

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

*LA REDACCIÓN EN LAS AULAS DE SECUNDARIA:
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO,
CON LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN EN
LENGUA Y LITERATURA,

P R E S E N T A
FRANCISCO LÓPEZ RASGADO

DIRECTORA DE TESIS

MTRA. MARÍA DEL ROCÍO VARGAS ORTEGA

MÉXICO, D. F., AGOSTO DE 2006

A mi hermano Jesús, cuya influencia ha sido fundamental en mi vida.
A él le debo el gusto por la literatura.

AGRADECIMIENTOS

La construcción de este trabajo involucró a diversas personas con las cuales estoy en deuda.

Agradezco, en primer lugar, a los directores, maestros y estudiantes de las escuelas del Distrito Federal, en donde el estudio se realizó.

A mi maestra y directora de tesis, Rocío Vargas Ortega, le doy las gracias por su generosidad y paciencia al obsequiarme largas sesiones de asesoría en las que siempre aprendí algo nuevo. Su fe en mí me dio la seguridad que necesitaba para hacer realidad un proyecto que no había concretado. En todo momento me indicó el camino cuando me perdí. Sin su guía y sin su apoyo no habría podido realizar esta investigación.

A mi maestra, la Dra. Rita Dromundo Amores y su esposo Ernesto, quienes me han honrado con su amistad. Gracias porque en estos últimos años constantemente me expresaron palabras de aliento, estimulándome, sin presionarme, para continuar y concluir esta investigación. Gracias, Rita, por haber leído mi trabajo en forma puntual, amplia y detallada, así como por las sugerencias señaladas, en todos los casos, pertinentes.

A mi maestra Victoria Morton le agradezco profundamente que haya leído el producto de mi investigación, sobre todo porque sacrificó gran parte de su tiempo en momentos en que su actividad de investigadora demandaba el cien por ciento de su atención.

A la maestra Irma Valdés, a quien no tengo el gusto de conocer. Gracias por haber leído mi tesis con interés, en forma rigurosa y con una actitud crítica.

Gracias, por último, a la Dra. María de los Ángeles Huerta, quien distrajo su valioso tiempo para leer este trabajo.

ÍNDICE

APDO.	CONTENIDO	PÁG.
	INTRODUCCIÓN.....	9-15
	CAPÍTULO 1. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	16-59
1.1.	Antecedentes.....	16
1.2.	Justificación.....	27
1.3.	Del tipo de investigación realizada.....	29
1.4.	Preguntas de la investigación.....	31
1.5.	Técnicas e instrumentos de investigación utilizados.....	31
1.6.	Criterios utilizados en la muestra estudiada.....	37
1.7.	Pilotaje.....	45
1.8.	Las categorías para el análisis.....	47
1.9.	Preocupaciones educativas que guiaron el trabajo.....	49
1.10.	Materiales de trabajo.....	49
1.11.	Contexto. Las escuelas estudiadas.....	50

CAPÍTULO 2. CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS SOBRE LA LENGUA ESCRITA.....	60-94
2.1. La lengua escrita basada en el producto.....	61
2.1.1. Corriente expresiva o expresionista.....	61
2.1.2. Enfoque gramatical.....	64
2.1.3. El escritor “nace”.....	70
2.1.4. Expresar ideas, sentimientos y emociones.....	73
2.2. La lengua escrita basada en el proceso.....	76
2.2.1. Los enfoques pragmáticos.....	79
2.2.2. La retórica clásica.....	81
2.2.3. La pragmática.....	82
2.2.4. El funcionalismo.....	83
2.2.5. La teoría de Chomsky.....	86
2.2.6. La psicología cognitiva.....	88
2.2.7. La tesis sociocultural del lenguaje.....	88
2.2.8. Lingüística textual.....	90
2.2.9. El escritor “se hace”.....	92

CAPÍTULO 3. LAS PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS DE ESPAÑOL EN EL AULA.....	95-130
3.1. Prácticas de los maestros relacionadas con la lengua escrita basada en el producto.....	95
3.1.1. Prácticas de los maestros agrupadas en categorías....	99
3.1.2. Análisis de las prácticas por categorías.....	104
3.1.2.1. Redacción de textos literarios.....	105
3.1.2.2. Redacción libre y espontánea.....	107
3.1.2.3. Ejercicios de ortografía.....	110
3.1.2.4. Ejercicios de gramática.....	112
3.1.2.5. Dictado o escritura de palabras en el pizarrón.....	115
3.2. Prácticas relacionadas con la lengua escrita basada en el proceso.....	118
3.2.1. Análisis de las prácticas de una maestra.....	118
3.3. Desconocimiento de estrategias por parte de los maestros para desarrollar la lengua escrita en los alumnos.....	125
3.3.1. La práctica de la lengua escrita en el aula: "una pérdida de tiempo".....	126
3.3.2. Los cuadernos de lengua de los alumnos de secundaria.....	129

CAPÍTULO 4. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE ENFRENTAN LOS MAESTROS EN EL AULA.....	131- 166
4.1. Resistencia a escribir por parte de los adolescentes....	132
4.1.1. Los maestros no tienen tiempo de revisar los escritos de los alumnos y cuando lo hacen sólo revisan ortografía.....	135
4.1.2. Desconocimiento de los enfoques pragmáticos de la asignatura.....	141
4.1.3. La forma de guiar a los alumnos en la composición de textos responde a otros enfoques distintos a los pragmáticos.....	146
4.1.4. Temor de los alumnos a leer sus escritos ante el grupo.....	151
4.1.5. Falta de interés de los alumnos por escribir.....	154
4.1.6. Desconocimiento de estrategias para escribir por parte de los alumnos.....	157
4.2. La ortografía de los alumnos, problema constante al que se enfrentan los maestros.....	159
4.2.1. Los maestros de español no fomentan ni propician suficientemente en sus alumnos la lectura.....	162 -166
CONSIDERACIONES FINALES.....	167 -178
BIBLIOGRAFÍA.....	179 -186
ANEXO.....	187-189

INTRODUCCIÓN

Una de las principales preocupaciones que tenemos los maestros como educadores es conocer lo que están aprendiendo nuestros alumnos y cómo lo están haciendo. Del mismo modo en que los grupos de alumnos no son homogéneos, tampoco lo son los maestros ni las escuelas en donde ambos se encuentran porque, como afirma Etelvina Sandoval:

*Aun cuando la palabra maestro conlleve la imagen de un sujeto homogéneo, cuya principal actividad es la enseñanza, existe una gran heterogeneidad en la manera como esta actividad se desempeña que [...] es producto de las condiciones específicas de cada nivel, cada sistema, cada región e incluso cada escuela. El maestro de escuela secundaria sólo tiene en común la denominación pues bajo ella coexiste una gran diversidad, vinculada, entre otras cosas, a la división de actividades que por la organización de la escuela corresponde realizar a cada maestro.*¹

Entre escuelas y maestros hay diferencias, pautadas por diferentes factores, entre los que se encuentran: el proyecto escolar de cada escuela, los saberes y las prácticas de sus maestros, el grado de compromiso de los mismos, la forma en que sus directivos organizan

¹ Sandoval Flores, E. (2000), *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*, México, UPN-Plaza y Valdés, p. 134.

las tareas educativas, la participación de los padres de familia y la forma en que cada escuela va logrando la gestión escolar.

La relación entre dichos factores y la forma en que éstos se manifiestan cotidianamente, hacen posible reconocer algunas de las características más representativas de la práctica educativa que se genera dentro de la institución escolar. Debido a que el interés central de la presente investigación es acercarse a conocer la práctica educativa desarrollada por docentes que laboran en el nivel de secundaria, consideramos pertinente y necesario comprender la forma en que algunos de los factores antes mencionados inciden y permean el trabajo docente, específicamente aquel destinado a adquirir y desarrollar los conceptos, los conocimientos, las actitudes y las competencias relacionados con la tarea de escribir.

Nuestra permanencia en este nivel educativo durante más de veinte años, impartiendo la asignatura de español en la escuela secundaria, nos ha permitido conocer de cerca los retos que plantea la enseñanza de la lengua, particularmente la escrita, en sus diferentes aspectos.

Los planes y programas de estudio oficiales de la escuela secundaria, y con ellos la asignatura de español, han sufrido cambios en los últimos treinta años, que se deben, sobre todo, a los avances y resultados de diversas disciplinas como la lingüística, la sociolingüística, la psicología, la literatura y la etnografía de la comunicación.

Dichos cambios han incidido en los saberes del docente y en las decisiones que éste toma, lo que hace de su práctica una tarea compleja, de la que se derivan propuestas de actividades que coinciden con los principios y las concepciones de distintos enfoques, como los estructuralistas, los pragmáticos, los sociolingüísticos y los cognitivos.

Los tres últimos enfoques mencionados son los que predominan en los programas oficiales actuales, razón por la cual, la reforma curricular de 1993 implicó la reorganización de los contenidos de la asignatura de español en función de la concepción de la lengua como un sistema de comunicación social que se interpreta dentro de contextos específicos.

En consecuencia, en este programa (1993) se propone el desarrollo de la competencia comunicativa que comprende, de acuerdo con Hymes ², cuatro subcompetencias, a saber: lingüística o gramatical, sociolingüística, discursiva o textual, y estratégica.

De esta manera, la escritura —lejos de concebirse como un sistema lingüístico abstracto y estructurado, que supone un modelo de enseñanza basado en la transmisión y en las prácticas centradas en los aspectos normativos de, por ejemplo, la ortografía y la sintaxis— se concibe como el proceso, a través del cual, se adquieren y

² Hymes, D. H. (1984), *Vers la compétence de communication*, citado por Lomas, Carlos (1990), en: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, Vol. 1, Barcelona, Paidós, p. 35.

desarrollan las capacidades expresivas y comprensivas, necesarias para participar, de manera adecuada y competente, en diferentes ámbitos de la vida personal y social de los individuos, lo que supone prácticas que, a partir del uso y contexto de los discursos escritos, centran su atención en la planeación, elaboración, construcción y corrección de borradores y versiones publicables de textos con propósitos reales de comunicación.

Partimos de la idea de que las causas que intervienen en el éxito o fracaso de los estudiantes de secundaria, con respecto a su competencia en la comunicación escrita, no sólo tienen que ver con el acceso al conocimiento e información, sino también con los procesos constructivos e interactivos que determinan ciertas prácticas sociales; por eso, creemos que el objetivo de la enseñanza de la lengua tendría que estar encaminado:

*Al [...] dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje.*³

Partimos del hecho de que, a pesar de los cambios curriculares, la lengua escrita continúa siendo uno de los grandes escollos en la enseñanza del español, pues demanda del profesor: 1) conocimiento profundo acerca de la lengua como objeto de conocimiento, lo que conlleva poderla analizar desde distintas disciplinas y ser un usuario

³ Lomas, C. y A. Osoro (1997), *El enfoque comunicativo de la lengua*, Barcelona, Paidós, p. 18.

competente de la comunicación oral y escrita y, 2) dominio amplio de los enfoques de enseñanza y aprendizaje de la lengua, lo que implica que pueda fungir tanto como un modelo de uso adecuado de la lengua para sus estudiantes, como un mediador entre lo que saben sus alumnos y lo que se pretende que desarrollen o adquieran.

En suma, el maestro de español de la escuela secundaria necesita convertirse en un modelo que sepa utilizar la lengua oral y escrita en sus diferentes usos según los contextos, el destinatario y la finalidad que se persigue, con el propósito de que el alumno tenga un referente inmediato para desarrollar su competencia comunicativa.

De lo anterior se desprende nuestro interés por conocer las concepciones y las prácticas que tienen ocho docentes, adscritos a cuatro escuelas secundarias públicas del Distrito Federal, con relación a la adquisición y el desarrollo de la competencia de la comunicación escrita de sus estudiantes, como algunas de las condiciones en las que la tarea de escribir se lleva a cabo dentro de las propias aulas de secundaria.

El trabajo que aquí se presenta cuenta, además de la introducción, con cuatro capítulos, un apartado de consideraciones finales y otro destinado a la bibliografía utilizada.

El capítulo uno, que presenta la metodología y el diseño de la investigación, tiene como finalidad mostrar tanto el escenario elegido

para el levantamiento de datos como las características de la población y los instrumentos utilizados.

Los capítulos dos, tres y cuatro se destinan al análisis de datos y tienen como propósito presentar los resultados que se obtuvieron a partir de la elaboración, por un lado, de las categorías de análisis que permitieron la sistematización de los datos; y por otro lado, la construcción de un marco teórico que posibilitara su interpretación. Sin embargo, cada uno de estos capítulos enfatiza diferentes aspectos:

En el capítulo dos se analizan los datos relacionados con las concepciones que, sobre la lengua escrita, tienen los docentes elegidos como nuestros sujetos de investigación.

En el capítulo tres, el análisis se centra en las prácticas que refieren, tanto el discurso de los propios docentes como los registros de las observaciones que realizamos durante el trabajo de campo.

En el capítulo cuatro, el análisis se destina particularmente a aquellos problemas que, por un lado, fueron señalados por los propios docentes y, por el otro, son producto de la interpretación del investigador, los cuales se presentaron en el desarrollo de las actividades relacionadas con la tarea de “escribir” dentro de las aulas.

Por último, en la parte final de este documento incluimos un apartado de consideraciones que pretende resaltar aquellos datos e informaciones que manifiestan la postura tomada por el investigador a

lo largo de nuestro estudio; el apartado destinado a presentar la bibliografía utilizada y consultada, así como un anexo, en el que se incluyen los guiones de entrevista y observación utilizados como base de los instrumentos de investigación.

CAPÍTULO I. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes

Un propósito esencial de la enseñanza de la lengua planteado en los programas actuales de estudio de la escuela secundaria (SEP, 1993) es que el adolescente desarrolle la competencia comunicativa, es decir, que mejore su habilidad para comunicarse en forma oral y escrita y que entienda lo que lee o escucha.

Si se está de acuerdo en que la escuela secundaria tiene entre sus propósitos favorecer las habilidades comunicativas de los adolescentes, el aula de la asignatura de español tendría que ser un lugar de lectura y de creación, en donde la enseñanza desarrollara en los alumnos sus capacidades de reflexión, comprensión y expresión. Sin embargo, ésta puede ser una tarea difícil, ya que las prácticas docentes están cruzadas por diversos factores que obstaculizan, en gran medida, la consecución de los objetivos educacionales. En relación con este punto, Sandoval explica lo siguiente:

[...] La secundaria hoy en día se encuentra en un proceso de transición, que en palabras de Sacristán (1996) implica rupturas y acomodaciones; en este proceso la secundaria se debate entre nuevas exigencias y tradiciones arraigadas, ideas de renovación y añejos problemas no superados, condiciones todas que es necesario

*reconocer para evitar miradas triunfalistas que se quiebran ante la terca realidad.*¹

En las escuelas en donde se llevó a cabo la presente investigación encontramos factores que dificultaron el logro de los objetivos, como los siguientes: a) preocupación excesiva del docente por el control disciplinario del grupo; b) sobrecarga de contenidos programáticos de la asignatura; c) asunción del rol de especialista por parte del enseñante; y d) atención de muchos grupos sobrepoblados que atiende el profesor.

De estos cuatro factores, los tres primeros corresponden a prácticas arraigadas por la tradición magisterial², en tanto que el último —atención de muchos grupos sobrepoblados que atiende el profesor— está vinculado directamente, tanto con la demanda de la matrícula en este nivel educativo como con los bajos salarios que perciben los maestros y su necesidad de una mayor remuneración.

Cada uno de los factores que se mencionan a continuación influye en la enseñanza del español, en particular en el eje de la lengua escrita, ya que en este último aspecto se centró la atención del presente trabajo, que tiene como uno de sus objetivos primordiales investigar las prácticas y estrategias que utilizan los docentes para lograr que los alumnos produzcan textos.

¹ Sandoval Flores, E., *op. cit.*, pp. 76-77.

² *Ibidem*, pp. 55-69.

A) Preocupación excesiva por el control disciplinario del grupo

El desarrollo de las habilidades de los alumnos para comunicarse implica, favorecer, entre otras, las siguientes acciones: reflexionar colectivamente y generar el intercambio de experiencias; privilegiar la interacción grupal para que cada uno de sus miembros vaya construyendo su aprendizaje; y colocar al maestro como a un actor más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas estas acciones no pueden llevarse a cabo sin que el ruido y el movimiento se produzcan, lo cual preocupa en exceso a ciertos docentes, pues saben, por experiencia propia, que es una tradición gremial considerar que un maestro que no logra que sus estudiantes estén en “silencio” y “sin moverse” de su lugar es un “mal maestro”³, que no sabe cómo disciplinar a su grupo. No ejercer el control disciplinario puede significar, entonces, perder el prestigio ante compañeros y autoridades escolares (subdirector, director, jefe de clases, inspector). Al respecto, Etefvina Sandoval afirma:

*El control de los alumnos parece ser un aspecto que los maestros consideran esencial para ser “buenos” maestros que en el caso de la secundaria suele estar vinculado al conocimiento de la materia.*⁴

El temor del docente de perder el control disciplinario y, por consecuencia, el prestigio de “buen maestro” es un factor que dificulta que éste asuma un papel de mediador, de guía o de coordinador ante

³ Vid. *infra*, capítulo 3, apartado 3.2.1.

⁴ Sandoval Flores, E., *op.cit.* p. 164.

el grupo, lo que a su vez ocasiona prácticas centradas en el profesor, quien controla no sólo el conocimiento, sino las actividades y la conducta, lo que produce consecuencias en la formación de los alumnos. Por ejemplo, en el caso específico de la lengua escrita, ésta se reduce a prácticas en las que el docente puede ejercer el control a través de acciones como la revisión ortográfica de los textos escritos por los alumnos, que permite se le dé mayor peso a la “norma” que al contenido curricular. En este sentido, Carlota Guzmán hace un análisis de los efectos de las normas de disciplina en relación con la actitud y formación de los alumnos. En este análisis afirma que:

La importancia que en secundaria tiene la disciplina y su correlato, la sanción, puede convertirse en un obstáculo para el desarrollo de aspectos formativos importantes como la capacidad de decisión, la autonomía o la crítica.⁵

La sanción puede obstaculizar el desarrollo de la lengua escrita en los adolescentes cuando ésta inhibe su creatividad y la expresión libre de sus ideas, pues una práctica docente basada en el control disciplinario lleva a la rigidez de la clase y a una preocupación excesiva por los aspectos normativos de la lengua, con lo que, en muchas ocasiones, la clase de redacción se reduce, en el mejor de los casos, al análisis lingüístico, a la memorización de reglas

⁵ Guzmán, C. (1988), *Los alumnos ante la disciplina escolar: ¿Aceptación o rechazo?* (Estudio de caso). Tesis de maestría, México, FLACSO, citada por Sandoval Flores, E. (2000), en: op. cit. p. 90.

gramaticales y al desarrollo de escritos cuyos temas son impuestos y corregidos por el maestro⁶. En el caso de nuestra población, la sanción se hace presente durante la revisión ortográfica cuando el maestro corrige el error cometido y después el alumno tiene que reescribir varias veces, en forma correcta, la palabra mal escrita⁷ como un castigo por no haber memorizado las reglas ortográficas. Esta forma de abordar la revisión ortográfica puede considerarse como una práctica conductista, arraigada en la tradición profesional.

Es importante subrayar que la revisión ortográfica en sí misma puede o no constituir una sanción, dependiendo del enfoque que se utilice. En el enfoque comunicativo, por ejemplo, la revisión no constituye una sanción, ya que es un momento del proceso de redacción en el que el alumno corrige su texto con la ayuda del maestro.

En las actividades para el desarrollo de la lengua escrita, el control disciplinario dificulta el trabajo compartido, que posibilita actos tales como comentar, leer en voz alta y corregir en pares o colectivamente.

B) Sobrecarga de contenidos programáticos

Los programas de estudio de español y de otras asignaturas con los que se rigen los maestros que observamos están sobrecargados de contenidos debido, entre otras razones, a que se incluyen

⁶ *Vid. infra*, capítulo 2, apartado 2.1.1 y capítulo 3, apartado 3.1.5.

⁷ *Vid. infra*, capítulo 4, apartado 4.1.1.

conocimientos y habilidades para el logro de dos propósitos: por un lado, que los alumnos puedan continuar estudiando en los niveles posteriores y, por otro, prepararlos en aspectos prácticos que se requieren para ingresar en el mercado laboral. Este doble propósito está planteado en los actuales programas de estudio:

Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación activa y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida política y cultural de la nación.⁸

La sobrecarga de contenidos programáticos es vista por los docentes como un elemento acorde con su nivel de especialización, como lo señala Etelvina Sandoval:

El dominio de un campo de conocimiento particular que constituye un orgullo profesional, además de prestigio, les da identidad [a los maestros] al interior de la escuela e incluso un cierto status, pues no es lo mismo ser maestro de taller que de alguna materia académica.⁹

Por otro lado, esta sobrecarga curricular tiene su efecto en la forma en

⁸ Plan y programas de estudio: Secundaria, México, SEP, p. 12.

⁹ Sandoval Flores, E., *op. cit.*, p. 169.

que el maestro dosifica los contenidos durante el año escolar, tal como lo afirma Etelvina Sandoval:

*De manera preponderante aparecen en los planes institucionales el desconocimiento de la especificidad de la secundaria, que permitiría interrogarse, por ejemplo, sobre cómo responden a las nuevas exigencias programáticas sujetos especialistas en una materia de conocimiento que la han impartido durante mucho tiempo y que por lo mismo tienen prioridades para la selección de los contenidos de su programa; o qué tipo de actualización requieren los maestros de secundaria que son distintos a los de primaria no solamente por su formación profesional, sino también por sus expectativas profesionales y condiciones laborales*¹⁰ [...]

Así, por ejemplo, los maestros de español de nuestra muestra le daban prioridad a los contenidos conceptuales, como los que se relacionan con información sobre gramática o que tratan acerca de la periodización de las corrientes literarias, sus representantes y sus obras¹¹ —temas que pueden enseñarse a través de la exposición verbal y que permiten el “control” del alumno mediante la memorización de estos contenidos específicos— en lugar de abordar, por ejemplo, los aspectos relacionados con el desarrollo de competencias, como la comprensión lectora y la producción de textos, los cuales se dejan en segundo plano, pues el maestro sabe que el

¹⁰ *Ibidem*, p. 103.

¹¹ *Vid. infra*, capítulo 3, apartado 3.1.2.

proceso de composición requiere de una atención más personalizada y los grupos son muy numerosos, por lo cual aborda poco el eje de la lengua escrita del programa oficial de 1993. Este último hecho, que el maestro trabaje poco el desarrollo de la lengua escrita con sus alumnos, es admitido en el *Libro para el maestro*:

*La escritura, entendida como acto creativo en el que se ponen en juego las capacidades lingüísticas de los alumnos es uno de los aspectos atendidos de manera menos sistemática en la escuela.*¹²

C) Asunción del rol de especialista por parte del maestro

El hecho de que el maestro de secundaria se asuma como especialista en la asignatura que imparte (Sandoval, 1998) favorece dos tipos de práctica: 1) la relacionada con el desarrollo de una clase de tipo verbalista —a través de la cual se ejerce el control disciplinario de los alumnos— centrada en el maestro, factor que no ayuda al desarrollo de actividades en las que los alumnos son los principales actores en la construcción de su propio conocimiento y el desarrollo de sus habilidades comunicativas, como en la redacción de textos, actividad en la que el maestro tiene la responsabilidad de guiar a sus alumnos hasta lograr que estos últimos puedan detectar sus fallas y enmendarlas; y 2) la práctica relativa al conocimiento erudito y enciclopédico, en la que el especialista como tal desarrolla con mayor profundidad convencionalidades gramaticales o de la lengua, dejando

¹² *Libro para el maestro* (1994), Educación secundaria. Español, México, SEP, p. 40.

en segundo plano el desarrollo de competencias¹³. Asimismo, en la medida en que monopoliza la palabra, el profesor controla el discurso de los alumnos impidiendo el desarrollo, tanto de la lengua oral como de la lengua escrita, pues como lo explica Etelvina Sandoval:

*Su sentido de pertenencia y orgullo profesional [del maestro] se manifiesta en su trabajo docente al poner en primer plano la importancia de su materia en la formación de sus alumnos, idea que se fortalece en los programas sobrecargados de información. Si bien algunos maestros fueron formados para la enseñanza de una especialidad y otros en la especialidad misma, es notoria en todos su identificación más que con la docencia con un área de conocimiento particular, es decir más que maestros de matemáticas o historia, se consideran matemáticos o historiadores cuyo papel en la enseñanza es transmitir su saber especializado.*¹⁴

D) Grupos sobrepoblados

Los maestros de secundaria se ven obligados a atender grupos numerosos, pues la demanda en este nivel es muy alta:

*Aun antes de ser considerado un nivel obligatorio, los índices de absorción de egresados de primaria para secundaria eran altos: En 1988 se hablaba de un 83% y para el año escolar 95-96, de un 87%.*¹⁵

¹³ Vid. *infra*, capítulo 2, apartado 3. 1. 5.

¹⁴ Sandoval Flores Etelvina, *op.cit.*, pp. 168-169.

¹⁵ *Ibidem*, p. 82.

Los grupos sobrepoblados y la carga de muchos grupos que atienden los docentes dificultan las actividades de éstos en el aula, sobre todo cuando se parte de un enfoque distinto de los pragmáticos. Por ejemplo, en el caso de los maestros que conformaron la muestra estudiada, la mayoría (7/8) desarrollaba la composición de textos partiendo de una gramática prescriptiva, en la que los alumnos escribían sus textos basados en el producto escrito y en forma individual. La revisión de textos no la hacían los estudiantes guiados por los maestros, sino estos últimos. En estos casos, los docentes no tenían tiempo de revisar 35 o 40 cuadernos de sus alumnos, por lo cual la mayoría de los profesores que conformaron la muestra estudiada sólo se concretaba a revisar la ortografía¹⁶.

Por otra parte, la redacción de textos basados en el proceso y en los enfoques pragmáticos toma en cuenta al menos tres momentos: prescritura, escritura y postescritura, en las que se realizan variadas actividades y ejercicios.

En el primer momento se conversa, se reflexiona, se hacen apuntes y se organizan las ideas que se van a plantear¹⁷; en el segundo se hacen borradores¹⁸ y en el tercero¹⁹ se comparte el texto

¹⁶ *Vid. infra*, capítulo 4, apartado 4.1.1.

¹⁷ *Vid. infra*, capítulo 2, apartado 3.2.

¹⁸ *Ídem*.

¹⁹ *Ídem*.

escrito con los demás para que se hagan comentarios y se revise. Como se afirma en el *Libro para el maestro*:

*El maestro puede ayudar a sus alumnos a escribir cada vez mejor si tiene en cuenta que el proceso de redacción tiene por lo menos tres momentos: prescritura, escritura y postescritura. En cada uno de estos momentos se realizan de manera natural una serie de actividades o ejercicios.*²⁰

Estas actividades son difíciles de llevar a cabo cuando los grupos son numerosos, a pesar de que en la etapa de corrección de textos participen los alumnos, ya que el maestro tiene que provocar aprendizajes encaminados al desarrollo de competencias, por un lado, y a la adquisición de nuevos conocimientos, en forma individual y colectiva, por el otro.²¹

Los factores antes mencionados, así como el desconocimiento, la falta de comprensión de los enfoques pragmáticos por parte de los maestros, o el hecho de que estos últimos no los adopten, habla de algunas de las dificultades que los maestros enfrentan para llevar a cabo sus actividades, coherentes con los propósitos y enfoques del programa oficial (1993) en el aula y, en el caso que nos ocupa, de las actividades relacionadas con la lengua escrita.

²⁰ *Libro para el maestro, op. cit.*, p. 44.

²¹ *Vid. infra*, capítulo 4, apartado 4.1.1.

1. 2. Justificación

No podemos desconocer que el manejo del lenguaje oral y escrito es un factor determinante en el desarrollo del pensamiento, y que la no adquisición de esta competencia margina en la actualidad a millones de personas en el mundo, no sólo porque no pueden leer ni escribir, sino porque esta carencia no les permite construir los instrumentos de pensamiento que el mundo actual exige.

(Violeta Romo)

Vivimos los albores del siglo XXI, momentos en los que el orden económico mundial se ha alineado al modelo neoliberal de la economía de mercado. México, como los demás países de América Latina, no ha sido la excepción al adoptar muy recientemente este modelo económico.

Esta incorporación de México al orden económico mundial ha provocado transformaciones muy importantes en la vida del país, por ejemplo, en la política, en la cultura y en la educación. En este último rubro, el impacto de la globalización ha sido muy claro, pues demanda de la población escolar cada vez mayor preparación para enfrentar la competencia en el mercado de trabajo:

*Ahora tendremos que pensar en términos de competitividad, ya que un título es igual a trabajo.*²²

Dentro de este marco económico y social se desenvuelven los adolescentes que egresan de la escuela secundaria, los cuales, por

²² Villarello Reza, Rosamaría, “La cultura y la educación en los países pobres ante la globalización”, en: *El debate nacional. México en el siglo XXI*, México, Diana, 1998, pp. 257-258.

consecuencia, se enfrentan a una cultura escrita y a un medio de economía globalizada, que les exige ser cada vez más competentes en el uso de la lengua; es decir, estar alfabetizados. Se emplea el término alfabetizado en el sentido en el que lo define Gumperz, es decir, la alfabetización como fenómeno construido socialmente, a través de nuestra herencia sociohistórica y por medio de la escolarización, para desarrollar una serie de aptitudes: *leer, comunicar, computar, desarrollar juicios independientes y tomar decisiones a partir de éstos*, que implica procesos cognitivos.²³

Pertenecer a una sociedad de economía de libre mercado y con cultura escrita comporta el desarrollo de competencias, como saber leer —en el sentido de comprender y no sólo de descifrar el código—; saber escribir —es decir, redactar diversos tipos de escritos de acuerdo con las necesidades que tenga el sujeto en el contexto que se desenvuelva; y saber expresarse en forma oral, no únicamente para comunicarse, sino para defenderse en el medio laboral en el que éste se desenvuelva, pues como dice Amparo Tusón:

*Somos iguales ante la lengua, pero desiguales ante su uso.*²⁴

²³ Cook-Gumperz, Jenny (1988), *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós, pp. 9-61.

²⁴ Tusón Valls, Amparo, “Signos, teoría y práctica de la educación”, pp. 50-59, enero-marzo de 1991, citada en: Lomas, Carlos (2002), *El aprendizaje de la educación en las escuelas*, Barcelona, Paidós, p. 49.

Pero, ¿qué sucederá con los adolescentes que al terminar la secundaria no logran el desarrollo de esas competencias? Algunos de ellos se incorporarán con grandes deficiencias a los niveles posteriores de estudio —preparatoria y escuelas técnicas—; otros, quizá la mayoría, no podrán siquiera incorporarse al mercado de trabajo, pues, al hacerse obligatoria, la educación secundaria se convierte en el grado mínimo de escolaridad que se requiere para ingresar al trabajo.

Por ello, la educación secundaria no sólo debe aumentar el nivel de formación general y preparar para las competencias crecientes que el mercado de trabajo y la globalización exigen, sino que, además, debe asegurar esta formación para todos, en tanto esa formación y competencias son imprescindibles para acceder al mercado laboral, y quienes no las poseen corren el riesgo de la marginalización y la exclusión.²⁵

Por las razones anteriores resulta pertinente acercarse a observar lo que sucede en las aulas de la escuela secundaria, particularmente en la clase de lengua escrita.

1. 3. Del tipo de investigación realizada

1. 3. 1. Una investigación interpretativa

²⁵ Franco, Marina y Malena Pisan, “La educación secundaria: ¿cambio o inmutabilidad?”, en: *Lectura y vida, Revista latinoamericana de lectura*, Año XX, N. 4, diciembre de 1999.

Para conocer las concepciones y las prácticas que tienen los maestros de español sobre la lengua escrita, llevamos a cabo un trabajo de corte interpretativo, siguiendo la línea de investigación trazada por Erickson (1989).

Utilizamos el término investigación interpretativa porque coincidimos con la postura de este autor, quien afirma que el vocablo interpretativo es más incluyente que, por ejemplo, el término etnografía, y además:

*[...] apunta al aspecto clave de la semejanza familiar entre los distintos enfoques de la investigación observacional participativa: el interés de la investigación se centra en el significado humano, en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador [...] La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores.*²⁶

Consideramos que la investigación de carácter interpretativo llevada a cabo fue el procedimiento que mejor se ajustó a los propósitos de este trabajo, los cuales son: 1) conocer el discurso de los maestros, 2)

²⁶ Erickson, Frederick, "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en: *La investigación de la enseñanza, II, Métodos cualitativos y de observación*, Wittrock Merlin, C. (1989), coord., México, Paidós, p. 199.

comprender y analizar sus acciones, y en particular las relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita en el aula.

