escribir oración	Localizar cambio de significado según ortografía y puntuación	Técnica	Individual	
8 Escribir pregunta y orden en cuaderno	Usar signos de puntuación	Técnica	Individual	
9 Reescribir fragmento	Cambiar de lugar signos de puntuación	Técnica	Individual	
Total de actividades de escritura en la lección:				9
Actividades de escritura técnica:				9
Actividades de escritura original:				0

Tabla A2

*Análisis de las actividades de escritura de la lección 2 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Actividad	Objetivo	Tipo escritura	Participantes	Seguimiento	
1	Escribir palabras en pizarrón	Discutir y explicar significado	Técnica	Grupo	
2	Escribir nudo y desenlace del cuento del libro en cuaderno	Identificar estructura de los cuentos	Original	Individual	
3	Escribir chistes con diálogos	Usar guiones largos	Técnica	Equipos	
4	Escribir y completar cuento del libro	Agregar detalles descriptivos	Original	Individual	
5	Escribir desenlace de cuento del libro	Intercambio de ideas y conceso sobre desenlace	Original	Equipos	
6	Reescribir párrafos de cuentos del libro	Cambio del narrador como protagonista a testigo y viceversa	Técnica	Individual	
7	Escribir dos cuentos usando una imagen	Emplear narrador como protagonista y como testigo	Original	Individual	
8	Escribir un cuento	Aplicar aprendizaje de lección	Original	Individual	Usar Anexo 3 para corregir
9	Copiar esquema en cuaderno	Clasificar verbos en pasado, presente y futuro	Técnica	Individual	
10	Hacer dos listas en cuaderno	Clasificar verbos en pretérito y copretérito	Técnica	Individual	
11	Escribir un texto	Emplear verbos en copretérito	Original	Individual	
Total de actividades de escritura en la lección:				11	
Actividades de escritura técnica:				5	
Actividades de escritura original:				6	

Tabla A3

*Análisis de las actividades de escritura original de la lección 2 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Texto	Preescritura			Composición			Revisión		
	Género	Público	Esquema	1ª versión	Versión final	Ortogr.	Puntuac.	Sintáxis	Coherencia
Chiste	No	No	No	No	Sí	No	Sí	No	No
Cuentos o partes de	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Texto	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí	No

Tabla A4

*Análisis de las actividades de escritura de la lección 3 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Actividad	Objetivo	Tipo escritura	Participantes	Seguimiento
1 Copiar esquema	Clasificación de animales	Técnica	Individual	
2 Unir número con temas y subtemas	Identificar temas y subtemas	Técnica	Individual	
3 Elaborar esquema	Ordenar temas y subtemas	Técnica	Individual	
4 Texto de investigación científica (descripción de un animal)	Preparar dudas, explorar fuentes, tomar notas, organizar información en temas y subtemas, redactar descripción,, corregir texto	Original	Equipo	Usar anexo 3 para corregir
5 Escribir subtítulos en párrafos	Unir párrafos con subtítulos	Técnica	Individual	
6 Completar cuadro en pizarrón	Identificar ideas principales y secundarias de un resumen	Técnica	Grupo	
7 Elaborar cuadro de características de un animal	Identificar características similares y diferentes	Técnica	Individual	
8 Completar oraciones con verbos	Unir verbo con oración correspondiente	Técnica	Individual	
9 Completar descripción de uso de verbos con g y j	Analizar y deducir respuestas de las conjugaciones del ejercicio anterior	Técnica	Individual	Revisión de oraciones completadas antes
10 Escribir oraciones con verbos con g y j	Usar otros verbos con g y j	Original	Individual	
Total de actividades de escritura en la lección:				10
Actividades de escritura técnica:				8
Actividades de escritura original:				2

Tabla A5

*Análisis de las actividades de escritura original de la lección 3 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Texto	Preescritura			Composición			Revisión		
	Género	Público	Esquema	1ª versión	Versión final	Ortogr.	Puntuac.	Sintáxis	Coherencia
Investigación	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Oraciones con g y j	No	No	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No

