

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



**La generación de textos por alumnos de segundo año de secundaria a partir del tema “La tradición oral como manifestación cultural vigente”.**

**Una propuesta didáctica desde el enfoque constructivista  
aplicado a la educación.**

**INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURAS HISPÁNICAS**

**P R E S E N T A:**

**JOSÉ ALBERTO FERREIRA BELMAN**

**Directora: Mtra. María del Refugio Pérez Paredes**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Esta breve dudilla se me ofrece por hoy, y nada más.*

*¿No se lee en este país porque no se escribe, o no se escribe porque no se lee?<sup>1</sup>*

**Mariano José de Larra**

---

<sup>1</sup> “Carta a Andrés escrita desde las Batuecas”, (1832); citado por Saturnino de la Torre (1996:65).

## ÍNDICE

	Pág.
1. Introducción .....	5
2. Justificación del tema .....	12
2.1 Conceptualización y estudio de la materia de español para secundaria según el plan y programas oficiales de 1993. ....	15
2.1.1 Investigaciones que buscan superar esta perspectiva .....	18
2.2 Contexto de la institución donde se aplicó nuestra metodología....	25
2.2.1 Características de la institución .....	25
2.2.2 Perfil de los alumnos .....	26
2.2.3 Perfil del maestro .....	26
2.2.4 Problemas específicos de la materia en Colegio del Valle ..	27
2.2.5 Descripción del tema “la tradición oral como manifestación cultural vigente”.....	30
2.3 Estrategias de escritura a partir del tema “la tradición oral como manifestación cultural vigente”. ....	30
3. Fundamentos teóricos .....	42
3.1 Psicología del adolescente y su impacto en las habilidades de escritura .....	42
3.2 ¿Por qué explicarnos la epistemología y teorías del aprendizaje para desarrollar habilidades de escritura con nuestros alumnos?.....	47
3.3 Cognoscitivismo y constructivismo .....	51

	Pág.
3.4 Evaluación y valoración de la escritura .....	67
3.4.1 Corrección de la escritura .....	74
3.4.1.1 Qué ha de corregirse .....	77
3.4.1.2 Cuándo ha de corregirse .....	80
3.4.1.3 Cómo ha de corregirse .....	80
4. Evaluación de nuestras propuestas para la adquisición de estrategias de escritura por parte de los alumnos .....	87
5. Conclusiones .....	96
6. Anexos .....	102
7. Bibliografía y páginas electrónicas consultadas.....	136

## 1. INTRODUCCIÓN

Anteriormente, en México se consideró que escribir era el resultado inmediato de la alfabetización de la cual eran partícipes la gran mayoría –se dijo– de los alumnos en nuestro país.

No obstante, gracias a las investigaciones de Emilia Ferreiro y otros teóricos afines, sabemos que pese a las prometedoras declaraciones de compromiso nacional e internacional, “la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetas en el mundo (mientras que en 1980 eran 800 millones)” (Ferreiro, 2002:16).

Países como el nuestro no han superado el analfabetismo y cuando se ha conseguido en algunos de los sectores de su población, hemos tenido que tomar conciencia de que el iletrismo o analfabetismo funcional es un problema grave que nos aqueja. En términos simples, la oferta que en educación básica ofrece hasta nuestros días el sistema educativo mexicano no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura ni el gusto por leer, ni mucho menos la capacidad para que sus egresados consigan expresarse por escrito con propósitos definidos, en forma convincente y conforme a la norma del español.

Es decir, los actores sociales de la educación -alumnos, maestros, autoridades y padres de familia- discurrimos por un sistema escolar en donde, al cabo de la

educación básica, siguen egresando personas iletradas, incapaces de comprender e interpretar textos de diversa índole, así como incapaces de comunicarse eficazmente en forma escrita.

Esta competencia medular, la de escribir, que es fundamental para todo estudiante de cualquier nivel e insoslayable para los del nivel medio y superior, ha sido insuficientemente analizada y escasa o nulamente instrumentada en las propuestas didácticas que para ello han diseñado las autoridades educativas de nuestro país.

Varias son las preguntas que al respecto este trabajo intenta responder. En primer lugar, si en los programas derivados de la reforma de 1993 para la enseñanza de la materia de español en secundaria se espera que los alumnos sean capaces de escribir eficazmente en situaciones diversas, ¿está debidamente fundamentado este tipo de objetivo?, ¿existe acaso un tratamiento explícito de las prácticas que supone el uso de lengua escrita en dichos programas?; de no existirlo, como creemos es el caso, ¿qué tipo de estrategias puede aplicar el maestro novel o experto para actuar en consecuencia con dichos programas?

Asimismo, deseamos propiciar que los docentes interesados adquieran nuevos referentes teóricos que le permitan responder ¿qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa ante los ojos de nuestros alumnos?, y más aún, ¿cómo podemos propiciar desde nuestra práctica docente que la clase de español sea un espacio adecuado, para que nuestros alumnos constituyan una comunidad

de escritores capaces de producir sus propios textos, mediante los cuales den a conocer sus ideas?, o para que sean capaces de informar a otros sobre hechos que necesitan o deben conocer, para incitar a sus lectores a que emprendan acciones que consideran valiosas, para convencerlos de la validez de sus propios puntos de vista o las de un autor determinado, e incluso para que compartan con los demás una bella frase, un buen escrito o para que desarrollen la capacidad de intrigar o hacer reír a través de la lengua escrita.

En este sentido, este trabajo asume que la didáctica de la escritura desde los referentes educativos contemporáneos del cognoscitvismo y el constructivismo es un asunto hasta hace muy poco explorado.

Con el propósito de centrar nuestra atención en la problemática que subyace a la didáctica de la escritura, en el presente informe se recuperan las líneas esenciales de investigación que en este sentido ha aportado el enfoque constructivista aplicado a la educación, así como las investigaciones específicas sobre la escritura a partir del mismo referente.

Allende nuestras fronteras, este tema no ha tenido mejor suerte pero sí destacan los trabajos que sobre esta línea de investigación han realizado en el ámbito académico reciente Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, los de Anne Marie Chartier así como las aportaciones de Daniel Cassany, Delia Lerner y Emilia Ferreiro, entre otros.

De lo aportado por nuestra casa de estudios, retomamos por su valiosa compilación de resultados en investigación educativa, los trabajos de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández.

En el presente trabajo se busca exponer el resultado de nuestra práctica docente, aplicada a la instrumentación de una metodología encaminada a generar textos escritos con fines diversos por parte de alumnos de segundo año de secundaria en la materia de español a partir del tema “La tradición oral como manifestación cultural vigente”.

El propósito fundamental es presentar un conjunto organizado de estrategias para que los alumnos que cursan educación básica en el nivel secundaria de nuestro país tengan la posibilidad de redactar diversos escritos, para que estructuren mensajes significativos, coherentes y claros que les permitan ser atendidos a partir de su capacidad para expresarse por escrito.

En suma, lo que se tratará de probar es que la interrogación didáctica asistida por el maestro de español y dirigida desde una planificación didáctica pertinente, así como el trabajo por proyectos, son herramientas por demás útiles cuando buscamos que paulatinamente nuestros alumnos redacten, con propósitos definidos, escritos que sean valiosos por sus planteamientos y la investigación que los sustenta al tiempo que cuidan su presentación en los aspectos léxico, sintáctico-semántico y ortográfico acordes con la norma culta del español.

A partir de lo anterior, el presente informe se organiza en tres grandes partes.

En el primero, relativo a la justificación de nuestro tema, se realiza el análisis de las estrategias para la escritura que están propuestas en el plan y programas oficiales de la materia de español. Con base en esto, se analiza el contexto situacional de Colegio del Valle, el perfil de la materia, de los alumnos, profesores y condiciones de operación didáctica en donde se realizó la monitorización de nuestras estrategias para la escritura.

En un segundo momento, nuestro lector encontrará el marco teórico que sustenta nuestra investigación; para ello, hacemos un recuento sobre el paradigma o constructo (Hernández Sampieri, 2000:75) al que nos referimos cuando hablamos de constructivismo.

Simultáneamente nos ocupamos de recuperar las aportaciones de Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, pues con sus trabajos realizados ya desde la década de los ochenta y particularmente en un señero artículo (1992), establecen un modelo de análisis e intervención para la didáctica de la escritura con adolescentes.

En este mismo sentido, se recuperan las líneas de investigación que en este rubro han desarrollado los españoles Daniel Cassany y Saturnino de la Torre.

Por último, presentamos algunas recomendaciones para que el maestro, ocupado en impartir el tema de la tradición oral, pueda propiciar entre sus alumnos la composición de textos significativos a partir de las investigaciones que en torno a ello se hayan realizado.

Una de las aportaciones que consideramos más relevantes en el presente trabajo es la descripción que se hace de las estrategias generadoras de textos escritos que fueron instrumentadas con nuestros alumnos y que están respaldadas para su consulta en los anexos que se incluyen al final del trabajo, donde compartiremos los documentos con los que operaron nuestros alumnos y algunos de los productos que generaron adolescentes de primero y segundo grado de secundaria a partir del tema “carta a un amigo”, posterior a la aplicación de nuestra metodología para el tratamiento de la tradición oral que aquí abordamos.

A pesar de que sabemos que el número de estrategias aquí propuesto es pequeño, sabemos que si son analizadas, comprendidas y enjuiciadas críticamente por el docente interesado, éste puede encontrar puntos de partida a partir de los cuales enriquecer su actividad frente a sus grupos y, sobre todo, enriquecer las posibilidades de aprendizaje con que provoque en sus alumnos una mejora cuantitativa y cualitativa de sus capacidades para escribir.

Para finalizar, no quiero caer en los lugares comunes de agradecer su colaboración a todos aquellos que me la brindaron. Ellos y yo sabemos que todo agradecimiento está por demás cuando el afecto y el profesionalismo se

manifiestan: la labor de conjunto que realizamos está aquí ya plasmada. Sin embargo, no puedo evitar mencionar a la Dra. Rosa de Guadalupe Gutiérrez Ledesma y al Lic. José Gilberto Velasco Martínez quienes fueron los dos primeros directivos que confiaron en mí para desempeñarme como docente de español así como a las diversas generaciones de alumnos quienes me acompañaron a largo de los últimos siete años de mi actividad profesional como docente. Esta obra es el mejor tributo que puedo otorgarles a unos y a otros.

## 2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

*Puede ocurrir que, por no encontrar el libro que nos resuelva las dudas y las inquietudes que nos aquejan, decidamos inventarlo. Decidamos reunir toda la información que hemos acumulado a lo largo de los años, las notas, las lecturas, los apuntes, los pensamientos dispersos y, pacientemente, los vayamos ordenando. Que llegue el momento en que queramos tener los hilos en la mano porque el tejido se nos escapa. Y entonces, sacando datos de aquí y de allá, empecemos a vislumbrar cierto sentido en la historia que nos hemos propuesto.<sup>1</sup>*

De cara a una nueva reforma educativa para la secundaria en nuestro país (Guevara Niebla, 2004; López Alcocer, 2004; Mejía Méndez e Islas Reyes, 2004) y con base en mi experiencia como docente de español en dicho nivel educativo, sé que la didáctica de la escritura estuvo poco atendida por la reforma que se hizo a dicho nivel educativo en el año de 1993.

Desde su propuesta institucional, la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) apostó por un cambio gradual de la enseñanza, por un proceso de cambio en donde se modificaran patrones establecidos y se rompieran con las inercias con que se venía formando a los adolescentes que asistían a nuestras escuelas secundarias.

---

<sup>1</sup> Muñiz-Huberman, Angelina (1993: 9).

Se privilegió el desarrollo de competencias lectoras y el análisis de textos (Farfán Mejía, 2004); de manera expresa, se enunció que el alumno debería ser capaz de producir textos escritos de diversa índole y bajo diversas circunstancias (SEP, 1994).

Sin embargo, durante la pasada década faltaron programas efectivos que habilitaran a los docentes de la materia de español en la didáctica de la escritura pues, al parecer, se la consideró complementaria aunque no relevante. En este sentido, las autoridades educativas instrumentaron algunas propuestas específicas para el tratamiento de nuestro tema (SEP, 2001; 2003) pero consideramos que no alcanzaron la difusión y aplicación necesaria pues, en su mayoría, son materiales de apoyo que se han distribuido en los talleres anuales que contempla el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, frente a los cuales los maestros muestran poca disposición y los acreditan al inicio de cada ciclo escolar como mero requisito antes que como una actividad de formación continua útil para sus actividades frente a grupo.

En mi caso específico, habiendo egresado de la Licenciatura en lengua y literaturas hispánicas, reconozco que tuve dificultades serias para impartir la materia de español en secundaria; de hecho, mi primer ciclo escolar como docente fue poco menos que caótico, en particular en el aspecto de la didáctica de la escritura; las razones, entre muchas otras, fue la falta de experiencia que manifestaba ante los grupos de treinta o treinta y cinco alumnos que tuve oportunidad de atender en ese momento en dos escuelas particulares, a saber, el

Instituto Porvenir, perteneciente al Centro Universitario Patria, y la secundaria mexicana, perteneciente al Liceo Franco Mexicano.

Asimismo, esta falta de experiencia en la conducción y control de grupos se vio reforzada por mi falta de formación didáctica, puesto que el plan de estudios de nuestra licenciatura apenas ofrecía, en el momento en que la cursé, una sola materia de corte didáctico denominada “Didáctica del Español”, la cual –una vez acreditada– me dotó de elementos para el análisis estructural del relato –tan de moda en la década de 1970- pero de la didáctica de la lengua, propiamente dicho, nada.

Lo anterior me ponía en desventaja frente a compañeros normalistas con la especialidad de español o frente a colegas académicos con vasta experiencia docente. Sin embargo, gracias a la confianza que depositaron en mí quienes fueron mis directivos, los padres de familia, alumnos de ese entonces así como mi empeño personal por mejorar, fue que tuve la oportunidad de ir depurando mi quehacer docente al tiempo que adquiriría una formación didáctica formal en mi segunda carrera cursada, a saber, la licenciatura en Pedagogía.

Teniendo como antecedente lo anterior, es que opté por elaborar el presente informe académico pues llegado a este momento, me resulta imperante realizar una reflexión coherente y sustentada de mi práctica docente, de los recursos y estrategias que fui hallando o desarrollando en el camino y que, una vez implementados y evaluados, me resultaron útiles para abordar la didáctica de la escritura con adolescentes.

Conforme fui avanzando en mi experiencia profesional, he tenido la oportunidad de desempeñarme como docente, coordinador académico de la materia de español hasta que finalmente, en el pasado ciclo escolar, fungí como subdirector académico en el Colegio del Valle, secundaria privada perteneciente al conglomerado de escuelas que alberga la Universidad de Negocios ISEC.

Mi desempeño profesional como docente abarca el haber impartido los cursos relativos a la materia de español en los tres grados de secundaria, así como cursos optativos de habilidad verbal y análisis de texto, entre otros.

Desde esta perspectiva, es que presento para su consideración el presente informe académico.

## **2.1 CONCEPTUALIZACIÓN, ESTUDIO Y DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA EN LA MATERIA DE ESPAÑOL**

La materia de español en los tres grados de secundaria es considerada, junto con la de matemáticas, uno de los ejes vertebrales de la fase terminal de la denominada “educación básica” en nuestro país.

Los planes y programas vigentes datan de la reforma realizada a nivel secundaria en 1993; con base en dicha reforma se estableció que el proyecto educativo al que aspira el Sistema Educativo Mexicano busca formar individuos hábiles e informados, entendido esto como, personas competentes, cultas, poseedoras de

valores intelectuales y herramientas que les permitan enfrentar situaciones cambiantes en la producción y la división del trabajo (Cfr. Ornelas, 1995).