1. 4. Preguntas de la investigación

Las preguntas de investigación que guiaron nuestro trabajo fueron las siguientes:

1. Cómo conciben la lengua escrita los maestros de secundaria, de la asignatura de español.
2. Qué prácticas llevan a cabo en el aula estos maestros para desarrollar en sus alumnos la competencia comunicativa de la lengua escrita.
3. Qué problemas relacionados con la lengua escrita enfrentan los maestros en el aula.

1. 5. Técnicas e instrumentos de investigación utilizados

La técnica empleada en el desarrollo de nuestra investigación fue la observación participativa, la cual, de acuerdo con Erickson, asume que:

[...] observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de

*modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos.*²⁷

En cuanto a los instrumentos de investigación, nos basamos fundamentalmente en los registros de observación y la entrevista, además de otras fuentes de información,²⁸ tales como producciones textuales de los alumnos, avances programáticos y proyectos escolares de los maestros.

En nuestra investigación utilizamos tanto la entrevista abierta como la observación participante, pues:

*[...] Las acciones que llevan a cabo los maestros tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento, los cuales, a su vez, se ven afectados por las acciones.*²⁹

1.5.1. Observación participante

En nuestra investigación, este instrumento se utilizó para conocer las prácticas docentes respecto de la enseñanza de la lengua escrita, así como las estrategias que los docentes utilizaban, a fin de lograr que

²⁷ Erickson, Frederick, citado en: *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Bertely Busquets, María (2000), México, Paidós, p. 48.

²⁸ *Ídem*, p. 50.

²⁹ M. Clark, Christopher y L. Peterson, Penelope, "Procesos de pensamiento de los docentes", en: *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Wittrock Merlin, C. (1989), coord., México, Paidós, p. 451.

los alumnos de secundaria produjeran los diversos tipos de textos que señala el programa de estudios de los tres grados de la asignatura de español, con el propósito de:

[...] *obtener una descripción de acontecimientos, procesos y fenómenos, así como de los factores que influyen en ellos.*³⁰

En el curso de las observaciones se tomaron notas y, en algunos casos, se hizo registro con grabadora.

En virtud de que la investigación tuvo una etapa de pilotaje fue posible probar los instrumentos, lo que generó que éstos tuvieran ciertos ajustes. Por esta razón, habíamos planeado, en principio, hacer dos observaciones por semana de 50 minutos cada una, durante dos meses, a cada maestro, con la finalidad de contar con un promedio de 128 observaciones en total. Sin embargo, no fue posible conseguir la aprobación de todos los maestros elegidos para ser observados y entrevistados; la mayoría de ellos sólo nos permitía una observación de 20 o 30 minutos por semana y únicamente durante un mes, por diferentes razones.

Finalmente, negociamos en forma distinta con cada uno de los maestros, sobre la base de que no serían menos de cinco observaciones ni más de diez por cada uno, pero en todas las clases

³⁰ Woods, Peter (1998), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, España, Paidós, p. 77.

observadas ellos abordarían la redacción. El tiempo de observación acordado fue de cincuenta minutos, es decir, lo que dura una clase.

Algunos solicitaron que iniciáramos en una fecha que ellos decidieran. En esos casos, hicieron un calendario de observaciones.

Otros maestros permitieron que los observara una vez por semana, durante dos meses, sin un calendario previamente definido.

Durante el transcurso de las observaciones no siempre se pudo seguir puntualmente con los horarios pactados, pues a veces las condiciones, como ceremonias cívicas, concursos no previstos, suspensiones de clases, retrasos en las actividades de los maestros, no las permitieron. En otras ocasiones los docentes, sin avisarnos, utilizaban los cincuenta minutos de clase para tareas ajenas a la redacción o para concluir algún tema pendiente. Por esta razón, trece de esas observaciones correspondieron a clases sin relación con la lengua escrita impartidas por los maestros. En consecuencia, el total de las observaciones realizadas, con un guión previamente establecido³¹, a los ocho maestros de la muestra elegida fue de 57, incluidas las ajenas a la lengua escrita³², durante el lapso de febrero a

³¹ *Vid. infra*, Anexo.

³² *Vid. infra*, cuadro 1.

mayo del año 2001, resultado que no se alejó mucho de los acuerdos establecidos entre observador y maestros.

TABLA 1. OBSERVACIONES
(Del 15 de febrero al 24 de mayo del año 2001,
1 vez a la semana por maestro, durante 1 hora de clase, en promedio)

MUESTRA REPRESENTATIVA	ESCUELA OFICIAL A LA QUE PERTENECE	PORCENTAJE
Maestra 1	Escuela A	8.771 % (5/57)
Maestra 2	Escuela B	12.280 % (7/57)
Maestro 3	Escuela C	15.789 % (9/57)
Maestra 4	Escuela A	10.526 % (6/57)
Maestro 5	Escuela D	14.035 % (8/57)
Maestra 6	Escuela C	8.771 % (5/57)
Maestra 7	Escuela B	12.280 % (7/57)
Maestra 8	Escuela B	17.543 % (10/57)
		TOTAL: 100 % (57/57)

La tabla 1 muestra el número de observaciones hechas a los maestros, así como el porcentaje que representó cada una de ellas.

1.5.2. Entrevista

Como explica Peter Woods:

[...] A menudo es éste el único modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas, pero también es un medio de hacer que las cosas sucedan y de estimular el flujo de datos. Sin embargo, sostendré que las entrevistas deben usarse en conjunción con otros métodos, y que las entrevistas etnográficas por sí mismas

*tienen un carácter bastante especial, algo afín a la observación participante.*³³

Por ello, la finalidad de este instrumento fue analizar qué concepciones acerca de la lengua escrita guiaban a los docentes en su práctica en el aula.

Al final de las observaciones, hicimos una entrevista de una hora a cada uno de los maestros que conformaron la muestra, que se grabó en caset.³⁴ La entrevista se estructuró de acuerdo con un guión,³⁵ en el que se abordaron diversos aspectos, tales como concepto de lengua escrita, percepción del rendimiento de los estudiantes en lengua escrita, disciplina, organización de la enseñanza, dificultades en el desarrollo de las actividades y en el logro de objetivos, materiales utilizados y evaluación.

TABLA 2. ENTREVISTAS

MUESTRA REPRESENTATIVA	Número De entrevistas	Tiempo de la entrevista
Maestra 1	1	1 hora
Maestra 2	1	1 hora ½
Maestro 3	1	1 hora
Maestra 4	1	1 hora ½
Maestro 5	1	1 hora ½
Maestra 6	1	1 hora

³³ Woods, Peter, *op. cit.*, p. 310.

³⁴ *Vid. infra*, tabla 2.

³⁵ *Vid. infra*, Anexo.

Maestra 7	1	1 hora
Maestra 8	1	1 hora
	TOTAL: 8	TOTAL: 9 ½ horas

1.6. Criterios utilizados en la muestra estudiada

En nuestra investigación establecimos criterios relativos a los maestros, a los alumnos y a las escuelas, pero en el desarrollo de la etapa piloto se incorporaron algunos más y se eliminaron otros. Así, quedaron organizados de la siguiente forma:

1.6.1. De los maestros

1.6.1.1. Género y número

En un principio proyectamos elegir una muestra de cuatro maestras mujeres y de cuatro profesores varones, pero sólo logramos conseguir tres maestros varones y cinco mujeres. Sin embargo, dos semanas después de haber iniciado el trabajo de investigación, un maestro varón se cambió de escuela, con lo cual se modificó aún más la proporción, ya que fue sustituido por una maestra. Finalmente, la muestra quedó integrada por seis maestras mujeres y dos maestros varones³⁶.

Nos pareció importante elegir maestros de uno y otro género por las implicaciones que pudiera tener este aspecto en cuanto a su práctica en el aula.

³⁶ *Vid. infra*, cuadro 3.

TABLA 3. GÉNERO Y NÚMERO DE LOS MAESTROS DE LA MUESTRA

MUESTRA	FEMENINO	MASCULINO
Maestra 1	12.5 %	—
Maestra 2	12.5 %	—
Maestro 3	—	12.5 %
Maestra 4	12.5 %	—
Maestro 5	—	12.5 %
Maestra 6	12.5 %	—
Maestra 7	12.5 %	—
Maestra 8	12.5 %	—
	TOTAL: 75 % (6/8)	TOTAL: 25 %

La tabla 3 muestra el número de maestros y maestras por género considerados en la muestra (6 mujeres y 2 varones), así como el porcentaje que representó cada uno (75 % de mujeres y 25 % de varones).

1.6.1.2. Antigüedad en el servicio

Elegimos cuatro maestros con poca experiencia en el servicio (considerando de 1 a 5 años de servicio como poca experiencia) y cuatro maestros con al menos 10 años de experiencia.³⁷ El propósito al establecer esta proporción era investigar si el factor de antigüedad en el docente influía en el tipo de práctica, pues este aspecto podría estar vinculado con el grado de resistencia del docente hacia la adopción de los cambios propuestos en la reforma de planes y programas de estudio hecha en 1993.

³⁷ Vid. *infra*, tabla 4.

TABLA 4. ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO

MUESTRA REPRESENTATIVA	MUCHA (10 o más de 10 años)	POCA (menos de 10 años)
Maestra 1	X (16 años)	—
Maestra 2	X (22 años)	—
Maestro 3	—	X (2 años)
Maestra 4	X (10 años)	—
Maestro 5	—	X (8 años)
Maestra 6	—	X (1 año)
Maestra 7	—	X (2 años)
Maestra 8	X (21 años)	—
	TOTAL: 4	TOTAL: 4

En la tabla 4 se puede advertir que la muestra incluyó 4 maestros de gran experiencia y 4 con menos de 10 años de servicio.

1.6.1.3. Institución de la que egresó

Elegimos cuatro maestros que cursaron la Especialidad de Lengua y Literatura Españolas en la Escuela Normal Superior de México y cuatro formados en otras instituciones, con carreras afines a la asignatura de español. El propósito de esta proporción era conocer si existía o no algún tipo de relación entre la práctica y la formación de los docentes.³⁸

³⁸ Vid. *infra*, tabla 5.

TABLA 5. INSTITUCIÓN DE LA QUE EGRESÓ

MUESTRA REPRESENTATIVA	ESCUELA NORMAL SUPERIOR	OTRA
Maestra 1	X	—
Maestra 2	—	X (Letras Hisp., UNAM)
Maestro 3	X	—
Maestra 4	—	X (Periodismo, UAM)
Maestro 5	—	X (Periodismo, UNAM)
Maestra 6	X	—
Maestra 7	X	—
Maestra 8	X	—
	TOTAL: 5	TOTAL: 3

La tabla 5 señala que la muestra consideró 5 maestros normalistas y 3 formados en otras instituciones.

1.6.1.4. Jornada de trabajo

Otro de los criterios de la elección de la muestra fue la jornada de trabajo, pues nos interesaba investigar si en la práctica de los maestros incidía la carga de trabajo. Por ello elegimos cuatro maestros que laboraban medio tiempo (hasta 25 horas semanales de clase) y cuatro de tiempo completo (de 26 a 42 horas semanales de clase).³⁹

³⁹ Vid. *infra*, tabla 6.

TABLA 6. JORNADA DE TRABAJO

MUESTRA REPRESENTATIVA	MEDIO TIEMPO (HASTA 25 HRS.)	TIEMPO COMPLETO (DE 26 A 42 HRS)
Maestra 1	—	X (39 HRS.)
Maestra 2	—	X (39 HRS.)
Maestro 3	—	X (42 HRS.)
Maestra 4	—	X (35 HRS.)
Maestro 5	X (19 HRS.)	—
Maestra 6	X (20 HRS.)	—
Maestra 7	X (25 HRS.)	—
Maestra 8	X (19 HRS.)	—
	TOTAL: 4	TOTAL: 4

En la tabla 6 se puede advertir que la muestra integró a 4 maestros con una carga de trabajo de medio tiempo, y 4 con tiempo completo.

1.6.1.5. Asistencia a cursos de actualización

En tanto que este factor puede influir en la práctica docente, especialmente en la adopción de los enfoques pragmáticos (comunicativo y funcional), propuestos por la SEP en la reforma curricular de 1993, también se consideró a maestros que hubieran recibido o no algún tipo de actualización, en el lapso de 1993 a 2001, fecha en que se hizo la investigación.⁴⁰

⁴⁰ Vid. *infra*, tabla 7.

TABLA 7. ASISTENCIA A CURSOS DE ACTUALIZACIÓN

MUESTRA REPRESENTATIVA	SÍ (%)	NO (%)
Maestra 1	12.5 % (1/8)	—
Maestra 2	—	12.5 % (1/8)
Maestro 3	12.5 % (1/8)	—
Maestra 4	12.5 % (1/8)	—
Maestro 5	12.5 % (1/8)	—
Maestra 6	—	12.5 % (1/8)
Maestra 7	12.5 % (1/8)	—
Maestra 8	—	12.5 % (1/8)
	TOTAL: 62.5 % (5/8)	TOTAL: 37.5 % (3/8)

En la tabla 7 se advierte que 5 de ocho maestros habían asistido a cursos de actualización (62.5 %), en tanto que 3 no lo habían hecho (37.5 %).

1.6.2. Ubicación de las escuelas

La muestra se conformó con ocho docentes que laboraban en cuatro escuelas secundarias oficiales, todas ubicadas en una misma delegación política del Distrito Federal, pues ninguna de nuestras preguntas de investigación tenía que ver con diferencias socioeconómicas de la población.

1.6.2.1. Del tipo de escuela

Elegimos cuatro escuelas oficiales: tres ordinarias y una que escapa al común de las secundarias, ya que es única en su género, pues es el laboratorio de una escuela formadora de maestros. Incluimos esta

última porque de todas las escuelas que se encuentran no sólo en la delegación Cuauhtémoc, sino en el Distrito Federal, e incluso en el país, ésta goza de un prestigio inigualable, pues tiene las siguientes características: es de tiempo completo, depende de una institución formadora de maestros, la selección de los alumnos incluye tener un promedio alto de calificaciones, requiere de una entrevista a los padres de familia, así como que los aspirantes tengan su domicilio muy próximo a la escuela. Esta secundaria está considerada, tanto oficialmente por la Secretaría de Educación Pública como por los habitantes de la delegación, como modelo de excelencia y calidad.

En un principio habíamos incluido dentro de la muestra una escuela privada porque partimos de un supuesto según el cual se considera que las escuelas particulares tienen mayor calidad que algunas públicas. Por otro lado, en algunos casos, en estas instituciones privadas los maestros cuentan con mejores salarios que en las públicas y los grupos están integrados por un menor número de alumnos, factores que nos interesó contrastar por su probable influencia en la práctica de los docentes. Sin embargo, se nos negó el acceso a varias escuelas secundarias privadas en las que quisimos levantar datos empíricos. Por esta razón, quedaron excluidas escuelas privadas dentro del estudio.

TABLA 8. DEL TIPO DE ESCUELA

ESCUELA	OFICIAL, ORDINARIA	OFICIAL (PILOTO)
A		X

B	X	
C	X	
D	X	
	TOTAL: 3	TOTAL: 1

1.6.2.2. Del turno de las escuelas

También consideramos como criterio el turno de las escuelas, pues partimos del supuesto de que en los turnos vespertinos la disciplina es más laxa; el trato de autoridades y maestros es menos rígido con los alumnos y, en general, los padres no desean que sus hijos estudien en escuelas vespertinas porque saben que los maestros llegan cansados porque la mayoría de ellos trabaja en el turno matutino.

Elegimos este criterio para investigar si el turno representa un factor que influya en la práctica del maestro.⁴¹

TABLA 9. DEL TURNO DE LAS ESCUELAS

ESCUELA	MATUTINA	VESPERTINA
A	X	
B	—	X
C	—	X
D	X	
	TOTAL: 2	TOTAL: 2

⁴¹ Vid. *infra*, tabla 9.

1.6.2.3. Del género de la población estudiantil de la escuela

Por último, consideramos en la elección de la muestra tres escuelas mixtas y una de mujeres.

TABLA 10. DEL GÉNERO DE LA POBLACIÓN DE LAS ESCUELAS

ESCUELA	MUJERES Y VARONES	SÓLO MUJERES
A	25 % (1/4)	—
B	—	25 % (1/4)
C	25 % (1/4)	—
D	25 % (1/4)	—
	TOTAL: 75 % (3/4) MIXTAS	TOTAL: 25 % (1/4) DE MUJERES

1.7. Pilotaje

Los factores considerados anteriormente fueron producto del análisis obtenido, mediante el pilotaje, que permitió ajustar la conformación definitiva de la muestra.

El pilotaje de los instrumentos elegidos se hizo con una muestra muy pequeña, formada por dos maestros: una egresada de la Escuela Normal Superior y otro egresado de la licenciatura en Letras Hispánicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Los datos se obtuvieron en una escuela secundaria oficial, mixta, del turno matutino, de la delegación Cuauhtémoc, y correspondieron a dos observaciones de 50 minutos cada una, tres veces por semana, durante quince días, en dos grupos de tercer grado, respectivamente,

con lo que se obtuvo un total de 12 registros de observación. Posteriormente, se hizo una entrevista que incluyó preguntas abiertas a cada uno de los maestros observados, relativas a la forma en que conciben la enseñanza de la lengua escrita, así como con la manera en que organizan dicha enseñanza. Asimismo, se hicieron preguntas relacionadas con las reformas hechas a los programas de estudio de la asignatura de español, en 1993, y la forma en que han asumido esos cambios, en particular, el enfoque comunicativo funcional. Además, se hizo un análisis exploratorio, preliminar, de algunos materiales de los maestros, tales como su plan de trabajo anual y su avance programático. Finalmente, se seleccionaron al azar cinco cuadernos por grupo, en donde los alumnos realizaban sus ejercicios, actividades y tareas, a fin de analizar su contenido y conocer el avance que habían tenido durante el año escolar en el eje de la lengua escrita.

Las sesiones en las que se hizo el pilotaje de la muestra correspondieron a la tercera y cuarta semanas del mes de septiembre del año 2000, fecha en la que el año escolar ya se había iniciado formalmente, pues generalmente las escuelas secundarias dedican las primeras semanas de clase a la organización de horarios y a otras cuestiones administrativas.

Gracias a las acciones realizadas durante el pilotaje fue posible hacer ajustes y cambios en los siguientes aspectos:

1) La manera de ingresar en el campo. Para hacer los registros del pilotaje, primero habíamos gestionado los permisos y después nos habíamos presentado a hablar con los maestros, lo que provocó el rechazo de uno de ellos. Este fue un error que ya no cometimos después con la muestra elegida, la cual fue conformada, primero a partir de los acuerdos entre los ocho sujetos y el investigador; posteriormente, pedimos permiso a los directivos de las escuelas y finalmente tramitamos las “órdenes” oficiales ante la SEP.

2) los instrumentos y recursos elegidos. En un principio habíamos considerado grabar todos los registros de observación, pero al grabar los registros del pilotaje nos dimos cuenta que no sería posible hacerlo debido a la enorme cantidad de material que había que transcribir, de tal modo que sólo grabamos algunas de ellas.

3) los guiones de entrevista y observación⁴² se modificaron, pues los datos levantados en el pilotaje no arrojaban la información pertinente.

1.8. Las categorías para el análisis

Una vez terminada la etapa del pilotaje se realizó el trabajo de campo descrito en el apartado 1.3 y nos centramos en el análisis de los datos.

⁴² *Vid. infra*, Anexo.

La primera tarea que llevamos a cabo después de habernos retirado del campo fue transcribir las entrevistas, que abarcaban nueve horas y media de conversación con ocho maestros. Posteriormente, transcribimos las cincuenta y siete observaciones hechas a los ocho maestros, que conformaron la muestra definitiva.

Una vez transcritos los datos de las entrevistas, iniciamos su lectura subrayando lo que nos parecía que tenían algún significado importante anotando al margen de los textos nombres que podían representar tentativamente alguna categoría. Después, comenzamos a identificar algunas respuestas de los maestros que formaban un patrón, las reunimos en un concentrado haciendo una diagramación, en donde se podían identificar con facilidad. Luego dimos nombres a algunos de esos patrones creando las primeras categorías. Posteriormente, fuimos relacionando estas categorías con la teoría, en este caso de la enseñanza de la lengua escrita. A partir de ahí fuimos estableciendo una discusión, en la que se fueron involucrando, al mismo tiempo, el marco teórico, la presentación de nuestra postura con respecto a la lengua escrita, y el resultado de nuestra investigación. En esta urdimbre íbamos destacando, en todo momento, la voz anónima de los actores que fueron objeto de esta investigación: los maestros y su forma de concebir la lengua escrita.

El mismo procedimiento seguimos con las observaciones, parte de las cuales fuimos utilizando a manera de testimonio, de manera que éste fuera dejando constancia de la práctica en las aulas.

1. 9. Preocupaciones educativas que guiaron el trabajo

En todo momento nuestro interés estuvo centrado en la dificultad que, de acuerdo con los maestros, tienen los alumnos de secundaria —y aun de nivel preparatorio y profesional— para redactar escritos escolares y extraescolares. Dificultades como las siguientes:

- 1) Que no cuenten con un guía experto, o un mediador, cuyo papel sería el del maestro, que indique a los alumnos los pasos por seguir en el proceso de redacción.
- 2) Que desconozcan estrategias para escribir diversos tipos de textos.
- 3) que haya resistencia a redactar por parte de los adolescentes, por lo cual casi no escriben.
- 4) Que los maestros rara vez aborden la redacción en el aula.
- 5) que desconozcan o no utilicen los enfoques pragmáticos en los cuales se basan los programas vigentes de la asignatura de español.

1.10. Materiales de trabajo

Se utilizó una libreta de apuntes de campo y una grabadora para el registro de los datos generados en las entrevistas. El material complementario que se analizó para conocer la forma en que el enseñante planea y estructura la enseñanza de la lengua escrita consistió en documentos utilizados por el docente, a saber, el plan de

estudios de la asignatura, el plan de trabajo anual y el avance programático; también se revisaron libros de texto y cuadernos de los alumnos de los grupos donde se hicieron las observaciones.

1.11. Contexto

Las escuelas estudiadas

Si bien al elegir la ubicación de las escuelas de estudio no nos importaba considerar las diferencias socioeconómicas, sí nos interesaba, en cambio, contrastar diversos tipos de prácticas docentes que tuvieran relación con el desarrollo de la lengua escrita, las cuales pudieran estar matizadas por factores de las escuelas, como turno y género de los alumnos, así como por los factores personales, ya mencionados, de los maestros.⁴³ Al elegir las escuelas de estudio también nos importaba tener una mínima referencia de cómo eran consideradas estas escuelas por los usuarios. Por mi experiencia como maestro en una escuela de la delegación Cuauhtémoc, particularmente en una secundaria nocturna para trabajadores de esta zona, tenía clara referencia de maestros y alumnos acerca de cómo eran consideradas estas escuelas diurnas por padres de familia, maestros y alumnos. Por ello, las escuelas seleccionadas correspondieron a una sola delegación y por ello también elegimos una escuela piloto, laboratorio de una escuela formadora de maestros.

⁴³ *Vid. supra*, apartado 1.6.

1.11.1. Una escuela considerada de excelencia académica. (Escuela A)

Esta escuela, única en su género, es, como ya lo mencionamos, laboratorio de una escuela formadora de maestros. En ella se operan y se prueban, antes que en ninguna otra escuela secundaria del país, alguna reforma o algún cambio que la SEP haga a los programas de estudio oficiales.

Este plantel fue fundado en 1955, es mixto y cuenta con dos turnos. Tanto el matutino como el vespertino tienen, respectivamente, 14 grupos (5 primeros, 5 segundos y 4 terceros, en el matutino; y 5 primeros, 4 segundos y 5 terceros, en el vespertino), con un promedio de 40 alumnos en cada uno. Su personal docente asciende a 106 maestros, además del médico escolar, de la trabajadora social y la orientadora, que es parte del personal de apoyo. El trabajo de campo lo hicimos en el turno matutino.

La escuela es bastante amplia; cuenta con dos patios, uno arbolado y lleno de plantas, en tanto que el otro, pavimentado, alberga seis canchas deportivas: cuatro de volibol, una de baloncesto y otra de balompié. El edificio posee tres niveles muy limpios. En ellos se distribuyen los salones con diversas funciones: de clase, de cómputo, laboratorios de física, química y biología, sala de medios, así como laboratorio de idiomas y de matemáticas. Contiguos a uno de los patios se encuentran los talleres.

Los alumnos de esta escuela son estudiantes de tiempo completo, pues deben permanecer en la escuela cuarenta horas a la semana. Los alumnos de la matutina están diariamente durante seis horas por la mañana y dos horas por la tarde; y los del turno vespertino, seis horas por la tarde y dos por la mañana.

Una característica particular de los salones de clase es que están distribuidos en forma de aula por asignatura, es decir, están asignados en forma fija a los maestros de las diversas asignaturas. De este modo, tenemos que los alumnos asisten a cada una de sus clases en diferente salón. Así, por ejemplo, después de haber tenido su clase en el salón de matemáticas, se trasladan al aula de español y de aquí al de biología, y después a cada uno de los salones, según la materia que en el día les marque su horario. Este cambio de aula entre asignaturas no representa ni desorden ni pérdida de tiempo para la siguiente materia, pues entre clase y clase tienen un margen de diez minutos: cinco para descansar y cinco para trasladarse de un salón a otro.

La escuela cuenta no sólo con los maestros de las asignaturas obligatorias para todas las escuelas secundarias del sistema nacional, sino que además tiene maestros dedicados a actividades artísticas, como danza y teatro. Asimismo, la escuela cuenta con biblioteca y con un periódico escolar cuya responsable es una maestra de la asignatura de español.

Los padres de familia son un factor importante en la gestión escolar de esta secundaria, pues la escuela los convoca mensualmente para que se enteren del avance académico de sus hijos, así como para tratar otros asuntos relacionados con el cumplimiento de obligaciones escolares, como concursos, asistencia a eventos extraclase, etcétera.

Según las autoridades de la escuela, ésta no presenta problemas de drogadicción, ausentismo, mala conducta o deserción; en cambio, casi el 100% de sus egresados ingresa en la escuela de nivel medio superior elegida por ellos como primera opción, debido a su alto rendimiento.

La escuela tiene normas disciplinarias estrictas que se hacen evidentes en la presentación de los alumnos (corte de pelo, higiene personal, uniformes completos y limpios, zapatos boleados, etcétera), en la organización de su personal, en los pasillos, que en horas de clase siempre están vacíos, así como en la hora de entrada, en la que no se toleran los retardos ni las faltas, a menos que los padres de familia los justifiquen de alguna forma.

Las instalaciones y la infraestructura de la escuela están en óptimas condiciones, pues se advierte que tiene un mantenimiento y remozamiento constantes. Los equipos de sonido, de cómputo, de laboratorio, de talleres y mobiliario, en general, están en muy buenas condiciones y constantemente se renuevan o se les da mantenimiento, lo que hace que la escuela luzca como una escuela nueva, a pesar de su antigüedad.

1.11.2. Una escuela considerada buena. (Escuela C)

Esta escuela corresponde a una de las primeras que se fundaron en el país. Fue creada en 1928. Ofrece tres turnos: matutino, vespertino y nocturno. En el turno matutino tiene 15 grupos, en el vespertino, 14 y en el nocturno, 9. En los tres turnos la población de estudiantes es mixta. El trabajo de campo lo llevamos a cabo en el turno vespertino, en el que había, en promedio, 35 alumnos por grupo. Este turno coexiste, en parte del horario, del turno nocturno.

La escuela, tal como se construyó originalmente cuando se fundó, tiene dos niveles y es pequeña, pero con el tiempo y debido a la demanda de estudiantes en los años sesenta, la matrícula creció y con ella, la infraestructura. Se tuvo que construir un anexo muy amplio, de tres niveles, que incluyó, además, un enorme patio que alberga tres canchas deportivas: una de balompié, otra de baloncesto y una de vólibol. Frente a estas canchas se encuentran, de un lado, los talleres y la sala de medios, y del otro, la sala de maestros. La escuela cuenta con una enorme biblioteca y un auditorio en donde caben alrededor de mil quinientas personas. El patio del edificio antiguo es un cuadrilátero lleno de árboles, cuya función sólo es decorativa, pues no hay espacio para que los alumnos deambulen por él. La entrada de alumnos y maestros de los turnos matutino y vespertino se hace por la puerta del edificio antiguo, a un lado de la cual están localizados los laboratorios de física, química y biología, en tanto que la entrada de la escuela nocturna se localiza en el anexo, donde también se accede al estacionamiento para los tres turnos.

A diferencia de la escuela A, en ésta las instalaciones, las oficinas los pasillos, el mobiliario, los salones no se ven remozadas, ni tienen el mantenimiento ni la limpieza tan rigurosa como en aquélla, por lo cual esta escuela tiene un aspecto, incluido su anexo, muy añoso.

El prestigio de ésta y de otras escuelas consideradas como buenas, casi siempre se lo han ganado, entre otras razones, por la disciplina que ejercen sus autoridades sobre maestros y alumnos, así como por el grado de cohesión y participación que logran de los padres de familia, quienes contribuyen, en buena medida, en el proceso de gestión escolar. Este prestigio generalmente es mayor en el turno matutino, pues es el más demandado por los padres de familia. Los turnos vespertinos de estas escuelas consideradas como buenas, aunque no siempre cumplen con el cien por ciento de las expectativas de los padres de familia, se cobijan con el mismo prestigio de la escuela matutina. En este caso se encuentra la escuela C, cuyo mayor prestigio lo detenta el turno matutino, pero que alcanza a cubrir al vespertino, aunque los problemas de conducta sean mayores que en el otro turno, debido, entre otras razones, a que en el vespertino se inscriben a los alumnos de más edad.

Cuando hicimos el estudio de campo en el turno vespertino de esta escuela, pudimos advertir problemas de indisciplina al interior de las aulas, aunque no fueron visibles otro tipo de problemas, como ausentismo, deserción o drogadicción que, según el director de la escuela, no existen en este plantel.

1.11.3. Una escuela considerada regular (Escuela B)

Al igual que la escuela C, ésta fue una de las primeras secundarias fundadas en el país, pues fue creada en 1926. Tiene dos turnos y cada uno de ellos incluye 18 grupos, es decir 36 grupos en total, dosificados de la misma forma en ambos turnos: 6 de primer grado, 6 de segundo y 6 de tercero.

Hasta el año escolar 2004-2005 era exclusiva para señoritas. A partir del año escolar 2005-2006 se hizo mixta. Los datos de nuestra investigación se levantaron en el turno vespertino, en el año 2001, cuando sólo se admitían mujeres.

La escuela ocupa un terreno muy extenso y tiene dos entradas, una para cada turno. El inmueble está ocupado por cuatro construcciones: la primera corresponde a un edificio central, de tres niveles, que divide el terreno en dos enormes espacios, en cada uno de los cuales se forma un patio. En este edificio están los laboratorios de biología, física y química, así como la sala de medios. La segunda construcción, también de tres niveles, se orienta hacia un extremo derecho del terreno y se comunica con el edificio central mediante unas escaleras, ubicadas en el tercer nivel. En este edificio se localizan las aulas de clase. La tercera construcción, de un solo nivel, está situada en el extremo izquierdo del terreno y en él están las oficinas de la dirección y la subdirección, así como la biblioteca y la red escolar.

Frente a este edificio de una sola planta, y hacia el extremo izquierdo, donde finaliza el terreno, se ubica la cuarta construcción, que es de dos niveles; en el primer nivel se localizan los talleres y en la planta alta existe un auditorio con mil butacas, aproximadamente.

En los dos patios florecen muchas plantas y están llenos de árboles. Un jardín la bordea, al oriente del inmueble. En el patio más amplio hay espacio para varias canchas, aunque sólo se utiliza una de volibol. En este patio se llevan a cabo las ceremonias cívicas en las que participa una banda de guerra formada por alumnas del plantel.

Las instalaciones están bien cuidadas y los edificios son modernos, pues esta institución tuvo su cede inicial en otro lugar. Las condiciones antes descritas proporcionan un ambiente agradable y de mucha tranquilidad.

El personal docente está formado por 70 profesores, quienes, según el subdirector, trabajan en equipo y en colaboración con el resto del personal, factor que es fundamental para lograr el prestigio que ha alcanzado.

1. 11.4. Una escuela considerada “con poco control disciplinario” (Escuela D)

Esta escuela posee dos turnos y es mixta. En el turno matutino existen 15 grupos, distribuidos en 5 primeros, 5 segundos y 5 terceros, en tanto que en el turno vespertino hay 12 grupos, distribuidos en 4

primeros, 4 segundos y 4 terceros. Los datos empíricos obtenidos se levantaron en el turno matutino. El número promedio de alumnos en el turno matutino por cada grupo era de 40.