Tabla A6

*Análisis de las actividades de escritura de la lección 4 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Actividad	Objetivo	Tipo escritura	Participantes	Seguimiento
1 Escribir letras alado de título	Unir noticias con títulos adecuados	Técnica	Individual	Comparar y discutir respuestas con compañeros
2 Escribir letras alado de fecha	Unir noticias con fecha adecuada	Técnica	Individual	
3 Escribir en cuaderno respondiendo preguntas	Identificar información propia de una noticia periodística	Técnica	Individual	
4 Copiar preguntas en libro	Distinguir preguntas de guión y en función de respuesta	Técnica	Individual	
5 Contestar y escribir conclusiones sobre el tema	Llegar a consenso y registrar respuestas y opiniones colectivas	Original	Equipo	
6 Preparación de entrevista y redacción de informe	Elaborar guión de entrevista, tomar notas, organizar notas en temas y subtemas, redactar informe	Original	Equipo	Uso de anexo 1 y 3 para planear y corregir informe, respectivamente
Total de actividades de escritura en la lección:				6
Actividades de escritura técnica:				4
Actividades de escritura original:				2



Tabla A 7

*Análisis de las actividades de escritura original de la lección 4 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Texto	Preescritura			Composición			Revisión		
	Género	Público	Esquema	1ª versión	Versión final	Ortogr.	Puntuac.	Sintáxis	Coherencia
Respuestas individuales	Sí	No	No	No	Sí	No	No	No	Sí
Respuestas colectivas	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No
Entrevista e informe	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Tabla A8

*Análisis de las actividades de escritura de la lección 5 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Actividad	Objetivo	Tipo escritura	Participantes	Seguimiento
1 Contestar preguntas	Identificar ubicación de lugares en mapa	Técnica	Individual	
2 Elaborar en cuaderno descripción de recorrido	Redactar una descripción de trayectoria usando un mapa	Original	Individual	Revisar descripción en mapa. Comparar con compañero
3 Hacer dos listas	Clasificar palabras graves y agudas	Técnica	Individual	
4 Completar cuadro	Describir reglas ortográficas de acentuación	Técnica	Individual	
5 Elaborar oraciones	Incluir palabras con acento	Original	Individual	
Total de actividades de escritura en la lección:				5
Actividades de escritura técnica:				3
Actividades de escritura original:				2

Tabla A9

*Análisis de las actividades de escritura original de la lección 5 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Texto	Preescritura			Composición			Revisión		
	Género	Público	Esquema	1ª versión	Versión final	Ortogr.	Puntuac.	Sintáxis	Coherencia
Recorrido	No	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
Oraciones	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No	Sí

Tabla A10

*Análisis de las actividades de escritura de la lección 6 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Actividad	Objetivo	Tipo escritura	Participantes	Seguimiento	
1	Escribir expresiones	Referirse a la naturaleza como ser vivo	Original	Individual	
2	Hacer lista	Registrar refranes	Técnica	Grupo	
3	Inventar cuento o situación	Incluir y usar un refrán	Original	Grupo	Usar anexo 3
4	Escribir oraciones	Incluir expresiones del libro	Original	Individual	
5	Elaborar descripción de una tradición del país	Redactar un texto para después formar antología grupal	Original	Individual	
6	Contestar preguntas en cuaderno	Reconocer elementos de una narración	Técnica	Individual	
7	Llenar cuadro de elementos narrativos	Identificar elementos narrativos en fragmento de lectura	Técnica	Individual	
8	Llenar cuadro de elementos narrativos	Identificar elementos narrativos en cuento tradicional	Técnica	Grupo	
9	Escribir historia	Redactar una historia original, imaginada	Original	Individual	Revisión del autor. Comentarios compañero Lectura al grupo
10	Escribir una leyenda	Registrar leyenda contada por familiares	Técnica	Individual	
11	Completar información	Llenar descripción de uso de c y qu	Técnica	Individual	Escritura de trabalenguas
12	Escribir un trabalenguas	Emplear palabras que tengan c y qu	Original	Equipo	Presentación al grupo
13	Escribir un texto "Si yo fuera..."	Identificar verbos en pospretérito	Original	Individual	Comparar con compañero
Total de actividades de escritura en la lección:					13
Actividades de escritura técnica:					6
Actividades de escritura original:					7