Desde una perspectiva global, las autoridades educativas de nuestro país coinciden en que la atención a la adquisición y dominio del español resultan de primer orden dentro de dicha reforma.

Por otra parte, según Delia Lerner “puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el de *formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita.*” (Lerner, 2003:85).

Esto se aviene perfectamente al hecho de que tanto la lectura como la escritura aparecen recurrentemente incluidas en las relaciones que los sujetos mantenemos con los otros: si se es un lector formado dentro de una tradición estas herramientas, la lectura y la escritura, suponen instrumentos de reflexión sobre el propio pensamiento que nos permite organizar y reorganizar el propio conocimiento.

Cuando se comenta con otros lo que se está leyendo, cuando se recomienda lo que se considera valioso o cuando se discuten diversas interpretaciones de una misma obra, se están poniendo en juego facultades superiores de razonamiento

que bien pueden ser caracterizadas a partir de las investigaciones realizadas por Benjamín Bloom y su equipo en torno a lo que él denominó *dominio cognoscitivo*.<sup>2</sup>

Pero más allá de esta posibilidad, cabe destacar que según determinan los modelos eficientistas de la educación, propios de nuestra época, los saberes que más se valoran en los individuos siguen siendo los “saberes de escritura” (Chartier, 2004:15).

Es decir, por encima del dominio que pueden adquirir los estudiantes de cualquier nivel con respecto a las nuevas tecnologías en el tratamiento de la información, es un hecho que la escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura ni el gusto por el leer así como tampoco el desarrollo de habilidades para escribir en forma coherente y eficaz.

En este sentido, se ha denominado ya como *analfabetismo funcional*, ya como *iletrismo*, a la incapacidad que tienen algunos sujetos que cubren la denominada escolaridad básica para dar un correcto tratamiento a los escritos administrativos, sociales y técnicos que el mundo contemporáneo les demanda que usen. Esta situación se torna grave dado que esto mismo implica que sufran dificultades en su vida cotidiana por esta misma causa.

---

<sup>2</sup> Sus investigaciones, realizadas entre 1948 y 1956, siguen siendo uno de los trabajos más influyentes acerca de los niveles de conocimiento. Para los propósitos de la presente investigación, baste destacar que según esta concepción, lo que los educadores quieren que sepan los alumnos y las alumnas puede ser organizado en una jerarquía que va desde lo menos complejo hasta lo más complejo. La investigación de los últimos cuarenta años ha confirmado dicha jerarquía, con excepción de los últimos dos niveles. En todo caso, el lector interesado, puede remitirse a su obra: *La taxonomía de los objetivos educativos: la clasificación de las metas educativas*, publicado en su versión castellana por el sello editorial El Ateneo.

Por otra parte, y en este punto es donde se integra plenamente la utilidad de nuestra propuesta, es sabido que hoy día hay una ingente investigación en torno a la comprensión y análisis de textos. Particularmente, en las tres últimas décadas se apostó por que los educandos de cualquier nivel educativo fuesen capaces de decodificar correctamente un texto, así como instrumentar ejercicios de automatización de la escritura; sin embargo, decodificar no implica necesariamente interpretar y mucho menos valorar lo que un texto expresa en determinados niveles de tratamiento.

### **2.1.1 INVESTIGACIONES QUE BUSCAN SUPERAR ESTA PERSPECTIVA**

Es así que, para los especialistas, hoy día nos aqueja una nueva problemática: los profesores o facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la materia de español debemos orientar nuestras acciones docentes para formar escritores –en el sentido lato del término-, es decir, aquellas personas capaces de comunicarse eficazmente por escrito con otros y consigo mismos.

De ahí que “el desafío [sea] lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de un determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen –sin un propósito propio- lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad –también ajena- se reduce a la evaluación por parte del docente” (Lerner, 2003: 40-41).

Así, con el propósito de sostener desde un marco teórico determinado la presente investigación, se apela aquí a las aportaciones de las ciencias del lenguaje y de la psicología, en particular en los estudios realizados sobre la construcción de determinados contenidos escolares del área.

El paradigma que prevalece en este tipo de investigaciones es el llamado constructivismo aplicado a la educación, corriente ecléctica de fuerte raigambre psicológica de la cual detallaremos más adelante sus líneas esenciales de concepción.

En el ámbito académico reciente, destacan las investigaciones realizadas en el área específica de la escritura por Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, las de Anne Marie Chartier así como las aportaciones de Daniel Cassany, Delia Lerner, Emilia Ferreiro y, por su valiosa compilación de resultados en investigación educativa, los trabajos de Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández.

Todos, en su gran mayoría, confluyen desde sus distintos ámbitos de competencia en que hoy más que nunca es necesario replantear epistemológicamente la escritura, preguntarnos y responder en la medida de nuestra formación ¿qué es lo que la escritura representa y cómo lo representa?, interrogante que muchas veces nos sale al paso a todos los docentes empeñados en desarrollar habilidades y actitudes necesarias en nuestros alumnos para que asuman su derecho a leer y escribir plenamente.

Porque, no lo olvidemos, con base en las nuevas demandas a los distintos sistemas educativos mundiales, los maestros hemos dejado de ser fundamentalmente “enseñantes” de determinadas disciplinas; cuando en realidad nos vemos impelidos a convertirnos en profesionales expertos de cómo se aprende y de cómo se ayuda a otros a aprender. En otras palabras, hemos dejado de ser profesionales de la enseñanza para forjarnos, derivado de nuestra actualización permanente, en profesionales del aprendizaje (García Huidobro, 1998:32).

Así pues, “estamos tan acostumbrados a denunciar las causas y consecuencias funestas de la no escolarización, que pocas veces reflexionamos sobre los problemas que acarrea la obligación escolar cuando existe (Chartier, 2004: 21).

Esto nos lleva, inevitablemente, a detenernos –de manera breve, al menos- en la situación que prevalece para el docente de español en el nivel secundario de nuestro país. Por principio, ha de destacarse que “es necesario reconocer que la renovación y modernización de los sistemas educativos durante las últimas cuatro décadas ha contribuido muy poco en la búsqueda de una formación integral (física, psicológica, social y trascendental) que comprenda el desarrollo de habilidades, emociones y valores individuales que promuevan la construcción de una sociedad solidaria y constructiva” (Casares Arrangoiz, 2003:10).

Es evidente que nuestro sistema educativo ha fracasado en la formación básica de habilidades del lenguaje y las matemáticas. Esta situación se explica parcialmente porque se ha carecido de una visión integral del ser humano en sus

dimensiones física, emocional, mental, espiritual, moral, intelectual y social. Pues, se dice, hemos partido de un concepto erróneo y limitado de la educación al concebirla como la mera instrucción intelectual en un proceso de transmisión de conocimientos, algo que ya apuntaba Pablo Freire (1976;1972) en la década de los setenta.

Con base en esta perspectiva, en el caso específico de las competencias de escritura, habrá de observarse que “alumnos y maestros tenemos prejuicios sobre el proceso de composición de escritos. Los alumnos suelen concebir la escritura como el acto automático de llenar una hoja en blanco con letras: no se reflexiona demasiado sobre lo que escriben, nunca hacen borradores, apuntan todo lo que les pasa por la cabeza, tal como se les ocurre y se apresuran a llegar al final de la hoja y poder exclamar victoriosos: ‘¡ya estoy!’ Los valores subyacentes a este comportamiento son: escribir es apuntar en una hoja en blanco todo lo que piensas sobre un tema, no se tienen que hacer faltas de ortografía, es importante hacerlo rápido, no es necesario rehacer o revisar el texto” (Cassany, 1994:36).

En este sentido, queremos destacar que estamos convencidos de que se puede superar la tradicional separación entre el llevado y traído concepto de “apropiación del sistema de escritura” frente al “desarrollo de los procesos de la escritura”, que también es posible superar la noción generalizada de que la lengua escrita —pensada, en el mejor de los casos, para representar y comunicar significados— es un asunto que pide tratarse en forma fragmentada, en trozos de información que no resultan significativos para el alumno.

Con base en nuestra experiencia docente, pudimos analizar -entre otros aspectos- que muchos de nuestros alumnos se limitaban a responder cuestionarios encaminados a desarrollar su comprensión de lectura y escritura con monosílabos: “sí”, “no”, o con expresiones depauperadas que comprometían seriamente su habilidad para comunicarse por escrito.<sup>3</sup>

En este sentido, tuvimos oportunidad de reflexionar en torno a que, si para un adulto escribir es una tarea difícil, mucho más tendría que serlo para un alumno de quien se espera que al cabo de un ciclo escolar determinado sea capaz de escribir en forma rápida y fluida.

Así pues, impelidos por el desafío de promover el descubrimiento y la utilización de la escritura por parte de nuestros alumnos como instrumento de reflexión sobre su propio pensamiento, como recurso insustituible para que organicen y reorganicen su propio conocimiento, es que decidimos emprender la presente investigación. Al cabo de la misma, podemos presentar para su consideración los siguientes resultados.

Con ello, esperamos sensibilizar a futuras generaciones de docentes que sean capaces de reconocer que la escritura no es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir -sin reinterpretar- el pensamiento de otros; que en todo caso, resulta más importante enseñar a sus alumnos a aprender en forma autónoma, antes que un listado exhaustivo de temas en torno a la lectura y la escritura; que hoy, y en el mañana inmediato, es imperativo manejar y buscar

---

<sup>3</sup> Cfr. el anexo 1, incluido al final del presente trabajo.

información para crear y diseñar sus propios escritos mediante los cuales alcanzarán mayor o menor acceso a oportunidades sociales a las que pueden aspirar.

Asumimos que no existen panaceas para la didáctica y este informe dista de pretender serlo, en todo caso parte de un sincero deseo por compartir estrategias que en nuestra práctica docente resultaron exitosas y generadoras de alumnos capaces de redactar documentos diversos que resultaban consistentes al tiempo que, en algunos casos, estéticamente apreciables.

Ahora bien, el programa de estudio de la materia de español, específicamente dentro del plan y programas oficiales para la educación secundaria (SEP, 1993: 7-34), tiene un enfoque netamente comunicativo, conforme a la propuesta –si bien incompleta-<sup>4</sup> de las orientaciones constructivistas aplicadas a la educación. Para ello se aborda su estudio a través de cuatro ejes, a saber:

- Lengua hablada
- Lengua escrita
- Recreación literaria
- Reflexión sobre la lengua

El tratamiento que se hace de la tradición oral, motivo de particular atención para los fines del presente estudio, se presenta de manera específica dentro del eje de recreación literaria y, particularmente, para el segundo grado escolar.

---

<sup>4</sup> Personalmente así me lo parece y fundamento dicha opinión en el resto del presente informe.

En este sentido, se asume que dicha tradición es una manifestación cultural vigente de nuestro pueblo; con ese propósito, en un primer momento se abordan diferentes leyendas, mitos e historias como expresiones de una tradición cultural ancestral. En este nivel, se privilegia la lectura comentada de mitos, fábulas y leyendas de la tradición mexicana e internacional.

En este mismo grado escolar, pero en un segundo momento, se busca que el alumno compare lo estudiado en este sentido con los productos de la tradición oral de su comunidad al tiempo que recopila y redacta textos obtenidos de la tradición oral (SEP, 1993:28).

## **2.2 CONTEXTO DE LA INSTITUCIÓN EN DONDE SE APLICÓ NUESTRA METODOLOGÍA**

Con base en lo anterior, nos referiremos de manera particular a los cursos que impartimos durante los ciclos escolares 2003-2004 y 2004-2005 dado que esta delimitación temporal nos permitirá contextualizar el entorno de la institución donde instrumentó y evaluó la metodología que más adelante se propone.

### **2.2.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN**

Colegio del Valle se constituyó como escuela secundaria en el año 2000, durante este tiempo tuvo etapas que fueron de la integración, promoción hasta la consolidación y actualmente discurre por una etapa de acreditación y proyección.

Las instalaciones se ubican en Mier y Pesado No. 227, en la col. Del Valle, en el Distrito Federal. Los grupos escolares se conforman con un máximo de 35 alumnos por salón, el cual está debidamente habilitado para la enseñanza; cuenta con pupitres movibles y vastos recursos didácticos, de entre los que destacan una bien abastecida biblioteca escolar así como el uso de cañones, computadoras personales y equipos videoproyectores que permiten enriquecer la práctica del claustro docente. Asimismo, cuenta con un portal electrónico propio al cual pueden acceder los profesores para registrar (“subir”) información.

### **2.2.2 PERFIL DE LOS ALUMNOS**

El perfil de los alumnos es mixto, pues se atiende tanto a varones como a mujeres en edad escolar, es decir, entre 11 y 16 años. La mayoría de ellos proviene de hogares en donde uno o los dos padres de familia han cursado una carrera universitaria e inclusive posgrados. La percepción general que se vive en la comunidad conformada por padres de familia, alumnos, docentes y directivos es que la educación es un paso más dentro de la conformación de futuros profesionistas, de tal suerte, que visto en términos cuantitativos, la mayoría considera la educación como una inversión a largo plazo.

Desde dicha perspectiva, se asume que los alumnos deben aproximarse a la mayor cantidad de experiencias que les reporte una mejora en sus habilidades

psicomotoras, cognitivas y de socialización que les permita un mejor ingreso social.

### **2.2.3 PERFIL DEL MAESTRO**

En cuanto al perfil del maestro, éste se apega a la normatividad vigente de la SEP, es decir, pueden ser maestros normalistas con la especialidad de español o egresados de las carreras de letras, teatro, comunicación o periodismo. Es permitido que se ejerza siendo únicamente pasante con la condición de tener experiencia docente en dicho nivel.

La selección y evaluación del personal docente está en manos de los psicólogos educativos que trabajan para la Universidad de Negocios ISEC así como por el subdirector académico de secundaria y los pedagogos y psicólogos que fungen como coordinadores de piso dentro de la institución.

La evaluación de alumnos y docentes es de tipo diagnóstica, continua y final. Al lado de cada una de ellas, se sigue un momento para la cualificación y valoración del trabajo realizado en un marco de atención personalizado.

### **2.2.4 PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE LA MATERIA DE ESPAÑOL EN COLEGIO DEL VALLE**

En cuanto a los profesores, éstos deben entregar un avance académico mensual conocido como “avance programático” en donde se reportan los objetivos, estrategias, temas e incidencias en el tratamiento de la materia.

La principal problemática a la que se enfrenta el docente de la materia de español es la escasa habilidad para redactar que manifiesta la mayoría de los alumnos. Tras la implementación de diversos programas de fomento a la lectura y dominio de la ortografía, el colegio pueda atender en este momento, de manera particular, la problemática que supone para el adolescente generar documentos escritos, con un propósito definido, que cuenten con los rasgos de coherencia, propiedad sintáctica y ortográfica que se espera de ellos.

Adicionalmente, en mis funciones de coordinador de academia y subdirector académico pude constatar que para algunos de los compañeros que impartían la materia de español su práctica cotidiana la interpretaban más como un “cumplir con el sin programa” sin percatarse de su responsabilidad con los alumnos, de que éstos últimos deberían ser su fin; que, en todo caso, el programa era sólo el medio.