Esta escuela es tan grande como la escuela B. El acceso es muy amplio, pues está formado por dos entradas, ubicadas una junto a la otra. Por la primera, más amplia que la contigua, se accede al estacionamiento y por ella ingresan exclusivamente los automóviles de los maestros; por la segunda, ingresan los alumnos y el personal que no tiene automóvil.

Al entrar a la escuela lo primero que se observa es un patio utilizado como estacionamiento, el cual es necesario atravesar para llegar a otra entrada que conduce al interior de la escuela; ahí se ubica el edificio principal de la escuela, que es de tres niveles; en la planta baja se localizan la dirección, la subdirección y los laboratorios de biología, física y química. En el segundo y tercer niveles se encuentran, respectivamente, los salones de clase, la biblioteca, la sala de maestros, la red escolar y el cubículo de prefectos. Frente a este edificio principal se extiende un patio muy amplio en el que existen tres canchas deportivas: una de balompié, una de baloncesto y una de volibol. Al fondo se encuentran los talleres. A diferencia de las otras escuelas, ésta no posee ni árboles, ni plantas, ni áreas verdes. El patio es una plancha de concreto de forma rectangular.

En esta escuela, tanto los directivos como maestros y prefectos tienen una actitud de mayor tolerancia con el alumnado que en las

otras tres escuelas en que se llevó a cabo nuestra investigación. Esta situación crea un ambiente agradable y de menos tensión para los alumnos, pues no hay tanta rigidez en el control de la disciplina. Esta laxitud se evidencia en varios hechos: la presentación personal de los alumnos es menos formal que en las otras escuelas de estudio; por ejemplo, se pueden observar muchachos con cortes de pelo que no son de tipo militar, algunos llevan prendas diferentes a las del uniforme y, aunque las exigencias en general son las mismas que como en cualquier otra escuela, en ésta se toleran un poco más, pues de lo contrario, a estos jóvenes que se salen de la norma, no se les permitiría la entrada a la escuela. Asimismo, era frecuente encontrar personas en los pasillos o en el patio en horas de clase, sin que nadie los canalizara a sus salones.

En esta escuela pudimos levantar datos observando a una maestra y a un maestro del turno matutino, que atendían grupos de los tres grados. A lo largo de las observaciones pudimos advertir que tenían muchos problemas para mantener la disciplina en sus grupos⁴⁴.

El control disciplinario, que no llega a ser tan estricto en esta escuela, es uno de los factores que ha trascendido fuera de los muros de este plantel. Sin embargo, en las cuatro escuelas en que llevamos a cabo nuestra investigación era evidente el mismo problema: el difícil control disciplinario, pero al exterior, la percepción de padres de familia, de alumnos y de maestros era otra.

⁴⁴ *Vid. infra*, capítulo 4, registros de observación, apartados 4.1.1 y 4.2.1.

2. LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS SOBRE LA LENGUA ESCRITA

La magia de la escritura proviene no tanto del hecho de que sirva como nuevo dispositivo mnemotécnico, como ayuda para la memoria, sino más bien de su importante función epistemológica. La escritura no sólo nos ayuda a recordar lo pensado y lo dicho; también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de una manera diferente.

(David R. Olson)

En el desarrollo de la presente investigación encontramos que en las concepciones de los maestros de la muestra elegida figuran, con mayor frecuencia, dos formas de concebir la lengua escrita, a saber: A) la lengua escrita basada en el producto, en la que el alumno escribe en un solo momento la versión final de cualquier tipo de texto; y B) la lengua escrita basada en el proceso, en la que el alumno escribe cualquier tipo de texto siguiendo un proceso que consta de tres etapas: prescritura (elaboración de esquemas), escritura (redacción del texto borrador) y postescritura (revisión y corrección), hasta obtener la versión final de un texto.

TABLA 1. LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS SOBRE LA LENGUA ESCRITA

Muestra representativa	Concepción de la lengua escrita basada en el producto	Concepción de la lengua escrita basada en el proceso
Maestra 1	—	12.5 %
Maestra 2	12.5 %	—
Maestro 3	12.5 %	—
Maestra 4	12.5 %	—
Maestro 5	12.5 %	—
Maestra 6	12.5 %	—

Maestra 7	12.5 %	—
Maestra 8	12.5 %	—
Total	87.5 %	12.5 %
	7/8	1/8

En la tabla 1 se advierte que, de ocho maestros que conformaron la muestra elegida, siete (87.5 %) concebían la lengua escrita basada en el producto.

2.1. La lengua escrita basada en el producto

En la concepción de la lengua escrita basada en el producto, es decir, aquella cuya redacción final de un texto se hace en un solo momento, podrían considerarse como antecedentes teóricos dos formas de enseñanza: una, llamada corriente expresiva o expresionista; y otra, basada en el enfoque gramatical; de estas dos formas de enseñanza se desprenden dos ideas: 1) el escritor “nace”, y 2) escribir sirve para expresar ideas, sentimientos y emociones.

2.1.1. Corriente expresiva o expresionista

Esta forma de enseñanza encabezada por Peter Elbow (Elbow Peter, 1973) constituye uno de los antecedentes de la lengua escrita vista como producto y era utilizada en Estados Unidos entre 1960 y 1970¹. En ella, la lengua escrita es vista como un producto que el estudiante realiza en forma individual y espontánea, ligado al uso de

¹ La corriente expresiva es conocida también con el nombre de pedagogía del estilo personal.

experiencias y sentimientos personales. Esta corriente se basa en el presupuesto de una compleja relación entre experiencia, lengua y pensamiento, y hace énfasis en el principio de dejar que el alumno elija libremente el tema sobre el que desee escribir, insistiendo particularmente en la importancia que tiene el hecho de que éste elabore escritos creativos, por lo cual, la tarea del maestro consistiría en servir como facilitador para que el alumno deje fluir esa espontaneidad y **exprese** lo que desee, de manera natural, a través de la escritura, (Björk Lennart y Blomstand Ingegerd, 1994; Serafini María Teresa, 1997; Cassany Daniel, 1999). Esta concepción se manifiesta en el discurso de los maestros elegidos para esta investigación, como lo muestran los siguientes ejemplos:

Para que los alumnos escriban debemos facilitarles la escritura, dándoles la libertad de expresarse; que escriban lo que quieran. (MA. 1, ESC. A).

En esta respuesta se evidencia claramente la influencia de la corriente expresiva o expresionista en el discurso de esta maestra, aunque en su práctica, como veremos más adelante, es la única de los ocho maestros que conformaron la muestra, que trabajaba la lengua escrita basada en el proceso.²

El siguiente es otro dato proporcionado por una maestra cuya concepción sobre la lengua escrita también se basaba en la corriente expresionista:

² *Vid. supra*, tabla 1 y *vid. infra*, capítulo 3, apartado 3.2.

¿Y redactar? Ojalá redactáramos todo lo que se nos viene a la mente [...] Uno les deja la libertad [a los alumnos] de escribir lo que deseen porque muchos tienen una gran habilidad para redactar, y a veces son ingeniosos. (MA. 2, ESC. A)

Aplicar esta forma de enseñanza en la escuela secundaria favorece básicamente la escritura de textos-producto, de tipo literario, que no tienen un destinatario real y su propósito es fundamentalmente **expresar** lo que el individuo sienta en forma espontánea. La corriente expresiva o expresionista quizá sea más útil cuando el propósito de escribir es de orden estético, por ejemplo, en un taller de creación literaria. Una de las siete maestras que concebían la lengua escrita basada en el producto, opinaba lo siguiente:

Para mí lo más importante es que el alumno logre expresar algo. (MA. 4, ESC. A)

En esta otra respuesta también se advierte una influencia basada en el tipo de redacción expresiva o expresionista, en donde lo importante es que el alumno **exprese** lo que desee.

En cambio, en este trabajo coincidimos con la postura según la cual, los enfoques pragmáticos (comunicativo y funcional) favorecen la escritura de textos basados en el proceso y no en el producto, con destinatarios reales y con el propósito no sólo de **expresar** lo que el individuo sienta, sino fundamentalmente de **comunicar**. Por ello, bajo esta concepción, es necesario recuperar la función social que tiene la

lengua pues, como dice Cassany, *la lengua tiene una dimensión social que la escuela no puede ignorar.*³

2.1.2. Enfoque gramatical

Los enseñantes de lengua y literatura tienen como único sustento teórico de sus saberes prácticos —y en consecuencia, de sus rutinas epistemológicas y didácticas— una tradición académica ligada a la teoría gramatical, al historicismo y al formalismo literario.
(Carlos Lomas y Andrés Osoro)

Este tipo de enseñanza constituye otro de los antecedentes de la lengua escrita basada en el producto. En ella, se hace énfasis en una gramática normativa, en la cual la oración es la base del texto; en donde lo fundamental es escribir con corrección, utilizando las normas y reglas gramaticales (Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G., 1998). De acuerdo con este enfoque, se aprende a escribir con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema de la lengua. El siguiente ejemplo corresponde al punto de vista de uno de los maestros de la muestra, quien concebía la lengua escrita desde el punto de vista de la corriente gramatical, en donde la secuencia de una redacción incluye la caligrafía, el dominio de la gramática y la aplicación de ésta en el texto:

Primeramente, para que el alumno aprenda a redactar, se hacen ejercicios de escritura en el cuaderno, es decir, se empieza como en la primaria, ¿verdad? a,b, c..., de una manera correcta, ¿sí? ¿Para qué? Para que vaya moldeando la forma de escribir porque hay ocasiones en que no se entiende a la hora de leer un texto, no se entiende lo que se redactó. Entonces, para ello se necesita ejercitar la

³ Cassany, D., Marta Luna y Glòria Sanz, (1998), *Enseñar lengua*, Barcelona, España, Graó, p.35.

escritura, hacer ejercicios; ¿para qué? Para que la letra sea de molde y de ahí el alumno empieza a desarrollar las habilidades que ya desde la primaria traen, ¿verdad? [Después] los elementos indispensables como la legibilidad de la letra, la importancia de la ortografía —tener esos conocimientos—; el otro elemento es aplicar en la redacción los signos de puntuación para que esa redacción sea eficaz y eficiente al momento de hacer la escritura; la gramática, todo influye”. (MO. 3, ESC. C).

Antonio de Nebrija (Ca.1444-1522), autor de la primera gramática de nuestra lengua,⁴ define a ésta de dos formas distintas: 1) como arte de las letras y lo que ellas representan (de ahí deriva el término literatura) y 2) (*¿Quid est grammatica? Scientia recte loquendi recteque scribendi ex doctissimorum virorum usu atque auctoritate collecta*) como ciencia de la forma de hablar y escribir correctamente, proveniente de hombres doctísimos que han ejercitado con autoridad y en forma concisa este arte.⁵ El empleo del término autoridad se refiere, evidentemente, a que la gramática fija la norma del empleo correcto de utilizar la lengua.

Como vemos, la enseñanza basada en el enfoque gramatical tiene sus orígenes más remotos en la gramática prescriptiva y normativa, que pugnaba por la expresión culta y correcta de la lengua. Por esta razón, una práctica basada en este enfoque implica tener como modelos de escritura por seguir las grandes obras de la literatura universal. La siguiente es la opinión de una de las profesoras que conformaban la muestra de estudio, quien a pesar de que en su

⁴ Cfr. Nebrija, Antonio. de (1994), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Editora Nacional, p.12.

⁵ La traducción del latín al español es nuestra.

concepción sobre la lengua escrita no incluía la función de comunicar que ésta tiene⁶, y de considerar que el escritor “nace”⁷, además de utilizar sólo obras literarias como modelo con sus alumnos⁸, fue la única que llevaba a la práctica la enseñanza de la redacción basada en el proceso. Adviértase que es la misma cuya opinión se refiere a que, para promover la lengua escrita en los alumnos, se requiere dejarlos expresarse libremente:⁹

Los textos de mis alumnos son buenos cuando son originales, cuando sus autores son creativos [...] cuando, además de expresar ideas y ser coherentes, utilizan recursos literarios. (MA. 1, ESC. A).

La creatividad y el alto grado de originalidad de un escrito son aspectos que se valoran mucho en las concepciones y prácticas fundamentadas en el enfoque gramatical, pues en él la producción de escritos se basa sólo en los modelos literarios y en sus aspectos estéticos. Para otra docente de la muestra estudiada, cuya concepción estaba basada en este enfoque, los rasgos de originalidad y grado de creatividad eran la base de su evaluación, a partir de los cuales establecía una valoración: la honestidad o deshonestidad de sus alumnas:

Cuando evaluó los textos de mis alumnas, me interesa que realmente escriban con honestidad. No me importa el número de cuartillas. En la redacción de un

⁶ *Vid. infra*, tabla 2 y apartado 2.1.4.

⁷ *Vid. infra*, tablas 2 y 3, y apartados 2.1.3

⁸ *Vid. infra*, capítulo 3, apartado 3.2

⁹ *Vid. supra*, apartado 1.1.1 y *vid. infra*, apartado 3.1.1

cuento, por ejemplo, no me gusta que redacten una historia vista en una película.
(MA. 7, ESC. B)

Es decir, cuanto más original sea la redacción de un alumno, mayor es la honestidad que posee. La maestra se interesa más por evaluar el grado de originalidad y de creatividad de sus alumnas que por evaluar la redacción, lo que no resulta casual, pues su concepción de la lengua escrita está basada en la corriente gramatical, es decir, aquella cuyo objetivo es lograr la expresión bella, original, propia de las obras literarias.

Enseñar lengua relacionada en el enfoque gramatical exige que el alumno tenga excelente ortografía, preocupación constante de los maestros que conformaban la muestra, como lo afirma uno de los maestros cuya concepción se orientaba hacia este enfoque:

Es básico que tengan buena ortografía. (MO. 5, ESC. D)

En la respuesta anterior se percibe la preocupación excesiva por la corrección ortográfica, uno de los rasgos de una práctica basada en el enfoque gramatical.

Nadie niega que sea necesaria una buena ortografía, lo que pretendemos es subrayar el carácter eminentemente correctivo del enfoque gramatical.

Por su parte, Carlos Lomas (Lomas, 1999) explica que los objetivos de las primeras gramáticas del español (Nebrija y Villalón, entre otros), eran conservar el prestigio y la supervivencia del idioma, el acceso a la gramática del latín y la enseñanza del español a los extranjeros, pero de ningún modo los objetivos estaban orientados a enseñar a hablar y a escribir de forma adecuada y correcta la lengua propia, pues ésta se aprendía desde la niñez por el uso.

Así, pues, existe un contrasentido en el hecho de que los maestros que conformaban la muestra de esta investigación quisieran que sus alumnos desarrollasen la habilidad de escribir orientando su práctica con el enfoque gramatical, ya que los gramáticos mismos no tenían esa pretensión.

Una práctica didáctica basada en el enfoque gramatical sólo conduce a un objetivo escolar y no a un objetivo social, propio de la lengua, ya que no desarrolla competencias para que el alumno pueda redactar diferentes tipos de textos que le sean útiles para funcionar en su entorno social, pues como dice Emilia Ferreiro:

*La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés.*¹⁰

Las concepciones de los maestros sobre la lengua escrita (basadas en el producto y en el proceso), los antecedentes teóricos de esas

¹⁰ Ferreiro, E. (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, México, FCE, p. 45.

concepciones (corriente expresiva, corriente gramatical y enfoques pragmáticos), así como las ideas que derivan de éstas (se escribe para comunicar ideas, sentimientos y emociones: el escritor “nace”; y se escribe con un propósito comunicativo: el escritor “se hace”), se presentan en la siguiente tabla.

TABLA 2. LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS SOBRE LA LENGUA ESCRITA Y SUS RELACIONES

Muestra Representativa	Concepción de la lengua escrita basada en el producto	Concepción de la lengua escrita basada en el proceso
	Su antecedente teórico es la corriente expresiva (se escribe para expresar ideas, sentimientos y emociones), y con la corriente gramatical: El escritor “nace”	Su antecedente son los enfoques pragmáticos, pero se escribe sólo con un propósito expresivo
Maestra 1	—	12.5 %
Maestra 2	12.5 %	—
Maestro 3	12.5 %	—
Maestra 4	12.5 %	—
Maestro 5	12.5 %	—
Maestra 6	12.5 %	—
Maestra 7	12.5 %	—
Maestra 8	12.5 %	—
	87.5 %	12.5 %
TOTAL:	7/8	1/8

En la tabla 2 se observa que, de ocho maestros que constituyó la muestra estudiada, siete concebían la lengua escrita basada en el producto, en tanto que sólo una (MA. 1) concebía la lengua escrita basada en el proceso; además, todos trabajaban la redacción con sus

alumnos utilizando los procedimientos de la corriente expresiva y el enfoque gramatical. Sin embargo, llama la atención que la maestra 1, aun cuando concebía la lengua escrita basada en el proceso, no utilizaba textos sociales con destinatarios reales.¹¹

2.1.3. El escritor “nace”

Esta concepción deriva de una de las formas de enseñanza señaladas anteriormente (enfoque gramatical,¹² y se refiere a la idea de que el escritor nace con la aptitud de escribir. De acuerdo con este punto de vista, los alumnos sólo requieren “inspirarse” a partir de una “musa” o apelar a la “divinidad” para escribir “de una sola sentada” como los grandes maestros de la literatura universal. Una de las maestras que conformaron la muestra de nuestra investigación lo explica de la siguiente forma:

Los [alumnos] que tienen sentido del humor, con algunas palabras te hacen una historia; ocupan poco espacio y dicen mucho. Y otros como que son incoherentes, no hay ilación de palabras, las palabras van acomodadas a fuerza, y como que les falta, ¿no? Hay algo ahí que les está impidiendo de alguna manera tener esa soltura, esa facilidad [para escribir] que tienen otros. Creo que eso es algo que se trae. (MA. 2, ESC. A)

Todos los maestros elegidos para esta investigación tenían la certeza de que los alumnos que escribían lo hacían porque traían en su carga genética aptitudes heredadas, es decir, escribían sin esfuerzo y con

¹¹ Vid. *infra*, capítulo 3, apartado 3.2.

¹² Vid. *supra*, apartado 2.1.2

soltura porque habían nacido con ese “don”. Y esta idea responde a cierta lógica, ya que tradicionalmente, se ha relacionado la actividad de escribir con los poetas, con los productores de obras literarias, quienes —según las creencias populares— son “genios desde el nacimiento” y para realizar su trabajo sólo necesitan “de inspiración”, debido a las aptitudes que “ya traen de nacimiento.” Otra de las maestras cuya práctica estaba basada en el proceso y que formaba parte de la muestra elegida, lo expresó de esta otra forma:

Mi sugerencia para promover la redacción en los alumnos es que se creara un ambiente agradable; estoy hablando desde utilizar una incentivación, como puede ser escuchar una música para que ellos se pudieran inspirar; además, desde el principio, que tuvieran una organización en la que los jóvenes se sentaran a planear su historia”. (MA.1, ESC. A).

La creencia de que el escritor “nace” proviene de una tradición muy añeja y continúa vigente en el imaginario colectivo de la población, aun en profesionales como los maestros. Prueba de ello es que todavía existan libros cuyo título alude a la escritura como un arte. Al respecto, señala Serafini:

La escritura, quizá por el carácter sagrado que adopta en la tradición judaicooccidental, o tal vez por su relación insoslayable con el mundo del arte y la literatura, se nos presenta como una actividad sublime y noble. Escribir parece ser una actividad que depende exclusivamente del genio y de la inspiración y, paralelamente, que sólo puede juzgarse y valorarse desde la óptica del juicio estético. No en vano, los

*profesores que se ocupan de enseñar a escribir en la enseñanza media son fundamentalmente los de literatura y lengua, como si la corrección en la escritura fuese sólo cuestión de arte y estilo.*¹³

Por el contrario, en esta investigación afirmamos que escribir es un proceso intelectual en el que se generan ideas a partir de los textos que se leen y se consultan, es decir, en la escritura de un texto subyacen múltiples escrituras de otros autores, o como lo explica Roland Barthes:

*Un texto es un tejido de citas provenientes de los mil focos de la cultura.*¹⁴

Así, pues, el autor —con su acervo de lecturas— es el único responsable de los textos que produce y no necesita apelar ni a la “musa” ni a la “inspiración divina” para escribirlos.

TABLA 3. LAS CONCEPCIONES DE LOS MAESTROS SOBRE EL ESCRITOR

El escritor “nace”	El escritor “se hace”
100 % (8/8)	0 % (0/0)

¹³ Serafini, María T. (1997), *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, México, Paidós, p.11.

¹⁴ Barthes, Roland (1987), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, España, Paidós, p. 69.

En la tabla 3 se muestran los porcentajes relacionados con lo que piensan los maestros de la muestra estudiada acerca del escritor: Los 8 maestros (100 %) piensan que el escritor “nace”, incluida la maestra (MA.1) que, en la práctica, desarrolla con sus alumnos la lengua escrita basada en el proceso.

2.1.4. *Expresar ideas, sentimientos y emociones*

Escribir es primero y antes que nada una actividad comunicativa. En segundo lugar es con frecuencia una actividad motivada internamente; o sea, fuera del mundo escolar, las personas a menudo escriben porque creen que tienen cosas que decir. La enseñanza de la composición en la escuela viola, por definición, estas dos fuerzas [...]

(W. Grabe y R. Kaplan)

Esta otra concepción también deriva de una de las formas de enseñanza mencionadas con anterioridad: la corriente expresiva o expresionista.¹⁵

Concebir que la lengua escrita sirve sólo para expresar ideas, sentimientos y emociones es un saber que continúa estando vigente en el colectivo docente, más que como un constructo teórico como una tradición, pues es un concepto que, como se afirmó anteriormente¹⁶, tiene sus raíces en el imaginario colectivo de hace cientos de años, así como en una práctica docente de hace muchas décadas. De los 8 maestros que conforman la muestra del presente estudio, 6 comparten esta concepción. Los siguientes son algunos ejemplos:

¹⁵ *Vid. supra*, apartado 2.1.1.

¹⁶ *Vid. supra*, apartado 2.1.3

Con el escribir podemos desarrollar más la imaginación [...] todo lo que pensamos, lo que queremos desarrollar: sueños, ideas, sentimientos, emociones. (MO. 5, ESC. D).

La lengua escrita es una manera de manifestar sentimientos, emociones. (MA. 1, ESC. A).

Es usar con habilidad el lenguaje para expresar ideas, sentimientos, sensaciones y emociones con claridad. (MA. 4, ESC. A).

Es saber expresarse. Es lo que una persona sabe de un tema, partiendo de su escritura, y ahí se ve cómo se expresa moralmente, cómo piensa un niño, una persona... su pensamiento... en un texto. (MA. 6, ESCUELA C).

En estas concepciones se infiere, además, una práctica basada en la corriente expresiva o expresionista, donde el alumno se **expresa**, pero no siempre se **comunica**.

Nuestra postura acerca de este punto es opuesta, pues, si bien es cierto que mediante la lengua escrita el alumno puede expresar en forma **espontánea, íntima e individual** sus **ideas**, sus **sentimientos**, sus **emociones**, y desarrollar su **imaginación**, también es cierto que la lengua escrita tiene una función social y como tal, es un medio para **comunicarse individual y colectivamente**, en diferentes situaciones, en diversos contextos, con múltiples propósitos y de acuerdo con las necesidades que el medio social determinen; o, como lo dice Delia Lerner:

Lo necesario es, en síntesis, preservar el sentido del objeto de enseñanza para el sujeto del aprendizaje, lo necesario es preservar en

*la escuela el sentido que la lectura y la escritura tienen como prácticas sociales para lograr que los alumnos se apropien de ellas y puedan incorporarse a la comunidad de lectores y escritores, para que lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita.*¹⁷

Para que el alumno desarrolle la habilidad de comunicarse por escrito, de acuerdo con nuestra concepción de la lengua escrita, necesita escribir una serie de textos sociales con propósitos reales, pues no es lo mismo **expresar** que **comunicar**. Como lo señala Linda Flower:

*Expresar nuestro pensamiento mediante palabras no significa necesariamente que el receptor del mensaje tenga que comprendernos y por lo tanto que haya comunicación.*¹⁸

Esta autora explica que, con frecuencia, los escritores transforman su expresión, que reproduce la forma de su pensamiento, en un mensaje que se adapta a las necesidades de los lectores.

De acuerdo con este principio, Flower establece que existen dos tipos de prosa: la prosa de escritor y la prosa de lector. La primera corresponde a la **expresión** y la segunda a la **comunicación**:

¹⁷ Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, FCE-SEP, p. 27.

¹⁸ Flower, L., "Writer-Based-Prose: A cognitive Basis form Problems in Writing", citada en: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Cassany, D. (1987), Barcelona, España, Paidós, p. 129.

*Cuando escribimos nosotros mismos, cuando sólo queremos transcribir y guardar nuestras ideas, cuando usamos las palabras que tienen un significado especial para nosotros aunque sepamos que nadie las entenderá, utilizamos prosa de escritor. Cuando escribimos para que alguien nos entienda, para comunicarnos, cuando formulamos el contexto de lo que queremos decir y no lo dejamos implícito, usamos prosa de lector.*¹⁹

Así, pues, los textos que se escriben bajo el influjo de la corriente expresiva o expresionista son textos en donde los alumnos se **expresan**, pero no necesariamente se **comunican**.

2.2. La lengua escrita basada en el proceso

En el aula se espera que los niños produzcan textos en un tiempo muy breve y escriban directamente la versión final, en tanto que fuera de ella producir un texto es un largo proceso que requiere muchos borradores y reiteradas revisiones.
(Delia Lerner)

En la concepción de la lengua escrita basada en el proceso, el alumno sigue una secuencia en la composición del texto. Es decir, no se puede escribir en un solo momento la redacción final de un escrito, puesto que se trata de un proceso, que implica realizarlo en diversas etapas y en diversos tiempos. Dicho proceso requiere seguir una secuencia: planeación, elaboración de borradores, revisión y corrección, hasta la versión definitiva (Björk Lennart y Blomstand

¹⁹ *Ídem.*

Ingegerd, 1994; Camps Anna, 1997; Cassany, 1997, 1998 y 1999; Lerner, 2001).

En la *concepción* de la lengua escrita basada en el proceso, se puede considerar como antecedente teórico una forma de enseñanza basada en los enfoques funcionales y comunicativos, así como dos ideas derivadas de esta forma de enseñar: 1) el escritor “se hace” a través del ejercicio constante de la escritura, y 2) la idea de que escribir sirve fundamentalmente para comunicarse, de acuerdo con el contexto social en el que se encuentre el individuo, con las necesidades de comunicación que su medio le requieran y con la finalidad comunicativa que establezca.

De la muestra estudiada, conformada por ocho maestros, únicamente una profesora (MA 1, ESC. A), llevaba a la práctica la redacción de la lengua escrita basada en el proceso. El siguiente fragmento corresponde a unas notas tomadas de una charla sostenida con unos alumnos durante una observación hecha a esta maestra:

13:00 hrs.

Llego a la sala de medios, en donde se lleva a cabo la clase de redacción. Hay un total de veinte ordenadores. En cada ordenador hay dos sillas que ocupan los alumnos, pues trabajan en parejas.

La maestra reparte a los alumnos los disquets guardados en la sala de medios para que concluyan la elaboración de un relato y les recuerda que en esta clase tendrán que dejar terminado su trabajo, pues esta sesión constituye la última etapa del proceso de redacción, en la que deberán corregir el cuento planeado y elaborado previamente en dos clases anteriores. Los alumnos prenden sus ordenadores y tienen ante sí sus textos que comienzan a corregir.

Me acerco a cada equipo de trabajo a interrogar a los alumnos. Les pregunto que si tres sesiones son suficientes para terminar un texto. Todos dicen que sí. También pregunto si la computadora les facilita la redacción y por qué. La mayoría

responde que sí porque pueden borrar fácilmente y porque la hacen entre dos. Otra pregunta que hago es sobre el tipo de correcciones que hacen. La mayoría coincide en que es básicamente agregar o quitar palabras o líneas —ideas, dicen ellos— Algunos, pocos, dicen que cambian o rehacen la historia porque no les gusta como queda. Les pregunto por la ortografía y me explican que el corrector del ordenador se encarga de ella. Otra pregunta que les hago es por el tipo de ayuda que les ofrece la maestra. Les pregunto si ella les ayuda a redactar o les indica cómo redactar. Me contestan que no, que sólo les hace sugerencias, Por ejemplo, sugerencias del tipo de: ...es muy breve tu cuento, le falta más desarrollo, no describes bien los personajes, ibas muy bien al principio, pero se te cayó la historia, le hace falta más trabajo al clímax, el final debes trabajarlo más, etcétera. (MA.1, ESC. A, 24/V/2001)

La composición de textos vista no como un producto único, sino como un proceso que requiere de varios borradores para llegar a un producto final, es decir, la que se basa en un enfoque comunicativo y funcional, es una competencia que se desarrolla propiciando situaciones comunicativas en el aula, procurando utilizar múltiples tipos de escritos como modelos, buscando interlocutores reales, dando oportunidad a que los alumnos se comuniquen en diversas situaciones y en diversos contextos, de acuerdo con las necesidades sociales que el medio les demande, en la escuela y fuera de ella.

Por otro lado, el hecho de cuestionar la enseñanza de la redacción basada en el enfoque gramatical no significa que afirmemos que el conocimiento de la gramática y su reflexión metalingüística en las aulas no sea importante y de utilidad. Por el contrario, estamos convencidos de que es necesario crear una gramática pedagógica (Lomas, 1999; Cassany, 1994) —a diferencia de una gramática aplicada, construida desde una teoría lingüística— la cual tomaría en cuenta los aspectos textuales y retóricos del uso lingüístico, concebida a la medida del usuario.

Nuestra concepción de la lengua escrita es ésta, es decir, la que implica seguir un proceso, pues estamos convencidos de que escribir es un acto de orden intelectual, que requiere de un proceso a seguir y de una práctica constante que nos permite ir consolidando esta competencia. Escribir no puede constituir, de ningún modo, un acto de inspiración ni puede ser producto de un “don” heredado genéticamente.

En contraposición a la lengua escrita basada en el producto, la basada en el proceso tiene su antecedente metodológico en los enfoques pragmáticos y en dos ideas derivadas de ellos (el escritor “se hace” y “la lengua escrita sirve para comunicarse”)

2.2.1. Enfoques pragmáticos

Los enfoques pragmáticos constituyen nuestro punto de partida en la enseñanza de la lengua escrita, pues como ya lo mencionamos anteriormente²⁰, partimos del hecho de que la composición de textos se basa en un proceso y no en un producto, que se desarrolla en contextos de comunicación.

El enfoque comunicativo y funcional

Este enfoque subraya la comunicación y el uso funcional de la lengua en los diferentes tipos de textos, lo cual implica tomar como base una gramática descriptiva y funcional, así como considerar las

²⁰ *Vid. supra*, apartado 2.2.

aportaciones de estudios sobre la lingüística textual y no seguir partiendo de una gramática prescriptiva con bases oracionales.

La escritura de variados tipos de escritos, en situaciones y contextos diversos, implica que el estudiante aprenda a utilizar variedades lingüísticas y diferentes registros. Estos últimos son variaciones del código, según la situación comunicativa en que se encuentren emisor y receptor. Por ello, es necesario que el alumno esté consciente de los fines sociales que se persiguen con aquello que se está haciendo y que se involucren en actividades que tengan un propósito comunicativo.

Por otro lado, la interacción en el grupo favorece el desarrollo cognitivo y hace el aprendizaje más eficaz. Durante la clase de redacción, la interacción se logra en la etapa de planeación, durante la cual los alumnos discuten en pares y se ponen de acuerdo acerca de *qué y cómo expresar*; o bien, el *por qué y para qué* comunicar; es decir:

*[...] qué intención y qué finalidad comunicativa se persigue, esto condiciona la visión funcional que atribuyamos a los textos argumentativos, expositivos, narrativos, descriptivos, etc. También nos induce a delimitar didácticamente qué debe hacer el alumno; por ejemplo, si redacta un texto persuasivo o uno expositivo.*²¹

²¹ Ruiz Iglesias, Magalys (1999), *Didáctica del enfoque comunicativo*, México, IPN, p. 28.

Por último, es necesario que el maestro propicie acciones que favorezcan en lo alumnos la metacognición, como la revisión y la autocorrección, así como un aprendizaje reflexivo, es decir, que hagan una lectura autocrítica que les permita reflexionar acerca de lo escrito para saber si comunicaron lo que se habían propuesto comunicar y para conocer los errores que evitaron sus propósitos.