Tabla A 11

*Análisis de las actividades de escritura original de la lección 6 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Texto	Preescritura			Composición			Revisión		
	Género	Público	Esquema	1ª versión	Versión final	Ortogr.	Puntuac.	Sintáxis	Coherencia
Expresiones	No	No	No	No	Sí	No	No	No	Sí
Cuento/Situación	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Oraciones	No	No	No	No	Sí	No	No	No	Sí
Tradición	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No	No	No
Historia	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
Trabalenguas	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No
Texto	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí

Tabla A12

*Análisis de las actividades de escritura de la lección 7 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Actividad	Objetivo	Tipo escritura	Participantes	Seguimiento	
1	Lista de personas en relato de diario	Observar qué se puede saber de cada una	Técnica	Individual	
2	Escribir en cuaderno hechos ocurridos, inferidos de lectura de páginas de un diario	Autor como narrador, observando lo ocurrido	Original	Individual	Comparación con texto original. Identificación de diferencias. Comparación con texto de compañero. Comparación de trabajo con compañero.
3	Unir oraciones	Utilizar conjunciones y, e, ni.	Técnica	Individual	
4	Escribir 2 últimas líneas de carta formal	Expresarse de manera informal en carta	Original	Individual	
5	Anotar palabras en líneas	Cambiar la ortografía novohispana a actual	Técnica	Individual	
6	Redactar una carta	Escribir una carta formal	Original	Grupal	Usar anexo 3 para corregir
7	Escribir significado de palabras	Buscar en el diccionario e identificar significados diferentes	Técnica	Individual	
8	Escribir oraciones en cuaderno	Reemplazar “pena” por sinónimo	Original	Individual	
9	Escribir oraciones en cuaderno	Dar ejemplos de sinónimos para una misma palabra	Original	Individual	
Total de actividades de escritura en la lección:					9
Actividades de escritura técnica:					4
Actividades de escritura original:					5

Tabla A 13

*Análisis de las actividades de escritura original de la lección 7 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Texto	Preescritura			Composición			Revisión		
	Género	Público	Esquema	1ª versión	Versión final	Ortogr.	Puntuac.	Sintáxis	Coherencia
Hechos	No	No	No	No	Sí	No	No	No	Sí
Cierre carta	No	No	No	No	Sí	No	No	No	No
Carta	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Oraciones	No	No	Sí	No	Sí	No	No	Sí	Sí

Tabla A14

*Análisis de las actividades de escritura de la lección 8 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Actividad	Objetivo	Tipo escritura	Participantes	Seguimiento
1 Hacer versos y poemas colectivos	Escribir versos y construir poemas con estrofas	Original	Equipos	Creación de antología
2 Elegir y completar con la palabra correcta	Seleccionar entre homófonas	Técnica	Individual	Comparar trabajo con compañero
3 Escribir oraciones	Usar homófonas	Técnica	Individual	
4 Escribir ejemplos de exageraciones en cuaderno	Registrar exageraciones que se usan en textos populares	Técnica	Individual	
5 Escribir números	Unir tipo de texto con texto	Técnica	Individual	
6 Escribir coplas en cuaderno	Adaptar coplas con nombres de compañeros	Técnica	Individual	
7 Escribir rimas	Usar nombres de compañeros	Original	Individual	
8 Construir versos en equipos sobre animales y objetos	Crear frases con adjetivos y combinarlas para crear poemas	Original	En equipos	
9 Escribir oraciones en cuaderno	Usar las preposiciones a, desde y hacia	Original	Individual	
10 Jugar Basta en cuaderno	Escribir palabras agudas, graves y esdrújulas	Técnica	Individual	
Total de actividades de escritura en la lección:				10
Actividades de escritura técnica:				6
Actividades de escritura original:				4



Tabla A 15

*Análisis de las actividades de escritura original de la lección 8 del Libro del Alumno de español de la SEP*

Texto	Preescritura			Composición			Revisión		
	Género	Público	Esquema	1ªversión	Versión final	Ortogr.	Puntuac.	Sintáxis	Coherencia
Versos									
colectivos	No	No	No	No	Sí	No	No	No	Sí
Rimas	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	No	No
Versos	No	No	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí

## Apéndice H

## MÁS IDEAS PARA REDACTAR

Cuando se escribe, igual que cuando se habla, es con el fin de comunicar algo; inclusive cuando se elaboran notas personales o un diario, se hace para comunicarse con alguien, aunque ese alguien sea uno mismo. Siempre que se hace un escrito existe alguna razón y fines muy específicos.