En otras palabras, privilegiaban el avance cuantitativo sobre el cualitativo. En varios casos, se cumplía lo que describe Anne Marie Chartier: “el profesor corrige las tareas de sus alumnos, comenta los trabajos, subraya los barbarismos y contrasentidos, pone calificaciones y elabora exámenes modelo. Lo que espera entonces del alumno es que esté atento en clase y que haga en casa la tarea solicitada. Estos dos incumplimientos bastan generalmente para explicar el fracaso del aprendizaje: “No escucha en clase”, “No trabaja lo suficiente”, se lee

en las boletas. Tal vez a ello se deba que el imaginario profesoral aprenda a concebir la relación pedagógica siguiendo el modelo de la comunicación transparente, que va del que sabe al que ignora, trátase del diálogo confidente del maestro hacia el discípulo (Sócrates habla y el pequeño esclavo dice “es verdad”, “seguro”, “debo convenir”) o del moderno binomio “emisor-receptor” del que hay que eliminar los ruidos parásitos echando mano de la “función fáctica”, la retroalimentación reguladora y las interacciones entre pares, sea cual sea la disciplina enseñada” (Chartier, 2004: p. 43).

Además, debe destacarse que anteriormente, los distintos directivos del colegio en su afán de asegurar la “calidad” de la oferta educativa del colegio, constantemente pedían a los maestros informes y datos estadísticos sobre lo que presentarían en sus clases y sobre sus calificaciones. En ese sentido, podría afirmarse que en muchos sentidos, la burocracia se había apoderado de la vitalidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del colegio.

En la primera oportunidad que tuve de trabajar con alumnos del colegio pude percatarme de que en relación con los libros de texto, a éstos se les concebía como medios para estudiar pero no para ser disfrutarlos, a servirse de ellos únicamente en forma utilitaria antes que a cuidarlos.

En resumidas cuentas, pareciera que la manera de conceptualizar el aprendizaje estaba, en el mejor de los casos, concebido como un esfuerzo y dissociado del placer, el juego y las experiencias vitales de los alumnos.

Acorde con el entendido de que “todo parece indicar que las grandes cuestiones están en vías de desplazarse de la lectura hacia la escritura. Mientras que antes, la preocupación primordial de los sistemas educativos era la recepción desigual de los textos, actualmente la urgencia se concentra en la producción escrita” (Chartier, 2004: p. 203). Procedí a monitorear el impacto de mis propuestas, tras el diseño de diversos instrumentos de facilitación del aprendizaje que a continuación detallo, entre la comunidad a la que atendía.

### **2.2.5 DESCRIPCIÓN DEL TEMA “LA TRADICIÓN ORAL COMO MANIFESTACIÓN CULTURAL VIGENTE”**

La programación del contenido denominado “la tradición oral como manifestación cultural vigente” se enmarca en el primer bloque del programa de Español para segundo grado y comúnmente se ubica entre los meses de septiembre-octubre de cada año. Resultado de lo anterior, es que se puede abordar de manera gradual a lo largo de ocho semanas que es el promedio que contempla un bimestre. Adicionalmente, esta programación me parece pertinente dado que, por ser una época en la cual se tienen presentes festejos como son el 15 de septiembre, 2 de octubre y, si se considera en la programación, se concluye con lo relativo al 2 de noviembre; fechas que permiten evocar una atmósfera plena de sentimientos patrióticos, sensibilidad ante los derechos ciudadanos forjados por generaciones pasadas a costa, muchas veces, de su vida y los propios de la idiosincrasia mexicana, como es el caso del día de muertos.

## 2.2.3 ESTRATEGIAS DE ESCRITURA A PARTIR DEL TEMA LA TRADICIÓN

### ORAL

La semana escolar se estructuraba con base en el siguiente calendario:<sup>5</sup>

Día	Eje temático que se aborda	Actividades	Observaciones
Lunes	Lengua escrita, lengua hablada.	Se privilegiaba el tratamiento de contenidos curriculares de tipo gramatical y léxico, partiendo o concluyendo en el análisis o redacción de un documento escrito.	El tratamiento distaba de ser purista en cuanto a los ejes <sup>6</sup> y, con creatividad, se podía integrar más de uno.
Martes	Lengua escrita, lengua hablada.		
Miércoles	Lengua escrita y reflexión sobre la lengua.	De manera específica se realizaban prácticas de análisis de texto y la redacción de escritos por parte de los alumnos.	Se conjugaban la resolución de ejercicios de comprensión y análisis de texto para, más tarde, propiciar la redacción en torno a lo visto ese día.
Jueves	Reflexión sobre la lengua.	Se trataba de manera particular los aspectos relativos la ortografía del español.	A partir de un manual adecuado, dosificado, con base en una perspectiva constructivista.
Viernes	Recreación literaria.	Sesión exclusiva para la lectura, de manera particular sólo se abordaba la lectura en voz alta y el intercambio de opiniones sobre lo leído. No se redactaba nada ese día.	La programación tenía una fuerte orientación lúdica y/o realista, particularmente a partir de autores mexicanos e hispanoamericanos contemporáneos.
Los autores que se abordaron los viernes contemplaban a Vicente Leñero, Brianda Domecq, Angelina Muñiz-Huberman, Sabina Berman, Carlos Monsiváis. Augusto Monterroso, entre otros.			

Con base en la programación anterior, las estrategias que a continuación se detallan estaban generalmente alternadas con un espacio de uno o dos días entre

<sup>5</sup> Esta planificación de las actividades escolares para la materia de español la implementé en mi condición de coordinador de la materia y, tras su aprobación por parte de mis directivos, se hizo extensivo para el resto de la planta docente que impartía Español.

<sup>6</sup> *Cfr. supra*, p. 22.

sí, dado que –como se le hacía explícito a los alumnos- redactar requiere de un trabajo planificado, de ejecución, revisión y entrega de uno o dos borradores antes de entregar la versión definitiva.

Por principio de cuentas, al iniciar el curso, al cabo de la semana de evaluación diagnóstica, se informaba a los alumnos de cuáles eran sus resultados tanto en forma individual como grupal.

Posteriormente, enfocando de manera específica nuestro tema de estudio, se facilitaba en forma impresa el material que se incluyen en el anexo 1<sup>7</sup> que aparece al final del presente trabajo.

Con ello, se buscaba abatir redacciones depauperadas ya sea en lo léxico-gramatical o erradicar la entrega de respuestas con monosílabos o respuestas sin fundamento a cuestionarios dirigidos.

Con el propósito de monitorear que el material fuese comprendido a cabalidad se instrumentaba una práctica análoga al interior del salón de clase, enfatizando de manera particular el propósito de la actividad. Al cabo de la misma, se revisaban los productos generados –ya en forma individual o por equipos, según lo permitiera la dinámica interna del grupo-.

---

<sup>7</sup> En relación con la instrumentación de este documento, *cfr.* los anexos 1a, 1b y 1c, también incluidos al final del presente trabajo.

Posteriormente, y de manera intermitente se requerían dos redacciones según lo propuesto en estos documentos a lo largo de la semana.

En la semana posterior, daba indicaciones para que se movieran las sillas del salón y se dispusieran en una formación de media luna<sup>8</sup> y, con la atención franca y directa de todos quienes conformábamos el grupo –incluyéndome a mí, por supuesto- planteaba de manera indirecta el tema de la lectura denominada “Dedos de Luna”, de Tony Johnston, incluida en el anexo 2 del presente informe.

Su tratamiento lo comenzaba cuando exponía de manera personal que, en mi caso, la pérdida de mi padre por su reciente fallecimiento, había supuesto un duro golpe en mis sentimientos personales y había sido un motivo de reflexión personal muy profunda acerca de mí y de la relación que mantengo con mi familia.

Con base en este tratamiento personalizado de un tema de semejante naturaleza –muy próximo a lo expuesto en la lectura de “Dedos de Luna”-, proponía que de manera voluntaria algunos alumnos nos compartieran al resto del grupo si habían pasado por la pérdida de un ser querido y lo que esto había supuesto para ellos o para su familia.

En este sentido, la disposición de los alumnos se veía fuertemente motivada pues ante mi sinceridad, ellos tenían mayor apertura para abordar el tema. Indudablemente las experiencias eran muy diversas entre sí y, en algunos casos,

---

<sup>8</sup> Por ser un tema que rebasa los propósitos de este trabajo, en lo relativo a las técnicas de conducción de grupo y su tratamiento, remito al lector a los textos de María Rita Ferrini, María Andueza, Gustavo Cirigliano y Edith Chehaybar y Kuri, que se incluyen en la bibliografía.

trajo como consecuencia que algunas personas evocaran estos hechos dolorosos e inclusive llegaran al llanto.

De ocurrir lo anterior, mostraba empatía frente a lo que nos estaba exponiendo el alumno o la alumna en cuestión y me acercaba con el propósito de reconfortarlo o reconfortarla con una palmada que me permitieran manifestarle mi solidaridad ante semejante muestra de confianza por parte suya para conmigo y con el grupo. Sin perder el control y la atención del grupo, permitía que el resto expusiera sus casos específicos y, con el propósito de concretar el tratamiento de la lectura, explicaba que, a partir de lo que habíamos compartido, estábamos en mejores condiciones de acceder a la lectura que tenía programada para ese día.

En este sentido, y apelando a la técnica expuesta en el anexo 1, programaba como tarea que respondieran el siguiente cuestionario:<sup>9</sup>

Reflexiona acerca de la enseñanza que Toño recibió de su abuelo, ¿en qué consistió?, ¿cómo pudo darse cuenta de ella?

En tu caso personal, ¿qué emociones motivó en ti esta lectura?, ¿te has visto en una situación como la descrita en la lectura?, ¿cómo lo superaste o cómo te sigue afectando hasta la fecha?

Si no es similar tu caso al de Toño, explica por escrito cuál es tu punto de vista sobre este tema.

¿Crees que lo que enseñan las personas mayores a las nuevas generaciones es importante para que los niños y jóvenes comprendan mejor a su familia, su comunidad e incluso su país?, ¿por qué?

---

<sup>9</sup> El motivo del mismo está incluido en el texto de María García Monterrubio (1999:15), pero lo enriquecí a partir de nuevas preguntas generadoras.

Para la entrega de las composiciones, estipulaba claramente los criterios a evaluar: tiempo de entrega –generalmente al tercer día-, apegado a la estructura propuesta en el anexo 1, cuidando que fuese escrito con letra legible o en computadora y con la menor cantidad de errores ortográficos.

Al cabo de la semana, devolvía los escritos con observaciones concretas sobre lo conseguido, en el tenor de: “excelente trabajo, seguiste puntualmente las especificaciones”, “te sugiero que repases las indicaciones y lo reelabores. Si tienes dudas, házmelo saber en las próximas sesiones”, “Corrige la ortografía, ya te marqué algunos errores, completa la revisión en este sentido y entrégalo corregido”.

Para cerrar este apartado, indicaba que la entrega definitiva de la redacción final se haría la siguiente semana, específicamente el día martes. En este momento explicaba que mi intención era que tuvieran oportunidad de reelaborar su escrito a lo largo del fin de semana o incluso el lunes por la tarde, pero que deberían entregarse puntualmente, de lo contrario no se acreditaría este apartado.<sup>10</sup>

Como ha de observarse, en este momento yo no había manifestado expresamente que el tema que estábamos trabajando era el de la tradición oral. Para centrar la atención de los alumnos de manera específica en este sentido, proporcionaba el crucigrama del anexo 3, en fotocopia, mismo que deberían resolverlo como tarea.

---

<sup>10</sup> Para asuntos específicos de evaluación, véase el apartado correspondiente que aparece más adelante.

Al día siguiente, en clase, entregaba en fotocopia los anexos 4<sup>a</sup> y 4b, mismos que debían resolverlos y completarlos según las indicaciones que ahí se expresan; para esta actividad, pedía que se organizaran en equipos de cuatro personas. Tres de los integrantes debían buscar la información específica; el integrante restante fungía como secretario y anotaba cada una de los términos que completaban el resto de los integrantes.

Posteriormente, una vez revisados por mí los productos finales de cada equipo, debían transcribirlos cada uno de los alumnos, en forma personal, en sus cuadernos.

Aunque en teoría el trabajo debía quedar concluido tras esta última actividad, en una sesión posterior, pedía que formaran parejas de alumnos<sup>11</sup> e intercambiaran cuadernos con el propósito de que corrigieran los esquemas de sus compañeros; aquí era muy explícito y señalaba puntualmente que las observaciones debían ser de tipo positivo, en el tenor de “podría mejorar si...”, “me gustó tu trabajo pero agradecería que fueras más claro con tu letra...”, “oye, te quedó “padre”, hasta lo coloreaste y se ve “cool”<sup>12</sup>, etc.

---

<sup>11</sup> La conformación de parejas y su efectiva conducción con propósitos escolares está explícitamente tratada por Ramón Ferreiro Gravié, (2000), tema que por rebasar los propósitos del presente trabajo recomiendo sea consultado por el lector.

<sup>12</sup> El término es un anglicismo que ha prosperado enormemente entre los jóvenes en estos días, la intención de expresarlo en boca propia buscaba crear la suficiente empatía entre el alumnado y yo, pero destacando que ese registro lingüístico era una frase hecha común entre algunos de ellos, a la cual dotaban de un significado específico, en este caso de “bonito”.

Apelaba en este momento a que fuesen honestos en la evaluación y monitoreaba que dicho trabajo se cumpliera en esos términos. En caso de existir divergencias en las opiniones, me ofrecía para mediar el asunto y exponer mi punto de vista.

Lo anterior me permitía que cada uno de los alumnos se corresponsabilizaran en la evaluación de sus escritos, al tiempo que se vinculaban en el ámbito interpersonal con el resto de sus compañeros.

En una semana posterior, la tercera de esta experiencia, con base en los esquemas<sup>13</sup> a los que apenas me he referido, solicitaba que abordáramos en clase diversas lecturas de la tradición oral. Para ello, podíamos recurrir a las compendiadas en el libro de texto, o bien yo proporcionaba material en fotocopia de algunas leyendas<sup>14</sup> que pudieran generar el interés de los alumnos.

Al cabo de la semana, pedía a los alumnos que, con base en una sola lectura de las tratadas durante esta semana, copiaran del pizarrón el siguiente cuestionario o alguno similar, lo enriquecieran con tres preguntas más que ellos mismos formularan y lo respondieran con base en la metodología del anexo 1:

- ¿Cuál es el título de la lectura que elegiste?
- ¿Quién es su autor? Si lo desconoces, ¿podríamos considerarla de “dominio popular”? ¿Por qué?, ¿a qué se refiere dicha expresión?

---

<sup>13</sup> Para el mejor tratamiento de los llamados organizadores gráficos de información recomendamos consultar el material en línea que para ello ha desarrollado el Departamento de Didáctica General de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2003).

<sup>14</sup> En este sentido, resultan muy útiles y accesibles los siguientes textos: *Leyendas mexicanas*, de Nélida Galván Macías. México, Selector; *Mitos y leyendas de los aztecas, incas, mayas y muisecas* de Walter Krickeberg, México, Fondo de Cultura Económica y *Las calles de México. Leyendas y sucesos*, de Luis González Obregón, México, Porrúa.

- ¿Cuál es la anécdota que cuenta?, ¿qué personajes intervienen?
- ¿Qué elementos de la llamada tradición oral están presentes en ella?; para esto, puedes consultar el esquema correspondiente que desarrollamos en clase.
- Menciona dos aspectos fantásticos, increíbles, (fantasmas, “almas en pena”) que se expresen en la lectura y dos que pueden ser históricos (héroes, lugares, etcétera).
- Desde tu punto de vista, ¿por qué resultan tan atractivas las leyendas de nuestro país?

Antes de concluir la sesión, estipulaba fecha y condiciones de entrega.