Estos enfoques pragmáticos para la enseñanza de la lengua tienen sus fundamentos metodológicos en diversas disciplinas, como la retórica clásica, la pragmática, el funcionalismo, la teoría de Chomsky, la psicología cognitiva, la concepción sociocultural del lenguaje y la lingüística textual.

Mencionaremos brevemente cada uno de estos fundamentos, los cuales nos permiten contar con un referente teórico para el análisis de los datos de investigación.

2.2.2. *La retórica clásica*

Definida como *Teoría y preceptiva del arte de la oratoria*²² era practicada en la antigüedad por los griegos. Aristóteles la definió como *el arte de descubrir los medios de persuasión* (Cassany, 1998). La retórica griega constituyó la sistematización de los procedimientos y las recomendaciones para idear, construir, memorizar y pronunciar

²² *Diccionario Enciclopédico*, México, Grijalbo, 1986

diferentes tipos de discurso (Beristáin, 1985). La enseñanza de la retórica se extendió a la Edad Media y hasta el siglo XVIII. Mediante la retórica, el alumnado aprendía a escribir diversos tipos de textos utilizando la argumentación. En el siglo XIX, la retórica se suprimió del currículum de las universidades y fue sustituida por la enseñanza de la gramática:

*[...] las clases de lengua quedaban reducidas a clases de normativa gramatical, en las que el concepto de buen uso, equivalía muchas veces, al único uso aceptable en cualquier ocasión [...] La clase, así, quedaba divorciada del propio uso que los alumnos hacían constantemente de su lengua.*²³

2.2.3. La pragmática

La pragmática es una rama de la semiótica y de la lingüística que estudia los conocimientos y las habilidades no verbales que se requieren para darle un uso adecuado a la lengua. Se encarga de analizar los signos verbales relacionándolos con el uso social que le dan los hablantes, tomando en cuenta situaciones, contexto, propósitos y roles de los interlocutores.

El objeto de la pragmática es el estudio de la lengua en su contexto de producción, entendiéndose por contexto no sólo el escenario físico en que se desarrolla una expresión, sino también el bagaje de

²³Lomas, C., A. Osoro y A. Tusón, (1998), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, España, Paidós, p.21.

conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo. (Cassany, 1998).

La pragmática nos lleva al concepto de competencia pragmática, la cual, según Cassany:

*Es el conjunto de conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizado un usuario.*²⁴

De ahí que sea necesario que el alumnado desarrolle una competencia pragmática que le permita escribir textos relacionados con el uso social, es decir, textos reales dirigidos a interlocutores reales, con propósitos específicos.

2.2.4. El funcionalismo

En el primer tercio del siglo XX los lingüistas de la Escuela de Praga consideran que la lengua es un sistema funcional que está determinado por la intención del hablante. Por tanto, en el análisis lingüístico, el punto de vista se situaba en la función. Lingüistas como Jakobson (Jakobson Roman, 1963) hacen énfasis en este enfoque funcional al referirse a la multifuncionalidad del uso lingüístico, es decir, a las funciones de la lengua: referencial o pragmática, emotiva, conativa o apelativa, fáctica, metalingüística y poética, con sus consiguientes relaciones con la comunicación verbal (Lomas Carlos, Osoro Andrés y Tusón Amparo, 1998).

²⁴ Cassany, D., M. Luna y G. Sanz, *op. cit.*, p. 85.

Helena Beristáin (Beristáin, 1985) explica las funciones de la lengua en los siguientes términos. Cuando un emisor envía un mensaje a un receptor, el mensaje necesita un contexto, también llamado referente, que pueda ser verbalizado y captado por el receptor.

La función referencial o pragmática o comunicativa del lenguaje se produce cuando se refiere a la realidad extralingüística, que es el principal objeto de la comunicación.

La función emotiva o expresiva se efectúa cuando el emisor expresa contenidos emotivos, transmitiéndolos con signos, indicadores de la primera persona gramatical, que lo representa a él. Un ejemplo de esta función es el uso de las interjecciones.

La función conativa o apelativa se expresa dirigiéndose a la segunda persona gramatical, es decir, hacia el receptor, al cual exhorta. Es una llamada de atención para que comprenda el mensaje y, de ese modo, influir en su comportamiento. Un ejemplo de esta función es el uso del vocativo e imperativo.

La función fáctica de la lengua se cumple cuando el emisor establece, interrumpe o prolonga la comunicación con el receptor. Va dirigido a establecer el contacto. Son ejemplo de esta función las siguientes expresiones en las conversaciones telefónicas: ¿Bueno?, ¿hola?, ¿sí?, ¿diga?, ¿estás ahí?, ¿me escuchas?, etcétera.

La función metalingüística se lleva a cabo en el momento que empleamos el lenguaje para decir algo acerca del lenguaje; cuando el hablante y el oyente comprueban que están usando un código en común o el mismo sistema de signos, y si este código o sistema de signos funciona bien. Las formas de expresión que parafrasean, glosan, describen o definen términos y contienen información acerca del código léxico son ejemplo de funciones metalingüísticas.

La función poética es, de acuerdo con Jakobson, *la tendencia hacia el mensaje como tal*,²⁵ pues en esa función el signo artístico hace alusión a sí mismo.

En el funcionalismo no sólo importa el análisis de la estructura de la lengua (como lo establecieron Saussure y Chomsky, sobre todo), sino la forma en que funciona ésta, es decir, el papel que desempeña cada uno de los elementos, tanto de la oración como de la comunicación; o sea, la función que desempeñan y cómo se relacionan entre sí. La lengua funciona con un objetivo y ese objetivo es la comunicación.

En el proceso de comunicación, emisor y receptor ocupan un papel muy importante, pues quien emite un mensaje (emisor) trata de adecuar su emisión a las circunstancias de quien va a recibir el mensaje (receptor). Al tratar de adecuar su mensaje, la actividad del

²⁵ Jakobson, R., "Linguistique et théorie de la communication", en: *Essais de linguistique générale*, París, Minuit, 1963, pp. 87-99, citado por Beristáin, H. (1998), en: *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa, pp. 224-228.

emisor cambia constantemente, de acuerdo con la forma en que la lengua tenga necesidad de funcionar para cubrir las necesidades expresivas y cumplir con los propósitos del que desea exponer, describir o narrar algún hecho, o argumentar una idea. (Ruiz I., Magalys, 1999).

2.2.5. La teoría de Chomsky

Precursor de los gramáticos generativistas, Chomsky²⁶ desarrolló un modelo lingüístico para estudiar la adquisición del lenguaje. Construyó la teoría a la que llamó Mentalismo o Hipótesis del LAD, por sus siglas en inglés.

Mediante esta teoría, Chomsky²⁷ explicaba el paso del lenguaje infantil al lenguaje del adulto de la siguiente forma: un hablante en sus primeros años de vida es estimulado con un número finito de palabras y de frases que escucha y lee; sin embargo, puede generar un número infinito de enunciados. Asimismo, puede generar palabras, frases o enunciados que no haya oído ni leído antes, es decir puede inventar frases y enunciados nuevos a partir de las reglas sintácticas. Esto se explica, de acuerdo con Chomsky²⁸, porque los humanos poseemos una capacidad innata para adquirir el lenguaje que nos permite deducir las reglas a partir de los modelos recibidos, es decir, deducimos la gramática, la forma en que están organizadas las palabras que

²⁶ Citado por Cassany, D., M. Luna y G. Sanz, *op. cit.*, p.304.

²⁷ *Ibidem*, p. 304.

²⁸ *Ibidem*, p. 305.

escuchamos cuando estamos pequeños y después las proyectamos para elaborar nuevos enunciados.

Así, el aprendizaje de la lengua consiste en este descubrimiento creativo de reglas y no en la repetición monótona de un estímulo, con lo cual se pone en entredicho la concepción conductista del aprendizaje, es decir, aquella que reduce el aprendizaje a una relación de estímulo respuesta.

La aportación de Chomsky es importante porque su teoría nos remite al concepto de competencia lingüística que, de acuerdo con este autor:

[...] es el sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba, pues, la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática.²⁹

La competencia lingüística se adquiere sobre todo con el contacto y el uso reales de la lengua.³⁰

²⁹ *Ibidem*, p. 85.

³⁰ *Ibidem*, p. 306.

2.2.6. La psicología cognitiva

Los estudios sobre el desarrollo cognitivo demostraron que el conocimiento se construye como resultado de la interacción entre el sujeto (alumno) y el objeto de conocimiento (lengua escrita):

Este planteamiento, implícito en la teoría piagetana y en otras teorías cognitivas, presupone que la fuente del conocimiento reside en la actividad del sujeto y que si no hay actuación del sujeto en relación con el objeto a conocer, no hay tampoco interacción y, en consecuencia, no hay construcción del conocimiento.³¹

Esto es, el aprendizaje de la lengua escrita permitirá a los alumnos contar con una herramienta de aprendizaje que les ayude a desarrollar capacidades intelectuales, como analizar, razonar y distinguir, por ejemplo, entre un dato y una interpretación.

2.2.7. La tesis sociocultural del lenguaje

Según esta tesis, lenguaje y pensamiento tienen un origen social que se despliegan a partir de la interacción contextualizada entre hablantes. En el desarrollo humano, antes que cualquier otra cosa, existe la comunicación, gracias a la cual los individuos desarrollan el lenguaje y mediante el empleo de este último se desarrolla el pensamiento y el conocimiento. (Cassany, 1999). Así, el aprendizaje se da a expensas de la comunicación y del desarrollo, en donde este

³¹ *Ibidem*, pp. 42-43.

último no es un despliegue de caracteres preformados en la estructura biológica de los genes, sino el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto con el contexto real del medio circundante.

Por ello, explica Pérez Gómez (Pérez Gómez, 1999), para comprender cualquier fenómeno de aprendizaje se requiere determinar el nivel de desarrollo alcanzado en función de las experiencias previas. Este nivel alcanzado es la zona de desarrollo próximo y constituye el eje de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Este desarrollo lleva una dinámica influida, dentro de unos límites, por las intervenciones precisas del aprendizaje guiado en forma intencional, es decir, lo que el individuo hace con ayuda de otro individuo experto (el profesor), favorece y facilita que lo haga después, pero solo y sin ayuda. Forman y Cazden³² señalan que en la interacción entre iguales (alumno-alumno) también se pueden generar procesos de desarrollo cognitivo. La única condición es que los roles de los participantes sean diferentes y complementarios para poder ayudarse entre sí.

En la redacción de textos hay actividades de colaboración, como planeación, revisión de borradores, búsqueda de ideas, etcétera.

Por otra parte, la tesis de Vigotsky señala que la actividad del individuo es la base del desarrollo:

³² Citadas por Coll S., César (1997), en: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, Paidós, pp. 122-130.

*No obstante, la actividad no se concibe única ni principalmente como el intercambio aislado del individuo con su medio físico, sino como la participación en procesos, generalmente grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y representaciones, y de ayuda en el aprendizaje, en la adquisición de la riqueza cultural de la humanidad.*³³

Así, pues, de acuerdo con Cassany (1999), tres de los aspectos fundamentales de la teoría de Vigotsky que constituyen la base de los enfoques comunicativos son:

A) El papel de la interacción en el aprendizaje

B) el papel que desarrolla el diálogo oral en la adquisición de la lengua escrita.

C) el aprendizaje cooperativo, que deriva de las dos anteriores.

2.2.8. Lingüística textual

La lingüística textual plantea el estudio de la lengua a partir del texto y no a partir de la oración. Disciplinas como el análisis del discurso y la lingüística interaccional coinciden con la lingüística textual en el sentido de estudiar la producción lingüística contextualizada, aunque

³³ Pérez Gómez, Á. y J. G. Sacristán (1999), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, España, Morata, p. 51.

cada una de ellas enfatiza determinados aspectos de este uso y presenta diversas particularidades metodológicas y de análisis (Lomas, C., A. Osoro, y A. Tusón,1998).

La lingüística oracional, en cambio, analiza algunos aspectos lingüísticos, como tiempos verbales, uso de artículos y sintaxis (el orden de las palabras), pero no analiza otros aspectos del texto, como los mecanismos de cohesión y coherencia, que se pueden estudiar con ayuda de la pragmática y la retórica. Por ello, como lo afirman Lomas, Osoro y Tusón:

*Mientras que la lingüística oracional considera el lenguaje como un sistema de signos, como un aparato formal, la lingüística textual lo considera como una forma de actividad humana, como un proceso. El texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática. Para Beaugrande (1981) son siete las características básicas de la textualidad: dos de ellas —cohesión y coherencia— son nociones centradas en el texto propiamente dicho; las otras cinco —intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad— son nociones centrales en los usuarios de la lengua.*³⁴

Los principios de la lingüística textual retomados en los enfoques pragmáticos son muy importantes pues, aplicados en la clase de redacción en la escuela secundaria, nos llevan a considerar que la producción textual de los alumnos debe ser evaluada como un

³⁴ Lomas, C., A. Osoro, y A. Tusón, *op. cit.*, p. 43.

proceso y no como un producto. Además, al aplicar estos principios, el docente deja de preocuparse en forma excesiva por revisar sólo la ortografía y la sintaxis en los textos de sus alumnos, y centra su atención en otros aspectos del texto, como los mecanismos de cohesión y coherencia, fundamentalmente.

El enfoque comunicativo y funcional tiene parte de sus bases metodológicas en los principios de la lingüística textual. De ellos recupera, particularmente, dos conceptos: La competencia lingüística y la competencia pragmática, las cuales, sumadas, proporcionan al usuario la competencia comunicativa.

2.2.9. El escritor “se hace”

*Quando el autor nos dice que ha trabajado
impulsado por el reto de la inspiración, miente.*
(Umberto Eco)

Como último aspecto de este apartado, es necesario enfatizar que en este trabajo partimos de dos premisas: 1) el escritor “se hace”; y 2) la lengua escrita sirve para expresar y comunicar.

Afirmamos que el escritor “se hace”, pues éste logra consolidar su escritura mediante el ejercicio constante y siguiendo un esquema

intelectual, en el cual se involucran tres procesos básicos: hacer planes, redactar textos y revisarlos.³⁵

La escritura es un hecho cultural que fue creada para mejorar la organización social del hombre. Ya hemos visto que diversas disciplinas, como la pragmática, la psicología cognitiva, la teoría de Vigotsky y la lingüística textual, entre otras, han hecho aportaciones teóricas que han modificado la percepción de lo que es la lengua escrita y que han influido importantemente en la enseñanza de las lenguas. Hoy no podemos seguir creyendo que algunos alumnos están más dotados que otros para escribir, por el presunto hecho de haber nacido con “aptitudes” para ello.

Por otro lado, asumimos que escribir sirve para expresar y comunicar, pues ambas son funciones de la lengua, por tanto, esta premisa se opone a la idea de que “la lengua escrita sirve sólo para expresar ideas, sentimientos y emociones”. La lengua se emplea también y fundamentalmente para comunicar.

De acuerdo con estas dos funciones que tiene la lengua —expresión y comunicación— es necesario que el maestro atienda a la adecuada relación entre expresión y comunicación al concebir las actividades de la lengua escrita, por lo cual, insistimos, es necesario que favorezca la producción de todo tipo de textos: literarios, expositivos, periodísticos, persuasivos, etc., así como conscientizar a los alumnos

³⁵ *Vid. infra*, modelo propuesto por Flowers y Hayes, capítulo 4, apartado 4.1.2.

a que determinen a quién dirigen sus escritos; si son interlocutores reales o virtuales; si están implícitos o explícitos.

Por último, es necesario insistir en que los mejores textos que pueden escribir los alumnos son los que tienen interlocutores reales, en contextos reales.

3. LAS PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS DE LA ASIGNATURA DE ESPAÑOL EN EL AULA

Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte, toda innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estará forzosamente influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes.

(M. Clark Christopher y L. Peterson Penelope)

3.1. Prácticas de los maestros relacionadas con la lengua escrita basada en el producto

Durante el desarrollo de este trabajo, encontramos una relación directa entre la forma en que los maestros de la muestra estudiada concebían la lengua escrita y sus prácticas en el aula. Es decir, hay una congruencia entre su referente teórico y su práctica en el aula, excepto en un caso (MA.1, ESC. A), quien a pesar de tener una concepción de la lengua escrita basada en el producto, orientaba su práctica a la lengua escrita basada en el proceso.

Antes de clasificar y analizar las prácticas atendiendo a diversos criterios, las presentamos, de manera general, en la siguiente tabla, que detalla los 15 tipos de prácticas que efectuaron los maestros de la muestra estudiada. En la tabla se indica el número de veces que se llevaron a cabo y el porcentaje que representó cada una de ellas.

TABLA 1. PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS DE ESPAÑOL EN EL AULA (57 = 100%)

Tipo de práctica	Frecuencia	Porcentaje
Ejercicios de ortografía	9/57	15.789 %
Redacción de textos literarios	8/57	14.035 %
Dictado o escritura de palabras en el pizarrón	4/57	7.017 %
Redacción libre	4/57	7.017 %
Ejercicios de gramática	3/57	5.263 %
Redacción de textos informativos	3/57	5.263 %
Resúmenes	3/57	5.263 %
Ejercicios de caligrafía	2/57	3.508 %
Elab. de guiones radiof. o para exp. de temas	2/57	3.508 %
Acrósticos	1/57	1.754 %
Elaboración de fichas bibliográficas	1/57	1.754 %
Elaboración de <i>comics</i>	1/57	1.754 %
Elaboración de cuadros comparativos	1/57	1.754 %
Paráfrasis	1/57	1.754 %
Resolución de cuestionarios	1/57	1.754 %
Otras, ajenas a la lengua escrita	13/57	22.807 %
Total	57/57	99.994%

La tabla muestra 15 prácticas distintas que se registraron en 57 observaciones (100 %).

Después de presentar las prácticas en forma general y en orden de frecuencia, haremos una primera clasificación muy amplia de estas 15 prácticas, considerando dos grandes grupos: 1) Aquellas prácticas que tienen que ver con una enseñanza de la lengua escrita basada en el producto, y 2) aquellas que tienen que ver con la enseñanza de la lengua escrita basada en el proceso. Las primeras están fundamentadas en el enfoque expresionista —como escritura libre— y en el enfoque gramatical —por ejemplo: ejercicios de ortografía, dictado de palabras, de oraciones y de reglas ortográficas, utilización casi exclusiva de textos literarios, etcétera¹—, en tanto que las segundas se basan en los enfoques pragmáticos, como utilización de variados tipos de textos, en particular, los que tienen propósitos sociales reales, que en este caso ninguno de los maestros utilizó.²

En la siguiente tabla se muestran las prácticas siguiendo el criterio de clasificación atendiendo a dos grandes grupos: las basadas en el producto y las basadas en el proceso.

TABLA 2. PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS, BASADAS EN EL PRODUCTO Y EN EL PROCESO

Prácticas de redacción basadas en el producto	Prácticas de redacción basadas en el proceso	Otras prácticas, no relacionadas con la lengua escrita
70. 175 %	7. 017 %	22. 807 %
(40/57)	(4/57)	(13/57)
Acrósticos	Elaboración de textos literarios	Debate

¹ Vid. *supra*, tabla 1.

² Vid. *supra*, tabla 1.

Dictado o escritura de palabras en el pizarrón	Elaboración de guiones radiofónicos o para exposición de temas	Examen
Ejercicios de caligrafía		Resultados de exámenes
Ejercicios de gramática		Reportes de mala conducta y recolecta para la Cruz Roja
Ejercicios de ortografía		Representación teatral por equipos
Elaboración de <i>comics</i>		Revisión de exámenes
Elaboración de cuadros comparativos		Exposición de temas por equipos
Elaboración de fichas bibliográficas		Problemas de conducta
Resolución de cuestionarios		Programas televisivos
Paráfrasis		Uso del alfabeto
Elaboración de textos literarios		Uso del diccionario
Redacción de textos informativos		Representación teatral por equipos
Resúmenes		Revisión de exámenes
Redacción libre		

En la tabla 2 se pueden advertir 15 distintos tipos de prácticas, de las cuales el 70.175 % se basaron en el producto, en tanto que el 7.017 % se basaron en el proceso. El 22.807 % restante correspondió a prácticas ajenas a la lengua escrita.

3.1.1. Prácticas de los maestros agrupadas en categorías

En una segunda clasificación más analítica, la siguiente tabla muestra las diversas prácticas que efectuaron los maestros de español de la muestra estudiada, agrupadas en categorías, así como los porcentajes correspondientes a cada una de ellas, de acuerdo con el número de veces que se efectuaron durante las 57 observaciones realizadas en cuatro escuelas secundarias. La tabla presenta un análisis por prácticas, no por maestro.

TABLA 3. PRÁCTICAS AGRUPADAS POR CATEGORÍAS, DESARROLLADAS POR LOS MAESTROS

A Prácticas centradas en la redacción de textos	B Prácticas centradas en la reflexión sobre la lengua	C Prácticas centradas en aspectos periféricos de la lengua escrita	D Otras prácticas no relacionadas con la lengua escrita
40. 350 % (23/57)	21. 052 % (12/57)	15. 789 % (9/57)	22. 807% (13/57)
Elaboración de guiones radiofónicos o para exposición de temas	Ejercicios de gramática	Dictado o escritura de palabras en el pizarrón	Debate
Elaboración de <i>comics</i>	Ejercicios de ortografía	Ejercicios de caligrafía	Examen
Elaboración de cuadros comparativos		Acrósticos	Resultados de exámenes
Redacción libre		Resolución de cuestionarios	Reportes de mala conducta y recolecta para la Cruz Roja
Redacción de textos literarios		Elaboración de fichas	Representación teatral por equipos

		bibliográficas	
Redacción de textos informativos			Revisión de exámenes
Paráfrasis			Exposición de temas por equipos
Resúmenes			Problemas de conducta del grupo
			Programas de T. V.

En la tabla 3 clasificamos en cuatro categorías los 15 tipos de prácticas que efectuaron los maestros de la muestra estudiada. En cada categoría agrupamos diversos tipos de prácticas que son afines entre sí o que comparten algunas características. Las cuatro categorías establecidas son las siguientes:

Prácticas centradas en la redacción de textos

En esta categoría agrupamos los tipos de prácticas en las cuales los alumnos ejercitaban la redacción propiamente dicha. Escribían los siguientes tipos de textos: a) *guiones radiofónicos*, en los que imitaban modelos de programas, como noticieros y radionovelas; o transformaban fragmentos de obras literarias en parlamentos de teatro, que después grababan para presentarlos en clase. El propósito de los guiones que escribían era exponer, en equipo, programas radiofónicos; b) *elaboración de comics*, que consistía en crear una pequeña historia utilizando imágenes con textos dentro de los globos que se usan para indicar que un personaje está hablando; c) *elaboración de cuadros comparativos*, cuyo propósito principal era que el alumno discriminara cualitativamente entre dos o varios tipos de

contenidos y que estableciera diferencias entre sí. Por ejemplo, la elaboración de un cuadro, en donde se comparaban dos corrientes literarias, como romanticismo y realismo. A pesar de que en este tipo de práctica, la lengua escrita estaba siendo utilizada más en su carácter instrumental que procedimental, lo incluimos en esta categoría, ya que para elaborar estos cuadros comparativos, el alumno no siempre transcribía literalmente los enunciados comparativos; a veces, requería reelaborar, parafrasear y resignificar el texto leído y expresarlo de otra manera; d) *redacción libre*, práctica en la que el alumno tenía la libertad de escribir lo que deseara; e) *redacción de textos literarios*, práctica en la que generalmente el estudiante seguía un texto modelo, que primero era leído y analizado por maestro y alumnos; posteriormente, estos últimos elaboraban un texto de estructura similar al leído; f) *redacción de textos informativos*. Esta práctica era similar a la anterior, pero el texto modelo era, generalmente, periodístico; g) *paráfrasis*, que consistía, casi siempre, en que los alumnos leían individualmente un texto modelo de tipo literario y, a partir de ahí lo reelaboraban y resignificaban, y después lo reescribían haciendo su versión personal; h) *resúmenes*, práctica en la que los alumnos leían un texto en forma individual, generalmente de divulgación, y después elaboraban una síntesis del texto.

Prácticas centradas en la reflexión sobre la lengua

En esta categoría incluimos dos tipos de prácticas: *ejercicios de gramática* y *ejercicios de ortografía*, pues en ambos se abordaban

aspectos lingüísticos, como normas ortográficas y análisis de categorías gramaticales. En estos ejercicios, generalmente los alumnos copiaban del pizarrón o leían en su libro de texto algunas reglas gramaticales, como el uso de la coma, y después redactaban oraciones en donde se aplicaran dichas normas; o bien, después de que el maestro analizaba en el pizarrón alguna estructura lingüística, como la oración, los alumnos escribían oraciones utilizando las categorías vistas, como adjetivos, sustantivos o verbos.

Prácticas centradas en aspectos periféricos de la lengua escrita

En esta categoría se agrupan las prácticas en donde la lengua escrita no constituye un ejercicio formal, ya que mediante ellas no se produce la redacción de textos. Las prácticas incluidas en esta categoría son las siguientes: a) *dictado o escritura de palabras en el pizarrón*, que consistía en que el profesor dictaba o escribía en el pizarrón palabras al azar, después de lo cual, los alumnos escribían tantas oraciones como palabras habían sido escritas o dictadas. En un solo caso, las palabras se utilizaron para generar un texto; b) *ejercicios de caligrafía*, los cuales sólo permitían mejorar la letra, pero no constituían una práctica de la redacción; c) *elaboración de acrósticos*. En esta práctica, los alumnos sólo creaban oraciones sueltas que comenzaban con las letras iniciales de un nombre propio leído en forma vertical, de arriba abajo, por lo cual tampoco había una verdadera práctica de la redacción; d) *resolución de cuestionarios*. En esta práctica, la lengua escrita sólo se utilizaba de manera instrumental para que los alumnos llevaran a cabo la actividad solicitada. Por último, e)

elaboración de fichas bibliográficas, que consistía en una mera transcripción de datos referentes a los libros; cabe aclarar que, en las prácticas de elaboración de fichas bibliográficas, los alumnos no redactaban fichas de resumen de textos; por tanto, no se ejercitaba la redacción propiamente dicha.

Otras prácticas no relacionadas con la lengua escrita

En estas prácticas, los maestros no abordaban la redacción en ninguna forma, a pesar de que estas prácticas habían sido previstas y calendarizadas como sesiones de observación. Generalmente, los maestros se disculpaban explicándonos que la clase iba a tratar de otro tema debido a diferentes causas, por ejemplo, porque necesitaban aplicar un examen al grupo o querían dedicar la sesión a tratar problemas de conducta o porque se habían rezagado en la impartición de algún contenido conceptual y tenían que cubrirlo ese día. Así, pues, estas sesiones las utilizaban para atender los asuntos no previstos.

Como puede observarse en la tabla 3, el tipo de práctica más utilizada (40.350 %) corresponde al grupo A, *prácticas centradas en la redacción de textos*, mientras que las prácticas centradas en aspectos periféricos de la lengua escrita (C) fue la menos utilizada (15.789 %). La segunda práctica que más se utilizó (21.052 %) fue la centrada en la reflexión sobre la lengua (B). En esta última categoría, sobresale el dato del alto porcentaje alcanzado (21.052 %), si consideramos que la

conforman tan sólo dos tipos de prácticas (ejercicios de gramática y ejercicios de ortografía).

Estos resultados muestran que la mayoría de prácticas (40.350 %) estuvieron centradas en la redacción de textos (guiones, *comics*, cuadros comparativos, libre, literarios, informativos, paráfrasis y resúmenes), aunque en ninguna de estas prácticas se utilizó algún *texto con un propósito social real*. Asimismo, es claro el hecho de que un alto número de prácticas sobre la lengua escrita aún se basa en aspectos periféricos de la lengua escrita (15.789 %) y en la reflexión sobre la lengua (21.052 %) que, sumados, alcanza una cifra considerable (36.841 %).

3. 1. 2. Análisis de las prácticas por categorías

Haremos un breve análisis de las principales prácticas agrupadas por categorías, como se estableció en la tabla 3, en la cual el grupo A, *prácticas centradas en la redacción de textos*, obtuvo el mayor porcentaje (40.350 %) de los cuatro grupos consignados. Dentro de este grupo A se encuentran las ocho prácticas que aparecen en la siguiente tabla.

TABLA 4. GRUPO A. PRÁCTICAS CENTRADAS EN LA REDACCIÓN DE TEXTOS

Tipo de redacción	Frecuencia	Porcentaje
-------------------	------------	------------

Textos literarios	8/57	14.035 %
Redacción libre	4/57	7.017 %
Textos informativos	3/57	5.263 %
Resúmenes	3/57	5.263 %
Guiones	2/57	3.508 %
Cuadros Comparativos	1/57	1.754 %
Paráfrasis	1/57	1.754 %
Comics	1/57	1.754 %
Total	23/57	40.348 %

La tabla 4 muestra el porcentaje alcanzado por cada práctica, así como la frecuencia con que se efectuó. Como se puede advertir, de ocho prácticas que forman este grupo A, las dos más frecuentemente utilizadas por los maestros de la muestra estudiada fueron la *redacción de textos literarios* (14.035 %) y la *redacción libre* (7.017 %).

3.1.2.1. Redacción de textos literarios

La mecánica de esta práctica, que fue la más utilizada (40.350 %), consistía en que el maestro elegía un texto literario, el cual leían los alumnos, en silencio o en voz alta y por turnos. Después, el maestro preguntaba a sus alumnos acerca de la estructura del texto o de sus características, según se tratara de un cuento, un poema, una fábula o una leyenda. Al final de la lectura, solicitaba al grupo que escribiera un texto similar al leído, de acuerdo con las características del texto modelo. A continuación se muestra un fragmento de una observación en donde la maestra lleva a cabo este tipo de actividad:

10:20 Hrs.

...La maestra está mencionando datos biográficos de un escritor y las características de su obra con el fin de que los alumnos identifiquen de quién se trata. Les dice que era un hombre verdaderamente muy feo, que era griego, que vivió en la antigüedad, que no tuvo fortuna en el amor, que era esclavo y que escribía fábulas.

Mtra. (Dirigiéndose al grupo):— *¿De quién estoy hablando?*

Alo. (2B): — *¡Esopo!*

Mtra. (Dirigiéndose al alumno): — *¡Claro!, ¡Muy bien!, ¡Esopo! Esopo criticaba los defectos humanos, los vicios. Utilizaba, para ello, a los animales. Esopo es el padre de la fábula.*

10:30 hrs.

Termina la explicación y les dice que escriban en su cuaderno otros datos que les va a dictar. Algunos alumnos que tienen sus cuadernos en las paletas de sus pupitres los abren, pero otros producen ruido al agacharse para sacarlos de sus mochilas. El ruido cesa cuando la maestra comienza a dictar. Los alumnos, apurados, escriben en sus cuadernos. Les dicta más datos acerca de la obra de Esopo. Mientras lo hace, se pasea por los pasillos. Regresa al punto inicial en el que estaba parada, frente al escritorio y se recarga en él. Vuelve a desplazarse. Les dicta una pregunta:

Mtra: — *¿Por qué Esopo pudo hablar de los defectos y las virtudes humanas? A ver, contesten en voz alta, porque no se oye.*

Alo. (Levantando la mano y respondiendo al mismo tiempo) (6B): —*Por sus características.*

La maestra le pide que amplíe más su respuesta. El alumno ya no responde más. Una alumna (1A) contesta.

Ala: —*Porque era esclavo y la gente lo despreciaba y sentía en carne propia los defectos de los demás.*

Mtra. (Dirigiéndose a la alumna): --*¡Muy bien!, ¡ésa es la razón!, ¿verdad?*

La maestra permanece de pie y ya no está dictando, pero continúa hablando de la vida y obra de Esopo. Algunos alumnos la escuchan; otros escriben.

Un alumno (7E) la interrumpe (dirigiéndose a la maestra): —*Creo que como era feo podía apreciar la belleza y las virtudes y los defectos.*

Mtra. (Dirigiéndose al alumno): — *¡Muy bien, Fuentes! Ahora, díganme (dirigiéndose al grupo) ¿qué es el fin moralizante [de la fábula]?*

Alumno (2B) (Dirigiéndose a la maestra): —*Que enseña algo...*

Mtra. (Dirigiéndose al alumno): *¡Muy bien! Entonces (dirigiéndose al grupo) la fábula tiene un fin moralizante. Agréguenle por ahí (se refiere a que agreguen esto último al dictado que les acaba de hacer).*

Los alumnos se ponen a escribir.

10:40 hrs.