A veces, elaborar un texto parece un reto muy difícil; pero si antes de empezar a escribir tomas en cuenta algunos aspectos, ese reto puede convertirse en una tarea muy interesante y a veces hasta divertida. Aquí tienes algunas recomendaciones para que te sea más fácil comunicarte por escrito. Cada vez que necesites hacer un texto, procura contestar las siguientes preguntas:

### ¿Quién va a leer el texto?

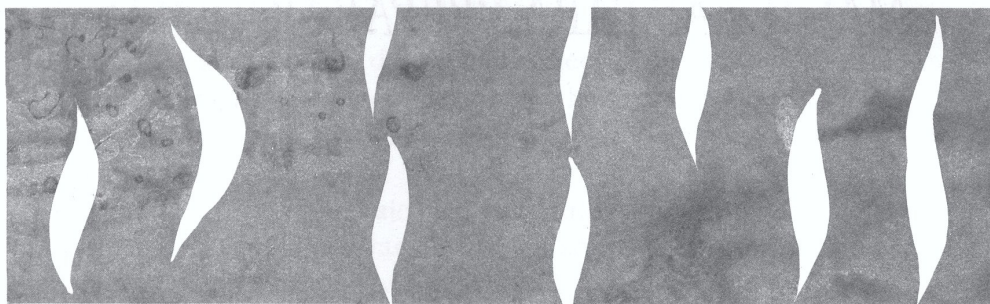
Es importante tener en cuenta quién va a leer tu escrito. Puede ser que esté dirigido a personas conocidas o desconocidas, de tu misma edad, más pequeñas o adultas. También debes reflexionar

- ②
- ③ qué es lo que saben y qué es lo que no saben acerca del asunto que estás tratando. Dependiendo de todo esto tendrás que decidir cómo desarrollar el tema para que te comprendan y se interesen por tu texto.

### ¿Con qué intención escribes?

Es necesario determinar el propósito con el que vas a escribir, por ejemplo: expresar tus sentimientos, convencer a alguien, dar cierta información, expresar tu desacuerdo sobre un asunto, solicitar o explicar algo.

Mientras escribes no pierdas de vista para qué y porqué lo haces. Por ejemplo, si tu intención es persuadir a alguien deberás concentrarte en cómo exponer claramente tus puntos de vista y tus argumentos. Si tu texto logra convencer a esa persona, habrá cumplido su función.



### **¿Qué tipo de texto es necesario hacer?**

Decide cuál es el tipo de texto más apropiado en cada situación, por ejemplo: una carta, un cuento, una entrevista, un texto informativo, un libreto de teatro, una historieta, un instructivo, un cartel, una invitación, etcétera.

### **¿Cuáles son las partes que debe llevar el escrito?**

Cada tipo de texto se organiza de manera distinta. Por ejemplo, una carta tiene que llevar ciertos datos que no se requieren en un recado; cuando se escribe un libreto de teatro es necesario manejar ciertos elementos que son diferentes a los de un cuento; un informe de investigación se prepara de forma distinta que una noticia de periódico.

### **¿Qué tipo de lenguaje es el más apropiado?**

Dependiendo del tipo de texto que escribas, de la intención que tengas al hacerlo y de la persona a la que esté dirigido, elige el lenguaje que utilizarás. Puede ser informal, como cuando le escribes una carta a un amigo, o formal, como cuando te diriges a una autoridad.

Hay textos en los que generalmente se emplea un tipo de lenguaje. Por ejemplo, si haces una historieta puedes escribir de manera informal, pero si escribes una nota para el periódico, es mejor que te expreses con más formalidad.