En la cuarta semana, devolvía gradualmente las composiciones de los alumnos y, en la medida de lo posible, tenía una breve conversación con cada uno de ellos para expresarle mi reconocimiento por sus avances o los aspectos que consideraba oportuno que enmendara. Cabe destacar que en éste último caso, de no encontrar una respuesta favorable a mis observaciones y no observara mejora en el trabajo, solicitaba una entrevista con los padres de los alumnos particularmente atrasados para exponerles, con el alumno o alumna presente, en qué aspectos de su rendimiento no estaba alcanzando los objetivos. Buscaba conocer las posibles causas de ese bajo rendimiento y, llegado el caso, establecer compromisos por escrito entre padres, alumno y yo. Esta modalidad de trabajo me resultó muy útil para conseguir que la mayoría de mis alumnos alcanzaran los objetivos que tenía contemplados para la materia.

Al final de la cuarta semana, establecía la entrega por escrito de dos leyendas locales, según lo especificado en el anexo 5 del presente informe; este trabajo

debía ser realizado en equipos de seis personas. Señalaba que el primer borrador debían entregarlo el miércoles de la semana quinta.

Al inicio de la semana sexta, devolvía los borradores con anotaciones detalladas de cómo debían mejorar sus trabajos. Asimismo, les indicaba que una vez corregido, deberían entregarlo el martes de la semana siete para su evaluación final; en este caso, los criterios para la entrega definitiva, eran los que ya manejaban: organización, redacción clara con el menor número de errores ortográficos, de puntuación o sintácticos.

En la octava semana, yo elaboraba la presentación de la antología y la sometía a consideración del alumnado<sup>15</sup>; en esta sesión resultó muy útil hacer la presentación en formato electrónico, auxiliados con el uso de computadora y cañón, con el propósito de darla a conocer y añadirle los aspectos que cada uno de los grupos consideraran pertinentes: *v. gr.*, “nos divertimos mucho en la realización del presente trabajo”, “nos costó trabajo coordinar el trabajo de todos los integrantes del grupo”, etcétera.

Con la versión ya definitiva, se procesaban en un solo archivo electrónico los textos generados por los alumnos. Se editaban, se imprimían y se presentaba a la academia de español, conformado en ese entonces por otros dos profesores quienes opinaban sobre el resultado y hacían sugerencias para su ilustración.

---

<sup>15</sup> Esto ocurría en los primeros trabajos de compilación de escritos, pero paulatinamente era delegado a los alumnos más hábiles o ingeniosos de cada grupo.

Finalmente, se agregaban estas últimas recomendaciones y se reproducían para que los alumnos pudieran adquirirlas en la papelería del colegio o bien, poder respaldar el archivo correspondiente en su computadora personal dado que para ello ya se había “subido”, registrado, dicha información al portal electrónico del colegio.

Al momento de concluir el presente informe académico, tuvimos la intención de integrar en los anexos del presente informe, algunas de las leyendas generadas por los alumnos. Sin embargo, ya no se encontraban disponibles en formato electrónico en la página *web* del colegio; no obstante, fue posible rescatar ejemplos representativos de esta metodología aplicada al tema de “Carta un amigo”, un concurso al que anualmente convoca la SEP.

Con el propósito de involucrar a los alumnos en forma directa con esta convocatoria, una vez establecidas las fechas definitivas, se reinterpretaba dicha convocatoria y se adaptaba en términos comprensibles para los alumnos y se daban a conocer oportunamente las bases de la misma.<sup>16</sup>

Posteriormente, se proponían algunas recomendaciones<sup>17</sup> para que redactaran mejor sus cartas. Una vez monitoreada la efectividad de nuestras recomendaciones, se seleccionaban y se premiaban las mejores cartas según lo establecido en la convocatoria a que nos hemos referido.

---

<sup>16</sup> *Cfr.*, el anexo 7a del presente trabajo.

<sup>17</sup> *Cfr.*, el anexo 7b del presente trabajo.

En los anexos 7c, 7d, 7e y 7f pueden encontrarse diversos tipos de cartas escritas a partir de nuestras propuestas; los resultados finales, si bien coinciden en parte de su estructura, finalmente muestran toques distintivos y personales de cada uno de sus autores.

Llama mucho la atención el tratamiento que cada uno de los alumnos da al tema de la amistad; hay quien escribió para un amigo que había muerto, una alumna quien escribió a un amigo, que más parece su amado; otro de los autores, optó por escribirle a un primo a quien, evidentemente, considera también su amigo y finalmente, una alumna quien en forma francamente divertida toma el pretexto de escribir una carta a un amigo para recrear un texto con mayores rasgos literarios que los anteriores en donde los eventos confusos entre un eventual "amigo" y la autora dan pauta a un escrito por demás ingenioso.

### **3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

#### **3.1 3.2 PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE Y SU IMPACTO EN LAS HABILIDADES DE ESCRITURA.**

Los adolescentes entre doce y quince años atraviesan por un proceso complejo para conformar una personalidad propia; es propio de esta etapa que, como aseguran Scardamalia y Bereiter (1992), los alumnos de secundaria recién comiencen a trabajar la planificación en un nivel más abstracto; dicha actividad la realizan en forma sintética, sin entrar en muchos comentarios. Derivado de ello es que podemos entrever ya una capacidad incipiente para elaborar textos enunciando metas (especialmente submetas, que no son coordinadas en metas más amplias y complejas), infiriéndose que ellos empiezan a comprender el valor funcional del proceso de planificar dentro de la composición.

En consecuencia, podemos comprender que nuestros alumnos tengan dificultades para considerar el punto de vista del lector, pues en su gran mayoría pareciera que escriben para sí mismos, independientemente de que se les pida que escriban para ser leídos por otros. Vaya, no es gratuito que sea una época en donde tanto alumnas como alumnos lleven “diarios” y escriban “poemas” que nos dicen mucho de su yo pero que entren en conflicto cuando los más competentes y extrovertidos deciden participar en algún concurso de cuento, relato o tópicos parecidos a los

cuales les convoca la SEP<sup>1</sup> y de cuyas convocatorias es portavoz, generalmente, el docente de la materia de español.

Estos mismos autores, plantearon ya desde la década de los ochenta (Bereiter y Scardamalia, 1987) que los alumnos, en tanto generadores de textos escritos, pueden ser caracterizados en, al menos, dos grandes grupos: los escritores expertos y los escritores novatos. Dependiendo de su caracterización, ellos propusieron contemplar dos modelos explicativos: el “modelo de decir el conocimiento” (*knowledge telling*) y el “modelo de transformar el conocimiento” (*knowledge transforming*). Para los fines de la presente investigación, baste distinguir que cada uno de ellos busca caracterizar las prácticas de los escritores novatos y expertos.

Los alumnos de secundaria, según este modelo, se encontrarían caracterizados a partir del “modelo de decir el conocimiento” que -sintetizando sus líneas generales- propone que en estas circunstancias, la composición la realizan como un mero acto de “vaciado” de la información de la mente del escritor hacia el texto, es decir, escriben lo que saben, sin enmarcar el acto global de la composición dentro de una actividad compleja de solución de problemas retóricos.

De hecho, inician sin ningún proceso de planificación previo y sólo basta con activar alguna representación de lo que desean escribir (sea en forma autogenerada o demandada desde el exterior), para que internamente disparen ciertos identificadores del tópico (sobre qué escribir) y de géneros (sobre cómo escribir) y

---

<sup>1</sup> Inscritos en los cuadernillos que anualmente distribuye la SEP bajo el término de *Programas de Fortalecimiento del Rendimiento Académico*, de entre los que destacan “Carta a un amigo”, “Certamen de cuento Benito Juárez”, etcétera.

como consecuencia de ellos, puedan ponerse en marcha mecanismos de propagación asociativa automáticos.

Este modelo, en decir de estos autores, provee una solución natural y eficiente de los escritores poco habilidosos cuando se enfrentan a la tarea de redactar sin ningún apoyo externo. Fundamentalmente, esta forma de generar un escrito se basa en el esquema y habilidades de producción oral cuando conversan con otros.

Esto lo podemos constatar los maestros de español cuando revisamos un escrito promedio de nuestros alumnos y descubrimos que, en el mejor de los casos, parecen estructurados a partir de una eventual “plática por escrito”.

En este sentido, es importante advertir que, como recuperan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003:169), las investigaciones de McCutchen han demostrado que una mejoría en el conocimiento sobre el tópico del que se escribe, repercute directamente en mejores redacciones escritas. Pues cuando el docente de español induce previamente a sus estudiantes al uso de un conjunto de palabras relacionadas, antes de escribir un ensayo en que las palabras podían ser utilizadas, mejoró la calidad de los escritos. Acorde con este teórico, las palabras aprendidas fungieron como “guías” para orientar las búsquedas en la memoria.

Esta técnica puede instrumentarse a partir de crucigramas y sopas de letras que de manera indirecta hagan partícipes a los alumnos de términos a los cuales difícilmente han tenido acceso. Un ejemplo de lo anterior, puede verificarse en el anexo 3 que se incluye en el presente trabajo.

En decir de Díaz Barriga y Hernández Rojas, (2003:169) “otros estudios han intentado demostrar los efectos de la instrucción de las estructuras textuales en las producciones escritas de los sujetos. La gran mayoría de ellos se han realizado sobre estructuras narrativas y sólo pocos trabajos han sido efectuados con estructuras expositivas”; a partir de nuestra experiencia, podemos afirmar que sí funciona muy bien en las estructuras expositivas como las que se consiguen a partir de los cuestionarios que implementamos en esta investigación y que ya se han referido previamente (*Cfr. supra.*, pp. 32-33,36).

Asimismo, Bereiter y Scardamalia (1992), asumen que alcanzar la transformación de los hábitos de escritura de los adolescentes es viable en tanto se instrumenten esquemas o productos diseñados por el docente que le permitan facilitar los procesos de sus alumnos al tiempo que concretan metas verificables por ellos.

De ahí que podamos enmarcar nuestra propuesta didáctica<sup>2</sup> como parte de una estrategia de facilitación procedimental, entendida en los términos de Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003:172): como “una serie de rutinas y ayudas externas confeccionadas *ex profeso*, para ayudar a los sujetos novatos a ejecutar las funciones autorreguladoras sobre los procesos involucrados en la producción escrita, que no son capaces de realizar adecuadamente por sí mismos”.

En cuanto a lo señalado por Scardamalia y Bereiter (1992) acerca de la concreción de metas verificables, esto se puede alcanzar si evitamos solicitar, sin mayor antecedente, que nuestros alumnos “elaboren una antología con diez relatos de la tradición oral local que incluya una introducción y la bibliografía que emplearon”.

---

<sup>2</sup> En particular los anexos 1, 3, 4 y 5 del presente trabajo.

Ante semejante solicitud, no podemos esperar siquiera que nuestros alumnos entiendan a qué nos estamos refiriendo con los términos “antología”, “relatos”, “tradición oral”, etcétera.

En este caso, podemos propiciar es que dichos alumnos vayan elaborando productos intermedios los cuales, una vez integrados, les permitan comprender mejor no sólo los productos finales –en este caso una antología- sino el proceso que subyace a su elaboración, a saber, planificación de lo que se quiere realizar, investigación, organización de materiales, redacción coherente, uso correcto de tiempos verbales, establecimiento de relaciones causales al interior de la composición y revisión y corrección de los productos, entre otros.

De hecho, para Scardamalia y Bereiter (1992), este tipo de instrumentación didáctica permite que los alumnos alcancen niveles de satisfacción con respecto a las tareas de redacción emprendidas, que les permitan más tarde transferir exitosamente las habilidades adquiridas en las tareas simples a otras de mayor alcance e importancia en su desempeño como estudiantes. Es decir, que –en términos de Piaget y otros teóricos constructivistas (Piaget, 1967, 1981; Bruner, 1988; Ausubel, 1983, 2002) sean capaces de establecer un andamiaje, un punto de encuentro, entre sus conocimientos previos y los nuevos a los que se ven enfrentados.

### **3.2 ¿POR QUÉ EXPLICARNOS LA EPISTEMOLOGÍA Y TEORÍAS DEL APRENDIZAJE PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE ESCRITURA CON NUESTROS ALUMNOS?**

Los estudios de las tres últimas décadas, particularmente los de Bereiter y Scardamalia así como los de Cassany, coinciden en destacar que el lenguaje es una construcción social que nos antecede, que se nos impone en forma automática, irreflexiva; pero que al mismo tiempo es la materia prima para la concepción de otros mundos e instrumentos de recursividad reflexiva que nos permite ganar espacios de libertad y trazar nuevos futuros colectivos.

Desde una perspectiva teleológica, se puede afirmar que el lenguaje nos trae el mundo que somos y nos permite diseñar y proyectar el mundo que aspiramos ser.

Algo similar ocurre con la literatura, o específicamente con los textos literarios pues éstos son por su naturaleza misma, por el génesis con el cual se gestan, ricos, interesantes, sorprendentes y, en consecuencia, complejos, elípticos y ambiguos.

Tradicionalmente se dijo que por esta misma riqueza y sutileza no podían ser leídos sin precauciones, sin que el maestro, el catedrático, “desentrañara el verdadero sentido”.

Esta aparente veneración por el texto mismo trajo como consecuencia que fuesen relegados a una situación de inviolabilidad, de un mal entendido canon, que antes que favorecer su manejo y disfrute, les limitaba en su acceso a la mayoría.

Hoy día discurrimos en una sociedad mediatizada y compleja en sus relaciones (Gubern, 2000), asistimos a una época en la cual esta situación se ve fortalecida

ante los estímulos que suponen el hábito recurrente entre investigadores y universitarios para quienes las lecturas para el trabajo, discontinuas, informativas y rápidas son una realidad. (Chartier, 2004: 188-189) De ahí que pareciera una convención tácita entre una inmensa cantidad de este tipo de usuarios que “leer significa ir a la información útil”, con lo cual nos reubicamos en esta concepción utilitarista que prevalece en sociedades como la nuestra.

Lo anterior, nos obliga a replantearnos, de cara a la actividad que idealmente debe realizar el docente de español, la validez de la pregunta que muchas veces nos hacen y harán nuestros estudiantes: ¿esto -la lectura y, más aún, la escritura- para qué sirve?

Esta pregunta apunta certeramente a la necesidad de nuestros alumnos de hacer significativo el conocimiento del que pretendemos hacerlos partícipes. Pero, qué implica usar expresiones como ésta: “aprendizaje significativo”, tan frecuentemente citada en los planes y programas de estudio de nuestra materia en donde se nos insiste más en el norte al que debe encaminarse nuestra acción dentro de las aulas, pero que omiten muchas veces explicarnos el camino a seguir para llegar a él.

En otros términos, sí sabemos que el propósito de los programas de estudio de Español del nivel secundaria es “lograr que los alumnos se expresen en forma oral y escrita con claridad y precisión en contextos y situaciones diversas” (SEP, 1993: 19), la interrogante que incesantemente se hacen los docentes noveles es cómo conseguirlo; al menos así ocurrió conmigo al inicio de mi actividad impartiendo dicha materia. El discurso con el que se presentan oficialmente los planes y programas es

en verdad elocuente y hasta invita a incorporarlo e instrumentarlo en nuestra interacción con los alumnos, pero lo que tarde o temprano nos sale al paso es justamente la falta de estrategias concretas que nos permitan realizar tan loable empresa.

En consecuencia, algo que deberían preguntarse quienes realizan el diseño curricular de nuestra materia es: ¿Puedo pedirle a un maestro promedio que sea un motivador de la escritura, de “escritores” en el sentido lato del término, si para ello no le brindo los instrumentos técnico-didácticos necesarios?