Mtra. (Dirigiéndose al grupo): —*Bueno, ahora quiero que se sientan un poco Esopo y que escriban una fábula. Pero no repitan las que ya leyeron ni las que han visto en la televisión.*

(MA.4, ESC. B, 6/III/2001)

Esta práctica, basada en el enfoque gramatical³ exige imitar a los escritores consagrados de la literatura universal. Asimismo, demanda un alto grado de creatividad por parte del alumno, pues este último aspecto es realmente el que se evalúa más que la redacción misma.

Algo que vale la pena destacar de este registro, con relación a los otros, es la participación más activa de los alumnos.

Creemos, al igual que Cassany, que la utilización de modelos como actividad previa a la redacción es una práctica aconsejable, siempre que éstos no se reduzcan a textos literarios únicamente, es decir, que no se excluyan otro tipo de textos, con diferentes finalidades y características pues, de otro modo, la lengua escrita tiende a perder su función social.

3. 1. 2. 2. Redacción libre y espontánea

Dentro del *Grupo A*, *prácticas centradas en la redacción de textos*, la redacción libre y espontánea fue la segunda práctica que con más frecuencia llevaron a cabo los maestros de la muestra estudiada y representó el 7.017 %.

Vinculada directamente con la corriente expresiva o expresionista, esta práctica para desarrollar la lengua escrita consiste en dejar que las ideas de quien escribe fluyan de manera espontánea y exprese de manera íntima e individual todo lo que pase por su

³ *Vid. supra*, capítulo 2, apartado 2.1.2.

mente.⁴ Una variante de la redacción expresiva consiste en utilizar imágenes, las cuales se presentan al alumno con objeto de que éste escriba lo que ellas le evoquen. Un ejemplo de este tipo de práctica lo tenemos en el siguiente fragmento correspondiente a uno de los maestros de la muestra elegida:

16:30 hrs.

La maestra y yo entramos juntos al salón. Las alumnas están dentro esperando la clase. La maestra les pide que se acomoden en forma circular. Debido a que son veintiséis alumnas, y a que queda un espacio por donde circula la maestra, en realidad la forma en que quedan acomodadas es como una elipse cortada. Me incluyo en el grupo. La maestra permanece sentada, junto a su escritorio.

La maestra pregunta a las alumnas, dirigiéndose a ellas por sus nombres, sobre los pasos que siguieron para llevar a cabo la redacción. Probablemente hace la recapitulación para que yo tenga los antecedentes de la clase pasada.

Mtra. (Dirigiéndose a las alumnas): —*Recuerden que ayer trabajamos un texto. Pues abran su cuaderno y vamos a revisarlo. A ver, María Guadalupe.*

Mtra. Gpe. (15): —*Hicimos una redacción inducida con unas figuras...*

Levantán la mano seis o siete alumnas de un total de 26. El grupo está callado.

Mtra. (Dirigiéndose a una alumna en particular): — *¿Qué más?*

Ala. (7): —*Nos dijo que viéramos las cuatro figuras que nos entregó y que pensáramos lo que estaban haciendo las personas en cada cuadro.*

Mtra. : — *¡Muy bien!*

Las manos continúan alzadas. La maestra se pone de pie, se introduce al semicírculo y se queda parada por delante del escritorio. Le da la palabra a una alumna.

Mtra.: —*Léenos lo que pusiste en la primera imagen*

Ala. (22): —*Que eran dos señoras que entraban a algún lugar*

Mtra. (Dirigiéndose al grupo): — *¿Alguien tiene otra respuesta diferente?*

Una alumna alza la mano. La maestra le da la palabra.

Ala. (17): —*Dos amigas están platicando paradas en una oficina.*

Así continúa la maestra, que está de pie, preguntando por los otros tres cuadros.

16:45 hrs.

Posteriormente, la maestra les pide a las alumnas que lean la segunda parte del ejercicio, que consistió en redactar una historia basada en las imágenes y en las ideas que les sugiriera cada cuadro. Aproximadamente unas siete u ocho leen su trabajo en voz alta. Aunque se escucha un murmullo, en general, las alumnas están calladas. Yo me pongo de pie y paso a los mesabancos a ver las redacciones.

Les solicito a las alumnas que me permiten ver sus redacciones.

⁴ Vid. *supra*, capítulo 2, apartado 2.1.1.

No se oponen, aunque no puedo leerlas todas con detenimiento, entre otras cosas porque muchas no son legibles debido a la mala caligrafía, pero puedo observar que son muy breves. La más extensa es como de doce líneas (tal vez dos párrafos) y la más corta de cuatro (un párrafo). Regreso a mi lugar y sigo haciendo anotaciones.

17:00 hrs.

La maestra me pregunta, de pronto, si me parecieran coherentes las redacciones. Yo le contesto que leídas así, en voz alta, y vistas de manera muy general sí, pero que me gustaría verlas con más detenimiento en otro momento de la investigación. Me contesta que sí. En seguida les comenta a las alumnas que el siguiente paso es revisar la ortografía, pero que no lo van a hacer porque el tiempo restante de la clase lo va a dedicar al análisis de poesía.

(MA.7, 21/II/2001)

Dentro del *Grupo B, Prácticas centradas en la reflexión sobre la lengua*, se encuentran las dos prácticas siguientes.

TABLA 5. GRUPO B. PRÁCTICAS CENTRADAS EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

Tipo de práctica	Frecuencia	Porcentaje
Ejercicios de ortografía	9/57	15.789 %
Ejercicios de gramática	3/57	5.263 %
Total	12/57	21.053 %

El grupo B, *prácticas centradas en la reflexión sobre la lengua* constituyó la segunda práctica más frecuentemente utilizada por los maestros de la muestra estudiada (21.052 %). Como se puede observar en la tabla 5, la práctica más utilizada de este grupo fue ejercicios de ortografía (15.789 %).

3.1.2.3. Ejercicios de ortografía

Esta práctica consiste en el dictado de reglas de puntuación, de acentuación o de uso de grafías, después de lo cual, el maestro solicita a sus alumnos que escriban un número determinado de oraciones en las que emplearán las reglas ortográficas anteriormente vistas. Transcribo un fragmento de una observación que ilustra el desarrollo de este tipo de práctica:

19:50 hrs.

.....
El maestro les pide que pongan como título en sus cuadernos *Uso de la coma*. Pregunta si alguien sabe para qué se usa. Se alzan las manos, alrededor de catorce, de un total de 42 alumnos, indicando que quieren responder, pero este acto produce otra vez mucho ruido, porque gritan. El maestro le pide a un alumno (4D) que conteste.

Alo. (4D): —*Para hacer pausa*

Mtro: —*Bien* (dirigiéndose al grupo): *¿para qué más?*

Nadie contesta ni nadie alza la mano. Un alumno rompe el silencio

Alo. (6F) (leyendo su libro, que tiene entre las piernas): —*Para separar elementos de una serie.*

El maestro, que se da cuenta de que está leyendo, mueve la cabeza asintiendo. Acto seguido, el maestro comienza a dictar las reglas del uso de la coma. Para ello se auxilia de un manual de ortografía que trae cargando en las manos. Mientras dicta, va recorriendo los pasillos de las hileras de las bancas. El silencio impera nuevamente debido a que los alumnos están escribiendo en sus cuadernos las reglas del uso de la coma que el maestro les está dictando

.....
20:07 hrs.

El maestro entrega el manual de ortografía a una alumna (1F) y le pide que lo continúe leyendo en voz alta para que los alumnos sigan escribiendo las reglas ortográficas. Una vez que la alumna termina de dictar las reglas del uso de la coma, el maestro interviene y él les dicta la tarea.

Mtro: —*Escribir cinco ejemplos de oraciones empleando los diferentes usos de la coma.* (MO. 3, ESC. C; 21/02/2001)

Esta práctica, basada en el enfoque gramatical, parte de la lingüística oracional⁵, cuyo principio es considerar que la unidad básica del texto es la oración, por lo cual, al redactar, se aplican las reglas ortográficas ya dominadas en oraciones, pues, de acuerdo con la lógica de este enfoque, si se es capaz de escribir bien una oración, por ende, se podrá escribir igual un texto completo.

Por otro lado, este tipo de práctica requiere poco trabajo de planeación por parte del maestro, pues con el auxilio de un manual de ortografía utilizado en clase puede desarrollar el tema, incluso improvisarlo, dirigirlo y evaluarlo.

Por esta razón, este maestro reduce la práctica de la redacción a un mero ejercicio de ortografía, con lo cual promueve en sus alumnos el aprendizaje mecánico y memorístico de reglas de ortografía. En cambio, la lingüística textual —uno de los fundamentos metodológicos de los enfoques pragmáticos⁶— plantea el estudio de la lengua a partir del texto y no a partir de la oración, por lo cual, optar por una práctica de la lengua escrita basada en el texto dificultaría al maestro planear, desarrollar y evaluar la clase de redacción, ya que implica desde seleccionar un texto como modelo, analizar sus características de forma y contenido, así como abordar la redacción basada en el proceso, siguiendo la secuencia de actividades en clase: prescritura (planeación del texto), escritura (redacción del borrador) y postescritura (revisión y corrección del texto), lo que vendría a

⁵ *Vid. supra*, capítulo 2, apartado 2.2.8.

⁶ *Vid. supra*, capítulo 2, apartado 2.2.8.

complicar más su trabajo, debido a que para ello requiere convertirse en guía de sus alumnos para que éstos puedan seguir el proceso de la redacción y revisión de sus textos.

3.1.2.4. Ejercicios de gramática

Este tipo de práctica, junto con la anterior, constituyó el *Grupo B, prácticas centradas en la reflexión sobre la lengua*. Transcribo un fragmento de una observación con otra maestra para ilustrar este tipo de práctica:

.....
15:50 hrs.

La maestra se levanta de su escritorio y comienza a escribir en el pizarrón el nombre de seis categorías gramaticales, una debajo de la otra: adjetivos, preposiciones, verbos, adverbios, sustantivos, artículos.

Las alumnas se van sentando poco a poco, abren sus cuadernos y el ruido empieza a disminuir, aunque no del todo. Persiste un murmullo que es el resultado de las charlas de algunas alumnas que escriben y platican al mismo tiempo. Una alumna, 1F, de apellido Bravo está de pie, apoyada en el escritorio de la maestra. Atiende al mismo tiempo dos actividades: está copiando lo que la maestra escribe en el pizarrón y va tomando nota en una lista oficial de asistencia la participación de las alumnas.

.....
16:00 hrs.

La maestra sigue de pie, frente al pizarrón y comienza a pasar a las alumnas al pizarrón. Les da la instrucción de que escriban ejemplos de cada una de esas categorías. Una alumna (1B) pasa al pizarrón pero le dice a la maestra que no recuerda cuáles son los adjetivos. Ella le recuerda lo que son.

Mtra.: —*Los adjetivos son cualidades de las personas o las cosas*. Con esta ayuda, la alumna escribe en el pizarrón: *alto, feo*. El resto del grupo va copiando lo que se va escribiendo en el pizarrón.

Mtra. (Dirigiéndose al grupo): — *¿Quién sigue?*

Parece que nadie se da por aludida

Mtra. (Dirigiéndose a la alumna que lleva el control de la lista de asistencia y que se apoya en el escritorio): —*Bravo, ¿quién sigue?*

La alumna que funge como su asistente va indicando por lista los turnos en que van pasando las alumnas. La maestra se coloca en un extremo del salón, donde está la puerta, que en estos momentos se encuentra cerrada. Desde ahí le va recordando las categorías gramaticales a cada una de las alumnas que pasan.

Así, pues, con su ayuda cada alumna que pasa al pizarrón va escribiendo ejemplos según la categoría de que se trate. El murmullo aumenta y las alumnas están muy inquietas.

.....
Mtra. (Con amabilidad): —*Muchachas, ya cállense, atiendan al pizarrón.*

Pero parece que la mayoría no está interesada en la clase. Entre tanto, la alumna Bravo continúa indicando, lista en mano, quiénes pasan al pizarrón.

16: 20 hrs.

De pronto, el pizarrón está lleno de ejemplos y cuando la mayoría del grupo advierte esto, se hace el silencio, pues comienzan a copiar frenéticamente lo que se acumuló en el pizarrón y que por estar platicando no habían escrito.

La maestra, que ahora se ha desplazado hacia su escritorio pero permanece de pie, decide que ya no pase nadie más al pizarrón.

Mtra. (Dirigiéndose, amable aunque seria, a unas alumnas que están de pie):—
Muchachas, ya siéntense, por eso hay problemas de calificación.

La maestra —que ahora se le escucha bien— le explica al grupo que necesita repasar, pues hubo titubeos de parte de las alumnas al buscar ejemplos para cada categoría gramatical. En seguida la maestra se sienta en la silla de su escritorio y les dice que les va a calificar sus cuadernos. Les pide que de tarea estudien los adverbios y su clasificación, pues es la categoría gramatical que más les costó trabajo identificar. Después, comienza a calificar los cuadernos que las alumnas le van llevando a su escritorio. Conforme le llevan los cuadernos, la maestra va revisándolos, tomando en cuenta que estén forrados, limpios y completos, por lo cual se tarda varios minutos con cada alumna. Pero este proceso no se da en orden. Las alumnas no esperan a que la maestra termine de revisar cada cuaderno, sino que se van amontonando, hasta que la rodean, de modo que la maestra no puede ver lo que sucede en el grupo. En estos momentos el ruido se reinicia. Las alumnas 3C, 4C, 5C, 3F, 4F y 5F se levantan de su lugar y, de pie, forman un círculo y se dedican a platicar. El resto del grupo permanece sentado, pero hablando entre sí. Algunas alumnas están haciendo la tarea de la clase que sigue, según me explican cuando les pregunto.

16: 30 hrs.

La hora de la clase terminó. Me retiro. (MA.8, ESC. B, 21/02/2001)

En esta práctica se puede advertir que las alumnas no se enteraron del objetivo de la clase, no tenían interés en ella y los cincuenta minutos que duró no fueron suficientes para que terminaran de pasar al pizarrón a resolver el ejercicio, el cual quedó inconcluso.

Trabajar sólo con gramática y de forma descontextualizada conduce a situaciones como ésta, en donde se corre el riesgo de

perder el objetivo de la clase. Por otro lado, no sólo es necesario el estudio de la gramática para desarrollar la competencia para escribir, sino también es conveniente el ejercicio de la lengua escrita partiendo de su uso para que los alumnos, además de ser redactores de tareas, sean redactores de textos con propósitos reales, que favorezcan su interacción social.

El *Grupo C, prácticas centradas en aspectos periféricos de la lengua escrita*, fue el menos utilizadas por los maestros de la muestra estudiada (15.789 %). Las siguientes cinco prácticas forman parte de este grupo que se presenta en la siguiente tabla.

TABLA 6. GRUPO C. PRÁCTICAS CENTRADAS EN ASPECTOS PERIFÉRICOS DE LA LENGUA ESCRITA

Tipo de práctica	Frecuencia	Porcentaje
Dictado o escritura de palabras en el pizarrón	4/57	7.017 %
Ejercicios de caligrafía	2/57	3.508 %
Acrósticos	1/57	1.754 %
Resolución de cuestionarios	1/57	1.754 %
Elaboración de fichas bibliográficas	1/57	1.754 %
Total	9	15.789 %

En la tabla 6 se puede advertir que, de los cinco tipos de prácticas que forman el grupo C, la más utilizada fue el dictado o escritura de palabras en el pizarrón (7.017 %).

3.1.2.5. *Dictado o escritura de palabras en el pizarrón*

Esta práctica era utilizada por los maestros de la muestra estudiada debido a que no requiere de planeación, selección, ni de utilización de material alguno, pues consiste en que el maestro escribe en el pizarrón o dicta al azar palabras sueltas que en ese momento vienen a su memoria. La actividad se centra en que el alumno escribe un relato utilizando como base tales palabras.

En tres de cuatro prácticas de este tipo (4/57), las palabras eran utilizadas para escribir oraciones, y sólo en una se utilizó para escribir un texto. El siguiente fragmento de una observación ejemplifica este único caso.

.....
La maestra está escribiendo algunas palabras, en tanto que las alumnas hablan, ríen, platican, están de pie. Interrumpe la escritura y, volteándose hacia las alumnas, se dirige a ellas:
—Con estas palabras que estoy escribiendo en el pizarrón hagan un relato ficticio, imaginario.
Continúa escribiendo en el pizarrón. Mientras lo hace, las alumnas siguen hablando. Una de ellas (7A) comienza a cantar en voz bastante alta una canción popular. Pasan unos segundos y la maestra vuelve a interrumpir la escritura y se dirige a la alumna.
Mtra. (Molesta, voltea a ver a la alumna): — *¡Oye, deja de cantar, por favor!*
Otra alumna está comiendo algún alimento chatarra. La maestra se dirige a ella en tono enérgico:
— *¡Por favor, niña, deja de comer!* (Dirigiéndose ahora a todo el grupo): *¡Ya saben que en el salón no está permitido comer!*
16:45 hrs.

La maestra termina de escribir las palabras, que son veinte, y una alumna (4B) le dice que no entiende. Le contesta que haga una redacción en la que emplee esas veinte palabras y todas las demás que quiera. De pronto, una alumna le grita a otra.

Ala. (4B) (Enojada, dirigiéndose a su compañera): — *¡Berenice!, ¡baja tu maldito pie!*

La maestra, al escuchar los gritos, apenada, se dirige al grupo.

Mtra. (Conciliadora): — *Tenemos visita* (se refiere al observador); *ustedes se lucen como cuando uno está en casa.* (MA.2, ESC. B, 29/III/2001)

Esta práctica utilizada por la maestra, en donde la redacción está basada en el producto y en el enfoque gramatical, también demanda de los alumnos mucha imaginación y gran creatividad, pues tienen que utilizar como base las palabras escritas en el pizarrón, lo que fuerza la escritura de cualquier texto. Por otro lado, hay una clara percepción de la indisciplina del grupo, que en parte se debe a que la maestra no logra interesar a sus alumnas con la actividad y la forma en que se las propone, pues no les parece atractiva. Esta misma actividad, presentada como un juego, por ejemplo, en donde las alumnas mismas se involucraran al mencionar las palabras al azar, quizá captaría un poco más su atención.

Los ejercicios de caligrafía, los acrósticos, la resolución de cuestionarios y la elaboración de fichas bibliográficas fueron las prácticas que integraron el grupo C, *prácticas centradas en aspectos periféricos de la lengua escrita*, que resultó ser el grupo de prácticas menos utilizadas por los maestros, sujetos de esta investigación, y todas corresponden a prácticas basadas en el enfoque gramatical y al enfoque expresivo o expresionista, es decir, están relacionadas con la lengua escrita basada en el producto.

Todas las prácticas (15) que llevaron a cabo los maestros de la muestra estudiada constituyen una estrategia útil para que los alumnos escriban *redacción*, pero no para escribir textos con propósitos sociales reales. En este caso, empleamos el término *redacción* por única vez, en el sentido en que lo emplea Cassany⁷, para hacer la distinción entre textos con fines reales sociales y textos con fines escolares.

Coincidimos con Cassany cuando éste afirma que las diversas propuestas para que los alumnos escriban textos, incluidas todas las que encontramos en nuestra investigación (*redacción*), son útiles y que se deben emplear en forma complementaria con los textos con fines sociales reales, que él denomina comunicativos. Transcribo el cuadro propuesto por Cassany.⁸

El siguiente esquema compara la redacción con el conjunto de textos comunicativos que se proponen como alternativa:

<i>TEXTOS COMUNICATIVOS</i>	<i>REDACCIÓN</i>
<p><i>Cartas, notas, currículums, avisos, informes, anuncios.</i></p> <p><i>1. Cada tipo de texto tiene una estructura, un registro e incluso una fraseología fijada.</i></p> <p><i>2. El destinatario es explícito, varía y determina un grado de formalidad particular en cada</i></p>	<p><i>1. Estructura, registro y fraseología libres. No hay convenciones establecidas.</i></p> <p><i>2. El receptor es implícito (/el maestro) y no varía. No hay marcas de grado de formalidad.</i></p>

⁷ Cassany, D., Marta L. y G. Sanz, *op. cit.*, pp.277-282.

⁸ *Ibidem*, p. 278.

<p>caso. 3. <i>El tema del texto es real o verosímil, según la función de la comunicación. Hay, pues, algunas limitaciones.</i></p>	<p>3. <i>Libertad absoluta de temas.</i></p>
---	--

Como se puede advertir, los textos comunicativos subrayan la función social y comunicativa entre la interrelación entre emisor y receptor y en la consecución de propósitos reales, por lo cual se regulan por medio de una serie de convenciones que hay que respetar. En el caso de los textos de *redacción* constituyen ejercicios escolares, sin limitaciones y demandan creatividad:

La redacción pone más énfasis en la función epistémica de la lengua; es un vehículo para que el alumno reflexione sobre un tema, con el instrumento de la escritura, y para que aprenda cosas para dicho tema. Desde esta óptica, los textos comunicativos y la redacción son propuestas didácticas complementarias que deben coexistir en la clase de lengua.⁹

3. 2. Prácticas relacionadas con la lengua escrita basada en el proceso

3.2.1. Análisis de las prácticas de una maestra

De los diversos tipos de prácticas que llevaron a cabo los ocho maestros que conformaron la muestra estudiada, nos interesó analizar las prácticas realizadas por una maestra (MA.1, ESC. A), quien,

⁹ *Ibidem*, p. 279.

aunque no concebía la lengua escrita basada en el proceso, promovía la redacción con sus alumnos siguiendo el proceso, aunque sólo utilizaba textos literarios como modelo.¹⁰ Por otro lado, la utilización de la computadora como recurso didáctico, proporcionaba a sus alumnos una herramienta que les facilitaba a estos últimos llevar a cabo la actividad de postescritura, es decir, la revisión y corrección del texto escrito como borrador. En el discurso, se refirió a esta práctica en los siguientes términos:

La clase de redacción siempre es en la sala de medios, pero antes, en clases previas en el salón, se leen cuentos y los alumnos observan cómo empiezan, cuáles son las acciones y las circunstancias para que, a partir de ese modelo, ellos comienzan a escribir su relato en la computadora, en la sala de medios. (MA. 1, ESC. A)

Tuvimos oportunidad de presenciar cinco sesiones de trabajo de esta maestra. En una primera práctica, los alumnos planearon la elaboración de un cuento y pergeñaron un primer esquema-borrador en su salón de clases, el cual posteriormente redactaron y corrigieron, quince días después, usando la computadora, en la sala de medios (tercera práctica).

En otra sesión de trabajo (segunda práctica), la maestra revisó y escuchó parte de los guiones radiofónicos que los alumnos, en equipos, habían escrito y grabado en casets como tarea para hacerla el fin de semana y fuera de la escuela.

¹⁰ *Vid supra*, capítulo 2, apartados 2.1 y 2.2

En la cuarta práctica, la maestra terminó de revisar y escuchar los guiones radiofónicos que habían quedado pendientes la clase anterior.

En la quinta no abordó la redacción debido a que la dedicó a la revisión de un examen que había aplicado a los alumnos unos días antes.

Las prácticas

De cinco prácticas llevadas a cabo por esta maestra, sólo en cuatro abordó la lengua escrita. De éstas dedicó dos a la redacción de un texto literario y las restantes, a la revisión de guiones radiofónicos escritos por los alumnos. En las prácticas de esta maestra no predominó ninguna en particular, sino que estuvieron en la misma proporción.

Organización

La maestra eligió primero llevar a cabo una práctica en la que los alumnos planearan la elaboración de un texto literario y pergeñaran un primer borrador. En la segunda sesión, los alumnos no continuaron con la elaboración de su texto literario, sino que, la docente decidió revisar los guiones radiofónicos que venían trabajando desde clases anteriores. Las razones por las que interrumpió la elaboración del texto literario probablemente hayan sido las siguientes: 1) para establecer una distancia de tiempo suficiente para que los alumnos retomaran el texto con una visión distinta y enriquecida a la del momento inicial, 2) para hacer evidente que los estudiantes eran capaces de redactar,

tanto en la escuela, sin ayuda de sus padres, como en su casa, en equipo, con sus compañeros, y con apoyo de sus padres.

En la tercera sesión la maestra llevó a sus alumnos a la sala de medios, en la que redactaron y corrigieron su texto literario iniciado en la primera sesión.

En la cuarta sesión, la maestra terminó de revisar y escuchar los guiones radiofónicos de sus alumnos.

Diferencias entre las prácticas

En las prácticas relacionadas con la elaboración del texto literario, la maestra guió, supervisó y evaluó la actividad, y los alumnos contaron con apoyos y recursos: la maestra, la computadora y la sala de medios.

En las prácticas en las que la maestra revisó y escuchó los guiones radiofónicos de los alumnos, no tuvo oportunidad de guiar ni de supervisar la actividad, sólo de evaluarla. Asimismo, los alumnos no contaron con los recursos que les proporciona la escuela, como computadora, maestro y sala de medios.

A continuación, transcribo dos fragmentos de dos observaciones hechas a esta maestra para ilustrar la secuencia de esta práctica:

.....
11:30 hrs.

La maestra permanece de pie y camina por entre las filas donde están sentados los alumnos, vigilando que hagan el ejercicio que acaba de dictarles. Los alumnos permanecen en silencio resolviendo la tarea. La maestra continúa desplazándose por todo el salón. De pronto se acerca a mí y me explica que como no se pudo trabajar en el salón de medios, debido a que el día anterior murió un alumno en ese lugar por un ataque al corazón, va a cambiar un poco la actividad relacionada con la redacción. Yo le respondo que no se preocupe, que trabaje como ella quiera.

.....
11:50 hrs.

Para la siguiente actividad, que es redacción, tiene que improvisar, pues había planeado la clase pensando en que los alumnos trabajarían con las computadoras, en las que trabajan en parejas. Entonces, les pide que recuerden quién fue su pareja de trabajo en la clase anterior en la *sala de medios* para que la busquen y trabajen el día de hoy. La instrucción que les da es que entre dos alumnos platiquen, planeen y redacten un cuento de una cuartilla de extensión como mínimo y de cuatro como máximo. Les dicta el esquema que deben seguir: acción, personajes, secuencia y final.

Los alumnos se paran de su lugar para buscarse entre sí, y al localizarse mueven bancas para estar cerca, lo que produce desorden y ruido. La maestra les pide que trabajen en silencio, lo cual es muy difícil, pues la instrucción es que se comuniquen entre sí. El murmullo y el ruido, aunque disminuyen un poco, continúan todo el tiempo restante de la clase. Entre tanto, la maestra continúa caminando por entre los pasillos para darse cuenta de lo que hablan y escriben los alumnos. Les indica que el texto que elaboren en esta clase lo consideren como un borrador para ser utilizado el próximo jueves en la *sala de medios*.

La maestra se acerca nuevamente a donde me encuentro sentado y me comenta que normalmente no trabaja de ese modo la redacción. Le pregunto que cómo lo hace ordinariamente y me dice que a veces lo hace mediante la lectura de un texto y a partir de ahí cambian el final, por ejemplo; o bien a partir de la oralidad. El murmullo aumenta. La maestra se aleja de mí.

Mtra. (Dirigiéndose al grupo): — *¡Le bajan de volumen, por favor!*

El ruido disminuye. La maestra va pasando a los lugares de los alumnos para ver lo que están escribiendo.

12:00 hrs.

Suena el timbre que indica que la hora de clase ha terminado. Los alumnos se inquietan y aumenta el murmullo. La maestra les pide que guarden silencio. El grupo se calla. Les pide que le digan cuál fue la mayor dificultad a la que se enfrentaron al escribir el cuento.

12:05 hrs.

Una alumna (5B) le dice que el final del cuento le costó más trabajo; otro (2B), que se le dificultó el uso de palabras adecuadas; uno más (2D) le dice que lo más difícil para él fue el principio del relato.

La maestra les indica que pueden salir. Los alumnos se retiran. La maestra me informa va a otro grupo y se despide de mí. (MA. 1, ESC. A, 16/II/2001)

Ocho días después:

.....
.....

13:00 hrs.

Del aula, nos trasladamos a la sala de medios, la maestra, los alumnos y yo. En ella hay veinte computadoras. Este grupo tiene treinta y seis alumnos, pero en grupos más numerosos, me explica la maestra, se sientan hasta tres en una computadora.

Los alumnos ocupan sus lugares que ya tienen asignados. La profesora les entrega los disquets, los cuales se guardan en un mueble del salón de medios, de tal modo que los disquets no se los pueden llevar los alumnos, pues los pueden infectar. Otra razón por la que se guardan los disquets es que los alumnos utilicen la hora de clase para escribir, durante la cual la maestra les brinda ayuda. Cuando la hora de clase termina, dejan su trabajo en borrador. En la siguiente sesión, continúan redactando el mismo trabajo, ampliando o quitando ideas y corrigiendo. En la tercera sesión, que generalmente es la última, terminan de corregir y pulir su trabajo.

Ésta es la tercera sesión en la que vienen los alumnos a revisar el mismo texto. La redacción que la maestra les asignó como actividad es un cuento. La maestra, que está de pie, les recuerda que en esta sesión tendrán que dejar terminada su última versión del relato.

Los alumnos tienen prendida su computadora y tienen su texto en la pantalla. La maestra pasa con cada par de alumnos y observa lo que hacen con el escrito. Después, va al escritorio y me muestra un cuento de cinco cuartillas. Me dice: —*Mire, ¡qué preciosidades escriben los alumnos en la computadora! Éste es un cuento escrito por un alumno de otro tercer año.*

Entre tanto, yo me acerco a los alumnos y leo lo que tienen escrito. Por ejemplo, las alumnas 5 y 6 han hecho un cuento de amor. Una le dice a la otra: —*No me gusta el título, ¿no queda mejor, Mi vida en el otro verano?*

En la siguiente mesa, las alumnas 7 y 8 cambian una fecha. Los alumnos 9 y 10 discuten qué otro cambio pueden hacer. La dinámica es parecida en todos los casos. Las alumnas 11 y 12 llaman a la maestra y le muestran su texto. Le piden su opinión porque a una de ellas le parece que es muy dramático. La maestra les sugiere que piensen en sus compañeros, si el tema sería de interés para ellos.

Yo comienzo a interrogar a los alumnos. Les pregunto que si tres sesiones son suficientes para terminar un texto. Todos dicen que sí. También pregunto si la computadora les facilita la redacción y por qué. La mayoría responde que sí porque pueden borrar fácilmente y porque la hacen entre dos. Otra pregunta que hago es sobre el tipo de correcciones que hacen. La mayoría coincide en que es básicamente agregar o quitar palabras o líneas —ideas, dicen ellos— Algunos, pocos, dicen que cambian o rehacen la historia porque no les gusta como queda.

Les pregunto por la ortografía y me explican que el corrector de la computadora se encarga de ella. Otra pregunta que les hago es por el tipo de ayuda que les ofrece la maestra. Les pregunto si ella les ayuda a redactar o les indica cómo redactar. Me contestan que no, que sólo les hace sugerencias, Por ejemplo, sugerencias del tipo de: *...es muy breve tu cuento, le falta más desarrollo, no describes bien los personajes, ibas muy bien al principio, pero se te cayó la historia, le hace falta más trabajo al clímax, el final debes trabajarlo más, etcétera.*

La maestra les dice a los alumnos que entreguen su disquet para que la escuela se los imprima en el fin de semana. Parece que les cobran el papel y la tinta. Los alumnos que ya terminaron entregan su disquet. (MA.1, ESC. A, 24/V/2001)

Como puede advertirse, la maestra sigue en su clase de redacción una secuencia, un proceso, en el que los alumnos escriben sus textos, aunque éstos sólo sean literarios. En las actividades de prescritura, los organiza para que planeen una historia; en las actividades de escritura, los alumnos escriben el primer borrador; y en las actividades de postescritura, revisan y corrigen su texto. Además, el trabajo no es individual, sino en parejas, es decir, hay interacción en el aprendizaje, hay un diálogo oral y el trabajo es cooperativo, condiciones que recupera el enfoque comunicativo de la teoría social del aprendizaje¹¹

La mayoría de los maestros que conformaron nuestra muestra no ha considerado en su práctica en el aula la escritura de textos con propósitos sociales reales, por lo que ha estado saturando a sus alumnos con ejercicios ortográficos, prácticas de gramática, dictado de palabras y redacciones de cuentos, entre otras, las cuales llegan a cansarlos.

¹¹ Vid. *supra*, capítulo 2, apartado 2.2.7.

3.3. Desconocimiento de estrategias por parte del maestro para desarrollar la lengua escrita en los alumnos

Los maestros de la muestra estudiada tenían muchas dificultades para establecer una mediación entre sus alumnos y el desarrollo de sus habilidades para que éstos produjeran textos escritos, aun en los casos excepcionales en que el profesor estaba familiarizado con las propuestas pragmáticas de la enseñanza de la lengua escrita. En el caso contrario, es decir, en el que el profesor concebía la lengua escrita como un producto único o de la “musa”, se explica que no pudiera ser un mediador o un guía para sus alumnos en el desarrollo de esta competencia; sin embargo, los casos en que el maestro estaba informado en qué consistía el proceso de composición de textos, llama la atención que a pesar de ello, optara por echar mano de prácticas ligadas a desarrollar la lengua escrita como producto, sin considerar el proceso. Es decir, unos desconocían la didáctica de la composición de textos, pero otros no y, sin embargo, en su práctica estaba ausente esta didáctica.