### **¿De qué o de quién se quiere hablar?**

Especifica el tema que vas a trabajar.

### **¿Qué es interesante o qué es necesario decir?**

En este caso puede ser útil elaborar una lista de los aspectos que quieres trabajar sobre el tema que elegiste. Conviene que no olvides cuál es el tema principal y cuáles son sólo detalles que lo apoyan.

Cuando tengas claros todos estos puntos, escribe la primera versión de tu texto.

## Apéndice I

## MÁS IDEAS PARA REVISAR TUS ESCRITOS

Cuando alguien escribe, lo más importante es que logre comunicar a otras personas lo que desea. No creas que un texto queda bien escrito en el primer intento, siempre es necesario revisarlo. Hasta los mejores escritores revisan y modifican partes de sus escritos después de haber hecho la primera versión. Siempre hay algo que se puede mejorar.

Aquí encontrarás recomendaciones generales. Revísalas y toma en cuenta las que te sirvan para el tipo de texto que hayas escrito.

### Revisa el contenido

Para revisar un texto, es necesario leerlo más de una vez. En la primera lectura, revisa el contenido. En el margen de la hoja puedes hacer las anotaciones sobre lo que tengas que modificar.

- Lee tu texto y contesta las siguientes preguntas:
  - ¿Dijiste todo lo que querías decir?
  - ¿Presentaste las ideas en el orden en que querías, o te parece que hay un orden mejor?
  - ¿Las ideas que expresaste tienen suficientes ejemplos y detalles que las expliquen?
  - ¿Es el tipo de escrito apropiado para la situación?
  - ¿Son adecuados el título y los subtítulos?
- Subraya las palabras que repitas varias veces. Fíjate en qué casos puedes utilizar sinónimos, y sustitúyelas.
- Para relacionar las ideas en tu texto, puedes utilizar palabras como: entonces, por consiguiente, puesto que, por eso, como, así, por tal motivo.

### La ortografía

Después de revisar el contenido, vuelve a leer tu texto y revisa los siguientes puntos:

- Debes usar mayúsculas al principio, después de cada punto y en los nombres propios.
- Revisa la acentuación de las palabras. Encierra en un círculo aquellas de las que tengas duda. Para verificarlas, consulta el diccionario o pregúntale a tu maestro.
- Utiliza los signos de admiración y de interrogación, las comillas y los guiones largos en los lugares correspondientes.
- Coloca punto y aparte, punto y seguido y comas en los lugares que sea necesario.

### **La organización gráfica**

Es cierto que lo más importante de un escrito es el contenido, pero también es necesario cuidar cómo se organiza gráficamente. Cuando termines de revisar tu texto, sigue estas recomendaciones al pasarlo en limpio:

- Decide en qué tipo de material vas a trabajar (en una hoja blanca, en tu cuaderno, en un cartoncillo o en el pizarrón).
- Observa en qué lugar de la hoja debes escribir cada parte, de acuerdo al tipo de texto que estés trabajando.
- Respeta los márgenes y utiliza sangrías cuando sea necesario.
- Cuida que los párrafos estén separados.
- Procura que tu letra sea legible y apropiada para el material que elabores. Fíjate si es necesario que hagas letras de distintos tamaños. Por ejemplo, si es un cartel o un material para exponer en clase, la letra debe ser grande y clara para que sea atractivo y los demás alcancen a verlo con facilidad.

### **Revisa tu escrito con alguien más**

El punto de vista de tus compañeros es muy útil. Sus recomendaciones ayudarán a mejorar tu escrito, de la misma manera que tú puedes ayudarlos con sus textos.

- Intercambien sus trabajos y platiquen:

¿Qué ha querido decir el autor?

¿Qué les gusta más en ese trabajo?

¿Hay alguna parte que hubieran expresado de manera diferente?

¿Hay algún punto que les cueste trabajo entender?

- Además de estas preguntas, puedes utilizar los mismos criterios que utilizaste para revisar tu texto de manera individual.

¿Qué ha querido decir el autor?

¿Qué les gusta más en ese trabajo?

¿Hay alguna parte que hubieran expresado de manera diferente?