Esto nos lleva a evidenciar que, al menos en los planes y programas vigentes de nuestra materia, no se expliciten los aspectos que suponen las prácticas de composición escrita, es decir, no se pone al alcance del maestro de español los resultados de las investigaciones de tipo sociolingüístico y de la psicología del aprendizaje que permiten una mejor comprensión del acto de escribir.

No basta con enunciar expresiones tales como “se crearán en el aula las condiciones para que los estudiantes escriban frecuentemente y con distintos propósitos” (SEP, 1993:21), que en el mejor de los casos indican el objetivo pero no habilitan al docente para su operatividad.

En este sentido, es que a continuación hago un recuento de las aportaciones que tanto en la didáctica de la escritura como de la psicología del aprendizaje han realizado Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, en el ámbito anglosajón; de Daniel Cassany, Emilia Ferreiro, Frida Díaz Barriga, Gerardo Hernández Rojas y Delia

Lerner, en el ámbito hispánico así como lo realizado desde el ámbito galo por Anne Marie Chartier.

Coincidimos con Lerner (2003, p. 96) quien señala que “al explicitar [los contenidos que involucra la práctica de la escritura] se hará posible aminorar la incertidumbre que experimentan los docentes ante la perspectiva de dedicar mucho tiempo escolar a ejercer prácticas porque es ese despliegue el que puede permitirles aprender cuáles son los conocimientos que se movilizan al ejercerlas, qué contenidos pueden aprender sus alumno mientras actúan como lectores y escritores”.

### **3.3 COGNOSCITIVISMO Y CONSTRUCTIVISMO, EL PUNTO DE VISTA EPISTEMOLÓGICO**

Las teorías educativas como el cognoscitivismo y constructivismo, las cuales abordaremos a continuación, en tanto construcciones teóricas que buscan explicar el hecho educativo o analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje generalmente se sustentan en una epistemología, es decir en una concepción de cómo se explica el conocimiento.

Desde la epistemología, se pueden distinguir dos grandes posturas: el objetivismo y el subjetivismo. Ambas pretenden, como ya se ha dicho, dar cuenta de cómo se construye el conocimiento. Con el propósito de contrastarlas, resulta práctico atender el esquema propuesto por Escamilla de los santos (2003: 26,28):



<ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento existe independientemente del sujeto.</li> <li>• Busca la verdad por correspondencia entre observación y descripción.</li> <li>• Se basa en la lógica del descubrimiento.</li> <li>• El conocimiento da la autoridad.</li> <li>• Hay que presentar la realidad al alumno.</li> <li>• Enseñar es transmitir al estudiante esa realidad lo más fielmente posible.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento es algo íntimamente determinado por el sujeto.</li> <li>• Busca la verdad por consenso de los observadores.</li> <li>• Se basa en la lógica de la interpretación.</li> <li>• El mundo de la enseñanza es construir una realidad, es el producto de los significados que la gente da al interactuar con otros.</li> <li>• Los estudiantes no sólo reaccionan al mundo, le imponen significado y valor, y la interpretan de manera que éste corresponda o tenga sentido para ellos.</li> </ul>
---	---

En este sentido, es importante advertir que en la práctica docente los maestros optamos -generalmente de forma inconsciente- por una u otra postura. La experiencia demuestra que tanto una como otra difícilmente se presentan en forma pura, pero llegado el caso determinan la perspectiva que los profesores tenemos sobre la enseñanza.

Un motivo de reflexión acerca de esto es que, generalmente, los docentes que carecen de formación didáctica,<sup>3</sup> aplican la teoría de aprendizaje con que aprendieron cuando fueron alumnos pues, es común que “enseñen como les enseñaron”. En este sentido, podemos ver por qué nunca resultarán infructuosos los esfuerzos que emprendan las autoridades educativas (federales, locales o institucionales) por dotar de herramientas metodológicas de corte didáctico a los docentes de cualquier materia, pero particularmente a los de lengua española.

Aunado a lo anterior, es importante advertir que el fenómeno educativo, debido a su complejidad y multideterminación, debe ser explicado e intervenido, como lo señala

---

<sup>3</sup> Como fue mi caso particular al principio de mi labor como maestro de español. *Cfr. supra*, p. 11.

la investigación educativa reciente, desde una perspectiva multidisciplinaria, en donde se reúnan las aportaciones que en este sentido tiene la psicología educativa, las ciencias de la educación y las ciencias sociales, entre muchas otras, (Pansza 1994).

De hecho, de la década de los setenta para acá, las perspectivas sociológica y antropológica han evidenciado las influencias culturales que determinan e influyen en el desarrollo del individuo y en los procesos educativos y socializadores: el análisis epistemológico de la naturaleza, estructura y organización del conocimiento científico y de su traducción en conocimiento escolar y personal; la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la función reproductora y de transmisión ideológica de la institución escolar; el papel de otros agentes socializadores en el aprendizaje del individuo, sean los padres, el grupo de referencia o los medios masivos de comunicación, etcétera. (Gómez Villanueva 1995)

Lo anterior nos lleva a relacionar lo apenas descrito con los supuestos constructivistas aplicados a la educación. Pero, de hecho, el docente novel se preguntará llegado este momento ¿qué debo entender por cognoscitivismo o constructivismo?, ¿qué suponen expresiones como “andamiaje”?, entre otras preguntas. Con el propósito de esclarecer estas válidas interrogantes es que proponemos recuperar lo siguiente.

*Cognoscitivismo*

Por cognoscitismo suele denominarse al conjunto de teorías objetivistas que se ocupan de todos los procesos que llevan a un conocimiento, entendidos desde el punto de vista funcional como guías de la conducta. Su enfoque es de tipo analítico, su orientación se da a los productos que generan los alumnos; emplea mucho el razonamiento deductivo y el aprendizaje se da, primordialmente, por asociación. Es decir, se ubica fundamentalmente en el ámbito intrapersonal y de originarse algún cambio en el proceder de los alumnos, éste es de tipo interno.

Para los fines del presente trabajo, baste considerarlo como la teoría que se ocupa de los modelos basados en el modelo del procesamiento de la información (Escamilla de los Santos 2003: 40); en esta teoría se sustenta que el cerebro posee registros o memorias y la capacidad para ejecutar procesos; la analogía por excelencia para este modelo es concebir el cerebro como una computadora; es decir, el cerebro es un procesador de información el cual debe ser estimulado desde el exterior para generar la atención y percepción del alumno.

En este modelo, las intervenciones didácticas que diseñe el profesor mediante repeticiones pueden promover adquisiciones de aprendizaje que se ubican en el corto plazo, es decir, ejecuciones automáticas que son el antecedente de los procesos superiores de codificación y recuperación que corresponden a los procesos de memoria a largo plazo.

En otros términos, el docente puede promover distintas ejecuciones por parte de los alumnos, desde las más sencillas hasta las más complejas; lo deseable es que comience por promover aspectos que si bien resultan mecánicos, al mismo tiempo

sienten bases para que a lo largo de un periodo determinado (bimestre o curso) permitan a los alumnos alcanzar aprendizajes significativos, superiores que impliquen la interiorización de contenidos y procedimientos complejos en la planificación y ejecución de sus actividades escolares.

Los recursos que nos propone esta teoría para la operatividad didáctica de los contenidos curriculares es asumir que la memoria de nuestros alumnos está limitada por los cortos tiempos de atención que alcanzamos a conseguir por parte de los alumnos; en consecuencia se hace necesaria la repetición, sí, pero planificada con intención didáctica que les permita transferir esa información ubicada en la memoria de corto plazo a la memoria de largo plazo que es la que se almacena para siempre y -de no ser por procesos traumáticos ajenos al sujeto o degenerativos, propios del envejecimientos de las facultades psicoorgánicas- no se puede olvidar.

En esta perspectiva destaca, para los fines del presente trabajo, el proceso de codificación, entendido dicho proceso como la transferencia de información que hacen los alumnos de su memoria de corto plazo a la largo plazo; es decir, la conexión de información nueva presentada en clase con la que ya cuenta acerca de algún proceso o contenido.

Este proceso se considera crítico pues se afirma que la manera en la que se codifica la información determina nuestra capacidad para recuperarla posteriormente.

En este punto es donde se inscriben los auxiliares didácticos como los mapas conceptuales y otros organizadores avanzados de información dado que, si la nueva información a la que tiene acceso el alumno aparece presentada mediante

relaciones de antecedente-consecuente o jerarquizada, resulta más fácil de procesar para ellos.<sup>4</sup>

Algunas de las estrategias de aprendizaje que se asocian con esta teoría son:

- La realización de preguntas generadoras a los estudiantes; es decir, preguntas que les permitan relacionar la información previa con la que llegan a una clase con respecto a la nueva información que se les suministra. En este sentido, resulta muy productivos realizar preguntas como las que los mismos estudiantes se formulan cuando están aprendiendo.
- Hacer que los estudiantes parafraseen la información, en lugar de que la reciten memorizada; en otras palabras, que la expresen en sus propios términos siempre y cuando correspondan con dicha información.
- Construir lecciones alrededor del análisis de ejemplos y aplicaciones y no a partir de definiciones; es decir, que se parta de problemas concretos o situaciones realistas para que a partir de su análisis y tratamiento didáctico, permitan construir definiciones operativas, funcionales, para los alumnos.
- Realizar prácticas explícitas y coherentes para el encargo de tareas que deban realizar en casa los alumnos o cuando deben coordinar esfuerzos en trabajos en equipo; en otras palabras, que cuenten con información suficiente y clara acerca de lo que se espera realicen tanto en tiempo

---

<sup>4</sup> Cfr. nuestras propuestas que para la tradición oral formulamos en los anexos 4a y 4b del presente informe.

como en forma. De preferencia, cuando conocen modelos a partir de los cuales pueden dirigir sus esfuerzos para alcanzar determinadas metas.

- Escribir con propósitos definidos (informar, convencer, sintetizar) distintos tipos de textos: cuentos, cartas, leyendas, entre muchos otros.

### *Aprendizaje significativo*

David Ausubel propuso hace ya más de tres décadas la noción de *aprendizaje significativo*, (1983; 2002).

Para él, el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.

Es decir, el aprendizaje es mucho más que una simple asimilación pasiva de información literal, pues supone que el alumno transforme y estructure la información que ya posee.

Para ello, sugiere que los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionen e interactúen con los esquemas de conocimiento previo y las características personales de los alumnos.

Por tanto, también concibe al alumno como un procesador activo de la información, para quien el aprendizaje debe ser facilitado en forma sistemática y organizada, pues el aprendizaje es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas como en su momento propuso la educación tradicional.

## *Constructivismo*

Por su parte, el constructivismo, en tanto teoría, se sustenta en una epistemología subjetiva. Su enfoque es de tipo sistémico, se orienta a la evaluación de los procesos y para ello, privilegia el razonamiento inductivo. En este sentido, se ubica en el ámbito de lo intrapersonal –aprendiendo de los demás y con los demás-; de originarse algún cambio en la forma de aprendizaje por parte de los alumnos, este tiene una procedencia influida fuertemente por lo exterior, es decir, por los procesos de socialización en los cuales ha aprendido.

En tanto construcción multidisciplinaria, puede afirmarse que conjunta las aportaciones de varias teorías emparentadas que pueden clasificarse como constructivistas. Dichas teorías son la psicología cognitiva o cognoscitivismo (al que apenas nos hemos referido), la psicología de la Gestalt, el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras.

Cabe destacar que a pesar de que los autores de éstas se sitúan en encuadres teóricos distintos, comparten el principio de la importancia de la actividad constructiva, activa, del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

Resultado de estas aportaciones, el constructivismo propone que (Díaz Barriga y Hernández 2003: 14) la educación atienda en principio al desarrollo psicológico del alumno, particularmente en su plano intelectual así como en su intersección con los

aprendizajes escolares. Es decir, que le resulte significativo a partir de quien es en un momento dado así como en relación a quien puede llegar a ser.

En consecuencia, se afirma que resulta insoslayable la identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, que se les reconozca en su momento histórico y de madurez que les son propios para partir de ello y encauzar de mejor manera los esfuerzos didácticos que puedan emprender para alcanzar determinados fines.

En consecuencia, es necesario que las autoridades educativas así como los docentes al interior del aula se replanteen los contenidos curriculares que pretendan abordar con los alumno pues, en el último de los casos, éstos deben estar orientados a que los sujetos “aprendan a aprender” sobre contenidos que les resulten significativos.

Lo anterior tiene como corolario que para el docente resulta indispensable reconocer la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, para con ello instrumentar planificaciones didácticas en donde preste atención integral a los componentes intelectuales, afectivos y sociales que involucran los programas vigentes de su materia.

De cumplirse con esto, la intervención didáctica que realice se sustentará en la búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas.

Estos supuestos tienen un impacto directo en las técnicas de conducción de grupo con las cuales instrumenta sus planeaciones didácticas.

Es decir, cuando el docente es capaz de integrar estos supuestos a su práctica docente, invariablemente promueve la interacción de los alumnos a través de estrategias donde los ámbitos intrapersonales como interpersonales juegan un papel determinante.

En suma, cuando el docente ha comprendido los supuestos y alcances que ofrece la teoría constructivista, instrumenta una nueva metodología en donde el trabajo individual reflexivo y consciente de los alumnos alterna con la interacción social que es necesaria para que los individuos logren apropiarse las prácticas culturales de la comunidad social a la que pertenece.

De hecho, en este enfoque, es inevitable advertir que el docente es revalorado no sólo en su rol de transmisor de conocimientos –que lo es-, de guía y facilitador del aprendizaje –que es deseable consiga serlo- y, finalmente como *mediador* del mismo, destacando en este caso la ayuda pedagógica que presta reguladamente al alumno.

Esto es importante advertirlo, pues cuando se hacen interpretaciones apriorísticas de esta teoría se llega a creer que el maestro es sólo una especie de ingeniero instruccional de planeaciones didácticas efectivas. No, pues en su rol de mediador en donde entran en juego su calidad humana, su vocación y el trato respetuoso que

puede ofrecer a sus alumnos cuando él ha conseguido valorarse en tanto personal y profesional de un área determinada.

Como se puede ver, en cada una de estas investigaciones pioneras, es común encontrar una preocupación por los procesos internos que intervienen en el aprendizaje y su orientación; asumen que, más allá de pretender estudiar el todo dividiéndolo en sus partes constituyentes —ya que ese todo es igual a la suma de sus partes—, el constructivismo, apuesta por un enfoque de tipo sistémico, es decir, donde *el todo no siempre es igual a la suma de sus partes*. (Escamilla de los santos, 2003)

Esto viene a cuenta para nuestra investigación, ya que en la experiencia frente a grupo, sabemos que por mucho que nos esforcemos en establecer unívocamente una acción determinada, los resultados difieren entre uno y otro alumno. Esto es importante dado que, si no se toma conciencia de ello, el docente puede albergar la sensación de que las acciones emprendidas resultan infructuosas. Destaco lo anterior porque es un hecho evidente que todas las teorías explican parcialmente los procesos de enseñanza-aprendizaje y que si se opta por una o por otra, con ello se busca encontrar soluciones específicas sobre una realidad, la educación, que antecede por mucho a cualquier teoría que intenta explicarla.

Ahora, centrando nuestro análisis en el términos que subyacen a esta teoría, se afirma que el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, pues habla de un sujeto cognitivo “aportante” (en momentos reflexivo, en otros activo y, finalmente, propositivo y

transformador) que claramente rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno.

En otras palabras, es un sujeto activo, constructivo que en su comportamiento y aprendizaje responde a los mecanismos de influencia sociocultural (v. gr. Vygotsky), socioafectivos e intelectuales y endógenos (Piaget 1967 y 1981) de los cuales es partícipe.