Al parecer, tampoco cuenta mucho su actualización, pues el cincuenta por ciento de la muestra, objeto de estudio, había asistido a cursos de actualización magisterial y el restante cincuenta por ciento no lo había hecho. En ambos casos, la práctica era la misma, salvo un caso de excepción (MA. 1, ESC. A), en el cual la maestra llevaba parcialmente a la práctica con sus alumnos el desarrollo de la lengua escrita como un proceso de composición. Esto permite inferir que el Programa Nacional de Actualización Permanente de la Secretaría de

Educación Pública no ha impactado lo suficiente en el aula. A este respecto, Etelvina Sandoval, afirma:

Los programas institucionales de actualización tienen poca presencia real y los apoyos académicos son prácticamente inexistentes [...] La búsqueda individual de cursos en ámbitos ajenos a la SEP parece ser una práctica bastante extendida entre los docentes de secundaria, tal vez motivada por su sentido de profesional que busca actualizarse en su especialidad y no tanto en la enseñanza de ésta, sobre todo con base en la concepción generalizada de que a enseñar se aprende en la práctica misma.¹²

Podemos concluir, entonces, que uno de los factores importantes por los cuales la práctica de la lengua escrita en el aula es casi inexistente, lo constituye el hecho de que el maestro desconoce estrategias para desarrollarla en sus alumnos, independientemente de que conozca o no los enfoques pragmáticos. Como quiera que sea, el hecho es que el maestro de la asignatura de español prácticamente no trabaja la lengua escrita en el aula de la escuela secundaria.

3.3.1. La práctica de la lengua escrita en el aula: una “pérdida de tiempo”

Dos son los factores, ya mencionados, que influyen en el hecho de que el maestro de lengua casi no promueva en sus alumnos de

¹² Sandoval Flores, Etelvina, *op.cit.*, p. 174.

secundaria la redacción en el aula: 1) su concepción sobre la lengua escrita: “el escritor nace, no se hace”. Instalado en esta premisa, el maestro considera que no tiene mucho sentido perder el tiempo con esta actividad, pues quien ya trae de “origen” la habilidad, no requiere de su práctica, y quien no nació para escribir, de cualquier forma no podrá hacerlo, a pesar de los esfuerzos que pueda hacer el maestro; y 2) la resistencia del alumno a producir textos. Aun cuando el profesor intente que sus alumnos escriban en el aula, la resistencia del alumno termina por menguar el interés del maestro en trabajar la redacción. Si a esto agregamos el hecho de que los grupos, por ser numerosos, dificultan la supervisión del trabajo en el aula, entonces es explicable que el docente prefiera dejar esta actividad como tarea para realizar en casa; o bien, cuando realiza esta actividad en el aula, decida postergar la revisión para el siguiente día.

En la mayoría de los casos, los maestros de la muestra estudiada que trabajaban la redacción en el aula, dedicaban gran parte de la clase a las actividades de prescritura: entre 40 y 45 minutos a esta actividad, en tanto que para las actividades de escritura sólo quedaban diez o quince minutos, que no eran suficientes para que los alumnos concluyeran su redacción, por lo cual, ésta quedaba de tarea para que la concluyeran en casa, pero no todos los alumnos la concluían y los maestros no siempre la revisaban al otro día. Probablemente éstos últimos consideraban que aumentar el lapso de escritura era una pérdida de tiempo, pues de acuerdo con su concepción sobre la lengua escrita, un texto se elabora en un solo momento. Por el contrario, redactar un texto requiere de varios

momentos: uno para planearlo, otro para escribirlo y otro para corregirlo. Por ello, cuanto más tiempo de la clase de redacción se dedique a la elaboración de un texto —cuando la redacción se basa en el proceso— mayores oportunidades tendrán los alumnos de mejorarlo. A este respecto, ante la pregunta formulada a los maestros acerca de la razón que tenían para dedicar mayor tiempo de su clase a las actividades de prescritura, y menor tiempo a la de redacción propiamente dicha, éstas fueron sus respuestas:

Ojalá tuviéramos un texto pequeño [como modelo] o tuviéramos dos horas seguidas de clase, pero no lo permiten las autoridades. Ya ve que a nivel bachillerato les juntan dos horas de lectura y redacción. (MA. 2, ESC. B)

Dos horas seguidas para la clase de lengua sería deseable siempre que la lengua escrita se basara en el proceso porque permitiría a los alumnos seguir los tiempos de prescritura, escritura y postescritura.

Mire, los alumnos de primer año no están acostumbrados a trabajar solos. Los muchachos están acostumbrados, en principio, le decía hace rato, a seguir instrucciones, a que si el maestro dice una cosa ésa es la que ellos hacen, en el momento en que el alumno se queda sin instrucciones se queda con todo el tiempo y no realiza nada, empieza a jugar, empieza a distraerse. (MA. 4, ESC. A)

Esta maestra dedicaba los últimos diez minutos de la clase para las actividades de escritura porque de acuerdo con su concepción sobre la lengua escrita este tiempo era suficiente, ya que cualquier texto se escribe “de una sentada”.

3.3.2. Los cuadernos de lengua de los alumnos de secundaria

En los ocho grupos de las cuatro escuelas secundarias que respectivamente atendían los maestros de la muestra estudiada, hicimos una revisión al azar de los cuadernos de cinco alumnos por grupo, a fin de conocer sus contenidos. Esta revisión se hizo en distintos momentos durante el tiempo que duró la investigación. Los resultados fueron los siguientes:

1. En siete de los ocho grupos (87.5%), los cuadernos de los alumnos contenían ejercicios de redacción sólo a partir de la fecha en que se inició la observación participante, lo que permite inferir que, a lo largo del año escolar, en la clase de español se excluye la práctica de la lengua escrita, la cual se hizo presente en el aula debido al compromiso contraído entre el observador participante y el maestro, que era parte de la muestra estudiada.¹³

Los textos escritos por los alumnos durante el tiempo de la investigación tenían las siguientes características:

- Eran muy breves, de tres líneas hasta tres cuartos de una cuartilla, con predominio de siete u ocho líneas.¹⁴

¹³ Notas del cuaderno de campo (24/V/2001).

¹⁴ Notas del cuaderno de campo (MA.2, ESC. B, 20/III/2001 y 24/IV/2001, 3º. grado, vespertina).

- La mayoría eran ejercicios de ortografía, o redacciones de cuentos, o formación de oraciones. Sólo en dos grupos habían textos informativos, como la nota periodística.¹⁵
- En siete de los ocho grupos (87.5%) el trabajo de redacción era individual, es decir, no se favorecía el intercambio oral entre los alumnos para escribir los textos. Sólo en un grupo (12.5%), los alumnos trabajaban siempre en parejas para planear su texto.¹⁶

2. Sólo en los cuadernos de un grupo (12.5%) aparecían varios borradores de textos con fechas anteriores a la observación participante llevada a cabo en ese grupo, así como los ejercicios hechos a partir de la fecha en que se inició la observación. Los borradores sólo correspondían a textos literarios. Este grupo es el de la única maestra en cuya práctica docente estaban presentes algunos elementos de los enfoques pragmáticos (enfoque comunicativo). Los textos eran muy breves (cuatro a diez líneas y hasta media cuartilla) debido, probablemente, a que eran borradores que los alumnos posteriormente ampliarían y corregirían en la sala de medios, que es en donde habitualmente ejercitaban la redacción con la guía de su maestra¹⁷.

¹⁵ Notas del cuaderno de campo (MA.4, ESC. B, 20/I/2001, 1º. grado, matutina, y 20/III/2001, 3º. grado, matutina).

¹⁶ Notas del cuaderno de campo (MA.1, ESC. A, 21 y 24/V/2001, 3º. grado, matutina).

¹⁷ Notas del cuaderno de campo (24/V/2001).

4. PRINCIPALES PROBLEMAS QUE ENFRENTAN LOS MAESTROS EN EL AULA

Del mismo modo en que la concepción que tiene el maestro sobre la lengua escrita se manifiesta en su práctica en el aula, sus problemas en la enseñanza se relacionan con su modo de concebir la lengua. Así, de acuerdo con los datos de nuestra investigación, identificamos los dos problemas que son considerados por los maestros como los principales que enfrentan en el aula, en cuanto a la enseñanza de la lengua escrita: 1) Resistencia a escribir por parte de los adolescentes y 2) La ortografía de los alumnos.

TABLA 1. PROBLEMAS QUE ENFRENTAN LOS MAESTROS EN EL AULA

Resistencia a escribir	62.5 % 5/8
Ortografía	37.5 % 3/8
TOTAL	100 % 8/8

En la tabla 1 se puede observar que, de ocho maestros que conformaron la muestra, la mayoría (62.5%) enfrenta en el aula el problema de que los alumnos se resisten a escribir, en tanto que los restantes (37.5%) señalaron como problema la ortografía de los alumnos, sin que esto signifique que paralelamente enfrenten otros problemas también expresados en las entrevistas (poco tiempo de

clase para abordar la redacción, pereza de los estudiantes y deficiencias que los alumnos traen desde la primaria).

4.1. Resistencia a escribir por parte de los adolescentes

De acuerdo con nuestros datos, un primer problema al que se enfrenta el maestro de español al tratar de desarrollar la lengua escrita en los adolescentes es que éstos no lo quieren hacer; se resisten, tienen dificultades para hacerlo. Las causas de esta resistencia son múltiples, pero sin duda todas tienen relación con la forma en que el maestro concibe la lengua y, por consecuencia, con su práctica en el aula. En nuestra investigación encontramos seis causas; tres relacionadas con los docentes: 1) Falta de tiempo para revisar los escritos de los alumnos, 2) Desconocimiento de los enfoques pragmáticos de la asignatura, y 3) Desconocimiento de cómo organizar la enseñanza y guiar a los alumnos en el proceso de composición; así como tres causas relacionadas con los adolescentes: 4) Temor de los alumnos por leer sus escritos ante el grupo, 5) Falta de interés de los alumnos por escribir, y 6) Desconocimiento de estrategias para escribir por parte de los alumnos.

TABLA 2. CAUSAS DE LA RESISTENCIA A ESCRIBIR

Relacionadas con los maestros	Relacionadas con los alumnos
1. Falta de tiempo para revisar los escritos de los alumnos: 100% (8/8)	1. Temor de los alumnos a leer sus escritos en público: 50% (4/8)
2. Desconocimiento de los enfoques pragmáticos: 50% (4/8)	2. Falta de interés de los alumnos por escribir los textos

	que les solicitan: 50% (4/8)
3. La forma de guiar a los alumnos para que escriban responde a otro enfoque distinto de los pragmáticos: 87.5% (7/8)	3. Desconocimiento de estrategias para escribir por parte de los alumnos: 100% (8/)

La tabla 2 ilustra, en general, las seis causas de la resistencia a escribir; tres relacionadas con los maestros y tres vinculadas con los alumnos. En el primer caso, el 100 % de los maestros de la muestra estudiada no tenían tiempo de revisar los escritos de los alumnos y cuando lo hacían sólo revisaban la ortografía; el 50 % de esos mismos maestros desconocía, o aun conociéndolos, no utilizaba los enfoques pragmáticos; y el 87.5 % de los maestros partía de otro enfoque distinto de los pragmáticos para guiar a sus alumnos a que escribieran. En cuanto a las causas relacionadas con los alumnos, la tabla muestra que el 50 % de los alumnos de los grupos de la muestra estudiada no escribían por el temor de leer sus escritos en público; en el 50 % de los grupos observados, a los alumnos no les interesaba escribir los textos que les solicitaban; y en el 100 % de los grupos, los alumnos no contaban con estrategias para escribir.

En la siguiente tabla se particularizan las tres causas de la resistencia a escribir por parte de los docentes de la muestra estudiada para abordarlas en orden.

TABLA 3. CAUSAS DE LA RESISTENCIA A ESCRIBIR
A) RELACIONADAS CON LOS DOCENTES

Muestra	Falta de tiempo para revisar los escritos	Desconocimiento de los enfoques pragmáticos	Conocimiento de los enfoques pragmáticos	La forma de guiar a los alumnos responde a otro enfoque distinto de los pragmáticos
Maestra 1	12.5 %	—	12.5 %	12.5 %
Maestra 2	12.5 %	12.5 %	—	12.5 %
Maestro 3	12.5 %	12.5 %	—	12.5 %
Maestra 4	12.5 %	—	12.5 %	12.5 %
Maestro 5	12.5 %	12.5 %	—	12.5 %
Maestra 6	12.5 %	12.5 %	—	12.5 %
Maestra 7	12.5 %	—	12.5 %	12.5 %
Maestra 8	12.5 %	—	12.5 %	—
TOTAL	100 % 8/8	50 % 4/8	50 % 4/8	87.5 % 7/8

En la tabla 6 se observa que la totalidad de los maestros que formaron la muestra estudiada no tenían tiempo para revisar los escritos de sus alumnos (100%); la mitad de ellos (50%) desconocía los enfoques pragmáticos o no había leído acerca de los mismos; la otra mitad conocían dichos enfoques o habían leído acerca de ellos (50%). Sin embargo, siete maestros (87.5%) guiaban a sus alumnos en la composición de textos siguiendo un enfoque distinto a los pragmáticos.

CAUSAS DE LA RESISTENCIA A ESCRIBIR

A) RELACIONADAS CON LOS DOCENTES

4.1.1. Los maestros no tienen tiempo de revisar los escritos de los alumnos y cuando lo hacen sólo revisan ortografía

A partir de los datos encontrados en nuestra investigación, observamos que, además de la concepción que tienen los maestros sobre la lengua escrita,¹ uno de los factores de la resistencia de los adolescentes a escribir es que, en la mayoría de los casos, el maestro no revisa sus escritos porque no le alcanza el tiempo debido a que son numerosos (cuarenta o cuarenta y cinco escritos). Generalmente deja la revisión para otro día, pero al día siguiente tiene otros contenidos que desarrollar y no puede revisar en clase más que algunos escritos de sus alumnos, por lo que sólo revisa lo más superficial que le salta a la vista: la ortografía. No es que la ortografía no sea importante, sino que hay aspectos de la redacción cuyos logros por parte del alumno favorecen sus procesos cognitivos, como planear un texto, jerarquizar ideas, argumentar un punto de vista, ser coherente en el desarrollo de las ideas, etcétera, pues:

Nadie pone en duda que la ortografía y la gramática son importantes y tienen una función propia en la expresión escrita, pero no hay que olvidar que sólo son un componente, el más superficial, de todos los conocimientos que conforman el código escrito.²

¹ *Vid. supra*, capítulo 2, tablas 2, 3 y apartado 2.1. 4.

² Cassany, Daniel (1997), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, España, Paidós, p. 176.

Los alumnos de los grupos atendidos por los docentes de la muestra estudiada conocían muy bien esta dinámica y perdían el interés de hacer sus redacciones, pues sabían que al maestro casi nunca le daba tiempo de leer sus escritos, y cuando lo hacía, sólo les corregía la ortografía.

Un maestro que fue observado con un grupo de tercer grado inició la clase de redacción dictando alrededor de cincuenta palabras con el propósito de que los alumnos eligieran diez de ellas para elaborar oraciones. Continuó haciendo la indicación de que las palabras que no conocieran las consultaran en el diccionario. En tanto que los alumnos llevaban a cabo esta actividad, el maestro utilizaba el tiempo para revisar una tarea del día anterior. Transcribo parte de la observación:

.....
El maestro se dirige hacia el frente del salón y se queda recargado en una pared lateral, a un lado del escritorio. Les dicta una serie de palabras homófonas cuyo significado deben investigar en el diccionario:
Mo.: —*Avocar, abocar; hasta, asta; botar, votar...* (*Interrumpe el dictado y pregunta cuáles son las palabras homófonas*). Un alumno contesta
Alo. (3D): —*Las que se pronuncian igual y se escriben diferente.*
El maestro mueve la cabeza afirmativamente y continúa dictando:
Mo: —*Cebo, sebo; grabar, gravar; olla, hoyo; maya, malla.* (*Interrumpe el dictado para completar la instrucción*).
Mo: —*Chavos, les advierto que, además de buscar el significado de las palabras, deberán redactar una oración con cada una de esas palabras.*
Se escucha una expresión de molestia, un *¡ay!* ,*¡no!* multitudinario y un murmullo que comienza a crecer poco a poco.
Mo. (Enfático): —*¡Como de que no! Si es su obligación. ¡Háganlo rápido!*
El grupo, al parecer, se resigna. El maestro se sienta en la silla del escritorio. Mientras tanto, los alumnos están hablando entre sí. Algunos consultan el diccionario que habían negado traer. Otros escriben. Un gran sector del grupo está distraído platicando de cosas ajenas a la clase, pues se escuchan risas y comentarios aislados que no tienen que ver con el ejercicio. El maestro hace caso omiso, toma su lista de asistencia y comienza a llamarlos por orden alfabético en

forma individual. Al momento de llamarlos les pide su cuaderno para revisarlos. Una alumna (5B) que estaba absorta escuchando la charla de otro alumno (4C) reacciona preocupada, cuando se da cuenta de que el maestro está llamando por lista.

Ala.(5B, dirigiéndose a su compañero de al lado, 4C): —¿*Qué está calificando?* [se refiere al maestro].

No recibe ninguna contestación. De pronto, un alumno (5C) que no está en su lugar, sino está parado en la fila F, cerca de una muchacha que está sentada (6F), le dice algo en voz baja. La muchacha le contesta enojada y en voz alta: — *¡Ya., baboso!*

El maestro, que sigue llamando a los alumnos para calificarles el cuaderno, no escucha, o finge no hacerlo, o escucha pero no le importa. El murmullo sigue creciendo. Otra alumna (5B) se pone de pie y va con una de sus compañeras que está sentada en otra fila distante (4E) a pedirle algo. Se siguen escuchando risas, comentarios de otros asuntos. Un alumno pregunta a gritos por el significado de una palabra con uvé. Otro alumno (5C) golpetea rítmicamente la paleta de su mesabanco con su lápiz. No hace nada más. El maestro parece que no lo oye. Cuando advierte que lo observo deja de hacerlo y se pone a escribir.

12:45 hrs.

El maestro continúa en su escritorio llamando a los alumnos para revisar sus cuadernos. Una muchacha (4B) se alisa el pelo con las manos coquetamente. Algunos alumnos hacen el ejercicio, pues consultan el diccionario. Otros se dedican a copiar lo que los demás hacen, ya que se paran y se acercan a los cuadernos de sus compañeros y toman nota por escrito. Una muchacha (6F) se para de su lugar y va a platicar con otra alumna (5B). Algunos alumnos no hacen nada. Solo están sentados viendo a los demás. Algún alumno canta una canción a media voz. Se escuchan más risas de un alumno (5F). Otra muchacha (5E) está copiando el ejercicio del cuaderno de su compañera de al lado (6E). Un alumno (3F) está platicando con sus vecinos más próximos y constantemente suelta carcajadas. El maestro lo reprende y el alumno argumenta que ya terminó de hacer el ejercicio. El maestro le pide que entonces deje trabajar a sus compañeros y en especial a uno (3E) que ha faltado mucho últimamente. Los alumnos siguen presentando sus cuadernos cuando los llama el maestro. Muchos alumnos terminaron su ejercicio, o al menos eso parece, y charlan entre sí. Se escuchan carcajadas tanto de varones como de mujeres.

12: 55 hrs.

Ya terminó la hora de clase desde hace cinco minutos, pero no suena el timbre aún. El alumno (3F) que acaba de reprender al maestro sigue parlotando en forma locuaz. El maestro le pide que lea su ejercicio y el muchacho le contesta que no ha terminado. El maestro le recuerda que hace un momento le dijo que ya había terminado. Entonces el alumno le dice (riendo con cierto grado de cinismo): —*Sí, terminé unas oraciones...*

El maestro, molesto, le pide que le muestre su cuaderno para ver cuánto ha hecho. El joven le lleva el cuaderno. El maestro lo revisa y probablemente no haya encontrado nada escrito, o hay muy poco trabajo desarrollado, pues lo reprende fuertemente y le dice que ya sabe las consecuencias si continúa igual durante todo el año. La reprimenda estimula la atención de todo el grupo y de pronto todos

guardan silencio. Pero esta situación no dura ni dos minutos cuando vuelve a imperar el ruido. El maestro sigue revisando el trabajo del día anterior en los cuadernos de los alumnos. De pronto, interrumpe su revisión y desde su escritorio, sentado, pregunta al grupo.

Mtro.: *¿Quién ya terminó?*

Nadie contesta, a pesar de que es probable que algunos ya lo hayan hecho, pero las charlas y las risas siguen igual.

13:00 hrs.

Suena el timbre. Los alumnos guardan sus cosas apresuradamente en espera de que les indiquen que pueden irse. El maestro sigue revisando los últimos cuadernos. Medio grupo está de pie deambulando por el salón, pues ya quieren irse. Tres o cuatro alumnos rodean al maestro alrededor de su escritorio esperando que termine la revisión, lo cual sucede a las 13:03 hrs. El maestro se levanta y les dice que pueden salir y que al siguiente día corregirá el ejercicio que el día de hoy hicieron. Salen en tropel, atropellándose unos a otros. Yo me levanto y me acerco al maestro, quien ya guardó sus cosas. Nos retiramos del salón haciendo comentarios. Le pregunto por la tarea que revisó y me dice que es sobre una biografía de Cervantes. Le comento que son muchos alumnos (35), que si le da tiempo de revisar la tarea completa. Él contesta que le da una revisión general, pero que le importa que la letra sea legible y que tenga buena ortografía. Se va a otro grupo y yo me retiro de la escuela. (MO. 5, ESC. D, 28/II/2001)

En esta observación se puede advertir claramente que el tiempo rebasa al maestro. Los cincuenta minutos sólo le alcanzan para revisar la ortografía y la legibilidad del texto que les dejó de tarea el día anterior. También es evidente que los alumnos no muestran el mínimo interés en esta actividad, entre otras razones, porque saben que quizá al día siguiente el maestro no le dé tiempo de revisar la tarea porque tiene que atender otros contenidos.

En contraste con la forma en que el maestro de la observación anterior organiza la revisión de los escritos de sus alumnos, una maestra a quien se le formuló una pregunta relativa a la resistencia de los alumnos a escribir, y respecto de lo que tendría que hacer el maestro para vencer esa resistencia en el alumno, contestó:

Bueno, yo considero que es facilitar un poquito, que ellos [los alumnos] se sientan con la libertad de expresarse [...] que no se sientan corregidos; siento que eso es importante porque si no [si se les corrigiera] sí se cohíben. Entonces, yo por lo que he optado es trabajar en pares, uno a otro corregir la redacción. (MA. 1, ESC. A)

En esta respuesta se puede inferir que la maestra —que, como ya se ha señalado, es la única de la muestra estudiada que trabaja con sus alumnos la redacción como proceso— ha reflexionado sobre su práctica, pues se ha dado cuenta de que representa un mayor aprendizaje el hecho de que los alumnos mismos descubran sus errores.

Otra de las maestras de la muestra, al preguntarle sobre lo que ella consideraba como causa de que los alumnos se resistieran a escribir, contestó:

...Quizá se enojan porque uno les marca ortografía... porque eso les molesta...
(MA. 2, ESC. B)

Generalmente los alumnos se disgustan porque el maestro sólo señala errores y pocas veces, aciertos. En los cuadernos de los alumnos que revisamos a lo largo de las observaciones, sólo aparecían señalamientos de errores y en ningún caso algún comentario —bueno o malo— acerca del contenido del texto o de la forma en que estaba escrito.³

³ *Vid. infra*, registro de observación, apartado 4.2.

Por otro lado, a diferencia de la anterior maestra, ésta, aunque también reflexiona sobre su práctica educativa, esta reflexión no la lleva a buscar otras formas de enseñar, pues mantiene la misma práctica debido a que es más fácil para ella trabajar de esa forma que buscar estrategias, lo que le acarrearía mayor trabajo.⁴ Como respuesta a la misma pregunta, otra maestra de la muestra elegida afirmó:

Yo siento que es algo ya cultural, los alumnos vienen con muchos temores, los niños vienen con muchos prejuicios al enfrentarse a una hoja de papel, prejuicios que van desde me voy a equivocar, no sé como se escribe, si se escribe con hache o no; tal vez en la primaria sufrieron varios taches encima de esas palabras; tuvieron que repetir planas para que aprendieran la forma en que se escribe. No sé; hay muchos, muchos factores, y esto es cierto hay una renuencia absoluta [a escribir]. (MA. 4, ESC. A)

En esta respuesta se aventuran hipótesis, hay reflexión y, aunque esta maestra trabaja con textos, no parte de la redacción basada en el proceso.⁵

La corrección ortográfica habría que entenderla de otro modo, en primer lugar, debe promover procesos de aprendizaje para que los alumnos reflexionen, por lo cual sería más conveniente que el docente señalara errores, sin tacharlos, para que el alumno indagara en qué consisten esos errores:

⁴ *Vid. supra*, registros de observación en capítulo 3, apartado 3.1.2.5, y *vid. infra*, apartados 4.1.3, 4.1. 4 y 4.1.5.

⁵ *Vid. supra*, registros de observación en apartado 3.1.1 y *vid. infra*, apartado 2.1.4.

*El docente debe guiar, sin niveles de ayuda excesivos, el proceso de autocorrección de los alumnos.*⁶

4. 1. 2. Desconocimiento de los enfoques pragmáticos de la asignatura

Cuatro de ocho profesores, sujetos de nuestra investigación, desconocían total o parcialmente los enfoques pragmáticos de la enseñanza del español en general, y de la redacción en particular, los cuales enfatizan el carácter comunicativo de la lengua.⁷ En los cuatro casos restantes, aun conociendo estos enfoques comunicativos, no los utilizaban. Ésta es una de las razones por las que el maestro no puede guiar al alumno en el proceso de redacción. Una maestra opinó acerca de la importancia que tiene la redacción en la escuela secundaria, en los siguientes términos:

—Pues... [sirve] para llenar formularios... los programas de antes del 95 [quiso decir de 1993] yo siento que eran más ricos. En cambio, yo siento que... (se ríe en tono de burla) ese enfoque comunicativo que le llaman eh..., la verdad como que está fraccionado en cuanto a los programas. (MA.2, ESC. B (15/V/2001)

La respuesta de esta maestra revela un desconocimiento acerca de los enfoques pragmáticos, pues los aspectos de la asignatura están fraccionados para efectos de dosificación de contenidos, pero éstos hay que impartirlos partiendo de un enfoque comunicativo.

Esta misma maestra, ante la pregunta relativa a cuál es la dinámica que sigue en la clase de redacción, afirmó:

⁶ Ruiz Iglesias, Magalys, *op. cit.*, p. 29.

⁷ *Vid. supra*, tabla 3.

Bueno, a veces se tienen cuentos, en otras ocasiones puede ser un listado de palabras dichas por ellas [las alumnas]. (MA. 2, ESC. B)

Esta docente utilizaba textos como actividad previa a la escritura, pero sólo elegía textos literarios e informativos,⁸ probablemente porque no había reflexionado sobre el hecho de que el conocimiento es más significativo para el alumno cuando el destinatario de sus textos es alguien real, distinto al maestro (cartas, currículums, artículos en el periódico escolar, etc.). Así, pues, no es suficiente la utilización de textos literarios, ya que limita el desarrollo de la competencia escritora, pues es necesario el uso de todo tipo de escritos, sobre todo, aquellos con propósitos sociales reales, pues como afirmamos anteriormente,⁹ la lengua tiene una función social que no podemos olvidar, por lo cual es deseable que los alumnos se conviertan en usuarios competentes de la lengua, dentro y fuera de la escuela. Por otro lado, la utilización de un listado de palabras es un recurso que puede estimular la imaginación y a partir de ahí, las adolescentes pueden escribir en forma espontánea lo que les despierte la evocación de tales palabras, pero este tipo de práctica nos remitiría al modelo de enseñanza de la redacción llamada expresiva o expresionista¹⁰, emparentada con el enfoque gramatical.¹¹ Otra maestra entrevistada, dijo:

⁸ *Vid. supra*, capítulo 3, apartado 3.1.1, tabla 3.

⁹ *Vid. supra*, capítulo 2, apartados 2.1.1, 2.1.4 y 2.2.4.

¹⁰ *Vid. supra*, capítulo 2, apartado 2.1.1.

¹¹ *Vid. supra*, capítulo 2, apartado 2.1.2.

Para empezar, siempre se tiene que partir de un texto, de ahí se desprende todo.
(MA. 4, ESC. A)

Esta maestra no ignoraba los enfoques pragmáticos y estaba consciente de que éstos tienen como premisa partir no de la lingüística oracional, sino de la lingüística textual. Sin embargo, aunque utilizaba diversos tipos de textos como actividad de prescritura, no usaba textos con fines sociales reales ni promovía el desarrollo de la lengua escrita basada en el proceso, pues quizá le resultaba eficaz la forma en que trabajaba. Otro maestro, explicó:

Les dicto quince o veinte palabras y les digo vamos a hacer oraciones con cada una de las palabras. Otras veces escribimos una regla de ortografía en el pizarrón y ellos tienen que buscar veinte o treinta palabras que se ajusten a esa regla. Luego se intercambian cuadernos y se califican; cuando hay dudas, me preguntan.
(MO. 5, ESC. D)

En las ocho observaciones hechas a este maestro, invariablemente hacía lo que expresaba en su discurso, es decir, reducía la actividad de redacción a la escritura de oraciones, o a los ejercicios ortográficos, como se puede apreciar en el siguiente fragmento de una de las observaciones:

.....
12:15 hrs.

Sale la maestra de la clase anterior del salón y el maestro y nosotros pasamos. El maestro se queda de pie y yo me voy al fondo y me siento en el mesabanco. Escribe en el pizarrón un texto que copia de un libro de ortografía, al mismo tiempo que les dice que saquen sus cuadernos y que copien el texto, pues van a trabajar ortografía. La mayoría de los alumnos abre sus cuadernos y comienza a escribir; cuatro o cinco platican entre sí; dos de estos últimos comienzan a platicar de matemáticas (5D y 5E) mientras el maestro escribe en el pizarrón. Los alumnos

que no están escribiendo quizá confíen en que el texto va a quedar ahí escrito para poderlo copiar más adelante, cuando quieran hacerlo, lo cual muchos alumnos hacen a propósito, al parecer, para retrasar el avance de la clase y trabajar lo menos posible. Pero el maestro escribe un texto muy largo, que rebasa el tamaño del pizarrón, por lo cual decide borrar el primer párrafo para continuar el texto. Cuando los alumnos que no están escribiendo se dan cuenta de esto, se sorprenden y se desesperan porque se dan cuenta que ya se retrasaron. Entonces, se produce un murmullo y un movimiento de alumnos que jalan bancas para sentarse junto a algún compañero que sí estaba escribiendo desde el principio. El maestro termina de escribir el texto y se queda de pie, junto al escritorio y desde ahí observa a los alumnos. Le dice a uno (3A) que se esté en paz porque está jugando con otro. El maestro pregunta si ya terminaron de copiar el texto que les escribió en el pizarrón. A coro el grupo contesta que no. En seguida, el maestro les indica que escriban los signos de puntuación que hacen falta en el texto que acaba de escribir. Les aclara que los signos pueden ser comas, puntos, puntos y comas, dos puntos y acentos. Después, el maestro se pasea por los pasillos de las filas.

.....
12:27 hrs.

El profesor se va a sentar a su escritorio y por orden de lista va llamando a los alumnos para revisarles sus cuadernos. Parece que es un aspecto que tomará en cuenta para la calificación del bimestre. (MO. 5, ESC. D, 6/III/2001)

En este caso, el maestro reducía el desarrollo de la composición de textos a la mera copia de frases y de oraciones, así como a la práctica mecánica de la ortografía, es decir, su práctica estaba basada en el enfoque gramatical, pues desconocía los enfoque pragmáticos¹² y le resultaba eficaz utilizar el enfoque con el que estaba familiarizado. Otra docente explicaba cómo desarrollaba la clase de redacción en el aula:

En primer lugar, lograr interesarlas [se refiere a sus alumnas]; posteriormente, darles el mecanismo de lo que van a hacer y al final hacer el trabajo de redacción. Otras veces, por ejemplo, para que escriban, primero leen. Llego con ellas y logro

¹² Vid. supra, tabla 3

interesarlas en el texto, leen ellas y al final pueden hacer un texto a la manera del leído, por ejemplo, cuentos, noticias, etcétera. (MA. 7, ESC. B)

De igual modo que como lo hacía una de las maestras anteriores, esta docente utilizaba diversos tipos de textos como modelos previos de escritura, pero sin echar mano de textos con fines sociales reales y sin promover en sus alumnas la competencia escritora como un proceso.¹³

En estos ejemplos mostrados anteriormente se puede advertir que a los profesores no les interesaba utilizar los enfoques pragmáticos, probablemente porque estaban convencidos de la eficacia del enfoque gramatical o porque les resultaba más cómodo, pues representaba menos trabajo en el aula.