La teoría psicogenética elaborada por Piaget (1967 y 1981) nos indica que el sujeto, en nuestro caso el educando, cuenta con una predisposición genética (inherente al ser humano) que lo impele a buscar un orden, estructura y predictibilidad en las cosas que nos rodean.<sup>5</sup>

Con base en esto, podemos suponer que cuando nuestras estructuras internas, es decir nuestros conocimientos previos, buscan explicarse lo que ocurre en nuestro entorno, ocurre un *desequilibrio*, otro concepto clave dentro de esta teoría, pues — se dice— comienza una lucha por alcanzar el equilibrio entre lo que conocemos previamente y las nuevas informaciones a las cuales tenemos acceso.

Lo apenas descrito desempeña un papel de primer orden para los fines de nuestra investigación, ya que nos permite comprender que el aprendizaje de nuestros alumnos sólo se producirá si somos capaces de introducir un desequilibrio entre lo que saben ya acerca de la escritura —que para eso han cursado ya la primaria y participan de la alfabetización— y los procesos superiores de organización,

---

<sup>5</sup> En perfecta consonancia con las teorías de la Gestalt.

planificación, ejecución y corrección por los cuales abogamos los maestros de español del nivel secundaria.

Con ello, buscamos que nuestros alumnos se adapten a nuevas condiciones en las cuales generen escritos mejores de los que realizaron hasta ese momento. Considérese aquí que para muchos de ellos, el tomar literalmente un dictado o resumir un texto –sin interpretarlo- son los actos más próximos a lo que ellos entienden como “escribir”.

La teoría social del aprendizaje, propuesta por Lev S. Vygotsky, complementa en parte lo señalado por Piaget pero puntualiza un hecho que podemos constatar todos los docentes de nuestra materia: la construcción del conocimiento no se consigue en forma aislada; muy por el contrario, es resultado de la interacción social que mantienen nuestros alumnos con su entorno.

De hecho, Vygotsky (1995) asume que el lenguaje no sólo tiene aplicaciones para que nuestros alumnos se comuniquen con sus iguales y con otros sino que les permite planear, guiar y supervisar sus propias actividades.

Lo anterior es definido por él como la *ley de la doble formación*, según la cual el conocimiento se adquiere en un primer momento, mediante la interacción con otros –ya maestros, ya compañeros, ya los textos mismos- y ubica a este proceso en el nivel de lo interpersonal; posteriormente, supone que el conocimiento se adquiere de manera interna, es decir, en el ámbito de lo intrapersonal.

Con base en lo aquí visto, podemos concluir que el constructivismo en tanto propuesta para abordar el aprendizaje, sostiene que el individuo (concebido holísticamente: en sus aspectos cognitivos, sociales, afectivos y actitudinales) es mucho más que la suma de su carga psicogenética, social, afectiva y actitudinal, pues es resultado único e irrepetible de la construcción propia que va produciendo día a día como resultado de esos mismos factores.

Así pues, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. En este proceso, el alumno parte - en un primer momento- de sus conocimientos previos o representaciones que tenga ya acerca de la nueva información o de la actividad o tarea que deba resolver y, posteriormente, de la actividad externa o interna que realice, ya en forma independiente o asistida, al respecto.

En consecuencia, el docente al momento de planificar sus actividades didácticas debe considerar los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje de sus alumnos así como los mecanismos de influencia educativa susceptibles de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje. (Díaz Barriga, 2003: 15).

Más aun, coincidimos con esta teoría cuando afirma que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, al tiempo que favorece su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos clave que los docentes debemos favorecer en el proceso instruccional con que intervengamos en nuestros grupos serán:

- El logro del aprendizaje significativo,
- La memorización comprensiva de los contenidos escolares y
- La funcionalidad de lo aprendido.

Tras esta breve síntesis de lo que podemos caracterizar como constructivismo aplicado a la enseñanza de la escritura, baste puntualizar las siguientes ideas constructivistas que pueden ser aplicadas por el docente de español para cerrar el presente apartado (SEP, 2001; Díaz Barriga, 2003):

- *El alumno aprende sólo lo que le resulta significativo.*

Entendido esto como que una de las tareas primordiales del docente de español es la de proponer a los alumnos y alumnas (o aceptando que ellos propongan) actividades que resulten de su interés, capaces de “atraparlos”. En nuestra propuesta<sup>6</sup> apelamos para ello a sus intereses vitales, buscamos comunicarnos de manera sincera y franca, empleando giros léxicos y modismos que nos permitan presentarnos como personas capacitadas para tratarlos con respeto, asumiendo las inherentes diferencias que nos separan, pero buscando tender lazos de empatía que nos permitan alcanzar mejores resultados en nuestra práctica docente.

- *El conocimiento no se recibe de una fuente externa fijándose en la mente sino que la construye el propio sujeto mediante su actividad mental.*

---

<sup>6</sup> Cfr. *Supra.*, p. 31.

Esto implica que asumamos que la exposición tradicional de conceptos en el mejor de los casos mantendrá ocupados a nuestros alumnos pero se corre el riesgo de propiciar que se conviertan en perfectos repetidores de conceptos acerca de la lengua y la escritura pero ineficaces productores de textos con propósitos definidos, coherentes y planificados al mismo tiempo que correctos en su tratamiento de la lengua española.

- *El alumno es corresponsable de su propio proceso de aprendizaje.*

Al tener un desempeño activo, es quien construye (o más bien *reconstruye*) los saberes de su grupo cultural. A diferencia del rol pasivo que tenía en la educación tradicional, ahora manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

- *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.*

Es decir, a diferencia de las interpretaciones *a priori* que abundan sobre este punto, el alumno no tiene en todo momento que *descubrir o inventar* en un sentido literal todo el conocimiento escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción a nivel social, los alumnos y profesores encontrarán ya elaborados y definidos una buena parte de los contenidos curriculares. Lo interesante será escoger las estrategias adecuadas para que los alumnos puedan apropiarse ese conocimiento.

En nuestra propuesta, sugerimos que este proceso se lleve a cabo en forma gradual, progresiva y comprensiva, para que comprendan e interioricen a lo que significa y representa la escritura como práctica social.

### **3.4 EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DE LA ESCRITURA**

Derivado de las posturas teóricas a que nos hemos referido previamente, podemos integrar los siguientes puntos para los fines de nuestra investigación:

Acorde con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2003) así como Cassany (1993, 1994, 1999), podemos entender la composición como el proceso cognoscitivo complejo que consiste en que nuestros alumnos traduzcan sus ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones de tipo episódico que ya poseen en un discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados, en donde atiendan los aspectos ortográficos, léxicos y de arreglo sintáctico conforme a la norma de nuestro idioma.

Asimismo, es deseable que propiciemos la organización textual de sus escritos, y si no consiguen alcanzarlo cabalmente por el proceso cognoscitivo y de desarrollo por el cual discurren, sí al menos sentar las bases sobre las cuales puedan regresar en un futuro, cuando continúen su formación académica en otros niveles educativos.

En este sentido, resulta muy útil que el docente de la materia de español sea consciente de que la escritura puede ser abordada con sus alumnos en sus *aspectos funcionales*, es decir, propiciando que los alumnos tomen conciencia de

que la composición escrita se organiza con base en un tema determinado y en torno a un efecto comunicativo instrumental esperado (informar, convencer, recrear, etcétera) sobre un determinado lector.

También resulta muy productivo que este mismo docente, en distintos momentos del curso, se detenga para abordar los procesos de escritura en sus aspectos estructurales, es decir, asumiendo que la producción escrita parece constituirse, al menos, de tres procesos centrales, a saber: la planificación, la textualización<sup>7</sup> y la revisión.

Así, con el propósito de concretar esta sección del presente trabajo, recuperamos algunas de las recomendaciones que para la enseñanza de la composición se pueden inferir de los teóricos que se han abordado hasta el momento:

1. El docente debe propiciar entre sus alumnos que partan de la idea de que el desarrollo de un texto implica un cierto tiempo que va más allá de una o varias clases de cincuenta minutos; dicha noción debe ser considerada por el mismo docente cuando programe la realización de composiciones por parte de sus alumnos, sea del tipo de escrito que comunique algo o como actividad orientada al aprendizaje de contenidos.
2. El docente debe diseñar estrategias de trabajo significativo para sus alumnos, es decir, plantear la enseñanza y la práctica de la escritura dentro de contextos comunicativos reales. Con lo anterior, debe intentar que sus

---

<sup>7</sup> Término empleado por los teóricos aquí revisados y que, en términos simples, alude a la realización del plan elaborado y la producción formal de frases que son parte de la escritura en sentido estricto.

alumnos desarrollen una clara conciencia de lo que implica componer un texto: conseguir un propósito (informar, argumentar, convencer, divertir, emocionar, reflexionar, etcétera), comunicar un discurso a una posible audiencia (características de la audiencia: otros adolescentes, maestros, padres de familia, etcétera), organizar lo que se quiere decir, desarrollar los mecanismos autorreguladores de los procesos (planificación, textualización, revisión, etcétera) y las estrategias involucradas en ellos.

3. Debe promover la creación de textos cooperativos, en coescritura o escritura conjunta con un par; de coedición o procedimiento en donde dos o más alumnos emprenden la realización de trabajos colectivos como pueden ser las antologías y monografías escolares por mencionar sólo dos ejemplos.

En términos simples, asequibles para el adolescente que asiste a la secundaria, que sea capaz de introyectar en sus actividades de escritura la permanente resolución de las siguientes preguntas generadoras de textos escritos:

- ¿Qué busco al escribir esto?
- ¿Cómo es quien me leerá?, ¿qué características tiene: personalidad, conocimientos, etcétera?
- ¿Cómo puedo planificar lo que escribiré?
- ¿Qué información debe contener mi escrito?
- ¿Qué puedo opinar al respecto?: ¿investigué o leí?, ¿qué me queda de ello?

Asimismo, debe plantear ejercicios de modelado, es decir, proveerle al alumno una serie de recursos impresos o fotocopiados que pueda respaldar en su cuaderno –ya sea pegándolo o transcribiéndolo, según sea su estilo de trabajo- modelos escritos que puedan plantear ejercicios de reescrituración, ampliación de algún aspecto o párrafo del texto mismo, descripción a detalle de aspectos que son someros en el escrito modelo, personificación (cambiar la persona o voz que escribe), etcétera.

Evaluar, en decir de Fernando Carreño Huerta (1991: 20), supone ponderar los resultados obtenidos de la actividad que conjunta a profesores y alumnos en cuanto al logro de los objetivos de la educación.

En este sentido, podemos asumir que la evaluación de textos escritos puede ser concebida como el conjunto de operaciones que tiene por objeto determinar y valorar los logros alcanzados por los alumnos y alumnas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que involucra la escritura de textos.

Debidamente integrada a la práctica docente, la evaluación nos permitirá conocer los resultados de la metodología adoptada por el docente y, en su caso, hacer las correcciones de procedimientos que se consideren pertinentes al cabo de una intervención determinada.

Asimismo, nos permite retroalimentar el mecanismo de aprendizaje para ofrecer al alumno una fuente extra de información en la que reafirme sus aciertos y, simultáneamente, le permita corregir sus errores.

En consecuencia, la evaluación efectiva del docente le permitirá encauzar la atención de sus alumnos y alumnas hacia aquellos aspectos que considere de mayor importancia, concluyentes o centrales en la generación de escritos.

Simultáneamente, el alumno será orientado en cuanto al tipo de respuesta o formas de reacción que de él se esperan.<sup>8</sup>

Con base en lo anterior, se conseguirá mantener consciente al alumno acerca de su grado de avance, para evitar con ello la inmediata reincidencia en los errores y su encadenamiento.

Visto lo anterior desde una perspectiva holística, integral, con la evaluación oportuna y eficaz de las habilidades de escritura de nuestros alumnos conseguiremos reforzar oportunamente esta área de estudio si los resultados han sido insuficientes, dado que el alumno comprenderá en qué y cómo puede enmendar lo arrojado en su evaluación.

Con esto, podremos asignar calificaciones justas y representativas del aprendizaje ocurrido en cada caso.

En suma, si es bien aplicada la evaluación de las habilidades de escritura de nuestros alumnos y nuestras alumnas, planearemos mejor las futuras

---

<sup>8</sup> En este punto, la evaluación, siguen prevaleciendo los enfoques conductistas que epistemológicamente se contraponen al modelo constructivista; sin embargo, en muchos sentidos siguen teniendo pertinencia para el trabajo del docente quien debe conciliar ambas epistemologías a partir de la política educativa que prevalece en el nivel educativo que estamos estudiando. Llegado el caso, es un asunto que todavía tienen que desarrollar plenamente las investigaciones constructivistas en este sentido. Por otra parte, uno de los pocos trabajos que conocemos que trabajan sobre este punto es el realizado por Saturnino de la Torre (1993; 1996), *cfr. infra.*, pp. 81-83.

intervenciones y estrategias que en este sentido elaboremos los docentes; esto, repercutirá, indudablemente, en la secuencia lógica con que diseñemos futuras intervenciones así como la coherencia estructural del proceso que planteemos.

Cabe destacar que, por el momento en que se realiza la evaluación, podemos atender a tres grandes categorías:

*Diagnóstica:* nos sirve para juzgar de antemano lo que ocurrirá en el hecho educativo o después de él; para los fines de esta investigación, baste decir que nos permitirá conocer cuáles son los supuestos que tienen nuestros alumnos en torno al acto de escribir, cuáles son sus competencias y qué será necesario instrumentar para que, con base en esto, alcancemos los objetivos que nos hayamos propuesto.

*Formativa:* nos permite diseñar y elegir los instrumentos didácticos así como las actividades probatorias y apreciaciones, mediante las cuales juzgamos y controlamos el avance de nuestros alumnos con respecto a sus habilidades para escribir. Es decir, nos permite examinar sistemáticamente los resultados de nuestra enseñanza.

*Sumaria o final:* nos permite justificar cómo medimos y juzgamos el dominio de las habilidades de escritura de nuestros alumnos, con el propósito de integrar este rubro a la calificación bimestral con la cual concluimos cada bimestre de acuerdo con el programa vigente de nuestra materia.

En este sentido, coincido con Cassany para quien “debemos diferenciar la corrección [de lo escrito por nuestros alumnos] de la evaluación de final de curso o de período. [...] la corrección no depende de la fatídica calificación numérica que lo determina todo” (Cassany, 2004: p. 57). En otras palabras, lo cuantitativo no debe prevalecer sobre lo cualitativo en este sentido.

### **3.4.1 CORRECCIÓN DE LA ESCRITURA**

Consecuencia de lo anterior, en esta propuesta didáctica, es necesario considerar cuáles son algunos de los criterios que el maestro de español puede implementar para que los alumnos construyan o compongan mejores escritos.

Uno de los teóricos más destacados que se ha ocupado de este tópico ha sido Daniel Cassany, quien nos advierte que todo docente experimentado sabe que la revisión de los escritos de nuestros alumnos puede llegar a ser un lastre pues, de no programarla correctamente, se convierte en una actividad rutinaria y monótona.

Lo paradójico del caso es que, generalmente somos los mismos docentes los que lo propiciamos. Las razones: diseñamos estrategias para que los alumnos reproduzcan textualmente los resúmenes de textos en una forma unificada. Con buenas intenciones esperamos que homologando los resultados sabremos cómo van avanzando los alumnos en la adquisición de estrategias propias de la lengua escrita. Esto, que en principio parece un logro, termina convirtiéndose en algo menos que una pesadilla. Si un profesor atiende a tres grupos del mismo grado, con un promedio de treinta o cuarenta alumnos por grupo, al cabo de un ejercicio como el

apenas referido, termina revisando entre noventa y ciento veinte escritos con la misma modalidad en donde, recurrentemente, aparecen errores similares.