Cassany (1987 y 1994) describe varios modelos de redacción a los que él llama *modelos de composición*, propuestos para la expresión escrita, que van desde la propuesta lineal de distinguir las tres fases: prescribir, escribir y rescribir, hasta el modelo más complicado, en donde los niveles de composición interaccionan entre sí.

Modelo de composición de Flower y Hayes

El más conocido de estos modelos es el descrito por Flower y Hayes, en el que el proceso de escritura implica la activación de los procesos cognitivos. Es decir, se involucran la memoria a largo plazo, donde se

¹³ *Vid. supra*, capítulo 3, registro de observación, apartado 3.1.2.2.

almacenan los conocimientos lingüísticos y culturales, los cuales nos proporcionan informaciones diversas que nos permiten generar un texto adecuado a determinada situación. En este acto de escribir se involucran tres procesos básicos: hacer planes, redactar y revisar. Además, interviene un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos. Estos procesos se pueden realizar mentalmente o también por escrito. Las ideas que se produzcan sirven de base, de esquema o plan de trabajo. Ahora bien, este método de trabajo ordenado (hacer planes, redactar y revisar), en la práctica, puede no serlo; es decir, se puede comenzar escribiendo un primer borrador sin haberlo pensado, después revisarlo y planificar el texto, para volver a redactarlo, revisarlo, etcétera. El conjunto de procesos que sigue el esquema propuesto por Flower y Hayes se pueden eslabonar de varias formas y todas son válidas:

*No existe ningún esquema lineal y lógico de trabajo, sino que cada persona, según su carácter, su estilo y también el problema retórico que se presenta, actúa de una manera o de otra. La calidad del producto final depende de si el proceso de redacción ha sido suficientemente desarrollado y completo y no del orden que se ha seguido en cada caso.*¹⁴

4.1.3. La forma de guiar a los alumnos en la composición de textos responde a otro enfoque distinto a los enfoques pragmáticos

Como hemos visto, la mayoría de los maestros de la muestra elegida tenía en el aula una práctica acorde a como concebía la lengua escrita

¹⁴ Cassany, D., M. Luna, y G. Sanz, *op. cit.*, p. 264.

—como producto— y utilizaba otro enfoque. Asimismo, en todo momento tenía el control de la actividad, en donde las prácticas eran homogéneas y se basaban en copias y en dictados. Por ello no consideraba los tres momentos de la lengua escrita basada en el proceso: las actividades de prescritura (planeación y elaboración de esquemas), escritura (elaboración de borradores) y reescritura (revisión y corrección del texto), y que estos momentos requieren de diferentes tiempos para su realización. Es decir, el alumno escribe un texto en varias sesiones, las cuales, sumadas, completan un proceso.¹⁵

La dificultad para encontrar estrategias e incorporarlas a su práctica basada en enfoques distintos a los pragmáticos, la expresó del siguiente modo una maestra, cuando se le interrogó acerca de qué puede hacer el maestro para que los alumnos escriban:

—Pues... ahí me la pone difícil... (suelta la carcajada). Yo creo que uno tiene que actualizarse continuamente [...] y la verdad, maestro, si usted me da sugerencias, yo se las acepto con mucho gusto para ponerlas en práctica. (MA.2, ESC. B)

En esta respuesta, se puede inferir cierta preocupación de la maestra por conocer más fórmulas para que sus alumnos escriban de acuerdo con el enfoque que utiliza. Por otro lado, a ella, como a muchos maestros de la muestra estudiada, lo que le interesaba era que sus alumnos tuvieran conocimientos que consideraba útiles para escribir (reglas de ortografía y gramática), pues partía del conocimiento teórico

¹⁵ *Vid. supra*, modelo propuesto por Flower y Hayes, apartado 4.1.2.

de la lengua como mera disciplina, y de lo que se sabe acerca de ésta, y no de lengua practicada por los usuarios, quienes, de acuerdo con esta lógica, no conocen las normas gramaticales para escribir “correctamente”.

En una sesión observada, esta misma maestra intentó utilizar un texto literario, en este caso, un poema de Amado Nervo, como actividad previa a la escritura, pero no lo consiguió, pues las alumnas no escribieron después de la lectura del poema, probablemente por la complejidad del texto, por lo cual, la maestra optó por darle otro cauce a la clase, es decir, les pidió que hicieran un listado de las palabras cuyo significado desconocían para que lo investigaran como tarea en casa. Transcribo un fragmento de esta observación:

.....
16:40 hrs.

Llegan las alumnas y posteriormente la maestra. Entramos todos al salón. Me siento en un mesabanco de atrás. La maestra se queda de pie y les reparte un poema impreso llamado *Oremos*, de Amado Nervo. Les indica que lo lean en silencio.

16:45 hrs.

La maestra les hace la indicación de que lean todos en voz alta junto con ella. Lo hacen alrededor de seis o siete veces. Después, les va pidiendo en forma individual que lean. Así lo hacen 5B, 1A y 3E.

17:00 hrs.

Después, la maestra les hace preguntas en forma oral, relacionadas con el poema.

Mtra. (Dirigiéndose a Lorena, 3E): —*¿Qué contenido tiene la primera estrofa?*

Lorena no contesta, pero lo hace otra alumna.

Ala. (6E): —*...A las nuevas generaciones*

Mtra. : —*Sí, les canta a las nuevas generaciones, ...que van a tener elementos similares con ustedes... ¿Qué van a tener?*

Cuatro o cinco alumnas contestan en forma rápida y consecutiva:

—*Tristeza*

—*Entusiasmo*

—*Alegría*

—*Amor*

—Esperanza

—Ansiedad

—Coraje

—Humildad

—Mtra: —*¡Muy bien! Ahora van a redactar. Bueno, si yo redactara algo sobre esto entendería que el poeta pide, en la primera estrofa, por la felicidad de las nuevas generaciones. Ahora redacten lo que entendieron de la segunda estrofa.*

18:05 hrs.

Espera a que pasen algunos minutos y se dirige a ellas.

Mtra.: —*¿Ya terminaron? A ver (dirigiéndose a 4D), ¡lee!*

Ala. (4D): —*Hay que ver las nuevas generaciones que no sufran*

Mtra.: —*¿Quién más?*

Una alumna lee su comentario.

Ala: —*Se trata de que nosotras, las generaciones de hoy, no pasemos lo que él pasó.*

Mtra.(Dirigiéndose, primero a la alumna que acaba de leer y después a todo el grupo): —*¡Bien! Ahora tienen que hacer lo mismo, pero con la segunda estrofa.*

El silencio que había se rompe, probablemente porque en la primera parte del ejercicio la maestra les dio su interpretación y ahora ellas tienen que hacerlo solas. Se escuchan pláticas, risas y un murmullo que cada vez sube más de intensidad. La maestra constantemente las está callando. Le pide a una alumna (4B) que lea su comentario. Así lo hace, pero no tiene nada que ver con la poesía. Entonces la maestra relee la segunda estrofa en voz alta y pregunta al grupo.

Mtra.: —*¿Qué sentido tiene la palabra mar y galeote?*

Las alumnas, que para entonces están en franca diversión entre ellas, gritan respuestas totalmente alejadas del significado. Al parecer, lo hacen a propósito, pues se carcajean todas cuando alguien responde. Quizá la maestra no se da cuenta, pues les dice que la frase *...galeote que agita siempre los remos* es una metáfora.

El ruido continúa igual; la maestra tiene que estar llamándoles constantemente la atención.

Mtra.: —*...Ahora el tercer verso.*

Así continúan, pero las alumnas no toman nada en serio, pues siguen gritando, riendo, y ya no le hacen caso a la maestra. Entonces la maestra lee en voz alta el tercer párrafo del poema y les dice que ahí hay una comparación. La maestra habla por un lado y las alumnas por otro. Entonces, la maestra, desesperada, les alza la voz para hacerse oír.

Mtra. (Con desesperación): —*¡Escriban! ¡Escriban la interpretación de la tercera estrofa!; ¡escriban qué es lo que entienden!*

Las alumnas no hacen ningún caso. Continúan igual. Seis o siete de ellas escriben, pero de todos modos hablan entre sí.

17: 20 hrs.

Suena el timbre que indica que la clase terminó. La maestra les deja de tarea buscar en el diccionario las palabras del poema que desconozcan. Las alumnas nunca guardaron silencio. Me retiro. La maestra se queda sentada en su escritorio. (MA.2, ESC. B, 26/IV/2001)

Como se puede advertir en el fragmento de la anterior observación, la maestra perdió el control de la actividad. Sus competencias están desarrolladas en cuanto a los contenidos de la asignatura, pero tiene deficiencias en cuanto a la didáctica. Como dato aledaño, cabe aclarar que la maestra no es docente de carrera. Por otro lado, el texto elegido es complejo, pues requiere de varias competencias por parte del alumno: comprensión e interpretación, así como conocimiento del registro utilizado de la lengua, pues se trataba de un poema que contenía figuras retóricas. Asimismo, la maestra tenía altas expectativas de sus estudiantes, pues esperaba que interpretaran el poema como ella lo hacía.

**TABLA 4. CAUSAS DE LA RESISTENCIA A ESCRIBIR
B) RELACIONADAS CON LOS ALUMNOS**

GRUPOS OBSERVADOS	Los alumnos no escriben por temor a leer sus escritos ante el grupo	A los alumnos no les interesa escribir los textos que les solicitan	Desconocimiento de estrategias para escribir
Grupo 1	—	12.5 %	12.5 %
Grupo 2	12.5 %	12.5 %	12.5 %
Grupo 3	—	12.5 %	12.5 %
Grupo 4	12.5 %	12.5 %	12.5 %
Grupo 5	—	12.5 %	12.5 %
Grupo 6	12.5 %	12.5 %	12.5 %
Grupo 7	12.5 %	12.5 %	12.5 %
Grupo 8	—	12.5 %	12.5 %
TOTAL	50 %	100 %	100 %

En la tabla 7 se observa que, de los ocho grupos observados, ninguno tenía interés en escribir los textos que les solicitaban sus maestros (100 %) y tampoco sabía cómo redactarlos (100%). Además, en cuatro de ellos (50%), la mayoría de los alumnos no escribía sus textos por el temor de leerlos en público.

CAUSAS DE LA RESISTENCIA A ESCRIBIR B) RELACIONADAS CON LOS ALUMNOS

4.1.4. Temor de los alumnos a leer sus escritos ante el grupo

Según los datos que encontramos en la presente investigación, entre los factores relacionados con los alumnos, se encuentra el temor de éstos de exponerse a las burlas de sus compañeros al leer ante el grupo las redacciones solicitadas por sus profesores: Al respecto, ante la pregunta hecha a una maestra, en el sentido de que explicara cuáles eran los problemas de enseñanza o de aprendizaje que se presentaban en su clase de redacción, contestó:

El temor de escribir por parte de los alumnos; el miedo a que otros juzguen lo que escriben, pero también la pereza para escribir. (MA. 1, ESC. A)

En este mismo sentido, también es ilustrativa la reacción suscitada en dos de los grupos observados. En dos grupos de tercer grado (MA. 2, ESC. B, 29/03/2001 y MA. 7, ESC. B, 14/03/2001), cuando al término de un ejercicio de redacción, el observador solicitó a varias alumnas que leyeran sus escritos, nadie quería hacerlo. La respuesta fue generalizada. Me pedían que yo lo hiciera en silencio. Cabe destacar que los grupos correspondían a una escuela sólo de mujeres y eran

atendidos por dos maestras. Quizá la presencia de un observador, por poco intrusivo que haya sido, pudo haber contribuido a esta respuesta. Sin embargo, más adelante, durante el transcurso de esta investigación, en una de las respuestas del cuestionario aplicado a los docentes observados, una de ellas aludió a este mismo hecho, explicando que para ella constituía un problema que sus alumnas, pues se trataba de la misma escuela de mujeres, se negaran a leer sus redacciones frente al grupo, argumentando que les daba “pena” [vergüenza]. A pesar de que las incentivaba, otorgándoles puntos buenos de calificación a quienes lo hicieran, la mayoría prefería no obtenerlos con tal de no leer sus trabajos en público. Esto último permite inferir que nuestra presencia en ese grupo, como observador, no influyó en ese aspecto como en principio lo habíamos pensado.

En el primero de los grupos observados, a los cuales hicimos referencia, las alumnas no querían leer sus textos en público. Durante las actividades de prescritura, la maestra inició las actividades escribiendo en el pizarrón una serie de palabras al azar, pensadas en ese momento, con el fin de que las alumnas elaboraran con ellas, como base, un “relato ficticio, imaginario”. Cinco minutos antes de que terminara la clase, la maestra comenzó revisar las redacciones. Transcribo un fragmento de uno de esos últimos minutos:

17:15 hrs.

.....
Mtra.: —*Las que vayan terminando, tráiganme sus cuadernos.*

Una que otra alumna se pone de pie y le lleva el cuaderno a la maestra. Una de ellas (2B) le muestra el cuaderno a la maestra. Esta última lo lee y le dice que está

muy bien. Le pide que me lo muestre. Me lo lleva hasta donde estoy sentado. Trato de leerlo, pero por más esfuerzos que hago no entiendo nada. Le pido que me lo deje un instante y que se vaya a sentar a su lugar, que más tarde se lo entrego. La alumna se sienta y yo intento leerlo con calma, pero la letra es ilegible. Entonces me acerco a su lugar y le pido que si me lo puede leer porque no lo entiendo por su caligrafía, pero se niega; me parece que es por temor a que sus compañeras escuchen lo que escribió. No le insisto. (MA.2, ESC. B, 29/III/2001/)

En otro grupo observado, en este caso de primer grado, la maestra utilizaba un texto informativo como actividad de prescritura con el propósito de que los alumnos escribieran uno similar al leído. En este caso también se presentó el hecho de que una alumna no quiso leer su redacción por temor a la burla de sus compañeros. Transcribo un fragmento de esa observación:

.....
La maestra les indica que escriban en sus cuadernos el título *Redacción*. Continúa de pie, frente a ellos.
Se escucha un ¡no...! de disgusto generalizado del grupo. Al parecer, no les gustó la idea de la siguiente actividad.

Mtra.: —*Vamos a tratar de utilizar la técnica de Buendía. Quiero que me hablen de algo que para ustedes sea importante: personas, objetos, pero que le den pistas al lector para imitar la técnica de los textos leídos. Hagan dos párrafos. Trabajen de manera individual para que no haya trampas al revisar los escritos. ¡Norma!, ¡Laila!, ¡a trabajar! ¿Me prestan, por favor, la lista?*
10: 27 hrs.

La maestra se sienta por primera vez y pasa lista de asistencia mientras los alumnos hacen su ejercicio. Los alumnos 5 y 6 D y 5 y 6 E están platicando y jugando entre ellos. Los demás están hablando en voz muy alta y, al parecer, de cosas que no tienen que ver con la redacción. Por otro lado, el trabajo es individual. Se produce un ruido fuerte.

.....
Mtra. (Dirigiéndose al alumno 5C): --*¡Ya, Ríos!, ¿está listo? Se refiere al trabajo de redacción].*

El alumno no contesta

Ala. (1C)(Con cierta preocupación): --¿Lo vamos a leer?

Mtra. : --A ver, léelo

La alumna mueve la cabeza negando. La maestra le insiste. Ella le dice que no, en tono de suplica, probablemente porque escribió sobre un tema personal y no quiere que yo escuche. La maestra, entonces, le propone leerlo ella misma. La alumna se niega otra vez. La maestra ya no insiste.

.....
Después de que dos alumnos leen sus escritos (1A y 3D), otro alumno (6D) lee su texto que se refiere a niñez; esta última lectura produce carcajadas de todo el grupo, aunque la redacción no es cómica. Parece que se ríen del escrito y del alumno, pues cada que dice una palabra, se escucha un estallido injustificado de carcajadas, especialmente de los varones. Quizá tengan establecido un código al que sólo ellos tienen acceso. El alumno se sienta, avergonzado. Así siguen leyendo sus escritos alrededor de doce alumnos. En algunos casos, la lectura produce risas de burla y en otros, especialmente cuando la maestra los pondera, produce gritos como de descalificación, pues quizá porque en ellos se utiliza un vocabulario no coloquial.

0:45 hrs.

La maestra sigue deambulando por entre los pasillos del salón y les recuerda que deben escribir con letra cursiva. Me levanto de mi lugar para ver los escritos de los alumnos y observo que la mayoría es de un párrafo, a pesar de las indicaciones de la maestra. Algunos, muy pocos, tres o cuatro, escribieron dos párrafos de cuatro o seis líneas cada uno. Los alumnos no oponen resistencia a que yo vea sus cuadernos, salvo dos alumnas; una que sólo tenía como cuatro líneas redactadas, y la otra corresponde al caso de la alumna que no quiso leer su trabajo cuando se lo pidió la maestra. (MA. 4, ESC. A, 21/11/2001)

4.1.5. Falta de interés de los alumnos por escribir

Otro de los factores que influyen en esta resistencia a escribir por parte de los alumnos, según los datos encontrados, es el hecho de que no siempre les interesa escribir lo que le solicita el maestro: oraciones, cuentos, textos informativos y comentarios de textos literarios, entre otros. Una de las razones por las que los alumnos se resisten a escribir es que saben que nadie los va a leer, ni siquiera el maestro. Es decir, se les solicitan redacciones que no tienen destinatarios reales, pues los trabajos escritos sólo los lee, en el mejor de los casos, el profesor, cuando lo deseable es que el alumno

desarrolle sus habilidades en contextos significativos de comunicación con interlocutores diversos y reales:

[...] *lectura y escritura en el medio escolar han perdido su función social cobrando autonomía como un conocimiento que sirve a los fines internos de la institución escolar. La escuela está formando lectores de probeta, redactores de tareas escolares.*¹⁶

Con frecuencia, durante las observaciones realizadas, los alumnos expresaban su desacuerdo a escribir este tipo de textos, y los maestros no establecían ningún tipo de negociación con los alumnos, en el sentido de darles a elegir la producción de textos alternativos. En una de las observaciones hechas, la maestra solicitó a sus alumnas que redactaran un relato imaginario. Para apoyarlas, escribió en el pizarrón algunas palabras sueltas, a partir de las cuales las alumnas tenían que redactar un cuento. Después de unos veinte minutos, aproximadamente, la maestra les recordó que el trabajo era individual, pues observaba platicando a varias alumnas entre sí, en lugar de estar escribiendo el texto solicitado.

Transcribo una parte del resto de la sesión observada:

16:45 hrs.

Ala. (1ª): —*Maestra, ¿cuántos renglones mínimo tenemos que hacer?*

¹⁶ Torres, Rosa María, “¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares”, en: *La enseñanza del español en la escuela secundaria (lecturas)*, primer nivel, Programa Nacional de Actualización Permanente, México, SEP, 1995, p. 26.

Mtra.: —*Tienen que redactar un mínimo de diez líneas, pero depende de su grado de creatividad.*

Ala. (3B) (en voz alta, sin dirigirse a nadie en particular, con expresión de fastidio y desesperación porque, al parecer, no se le ocurre nada para escribir): —*¡Ay!, ¡no sé!*

.....

17:05 hrs.

Me levanto de mi lugar a observar las redacciones y observo que siete u ocho alumnas están escribiendo; llevan un avance de entre siete y diez líneas. Las demás tienen sus hojas en blanco.

Ala. (4E) (Molesta): —*¡No se me ocurre nada!*

Mtra. (También molesta): —*¡Pues no hagas nada!, al fin que ya sabes las consecuencias.*

Ala. (4E) (Revira el comentario, mayormente molesta): —*¡Ay, pues sí!, ¡lo siento mucho!, ¡no voy a hacer nada!* (MA. 2, ESC. B, 29/03/2001)

A pesar de que era evidente que las alumnas no tenían interés en hacer el tipo de texto que les solicitaban, la maestra no negoció con ellas la elaboración de otro tipo de textos relacionados con sus intereses, como las recetas de cocina o las cartas.

Por otro lado, nadie niega que elaborar resúmenes, por ejemplo, sea útil para desarrollar la lengua escrita, ni que constituya para el alumno una excelente estrategia de aprendizaje para aplicarla en todas las asignaturas; la principal dificultad estriba en que los alumnos no le encuentran interés ni a éste ni a ningún otro tipo de escritos.

Cassany (1994), aunque reconoce que con la elaboración de textos escolares es como todos hemos aprendido a escribir, señala que estos textos no están de acuerdo con los enfoques comunicativos, y sería preferible, en todo caso, alternarlos con textos sociales que normalmente todos producimos: la carta, la nota, el instructivo, el currículum, el informe, etcétera.

4.1.6. Desconocimiento de estrategias para escribir por parte de los alumnos

Esta falta de interés para escribir por parte del alumno no sólo se debe a que estos textos tienen únicamente un valor para la escuela, ni a que, en el mejor de los casos, van a ser leídos por el maestro, sino que los alumnos no saben cómo hacerlo, pues sus profesores no centran su atención en cómo escribir, sino en lo que deben saber acerca de la escritura; el maestro dirige su clase de redacción en función de lo que le resulta más fácil y más práctico.

Siete de los ocho maestros observados solicitaban a sus alumnos, después del dictado de reglas ortográficas o de palabras sueltas, o después de la lectura de un texto o después de estrategias parecidas, la redacción de oraciones o de un cuento, sin darles instrucciones precisas que los orientaran para elaborar sus textos. Sólo una maestra (MA. 1, ESC. A, 16/02/2001) dio la instrucción a sus alumnos de que éstos formaran binas y planearan la elaboración de un relato, indicándoles que la extensión no podría ser menor de una cuartilla ni mayor de cuatro. También les hizo la aclaración de que en esa sesión podían escribir con calma lo que pudieran hacer y que ese escrito lo consideraran como un borrador para ser utilizado en la siguiente sesión, cuando trabajarían nuevamente la clase de redacción en la sala de medios.

En contraste, en otro de los grupos observados, los alumnos no sabían cómo elaborar un trabajo solicitado por la maestra. Transcribo un fragmento de esa observación:

17:40 hrs.

La maestra se sienta. En seguida, les indica que hagan un resumen del texto leído, en el que deben utilizar sus propias palabras. Aunque no menciona si la actividad es individual o colectiva, muchos alumnos juntan sus bancas, pues parece que algunos de ellos no tienen el libro. Los alumnos 1A, 2 A y 3A forman un círculo; 4B y 4C juntan sus sillas; F2 y F3 hacen lo mismo. El ruido continúa muy alto. Los alumnos platican en voz alta, lanzan carcajadas, hacen bromas entre sí. La maestra se levanta y les dice que se callen. Un alumno (6B) se dirige a la maestra en voz alta y en un tono entre pícaro y zalamero.

Alo.: --*Maestra, ¡qué bonitos zapatos trae!*

La maestra no contesta. Les vuelve a pedir que se callen. Se sienta nuevamente la maestra.

.....

18:10 hrs.

La maestra se sienta y un alumno (2F) le lleva su cuaderno probablemente para que se lo revise. La maestra mueve la cabeza asintiendo. El alumno regresa a su lugar. El ruido sigue igual. Ahora otro alumno, Rangel (6C), está comunicándose a gritos desde donde está sentado con otro (2D), que se encuentra en la fila de al lado.

.....

18:15 hrs.

Me pongo de pie y me acerco a los mesabancos de los alumnos con el propósito de ver sus resúmenes. La mayoría son prácticamente copia del libro de texto. Los resúmenes se refieren a las características de la comedia, del drama y de la tragedia. El ruido disminuye cuando me acerco a los alumnos, probablemente porque es una acción inesperada y porque soy un extraño para ellos. (MA.6, ESC. C, 27/II/2001)

En esta observación se advierte que, ante la falta de orientaciones por parte de la maestra, como los alumnos no saben qué estrategias seguir para hacer un resumen, terminan copiando prácticamente la lección solicitada. De hecho no existe interacción entre maestro y alumnos en el desarrollo de la actividad.

Por último, habría que añadir que los alumnos se resisten a escribir porque hacerlo es muy difícil:

No hay que olvidar que escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores que vamos elaborando para verificar que expresen lo que deseamos (a veces incluso la oralizamos para ‘escuchar el sonido’ de la prosa), y dialogamos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo.¹⁷

Así, pues, escribir un texto implica tener la habilidad de redactar, de leer y de comprender lo que se lee; en una palabra, se necesita ser un usuario competente de la lengua oral y escrita.

4.2. La ortografía de los alumnos, problema constante al que se enfrentan los maestros

En los párrafos anteriores ya vimos el papel que tiene la ortografía en la clase de español. Así, pues, si consideramos que la ortografía es el único aspecto que revisa el profesor en los trabajos escritos de sus alumnos, es lógico que el principal problema que él enfrente sea precisamente ése:

¹⁷ Cassany, Daniel (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, España, Paidós, p. 39.

El principal problema que enfrento en la clase de redacción es la ortografía, la cuestión de acomodar ideas. La imaginación es primordial para hacer una redacción. (MO. 5, ESC. D)

Lo que más me interesa trabajar es la ortografía y la caligrafía; que se pueda entender la letra. (MA. 6, ESC. C)

En relación con este mismo aspecto, es ilustrativa una práctica observada en el aula. En ella, el maestro escribía en el pizarrón un texto con faltas de ortografía para que los alumnos lo copiaran y lo corrigieran. La dinámica de la actividad consistía en que, conforme los alumnos fueran terminando, pasaran con él a su escritorio para que les revisara el ejercicio. Habiendo revisado algunos, el maestro me envió a una alumna para que viera su cuaderno. Observamos que el maestro le había señalado seis o siete errores ortográficos encerrados con tinta azul. Los errores eran, sobre todo, acentos incorrectos y comas mal empleadas. Revisamos también los cuadernos ya calificados de otros alumnos y pudimos darnos cuenta de que, en general, los errores ortográficos marcados eran, cuando menos, el doble de los que encontramos en el cuaderno de la alumna enviada por el maestro. Es obvio que a éste y a otros maestros les importa evaluar en un escrito la caligrafía y la ortografía, que son elementos básicos en el enfoque gramatical del cual parten. Al finalizar la clase, el maestro se me acercó y me preguntó que si me había dado cuenta de la buena letra y la buena ortografía de la alumna. (MO. 5, ESC. D, 6/III/2001). La misma actitud tuvo conmigo otra maestra observada cuando, durante el desarrollo de su clase, revisaba los cuadernos de

sus alumnos para considerarlos como un aspecto más en la evaluación semestral. Transcribo un fragmento de esa observación:

18:00 hrs.

La maestra le pide a un alumno que me muestre su cuaderno que ella acaba de revisar. Lo veo. Tiene una leyenda que dice *revisado*. La revisión que la maestra hizo se limita a la cuarta unidad, que incluye ejercicios, tareas, es decir, todo lo que escriben en clase, incluso el dictado de ella. En los ejercicios llaman la atención unos círculos rojos. Veo que son faltas de ortografía, señalados de ese modo. En este ejercicio son ocho o diez círculos rojos. No veo nada especial en el cuaderno, si acaso que está muy limpio y forrado. Su letra es legible y tiene pocas faltas de ortografía; quizá por ello me lo envía la maestra. (MA. 6, ESC. 6, 24/03/2001).

En otra observación hecha a una maestra en su salón de clase, la tarea de ese momento consistía en hablar en torno a los guiones radiofónicos redactados y leídos por los alumnos. Los guiones en cuestión estaban basados en la novela *Los bandidos de Río Frío*, de Manuel Payno. Transcribo un fragmento de la observación:

Mtra: — [...] *Bien, vamos a revisar el guión que presentaron hoy. ¡A ver!, ¡atentos el equipo que presentó el guión!* (Dirigiéndose a Adriana, la alumna que está sentada hasta delante de la fila cinco, (5A): — *¿qué dificultades tuvieron?*

Adriana: — *No nos concentrábamos al principio. Después de que comenzamos a grabar, ya nos dimos cuenta que estaba saliendo bien. También fue difícil porque eran tres personajes hombres y somos cinco mujeres, y tuvimos que conseguir un hombre.*

Mtra.: — *Bueno, en cuanto a la redacción, ¿quién la hizo?*

Alo. (1B): — *Bueno, eh... (titubea)*

Mtra. (Interrumpiéndolo y dirigiéndose al resto del grupo, y pareciera que con el afán de ponerlo en evidencia): — *¡No sabe ni qué decir!* (Compadecida, ahora, dirigiéndose al mismo alumno): — *Bien, lo hicieron entre todos, ¿no?* (Nuevamente dirigiéndose al grupo): — *¿Les quieren hacer alguna observación de su guión?* (Hojeando el guión escrito de los alumnos y adoptando un tono de indignación): — *¡Tiene una serie de faltas de ortografía! ¡Ustedes ya son de tercer grado! ¡No debería de ser!* (Dirigiéndose a todo el grupo): — *Ahora, mi pregunta es: ¿a qué corriente corresponde la obra Los bandidos de Río Frío?*

(MA. 1, ESC. A, 22/05/2001)

4.2.1. Los maestros de español no fomentan ni propician suficientemente en sus alumnos la lectura

Es un lugar común afirmar que el medio más eficaz para lograr que una persona desarrolle su habilidad de escribir y, por ende, una buena ortografía es mediante la lectura; sin embargo, la afirmación es correcta. Lectura y escritura son las dos partes de un solo proceso. Desarrollar esta competencia no sólo se adquiere con el conocimiento del código escrito (Cassany, 1987); es decir, no basta con conocer las normas ortográficas, gramaticales y morfosintácticas, ni con conocer la variedad y el registro adecuados del uso lingüístico, ni con tener presentes los mecanismos de cohesión y coherencia, sino son necesarias la lectura y la escritura constantes. Como afirma Jesús Tusón:

*La maestría de la escritura no es más que una técnica que todo el mundo puede llegar a dominar en niveles diversos, según la densidad y la bondad del aprendizaje, la época de la vida en que se han comenzado a ejercitar las técnicas apropiadas y el caudal de lecturas que cada uno haya podido reunir a lo largo de su vida.*¹⁸

Si bien esta práctica de la lectura se da con cierta periodicidad en el aula, no se lleva a cabo con la intensidad y la frecuencia necesarias, ni tampoco es suficientemente amplia la variedad de textos que se leen,

¹⁸ Tusón, Jesús (1997), *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*, Barcelona, Octaedro, citado por Lomas Carlos, en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol.1, Barcelona, España, Paidós, 1999, p. 321.

al menos en las actividades de prescritura que se llevan a cabo durante la clase de redacción. La lectura como actividad de recreación, de disfrute, no fue objeto de estudio de esta investigación.

Los textos utilizados como lectura previa a la actividad de escritura en los grupos observados no fueron muy variados (guiones, textos literarios y textos informativos). No hubo lectura de textos con fines sociales reales (recetas de cocina, cartas, oficios, peticiones, quejas, instructivos, artículos para el periódico escolar, currículums, solicitudes, avisos, textos para las ceremonias escolares, etcétera).

Así, tenemos que, de 57 registros de observaciones que hicimos, en 18 se utilizaron textos como actividad previa a la redacción: 11 literarios (8 para la elaboración de cuentos, 2 para la elaboración de guiones radiofónicos y 1 para la elaboración de paráfrasis); 3 informativos; 4 expositivos (3 para la elaboración de resúmenes y 1 para la elaboración de cuadros comparativos), lo que representó el 31.578 %. En el resto de las 39 prácticas no se utilizaron textos como actividad previa a la escritura, lo que representó el 68.421 %.¹⁹ Estos porcentajes muestran que la lectura como actividad previa a la escritura se utilizó en menor proporción que otros recursos didácticos.

Por último, una maestra (MA. 8, ESC. D) no utilizó la lectura como actividad de prescritura en ninguna de las ocho sesiones en que fue observada. En cambio, la utilizó como medida de amenaza. Transcribo parte de la observación:

¹⁹ *Vid. supra*, capítulo 1, tabla 1).

12:05 Hrs.

.....
La maestra le indica al grupo que escriban en su cuaderno el título *Los géneros literarios*. Les recuerda que tienen que ir al teatro a ver dos obras. Parece que los boletos los venden en la dirección de la escuela. Les dicta de memoria. El grupo está en silencio escribiendo lo que la maestra les dicta.