En las primeras revisiones es muy probable que, con el mejor de los empeños, personalicemos notas, señalemos diversos errores y la manera de solucionarlos pero, al llegar a los cuarenta escritos, es muy probable que el esfuerzo físico y mental que supone la revisión termine siendo una tarea a la cual preferimos sacarle la vuelta y, pensando en solucionarlo, agregamos frases del tipo “revisado”, con lo cual terminamos de añadir el descrédito que asignamos a la revisión de los escritos frente a nuestros alumnos.

En este sentido, Cassany nos señala que para evitar este desacierto es conveniente promover escritos de tipo personalizado, en donde los alumnos se involucren en primera instancia: relatar lo que más apreciaron en sus últimas vacaciones, cómo se visualizan en un futuro, ¿siendo profesionistas?, ¿siendo padres de familia?, etc.

Ese pequeño cambio genera que los alumnos se vuelquen en escritos que nos hablan de su contexto, de sus aspiraciones, de sus sueños. El resultado: textos que nos invitan a adentrarnos en ellos, pues cada uno es singular. Nuestra disposición e interés se mantienen frescos.

Pero, atención, hay que ser muy explícitos en la longitud de los escritos. Establecer mínimos y máximos para los mismos, de manera tal que podamos conocer su manejo para estructurar un texto y evitar que se conviertan en divagaciones que abundan en muchas cosas y las cuales necesitan un tratamiento distinto.

En consecuencia, tenemos que ser muy precisos en las indicaciones, objetivos y características que esperamos de los escritos que nos entreguen.

Adicionalmente, el profesor ha de ser consciente de que al estar inmerso en la realidad pragmática del centro docente debe asignarse una calificación final al término de un bimestre o de un ciclo escolar; la valoración que haga de la lengua escrita se inscribirá entonces en la evaluación continua que se hace de los alumnos. Incurriría en un craso error esperar que sólo el criterio de la lengua escrita fuera el que determinara la calificación final de los alumnos.

Con el propósito de ser consecuente con esto, es conveniente pedir a los alumnos que condensen sus escritos en forma consecutiva, para que al cabo del periodo – profesor y alumnos- tengan productos concretos para valorar el avance personal de éstos últimos.

Cassany propone que no dejemos prevalecer lo cuantitativo sobre lo cualitativo en el desarrollo de la lengua escrita; para ello, nos propone instrumentar portafolios personalizados del alumno.

En mi experiencia personal, coincido con él, sólo que a diferencia de tenerlo como un expediente alterno, pido a mis alumnos que condensen sus trabajos de una o dos hojas en el cuaderno mismo que usamos en la materia.

Aquí es importante señalar que cuando han de entregar un escrito en mi clase, solicito que utilicen un formato especial<sup>9</sup> que diseñé para la entrega de trabajos de composición y tareas (anexo 6). En dicho formato sólo pueden redactar por el frente de la hoja pues, al cabo de la revisión, podrán pegarlo usando, ahora sí, el reverso, sin que en ello se comprometa la composición de los alumnos, así como tampoco las observaciones que para ello he realizado.

#### **3.4.1.1 QUÉ HA DE CORREGIRSE**

Un error frecuente es esperar que los alumnos nos entreguen productos terminados en la primera redacción de un escrito. Como, invariablemente no lo conseguimos, idealistamente emprendemos la tarea de querer corregir todo lo que nos sale al paso. Craso error.

Por principio, ha de advertirse que el dominio de lengua que tienen nuestros alumnos es resultado de sus experiencias previas, sí, pero también de su nivel de maduración. Resulta ilógico que apabullemos nuestras correcciones con tecnicismos y aspectos metodológicos que son incapaces de comprender en el momento histórico personal que viven.

En todo caso, resulta muy útil atender la distinción que Harmer y Jonson (Cassany 2004: 49) han propuesto: la distinción entre faltas y errores.

---

<sup>9</sup> Este formato se monitoreó en sus resultados durante el ciclo escolar 2003-2004; considerando su efectividad, pasó a formar parte del material didáctico obligatorio para todas las materias en Colegio del Valle a partir del ciclo escolar 2004-2005.

Los errores, desde esta perspectiva, son el resultado de la falta de competencia lingüística que manifiestan los alumnos con respecto al idioma y la manera en como se organiza. En este sentido, simplemente, es incapaz de advertir su *error* por el simple hecho de que no conoce la regla gramatical.

Las faltas, por su parte, son resultado de un defecto en la actuación lingüística, es decir, lo cometen aquellos alumnos que, a sabiendas de la regla y usos gramaticales del español, omiten el uso normativo de la lengua por descuido o por hábitos irreflexivos del idioma que han adquirido previamente.

Luego entonces, varían las estrategias que podemos seguir en cada caso.

Con las faltas, en el sentido en que se ha apuntado, es fácil trabajar y de manera expedita. La revisión entre pares o la señalación con marcadores por parte del maestro pueden ser suficientes para ello.

En estos casos, el trabajo autorreflexivo (intrapersonal) o asistido por otros -un compañero de clase, el profesor mismo, un lector externo, etc.- (interpersonal) basta para que el alumno preste más atención o tome conciencia de ello, para que lo elimine paulatinamente.

En cambio, con los errores, la metodología cambia. La razón fundamental estriba en que el error es muy difícil que alguien lo corrija sin la advertencia experta de otro, en este caso un lector experto o el profesor de la materia.

Por tanto, no se trata –como apunta Cassany- de prestar más atención y paciencia; hay que instrumentar un proceso de aprendizaje que permita ir comprendiendo los procesos que sustentan un determinado uso de lengua que se considera deseable, en este sentido, el uso normativo de nuestra lengua.

Con base en lo anterior, podemos concluir que en el caso de las faltas, las acciones correctivas deben encaminarse por los derroteros de la autorreflexión por parte del alumno o la reflexión asistida a los mismos por sus pares o por el maestro. En cambio, cuando tratamos de errores, en el sentido que se ha señalado, es necesario tratarlo con herramientas propias de la didáctica general aplicada a la enseñanza del español.

#### **3.4.1.1 CUÁNDO HA DE CORREGIRSE**

Mi experiencia personal y la literatura aquí empleada coinciden en que las correcciones deben hacerse en forma expedita y no dejarlas acumular para que al cabo de un mes o bimestre el alumno o alumna sepa “en que te equivocaste”.

De proceder así, estamos propiciando que se sientan indiferentes ante las mismas. De ahí la necesidad de diseñar intervenciones que nos ofrezcan productos concretos, con extensiones de no más de dos páginas por alumno si pretendemos darles un seguimiento continuo a los mismos.

### 3.4.1.2 CÓMO HA DE CORREGIRSE

Cassany nos señala que hay al menos dos formas básicas para hacerlo: una, sobre el escrito mismo; otra, al final del mismo. En el formato del anexo 6 que aquí proponemos podemos aplicar ambas.

Las marginales, las que van en el escrito mismo, deben ser concretas y focalizar la atención del alumno, ya sea en el uso de letras, acentos o puntuación. En cambio, las que aparecen al final del escrito, deben ofrecer una valoración general que haga el maestro del escrito en cuestión, así como las estrategias que sugiere para alcanzar mejores resultados en el futuro.

Una y otra demandan tiempo distinto. Lo ideal es alternarlas a lo largo del curso para que los alumnos puedan participar de ambas y verse beneficiados en ambos sentidos.

En cualquier caso, debe ser

- a) *Relevante*, es decir, que centre la atención sobre puntos específicos del texto.
- b) *Clara*, en el sentido de que se haga en términos que resulten comprensibles para los alumnos. Aquí deben evitarse tecnicismos

como “en la *oración subordinada adjetiva...*”, “emplea menos *sujetos morfológicos*”, etcétera.

- c) *Breve*, es decir, debe anotarse por escrito lo esencial; sólo en los casos que lo amerite, en forma verbal se desarrollarán las recomendaciones.

La metodología propuesta por Cassany tiene pertinencia en este sentido (Cassany 2004: 56) y de ello rescatamos lo siguiente:

Si el objetivo es reformular el texto globalmente o en parte, las anotaciones deben ser instrucciones operativas; es decir, debe quedar claro qué es lo que tienen que hacer los alumnos. El uso de expresiones imperativas, las órdenes y las preguntas son útiles.

Es preferible	A
“Amplía este párrafo con dos ideas más”.	“Párrafo confuso”.
“Resume esta parte”.	“Excesiva información”.
“Formula con pocas palabras este argumento”	“Argumento confuso y mezclado”
“Revisa los acentos en los diptongos”	“¡Cuidado con la ortografía!”

Se pueden realizar combinaciones en el tipo de corrección que didácticamente resultan muy productivas. Ejemplo de ello es:

Párrafo 4: ¿Cuál es la idea principal?, ¿a qué te refieres con la “aventuras virtuales” del Dr. Zíper? Reescríbelo todo:

-Empieza por la idea principal.

-Sustituye las palabras anteriores por otras más precisas.

Por otra parte, Cassany se muestra conciliador acerca del color de marcador o pluma con el cual se corrigen los textos. Argumentos de tipo psicológico señalan que el rojo denota penalización y hasta agresividad.

En mi experiencia he usado color azul y verde pero me manejo mejor cuando lo hago con rojo. Previa sensibilización de los alumnos con respecto a este tipo de marcación, la cual realizo generalmente al inicio del curso y procuro que dejen constancia por escrito en sus cuadernos, pues en caso de dudas, pueden remitirse a lo ahí señalado.

Cabe destacar que en mi experiencia profesional me he desempeñado como corrector de estilo y conozco los signos empleados en la corrección de pruebas editoriales,<sup>10</sup> y no recomiendo que se las use para el trabajo con alumnos adolescentes como me tocó verlo con un docente del colegio. En mi caso, ha bastado con encerrar en pequeños círculos rojos las faltas y de ser necesario, incluyo una explicación breve de los errores en el apartado correspondiente del formato del anexo 6 al que ya me he referido.

---

<sup>10</sup> El lector interesado, puede remitirse a los textos *El libro y sus orillas*, de Roberto Zavala Ruiz, p. 367-370 y *Metalibro, manual del libro en la imprenta* de Bulmaro Reyes Coria, p. 109-111; ambos publicados por la UNAM.

Es conveniente que el profesor no asuma el rol omnipotente en las actividades de corrección; porque, por principio de cuentas, el dominio de la lengua es progresivo y –creo- no puede uno darlo por concluido en momento alguno; en consecuencia puede instrumentar estrategias de revisión entre iguales o mediante monitores<sup>11</sup> que asuman estos roles. Lo anterior, tiene como ventaja que los alumnos más adelantados se involucren en actividades que les parecen relevantes y acordes con el nivel de lengua que ya manejan.

Asimismo, ha de evitarse que el maestro sea quien tenga las respuestas para todo; puede solicitarse que sean otros alumnos quienes verbalicen la explicación pertinente; con ello involucramos a todo el grupo y permitimos que en términos sencillos los alumnos accedan al dominio de algunas estrategias o contenidos con un vocabulario muy comprensible para ellos. Asimismo, si el docente desconoce alguna peculiaridad, ser honesto y decirlo, para involucrarse e involucrar al grupo en la investigación del tópico tratado.

Recientemente, las investigaciones de Saturnino de la Torre, investigador español, y su equipo de trabajo han arrojado estrategias de corte, ahora sí, de tipo constructivista que pueden resultar muy útiles aplicadas en la evaluación de lengua escrita, de acuerdo con el contexto de cada centro escolar. Lo anterior lo señalo porque si bien es una metodología sustentada y coherente, personalmente me parece que llevará tiempo poder integrarla a la realidad de nuestros centros escolares mexicanos, dado que seguimos en una inercia social, en donde autoridades, profesores, alumnos y padres de familia seguimos teniendo en cuenta

---

<sup>11</sup> Remito nuevamente a los textos de María Andueza, María Rita Ferrini, Gustavo Cirigliano y Edith Chehaybar y Kuri por ser muy esclarecedores en este sentido.

los productos finales, las calificaciones obtenidas, sin examinar suficientemente cómo se ha llegado a ellas. No es gratuito que los profesores y padres atiendan muchas veces a la nota del examen más que al progreso real del alumno.

De lo señalado por de la Torre, algo que resulta insoslayable para los fines del presente trabajo es la noción del error en el contexto didáctico. En este sentido, a diferencia del pasado, cuando el error era sancionado inmediatamente —como lo proponía el conductismo operante de Skinner— con el propósito de erradicarlo mediante refuerzos de tipo positivo o negativo, la propuesta de de la Torre es que sea considerado como un indicador del proceso y no como resultado sancionable o punible.

De hecho, nos propone considerar el error como un “desajuste entre lo esperado y lo obtenido” (1993: 94), lo cual cambia la perspectiva, pues quien se equivoca deja de ser “el burro”, el paria, para ser tratado como una persona que en lugar de una sanción, merece explicación y aclaración de sus dudas. Para ello, ha de conocerse las características propias del alumno y el contexto del que participa para atenderlo mejor.

Interpretado bajo esta nueva luz, el error cuando aparece en las actividades ejecutadas por el alumno puede informar al maestro que:

- a) Pueden estar presentes errores en la selección y/o ejecución de las estrategias diseñadas para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

b) Hay lagunas en el conocimiento por parte de los alumnos, fallos en su comprensión de las actividades o los textos o *lapsus* en su ejecución.

Derivado de lo anterior, podemos afirmar que el error tiene un valor diagnóstico para el profesor, en tanto que le informa de su propio desempeño docente como el de las actividades realizadas por sus alumnos. Con lo cual, nos parece importante destacar que la docencia, si bien participa de actividades propias de un artesano, no por ello deja de llevar implícitas actividades de investigación que la hacen verificable. Conciliar o encontrar un término medio por parte del docente, creo que debe ser una de las aspiraciones para quienes proponen dedicar parte de su vida profesional a esta noble tarea.

Asimismo, de la Torre nos señala que no se trata de convertir en positivo lo negativo, sino de valerse del fallo como instrumento productivo o de progreso. Es decir, de reconvertir en proceso el resultado del error.

Resumiendo, en la relativo a la evaluación de la producción escrita, es necesario ante todo un cambio en la actitud del profesor cuando realiza la evaluación, en la que debe dejar su papel de juez-calificador que atiende a los productos y aspectos más simples de la escritura (ortográficos, aspectos locales, etcétera), sustituyéndola por la de un colaborador-dialogante y guía que centre la actividad evaluadora en los procesos que coadyuvan a mejorar los aspectos más complejos de la escritura y la forma en que se expresan los contenidos; en este cambio, el profesor debe respetar

el escrito del alumno, considerando su estilo, sin aplicar las normas de calificación de forma rígida.

#### **4. EVALUACIÓN DE NUESTRAS PROPUESTAS PARA LA ADQUISICIÓN DE ESTRATEGIAS DE ESCRITURA POR PARTE DE LOS ALUMNOS.**

Al principio del presente informe señalamos que uno de los defectos que presentan el plan y programas de estudio de 1993 para la materia de español era su omisión de estrategias didácticas que permitieran operarlos.

En este sentido, asumimos que la didáctica no puede quedarse en describir los procesos cognitivos sino que ha de dar pautas y orientar la acción. Así, hemos de considerar la didáctica de la lengua española como una actividad que, tras investigar los hechos, proponga estrategias de formación para los alumnos, sea en los ámbitos cognitivo, afectivo o actitudinal.