Mtra: —*Son obras en las cuales el autor nos expresa sentimientos y pensamientos. Los principales géneros literarios son tres: 1. La lírica... (interrumpe el dictado para pedir un gis, que le da un alumno. Escribe en el pizarrón al mismo tiempo que sigue dictando) ... La lírica es la composición en verso o en prosa en la que el poeta va a comunicar sus estados de ánimo. Obras: los poemas, pensamientos y reflexiones... (en el pizarrón va haciendo un cuadro sinóptico) ... 2. La narrativa (interrumpe el dictado para dirigirse a un alumno: — ¡Juanito (5A), guarda eso o te lo quito, ¿eh?)... está escrita en prosa y se cuenta algo. Obras: novelas y cuentos; 3. Drama o teatro. En el drama o teatro las obras son destinadas a ser representadas por personajes que tienen estrecha relación con el público (interrumpe el dictado para decirles que ya vieron los tres géneros). Prosigue el dictado de un ejercicio para hacer en clase. ¡Ejercicio!: Escribir dos poemas de memoria, mencionar dos obras de teatro y dos novelas.*

El silencio se rompe y comienza a escucharse un ligero murmullo. La maestra, molesta, se dirige a ellos:

Mtra. (Gritando con energía): --*¡Si no se callan, les aumento a cinco obras para cada caso!, ¿eh?*

Me sorprende que la maestra no se ponga tan enérgica cuando el escándalo es muy fuerte, y en cambio lo haga cuando hay un ligero murmullo. Quizá se deba a que no quiere que el murmullo crezca y sea más difícil de controlarlos.

Mtra. (En el mismo tono): --*Les recuerdo que tienen que leer las obras que les encargué hace tiempo, ¿eh?*

Ala. (4A) (refiriéndose a la actividad de este momento): --*¡Maestra!, [los poemas] ¿inventados o reales?*

Mtra. (Con enfado): --*¿Qué?*

Ala. (4A): --*... Los poemas*

Mtra. (En el mismo tono): --*¡Como quieran!*

.....
Mtra.: —*¡Shiiit..! La persona que no termine hoy ya no le califico ni mañana ni el lunes, ni le paso la calificación [a la lista].*

Los alumnos que estaban de pie se sientan. Hay un silencio absoluto. La maestra continúa hablando.

Mtra.: --*Anoten la tarea para el lunes. El viernes no va a haber clases porque tenemos una junta de evaluación.* La reacción de júbilo del grupo provoca nuevamente el escándalo. La maestra vuelve a callarlos.

Mtra.: --*¡Shiiit!*

Pero los alumnos están muy estimulados por la noticia y no guardan silencio. La maestra les dice que escriban los datos de la tarea. Les dicta.

Mtra.: --*Anoten. Traer dos pensamientos, dos poemas, dos reflexiones.* Disminuye el ruido. Los alumnos le piden tiempo para resolver el ejercicio de hoy. La maestra

contesta que no, porque toda la hora se la pasan hablando y toda la clase los tiene que estar callando.

Mtra. : --*¡Shiit! ...Mejor díganle a su maestra de la clase anterior que no prolongue más su clase, pues aunque no suene el timbre a tiempo, uno como maestro tiene que estar consciente de que le está robando tiempo de clase al maestro que le toca la siguiente clase.*

La maestra interrumpe lo que está hablando porque se siguen levantando alumnos para que ella les revise el cuaderno.

12:40 hrs.

Continúa dirigiéndose a los alumnos.

Mtra.: --*A ver, decíamos... traen también el título de dos novelas que hayan leído.*

Una alumna protesta.

Ala. (5C) (con fastidio y enojo): --*¡Ay!, ¡yo no he leído nada!*

Mtra. (Enfática): --*¡A ti no te gusta leer nada! ¡Con nada estás de acuerdo!*
(Dirigiéndose al grupo): *A ver, les doy cinco minutos para que terminen el ejercicio, ¡pero se van a estar callados!*

Los alumnos, sin embargo, comienzan a hablar más fuerte

Mtra. (Una vez más los calla): --*¡Shiit!* (Se enoja por el ruido que hacen. No ha pasado ni un minuto): *¡Se acabaron los cinco minutos!, no se callaron!*

Mtra: --*¡Shiit!* (Les dicta). *Tarea para mañana: Escribir en dos...* (interrumpe el dictado y comenta) --*acuérdense que mañana jueves nos toca ortografía-- ...planas el abecedario con letra manuscrita* (termina el dictado y sigue comentando); *¡planas no, hojas completas!; planas es de un solo lado; hojas es de los dos lados. ¡Shiit!*

Pero los alumnos siguen produciendo un murmullo moderado. La maestra se molesta y los amenaza.

Mtra. (Enérgica): --*¿Subimos a cinco? [novelas para leer]*

Alo. (7A) (cínico y en tono de burla): --*No, gracias.*

12:45 hrs.

Los alumnos que no terminaron el ejercicio lo siguen haciendo. Todo el grupo está inquieto, comienza a guardar sus cosas, aunque ésta no sea la última hora de clase. El murmullo aumenta. La maestra sigue calificando los cuadernos, aun cuando les había dicho hace unos minutos que ya no lo iba a hacer. Los vuelve a callar nuevamente.

Mtra.: --*¡Shiit!*

Lejos de callarse, el grupo sigue hablando más fuerte.

12:50 hrs.

Suena el timbre. La maestra se queda calificando a algunos alumnos rezagados y yo me voy a otro grupo a observar a un maestro. Nos despedimos. (MA. 8, ESC. D, 16/V/2001)

La lectura de textos en el aula, no con fines de recreación estética, sino como actividad de prescritura para la clase de redacción, tendría que incluir, como lo hemos venido reiterando, diversas variedades de

textos con fines sociales reales, como instructivos, recetas de cocina, artículos periodísticos, currículums, cartas, solicitudes, quejas, etcétera, pues es necesario tomar en cuenta los usos y las funciones de la lengua escrita en la sociedad.

Con el conocimiento de modelos de este tipo de textos, los alumnos irán consolidando el dominio expresivo y comprensivo de estos variados géneros de escritos, que requieren diferentes formas de comunicación. Al respecto, señala Carlos Lomas:

*Enseñar a leer, comprender y escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y con diferentes destinatarios es hoy una manera de evitar ese desajuste evidente (y en ocasiones inevitable) entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera de los muros escolares.*²⁰

²⁰ Lomas, Carlos (1999), "Leer, entender y escribir", en *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. 1, Barcelona, España, Paidós, p. 321.

CONSIDERACIONES FINALES

El éxito o fracaso de los estudiantes de secundaria en la comunicación escrita depende, como hemos visto a lo largo de este trabajo, de la fusión de factores de carácter pedagógico y social que, a manera de síntesis, presentamos a continuación:

1. Concepciones y creencias de los docentes con respecto a la lengua escrita y sus enfoques de enseñanza.

Adoptar una o varias posiciones respecto de la forma en cómo se concibe la naturaleza de la lengua, así como su enseñanza y su aprendizaje conlleva, como muestran los datos de esta investigación, implicaciones en la práctica educativa.

En el caso de los docentes elegidos en este trabajo, el 87.5 % de la muestra estudiada concebía la lengua escrita como un sistema lingüístico integrado por elementos (componentes o unidades) estructurados jerárquicamente. Por lo que, la atención y los esfuerzos se concentraban en desarrollar en los alumnos una lengua escrita homogénea y basada en la prescriptiva. Homogénea, en tanto que presentaban un solo modelo lingüístico correspondiente al estándar neutro y formal; y apegada a la prescriptiva porque la enseñanza se concentraba en saber distinguir entre lo correcto y lo incorrecto, a partir de las reglas o normas que rigen el sistema. Esta concepción se fundamenta en el enfoque gramatical.

Una de las consecuencias pedagógicas que la adopción de este enfoque tuvo en la educación, y cuyo impacto persiste hasta ahora a pesar de las reformas curriculares, es la de abordar y analizar por separado los componentes (gramática, morfología, sintaxis, etcétera) que constituyen la estructura de la lengua. Esta consecuencia se manifiesta en la práctica educativa de la mayoría de los docentes con los que trabajamos en esta investigación, pues la organización de la enseñanza de la lengua se llevaba a cabo a partir de contenidos derivados del modelo de la gramática tradicional, tales como categorías o partes de la oración, ortografía, morfología (conjugación de verbos, género y número en los nombres...), sintaxis (subordinadas, concordancia.) y léxico (morfolexicología, enriquecimiento del léxico).

Durante las observaciones llevadas a cabo en cuatro escuelas secundarias elegidas para este trabajo, era ostensible el esfuerzo que los docentes hacían para buscar procedimientos diversos con el fin de que los alumnos escribieran durante el tiempo que permanecimos en las aulas. A pesar de ello, generalmente las redacciones se reducían a elaborar oraciones y relatos muy breves.

Podemos afirmar, sin lugar a dudas, que los maestros elegidos le otorgaban mucha importancia a la enseñanza de contenidos, derivados de modelos tradicionales, tanto de la escritura como de la literatura, por lo cual dedicaban la mayor parte de su tiempo a impartirlos, dejando de lado el desarrollo de competencias, como la comprensión lectora y la escritura, que se derivan del enfoque

comunicativo y funcional de la lengua, a partir del cual están elaborados los programas oficiales vigentes (1993). Esta situación explica, en parte, por qué los docentes de la muestra, a pesar de ser profesionistas y ser conscientes de que los actuales programas y planes de estudio oficiales (1993) se rigen bajo enfoques pragmáticos y funcionales de la lengua:

A) Ocupaban todo el tiempo (87.5%) destinado al área de español o la mayor parte del mismo (12.5 %) a contenidos derivados de un modelo gramatical tradicional o a la historia de la literatura que poco tiene que ver con el propósito de mejorar las competencias expresivas y de comprensión de sus estudiantes.

B) basaban sus concepciones en un imaginario colectivo que supone, por ejemplo, que “el escritor nace” con el “don” de escribir o, que la lengua escrita “sólo sirve para expresar ideas, sentimientos y emociones”.

Sin embargo, hay que considerar que el enfoque gramatical por sí solo no es el único referente, a partir de la cual los docentes de las secundarias estudiadas adoptaran formas de impartir la asignatura como si ésta se redujera a la historia de la literatura (centrada en la memorización de las características de un movimiento literario) y al análisis de la lengua (el enfoque gramatical tradicional). También hay que considerar las concepciones de aprendizaje y de enseñanza que conlleva el trabajo del maestro con dichos modelos y que, a pesar de responder a paradigmas precedentes a los actuales, que han sido

superados, parecen ser los que consideran más pertinentes para resolver problemas que no necesariamente están vinculados con la selección de contenidos curriculares. Es el caso, por ejemplo, del control de ciertos comportamientos y ciertas actitudes de los estudiantes dentro del recinto escolar que son calificadas como inaceptables.

2. Presupuestos acerca del aprendizaje y la enseñanza de la lengua

Una de las razones por la que los docentes de las secundarias observadas consideraban que era necesario impartir la lengua escrita como un conocimiento aislado y descontextualizado (gramática tradicional), así como presentar la literatura como una secuencia histórica era que suponían que, para lograr el aprendizaje y la comprensión de los contenidos programáticos, el estudiante “debe” conocer, en el primer caso, los conceptos gramaticales y sintácticos del sistema lingüístico y, en el segundo, la historia y las características de ciertos movimientos literarios para que, a partir de ahí, pueda desarrollar sus habilidades orales y escritas, así como el gusto por la literatura.

Esta forma de trabajar con la lengua escrita ha sido criticada en numerosas investigaciones, las cuales han demostrado que fragmentar la lengua escrita de manera que se puedan abordar por separado los componentes que constituyen su estructura, impide reconocer características esenciales porque, como afirma Vigotsky:

[...] *Descomponer al pensamiento verbal en sus elementos con la intención de explicar sus características, buscará en vano la característica del todo. Estas características son inherentes al fenómeno sólo como totalidad unificada. En consecuencia cuando se analiza al todo según sus elementos, estas características se evaporan.*¹

Como resultado de esta concepción de aprendizaje, las prácticas pedagógicas suelen traducirse en actividades centradas en la copia y repetición de un solo y único modelo (comúnmente presentado por el docente), lo que anula la incorporación de los conocimientos y las experiencias que los estudiantes tienen con respecto a la escritura, convirtiéndolos así en receptores pasivos de la información.

Esta situación puede convertirse en algo aún más grave, a saber:

[...] *la transformación de la escritura en un objeto escolar y, por ende, la conversión del maestro en el único informante autorizado.*²

Para que los estudiantes se conviertan en usuarios competentes de la lengua oral y escrita tendría que tomarse en cuenta que el aprendizaje de la misma implica un largo y complejo proceso en el

¹ Moll E., Luis (1993), compilador, *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Argentina, Aique, p. 19.

² Ferreiro, Emilia (1997), *Los procesos de construcción de la lengua escrita*, México, Siglo Veintiuno Editores, p. 26.

que, sólo a partir de estructuras que los propios estudiantes construyan en interacción con el medio social, éstos podrán ser capaces de otorgarle significado a la lengua escrita. Esto implica, necesariamente, reconocer el carácter de totalidad que tiene la lengua, así como resignificar su función comunicativa, características que se derivan de un enfoque distinto al gramatical y literario tradicional, esto es: el enfoque comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua.

3. Las prácticas de los maestros sobre la lengua escrita

Como es de suponer, los docentes derivan de sus concepciones sobre la lengua escrita, su enseñanza, su aprendizaje y un cierto tipo de prácticas que, en el caso que nos ocupa, se caracterizan por:

A) Centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que se limitan al marco oracional como núcleo a partir de cual es posible entender los fenómenos comunicativos.

B) Fragmentar la lengua escrita en unidades lingüísticas para analizarlas en sí mismas de manera aislada y fuera de un contexto comunicativo, es decir, cuando se separan del discurso (oral o escrito) perdiendo sentido y significado.

Asimismo, enfatizar aspectos de la lengua escrita como se señaló anteriormente, es decir, trabajar y analizar de manera aislada unidades lingüísticas o literarias en sí mismas y fuera de un contexto

comunicativo, hace que dichas unidades pierdan sentido y significado, lo que conlleva a prácticas escolares mecánicas, centradas en ejercicios tales como la copia y la repetición y memorización de reglas y definiciones.

Aunque en los resultados sobresale el hecho de que 23 de las 57 prácticas observadas muestran trabajos vinculados con la redacción de textos, éstas se concentran en tres maestras, quienes promueven la redacción libre y utilizan textos informativos y literarios que no responden a propósitos reales de comunicación. Cabe aclarar que, además, este tipo de prácticas no son las que predominan en el trabajo cotidiano con sus estudiantes.

El resto de las prácticas observadas (34 de 57), que representan casi el 60%, responden a las características antes mencionadas y son desarrolladas por cinco de los ocho docentes de la muestra, quienes independientemente de su edad, género, institución de origen (universidad o normal) y formación, tienen una concepción de la lengua que coincide con el enfoque gramatical y en el que el estudiante, lejos de ser considerado un sujeto capaz de participar en la construcción del conocimiento, su papel se reduce a la recepción y memorización pasiva dada por el docente.

Llama la atención que, a pesar de que el programa oficial exige abordar los contenidos de español desde el enfoque comunicativo funcional, de que la muestra de docentes contempló diversidad en la formación, experiencia, edad, género, etcétera, y de que todos los

docentes asistían periódicamente a reuniones de academias locales y de zona de la asignatura de español, cuyo propósito es intercambiar y enriquecer formas de pensar y experiencias de trabajo, la organización de la enseñanza del español que predomina en estas secundarias no contemplara la escritura como un proceso que requiere de múltiples oportunidades de expresarse por escrito con distintos propósitos y en diversos contextos de comunicación real entre personas.

Esta realidad que se vive en las aulas, además de explicarse por los argumentos esgrimidos hasta ahora, también puede entenderse si consideramos las condiciones de trabajo que tiene el maestro de secundaria, referidas por Etelvina Sandoval:

Junto a la fragmentación y tal vez con base en ella, se encuentra también como un rasgo distintivo el aislamiento del trabajo docente en secundaria que propicia que cada sujeto resuelva desde lo individual tanto su situación laboral como su trabajo académico [...] Sin apoyos institucionales ni materiales académicos cada maestro carga de contenido su trabajo dependiendo de sus intereses profesionales, de sus concepciones respecto a la importancia de su trabajo y del vínculo afectivo que construye con sus alumnos.³

Por último, creemos pertinente resaltar el hecho de que para lograr que los estudiantes sean competentes en la lectura y escritura, resulta necesario presentar en el aula la lengua escrita en su complejidad, es decir, tal y como se presenta en muchos escenarios reales en los que

³ Sandoval Flores, Etelvina, *op. cit.*, p. 177.

los estudiantes participan y de los que aprenden a partir de una cuidadosa reflexión acerca de su naturaleza, función y uso, así como de la información que numerosos usuarios (y no sólo el docente) aportan a través de variados actos de lectura y escritura que tienen diferentes propósitos.

Si partimos de la idea de que existen múltiples propósitos y contextos de uso de la lengua escrita, entonces el hecho de promover distintas prácticas de lectura y escritura en el aula resulta una condición fundamental para tener éxito en el desarrollo de la competencia comunicativa, puesto que de esta manera es posible promover una respuesta adecuada a los problemas:

*[...] del significado lingüístico, de los procesos psicológicos que llevan a la producción y a la comprensión de un mensaje, de la variación social y contextual de las producciones lingüísticas, de la manera en que se organiza y funciona una conversación y de la función que en ella cumplen las presuposiciones e implicaturas, del papel, en fin, de los elementos paralingüísticos y no verbales en los intercambios comunicativos.*⁴

Por lo tanto, y de acuerdo con los datos obtenidos en esta investigación, creemos necesario que el maestro de español tenga un proceso de formación o actualización que le haga tomar conciencia de la urgente necesidad de incorporar a su práctica cotidiana la redacción de textos sociales con propósitos reales, que les permitan a los

⁴ Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón, *op. cit.*, p. 85.

alumnos enfrentarse a la vida real, pues es necesario prepararlos no sólo para ser redactores de textos escolares, sino para que sean competentes en la comunicación escrita dentro de los entornos que los rodean.

4. Los problemas

Los problemas con los que se enfrenta el maestro de lengua en el aula se expresan en dos aspectos:

A) Sus prácticas. Como hemos visto a largo de este trabajo, el maestro basa sus prácticas de redacción en el aspecto formal de la lengua, lo que le permite controlar la clase formada por 40 o 45 estudiantes. Además, busca la forma más fácil de llevar a cabo su trabajo, por ello sólo se concreta a revisar someramente algunos cuadernos de sus alumnos, lo que origina el primer problema que enfrenta en el aula: la ortografía, que es la parte que más salta a la vista en un escrito.

B) Los alumnos. Los adolescentes, que durante esta etapa cruzan por una serie de cambios biológicos, psicológicos y de adaptación social, muestran poco interés en actividades que no resultan relevantes para ellos y reaccionan evadiéndose a través de conductas consideradas no deseables para el maestro, como platicar, jugar y distraerse. En este punto se origina el otro problema señalado por los docentes: la resistencia a escribir de los alumnos.

La reacción de “mala conducta” de los alumnos se presentó con mayor énfasis en los grupos observados de tres escuelas de ambos turnos, a saber: la Escuela B, considerada “regular”; la escuela C, considerada “buena”, y la escuela D, considerada “con poco control disciplinario”. En la escuela A, considerada “de excelencia académica” no se presentó este problema. Estos resultados sugieren que uno de los supuestos del cual habíamos partido al elegir los criterios de nuestra muestra, no era pertinente.⁵ El supuesto en cuestión se refería a la elección de una escuela que correspondiera al turno vespertino, pues en él la disciplina, considerábamos, es más laxa que en el matutino.

5. Impacto de los enfoques pragmáticos en la escuela secundaria y del programa de actualización magisterial

Con base en los resultados obtenidos en esta investigación, cuya muestra estuvo conformada por ocho maestros que trabajaban en cuatro escuelas secundarias oficiales de la delegación Cuauhtémoc del Distrito Federal, podemos afirmar que los cambios hechos a los programas en la más reciente reforma curricular no han impactado en el desarrollo de la lengua escrita de los alumnos de esas escuelas.

Los datos de nuestra investigación permitieron conocer las prácticas de ocho maestros de cuatro escuelas secundarias del Distrito Federal, pero también dan cuenta del gran esfuerzo que realizan en el aula.

⁵ *Vid. supra*, capítulo 1, metodología, apartado 1.6.2.2.

El tiempo que permanecemos en el campo nos dio la oportunidad de conocer *in vivo* la gran cantidad de energía que gasta un maestro frente al grupo; nos permitió conocer su entrega cotidiana a la escuela y a sus alumnos, quienes están atravesando por una etapa difícil de su vida, lo que hace más complicado el desempeño del docente. Asimismo, pudimos observar su trabajo solitario en medio de un colectivo heterogéneo de profesionales con diversas formaciones, diferentes intereses y distintas formas de enfrentar el quehacer cotidiano en las aulas. Por tanto, resulta necesario reflexionar acerca de las ventajas que conlleva comprender los aspectos sociales y culturales de la lengua para crear las condiciones necesarias en el aula que posibiliten prácticas de enseñanza encaminadas, no sólo a “saber” sobre la lengua, sino a “saber hacer” con la lengua.

Finalmente, estamos convencidos de que, en tanto no se tome en cuenta la opinión y participación directa de los maestros en las reformas curriculares que el Estado lleve a cabo, éstos jamás se sentirán involucrados en las decisiones que se tomen desde el escritorio, pues no parten de sus necesidades profesionales que viven día tras día.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ-GAYOU J., Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Barcelona, España, Paidós.

ANZALDÚA Arce, Raúl (2004), *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, México, UAM.

ARGÜELLES, Juan Domingo (2003), *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*, México, Paidós Croma.

BAHLOUL, Joëlle (2002), *Lecturas precarias. Estudio sobre los “pocos lectores”*, México, FCE.

BARTHES, Roland (1987), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, México, Paidós.

BERISTÁIN, Helena (1985), *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa.

BERISTÁIN, Helena (2002), *El abismo del lenguaje*, México, UNAM.

BERTELY Busquets, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.

BJÖRK, Lennart e Ingegerd Blomstand (1994), *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona, España Graó.

CAMPS, Anna (coordinadora) (2001), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, España, Graó.

CAMPS, Anna, citada por Lomas Carlos (1999), en: *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. I, Barcelona, España, Paidós, p. 361.

CASSANY, Daniel (1997), *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, España, Paidós.

CASSANY, Daniel (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, España, Paidós.

CASSANY, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz (1998), *Enseñar lengua*, Barcelona, España, Graó.

CASSANY, Daniel (1995), *La cocina de la escritura*, Barcelona, España, Anagrama.

CASSANY, Daniel (1998), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, España, Graó.

CHARTIER, Roger (1996), *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, España, Gedisa.

CHARTIER, Roger (2000), *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*, Barcelona, España, Gedisa.

CHOMSKY, Noam (1998), *El conocimiento del lenguaje. Su naturaleza, origen y uso*, Barcelona, España, Altaya.

CHOMSKY, Noam (1997), *Problemas actuales en teoría lingüística*, México, Siglo Veintiuno Editores.

COLL, Salvador César (1997), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Barcelona, España, Paidós.

COLL, Salvador César (1999), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, México, Siglo Veintiuno Editores.

COOK-GUMPERZ, Jenny (1998), *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, España, Paidós.

C. RICHARDS, Jack y Charles Lockhart (1998), *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Madrid, España, Cambridge University Press.

C. RICHARDS, Jack y Theodore S. Rodgers (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, España, Cambridge University Press.

DELVAL, Juan (1998), *Crece y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*, Barcelona, España, Paidós.

ECO, Umberto (1999), *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*, Barcelona, España, Lumen.

ECO, Umberto (1999), *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, España, Lumen.

EDWARDS, Derek y Neil Mercer (1994), *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Barcelona, España, Paidós.

ELBOW, Peter, citado por Björk, Lennart e Ingegerd Blomstand (1994), en: *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona, España, Graó.

ERICKSON, Frederick, *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*, en: Wittrock Merlin C. (1989), coord., *La investigación de la enseñanza, II, Métodos cualitativos y de observación*, México, Paidós.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1987), *Didáctica de la gramática. Teorías lingüísticas - Sistema de la lengua*, Madrid, España, Nancea.

FERREIRO, Emilia (1999), *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*, Madrid, España, FCE.

FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio (1998), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, Madrid, España, Siglo Veintiuno Editores.

FERREIRO, Emilia y Ana Teberoski (1999), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Madrid, España, Siglo Veintiuno Editores.

FOUCAULT, Michel (1976), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo Veintiuno Editores.

GIROUX, A. H. (1999), *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, España, Paidós.

GOODMAN, Kenneth (1986), *El lenguaje integral*, Argentina.

GRAMSCI, Antonio (1997), *Notas sobre Maquiavelo. Sobre la política y sobre el estado moderno*, México, Nueva Visión.

GRAMSCI, Antonio (2004), *La alternativa pedagógica*, México, Fontanamara.

HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, Barcelona, España, Paidós.

JACOBSON, Roman, "Linguistique et théorie de la communication", en: *Essais de linguistique générale*, París, Minuit, 1963, pp. 87-99, citado por Beristáin Helena (1998), en: *Diccionario de retórica y poética*, México, Porrúa.

JACOBSON, Tiniatov, Eichenbaum, et al (1980), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, México, Siglo Veintiuno.

JORDÁN, José Antonio (1994), *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, España, Paidós.

LERNER, Delia (2001), *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, FCE-SEP.

LEROY, Maurice (1982), *Las grandes corrientes de la lingüística*, México, FCE.

LITTLEWOOD, William (1998), *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*, Madrid, España, Cambridge University Press.

LOMAS, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, España, Paidós.

LOMAS, Carlos (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. 1, Barcelona, España, Paidós.

LOMAS, Carlos (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. II, Barcelona, España, Paidós.

LOMAS, Carlos y Andrés Osoro (1998) (Compils.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, España, Paidós.

Libro para el maestro de español, *educación secundaria*, México, SEP, 1996.

MARTÍNEZ, M. Miguel (1994), *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Manual teórico-práctico, México, Trillas.

M. CLARK, Christopher y Penelope L. Peterson, *Procesos de pensamiento de los docentes*, en: Wittrock Merlin C. (1997) (Coord.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*, Barcelona, España, Paidós.

MERCER, Neil (1995), *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Barcelona, España, Paidós. 1995.

NAMO de Mello, Guiomar (2003), *Nuevas propuestas para la gestión educativa*, Biblioteca para la actualización del maestro, México, SEP-UNESCO-OREALC.

NEBRIJA, Antonio de (1994), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, España, Editora Nacional.

PENAGOS S. J., Luis (1973), *Gramática latina*, Santander, España, Editorial Sal Térrea.

PÉREZ Gómez, Ángel y Julián Almaraz (1995), *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, México, FCE.

PÉREZ Gómez, Ángel y Gimeno Sacristán J. (1999), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, España, Morata.

PETIT, Michèle (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México, FCE.

Plan y programas de estudios de español. Secundaria, México, SEP, 1998.

RAIMONDO Cardona, Giorgio (1999), *Antropología de la escritura*, Barcelona, España, Gedisa.

ROJAS Soriano, Raúl (2000), *Guía para realizar investigaciones sociales*, México, Plaza y Valdés.

R. OLSON, David (1994), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, España, Gedisa.

R. OLSON, David y Nancy Torrance (1998), *Cultura escrita y oralidad*, Madrid, España, Gedisa.

RUIZ Iglesias, Magalys (1999), *Didáctica del enfoque comunicativo*, México, IPN.

SANDOVAL Flores, Etelvina (2000), *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, UPN-Plaza y Valdés.

Senderos hacia la lectura. Memoria del Primer Seminario Internacional en torno al Fomento de la lectura, México, INBA-CNCA, 1990.

SERAFINNI, María Teresa (1997), *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, México, Paidós.

SERAFINI, María Teresa (1998), *Cómo se escribe*, México, Paidós.

STENHOUSE, L. (1998), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, España, Morata.

STUBBS, Michael (1984), *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Bogotá, Colombia, Cincel-Kapelusz.

TODOROV, Tzvetan y Oswald Ducrot (1972), *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, México, Siglo Veintiuno Editores.

TORRES, Rosa María, “¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares”, en *La enseñanza del español en la escuela secundaria. (Lecturas)*, Primer nivel, Programa Nacional de Actualización Permanente, México, SEP, 1995.

TURBILL J. Cambourne, B. and Guest Editors, “The Changing Face of Whole Language.” *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 20, Núm. 2, ISSN 1038 1562, Australian, 1997.

VAN DIJK, Teun A. (1996), *La ciencia del texto*, Madrid, España, Paidós.

VAN DIJK, Teun A. (1998), *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, España, Siglo Veintiuno Editores.

VIGOTSKY, L. S. (1978), *Mid and Society*, Cambridge, Massachusetts, EUA, Harvard University Press.

VILLARELLO Reza, Rosamaría, “La cultura y la educación en los países pobres ante la globalización”, en: *El debate nacional. México en el siglo XXI*, México, Diana, 1998.

W. JACKSON, Philip (2001), *La vida en las aulas*, Madrid, España, Morata.

WOODS, Peter (1998), *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, Barcelona, España, Paidós.

WOODS, Peter (1998), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, España, Paidós.

ANEXO

1. GUÍA DE ENTREVISTA

Para las entrevistas abiertas y continuas con los docentes se propuso recopilar datos acerca de:

- Concepciones, creencias, saberes y conocimientos de la lengua escrita y su enseñanza en la escuela secundaria; fundamentos teóricos sobre lingüística, didáctica y pedagogía.
- Formación, antigüedad, experiencias personales como usuarios de la lengua escrita, como estudiantes y como docentes; enfoques y posturas sobre la didáctica de la lengua.
- Prácticas en el aula, propósitos u objetivos de la clase, procedimientos y recursos didácticos utilizados, tipo de interacción profesor-alumno, alumno-alumno, contenidos y situaciones de enseñanza, desarrollo, planeación y evaluación del trabajo docente.

2. GUÍA DE OBSERVACIÓN

Para las observaciones en el aula con los docentes, se propuso recopilar datos acerca de:

- **Croquis del aula:** distribución de los espacios para el trabajo o actividad, mobiliario, recursos y materiales del alumno y del docente, etcétera.

- **Alumnos:** total de alumnos que conforman el grupo; número de alumnos asistentes por día de observación; actitudes durante la observación: tímidos, inquietos, reservados, espontáneos, activos, pasivos, silenciosos, platicadores, etcétera; interacciones con compañeros y docentes: cuándo y cómo se dirigen al docente, a los alumnos y propósito (petición, revisión de trabajos, preguntas, confirmación, etcétera); conformación sociocultural del grupo (ambiente rural/urbano, lugar de nacimiento; historia escolar, etcétera).
- **Docentes:** titular del grupo, grados en los que trabaja, años de experiencia en esta escuela y en general; lugar y fecha de nacimiento, número de generación; trayectoria como docente de español; funciones, responsabilidades y compromisos adquiridos en el lugar de trabajo; tipo de contratación, puesto que desempeña; horario con el que trabaja con este grupo; actitudes con el grupo, con los equipos, con un estudiante; etcétera.
- **Secuencia de trabajos o actividades:** registrar secuencias completas; tiempo de duración: hora de inicio y término; horario en el que se presenta; tipo de actividad: contenido; recursos y materiales utilizados.

Cada observación se registrará mediante un esquema en donde se muestre la ubicación, en el salón de clases, de maestro, escritorio, pizarrón y alumnos. Los mesabancos donde están sentados estos últimos, se representarán con círculos, que se colocarán formando

filas, tal como se ven los alumnos en el salón de clases. El siguiente es el esquema que tendrá cada registro de observación:

Jueves 29 de marzo del año 2001

Secundaria X

Turno matutino

Mtra. X Y Z

Tercer grado

Asignatura: Español

Observador: Francisco López Rasgado

Registro sin grabadora

Observación No. 33

Tiempo de observación: cincuenta minutos

De 11:00 a 12:00 hrs.

Código

Mtra.: = Maestra

Ala.: = Alumna

Alo. : = Alumno

Gpo.: = Grupo

Representación de la forma en que se sientan los alumnos

Escritorio Pizarrón

	A	B	C	D	E	F	G
1	O	O	O	O	O	O	O
2	O	O	O	O	O	O	O
3	O	O	O	O	O	O	O
4	O	O	O	O	O	O	O
5	O	O	O	O	O	O	O
6	O	O	O	O		O	O
7	O	O	O	O		O	O
8	O		O			O	O