En concordancia con este razonamiento, tras la presentación de nuestras estrategias didácticas para el desarrollo de textos escritos por los alumnos del segundo grado de secundaria, así como el marco teórico del cual participa la presente investigación, proponemos recuperar los siguientes puntos para que la actividad docente en este sentido tenga mejores resultados.

Están lejos de ser acciones que se apliquen al pie de la letra en cualquier contexto; por el contrario, creemos, que deben ser conocidas en un primer momento, valoradas y ejecutadas –si así se decide- para posteriormente evaluarlas y mejorarlas.

Es decir, no buscan ser axiomáticas ni que se las generalice; en todo caso, son resultado de una experiencia docente que buscó mejorarse día con día y que no pierde dicha motivación para continuar en un futuro.

Luego entonces, diremos que el maestro debe estructurar sus planificaciones de clase para los programas de español a partir del diagnóstico de los conocimientos y habilidades con que llegan sus alumnos a cada curso. Es decir, no dar por sentado que cada grupo parte de las mismas necesidades ni que todos los alumnos tienen las mismas motivaciones y experiencias con respecto a la lengua escrita.

A partir de este reconocimiento, debe estructurar acciones coherentes, realistas y ajustables al programa de la materia, para que los alumnos comiencen a desarrollar habilidades destacadas de escritura.

En consecuencia, es necesario que reconozca que los alumnos están lejos de escribir de manera estructurada, libre de errores sintácticos y gramaticales; para ello, debe atender a su nivel de desarrollo y características que les son propias al momento de escribir, como señalan Scardamalia y Bereiter (1992). Si se reconocen esas peculiaridades, resulta comprensible aplicar estrategias como las del anexo 1 de este trabajo para encauzar a los alumnos a que escriban de manera coherente, aunque asistida por una estructura que en su mayoría son incapaces de alcanzar en ese momento.

Lo anterior lo encontramos positivo, pues creemos que la escritura de nuestros alumnos, en tanto instrumento recursivo para construir su propio conocimiento, puede participar de esta metodología que en este momento y en un futuro pueden serles de gran utilidad para redactar.

Buscamos pues que nuestros alumnos asuman que escribir supone pensar y reflexionar sobre lo que se quiere decir, por lo cual les demanda que elaboren y organicen la información con una mayor profundidad cognoscitiva que la de simplemente exponer lo que saben. Es decir, que reconsideren y analicen lo que desean comunicar, para así plantearse la necesidad de organizar sus ideas y buscar un mayor grado de claridad en su exposición.

Si alcanzamos lo anterior, estamos en mejores condiciones de que busquen formas alternativas y creativas de expresar lo que quieren comunicar.

Por su parte, el profesor debe establecer metas graduales en las programaciones que realice, verificables a los ojos de los alumnos. Si alcanzan mejorías, desde su percepción, es más probable que se muestren motivados con respecto a las actividades que emprendan en lo relativo a la composición de textos.

El trabajo individual, por parejas y en copublicación –en su modalidad de compilación de antologías escolares- puede rendir buenos resultados ya que permite el trabajo en lo interpersonal y lo intrapersonal.

Esto incide directamente sobre la dinámica que prevalezca al interior de los grupos: a diferencia de la técnica expositiva, en donde el maestro tiene un estricto control acerca de la disposición de lugares y la atención de los alumnos se centra en el pizarrón al momento de la cátedra, en las técnicas grupales usadas por nosotros, hay reubicación del mobiliario y eso repercute en una mejor disposición de los alumnos para realizar otras modalidades de trabajo como las propuestas.

Al mismo tiempo, considérese que cuando trabajan en equipo o en parejas para la composición de textos, los alumnos se ven impelidos a debatir y tomar decisiones consensuadas acerca de los problemas que plantea la escritura, con lo cual ganamos un espacio para que se expliciten reflexiones que aborden aspectos de la escritura que, de realizarse en forma individual, tal vez no pasen de ser consideradas implícitas y, por tanto, irrelevantes para la intervención del maestro.

En consecuencia, nos parece deseable que los docentes planeen y diseñen estrategias en una forma innovadora, dejando de lado las posturas simplistas que involucran mera ejercitación y práctica, del tipo: “copia el esquema de la p. 5 de tu libro”, “elabora una carta como la de la p. 15 de tu libro, cuida que tenga los mismos párrafos y usa la mayoría de las palabras para tu solicitud”, etcétera.

De manera que permitan a los alumnos escribir sobre temas que sean de su interés y que hablen de sus deseos pero que, simultáneamente, promuevan

estrategias de redacción a partir de preguntas generadoras que les permitan exponer claramente temas para que así no se limiten a “decir lo que saben”, sino que reflexionen sobre un tema en particular, investiguen y redacten textos que sean comprensibles e ilustrativos para otros lectores.

Es importante que en los centros escolares maduros, los profesores contemplen la posibilidad de compartir en las juntas técnicas de consejo, las estrategias de producción de escritos que manejan sus alumnos, a fin de que el resto del claustro docente las conozca y, en la medida de sus necesidades, aproveche las habilidades desarrolladas por el alumnado.

Así también, para introducir nuevos temas sobre los cuales más tarde deberán investigar y redactar los alumnos, es conveniente que los docentes empleen organizadores avanzados de contenido, tales como los mapas conceptuales.<sup>1</sup>

Como práctica cotidiana, aconsejamos que busquen mantener empatía con sus alumnos. Generalmente *oímos* sus planteamientos pero no los *escuchamos* realmente; vaya, que intenten “ponerse en sus zapatos” para que desde ese lugar encaucen sus esfuerzos a una mejor comprensión de las estrategias de escritura que están promoviendo con ellos. En otras palabras, que se pregunten: ¿qué es lo que piensan mis estudiantes acerca del proceso de escribir?, ¿qué les impide interpretar correctamente los procesos de planear, ejecutar y corregir un escrito?; en la medida que lo respondan, estarán en

---

<sup>1</sup> Para el lector interesado, resulta muy útil consultar los artículos publicados por Juan Josafat Pichardo Paredes (1997; 1998).

mejores condiciones de proponer ajustes convenientes a sus planeaciones para el desarrollo de composiciones escritas.

Acorde con lo propuesto por teóricos como los revisados en este trabajo, es necesario que los profesores mantengan un alto grado de interacción social en la clase, de modo que los estudiantes puedan interactuar con ellos y con sus compañeros en ambientes de mutuo respeto y franca cooperación.

En este sentido, resulta muy útil que algunos alumnos verbalicen cómo resuelven sus propias dificultades para redactar ya que, generalmente, emplean términos que resultan comprensibles para la mayoría de los alumnos.

Tras revisar los programas de los cursos o curso que deban impartir, elijan el tema central para diseñar actividades que permitan a sus alumnos ejercitarse en la escritura de textos pero con propósitos definidos, pensando en que serán leídos por otros y que, por lo tanto, requieren planeación, redacción, adecuación y corrección de lo escrito para ser presentados en forma definitiva.

En esta vertiente de trabajo por proyecto, la lectura de un determinado escritor o género literario permitirá que los alumnos infieran y deduzcan aspectos de teoría literaria o convenciones estilísticas de cada época, a partir de un trabajo participativo.

Según lo propuesto, los docentes deben recuperar para ellos y sus alumnos la capacidad de reír, llorar o sorprenderse cuando leen lo escrito por los alumnos o lo incluido en los textos escolares con los cuales trabajan.

Con respecto a las anotaciones marginales o al final del texto con los cuales se retroalimenta el proceso de escritura de sus alumnos, sean auténticos y oportunos. Su sinceridad o la carencia de la misma es generalmente percibida por los alumnos. Difiere mucho una nota motivadora en el tenor de “observo que has mejorado mucho, te felicito por ello; continúa trabajando como lo vienes haciendo” a notas ambiguas o anodinas del tenor “revisado”, “¡ojo con la ortografía!”, etcétera.

Por lo tanto, es conveniente que soliciten y evalúen sólo trabajos que resulten de intereses para ellos y los alumnos y eviten incurrir en el trabajo de “revisión a destajo”, aquí aplica la frase hecha de que “menos es más”.

En la medida de lo posible, es conveniente aprovechar las nuevas tecnologías aplicadas a la educación y, si se cuenta con las herramientas, utilizar proyecciones auxiliada con cañones para la corrección de escritos que permitan visualizar a los alumnos lo útil que resultan las herramientas de “cortar” y “pegar” incluidas en los procesadores de texto cuando se tienen propósitos definidos; ese tipo de actividades permitirá que se abatan supuestos que son comunes a los alumnos: “me copio el texto de una página en Internet y ya hice la tarea”, pues hay que mostrar que el tratamiento que hacen de los

recursos es lo que les permite mejorar en sus habilidades para escribir, y en consecuencia para pensar.

Es mejor explicitar el sentido de las actividades que les proponga: “con esto conseguiremos que...”.

Si los profesores se enfrentan a alumnos dispersos, deben averiguar si se trata de indisciplina o de inmadurez cognitiva... y no esperar que los sigan en sus explicaciones por más de quince minutos durante una clase de cincuenta.

Usar palmadas para captar momentáneamente su atención sobre un procedimiento en particular, es otra de tantas alternativas.<sup>2</sup>

Cuando los docentes se enfrenten a errores cometidos por los alumnos, es conveniente analizarlos e investigar si se trata de falta de comprensión en el léxico, confusión para procesar las instrucciones, etcétera y actuar, según hemos señalado.

Al solicitar que los alumnos reelaboren sus textos antes de que den por terminada su labor de escribir, les permite a los docentes ser realistas y no solicitar composiciones definitivas de un día para otro.

Es importante que el docente muestre Interés y —en su caso— adquiera las habilidades necesarias para realizar evaluaciones continuas, formativas, de las

---

<sup>2</sup> Remito nuevamente, en este sentido, al texto de Ferreiro Gravié (2000).

habilidades de sus alumnos para escribir antes que atender en forma exclusiva los resultados que le arroja una evaluación sumativa; en otros términos, debe interesarse más por conocer el *cómo* aprenden sus alumnos antes de el *qué*.

Una última recomendación es que promuevan entre sus alumnos que aprendan no sólo a responder sino a preguntar de manera didáctica, es decir, de manera que encuentren soluciones a problemas específicos que les suponga el manejo de los contenidos de sus materias.

## 5. CONCLUSIONES

La didáctica de la escritura, entendida en los términos de facilitación asistida por el docente para la incorporación de prácticas de planificación, textualización, revisión y corrección de los propios escritos por parte de los alumnos, ha sido poco explorada y atendida en los planes y programas oficiales para la materia de español en secundaria.

Asimismo, se ha visto a lo largo del presente trabajo que este asunto ha sido apenas explorado desde los referentes educativos contemporáneos del cognoscitivismo y el constructivismo.

Con base en lo anterior, puede preverse que este motivo seguirá siendo un aspecto problemático para el desempeño de docentes de la materia en dicho nivel, si no logra consolidarse una seria instrumentación didáctica por parte de las autoridades educativas encargadas tanto del diseño curricular de la materia, así como las encargadas de su instrumentación y operatividad.

Como se estableció en el capítulo primero del presente trabajo, hoy día, el desafío es conseguir que los alumnos del tramo final de educación básica lleguen a ser productores de lengua escrita, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de un determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen —sin un propósito propio— lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad —también ajena— se reduce a la evaluación por parte del docente.

Más aún, como hemos señalado, nos parece necesario replantear epistemológicamente el acto de escribir; un punto de partida para ello son las investigaciones realizadas para tal fin por los teóricos a quienes se ha revisado a lo largo del presente informe.

Ante las evidencias de que nuestro sistema educativo nacional ha fracasado en la formación básica de habilidades de lenguaje en sus egresados, resulta insoslayable atender esta problemática; para ello, la investigación educativa es una de las mejores herramientas para solventar estas carencias; es decir, los docentes de lengua española pueden y sería deseable que desarrollen investigación acerca de las problemáticas que subyacen en su desempeño docente.

En este sentido, ha sido abordada la problemática de la didáctica de la escritura a partir de nuestra experiencia frente a grupos.

En otros términos, en la didáctica general, pero particularmente en la didáctica de la escritura, es necesario propiciar que los alumnos manejen procesos de abstracción, sistematización, experimentación, acción y colaboración en relación con las prácticas de escritura. Estas prácticas que son las antinomias al método memorístico, tradicional, del cual nos hablaba Pablo Freire, acaso sirvan para articular propuestas didácticas como la que se ha presentado a lo largo del presente trabajo.

Asimismo, es por medio de la enseñanza del español, despojada de sus formalismos y elaboraciones complejas, donde los alumnos pueden comenzar a enlazar el uso de

la lengua, en sus realizaciones oral y escrita, con sus actividades cotidianas y su forma de expresión con relaciones sociales más complejas que tal vez no pueden todavía descifrar, mas sí intuir.

Finalmente, el estudio en torno a la didáctica de la escritura y los procesos que subyacen a la generación de textos puede proporcionar elementos que permitan una generación operativa para las investigaciones relativas a la lengua española en su conjunto, y para los procesos de asimilación por parte de los alumnos. Tales estudios aportarían, sin lugar a dudas, un material importante para el esclarecimiento de conceptos como *escribir*, *iletrismo*, *currículum oculto*, *proyecto educativo democratizador* en relación con la escritura, los cuales siguen siendo temas de controversia.

Una de las hipótesis de este informe fue que en la didáctica del español se ha carecido de una visión integral del alumno en tanto ser humano, que se constituye a partir de sus dimensiones física, emocional, mental, espiritual, moral, intelectual y social. Por lo anterior, se ha partido de un concepto erróneo y limitado de la didáctica del español y, particularmente, de la didáctica de la escritura, al concebirla como la mera instrucción intelectual en un proceso de transmisión de conocimientos. Proponemos modificar dicha suposición, encauzando para ello la intervención didáctica del maestro de español, considerando los aspectos afectivo, actitudinal y de sus propios intereses como motivos para escribir en las prácticas de lengua escrita que programe para la enseñanza de la lengua española.

Por su carácter de propuesta y en su condición experimental, consideramos que el presente trabajo es apenas un punto de partida para una eventual construcción didáctica, basada en la problemática de la lengua escrita en secundaria.

Sobre la validez de nuestras propuestas, en particular el empleo de cuestionarios dirigidos y la incorporación de organizadores avanzados de información para la comprensión de los temas motivo de escritura, consideramos que pueden ser aprovechados en distintos niveles del quehacer de nuestra especialidad:

a) En el quehacer didáctico

- Pues los cuestionarios que hemos propuesto posibilitaron, en su momento, que diversos alumnos descubrieran o desarrollaran sus habilidades para convencer, emocionar, hacer reír, así como comunicar sus ideas y sentimientos a través de la lengua escrita.
- Constituyeron formas alternas de condensar información para posteriormente retomarla y reinterpretarla a partir de la lengua escrita.

b) En el quehacer de la investigación

- Pues siguen prevaleciendo lagunas en la didáctica de la escritura en relación con las propuestas cognoscitivas y constructivistas que son las que prevalecen en los planes y programas vigentes de la materia.

- Porque el presente trabajo reúne información relevante y de primera mano en torno a la didáctica de la escritura que puede ser enriquecida a partir de las líneas de investigación que se han referido.

Por lo anterior, y a partir de la experiencia que hemos tenido frente a grupo, sabemos que existen alumnos brillantes o dóciles que se adhieren espontáneamente a un proyecto educativo que les da valor ante sus propios ojos y ante sus profesores, pero el promedio de los alumnos, aunque no repruebe, vive las prácticas de escritura sin conseguir apropiárselas.

En consecuencia es necesario tomar conciencia de ello y abordar nuestra labor docente en lo que tiene de investigación educativa para probar flexiblemente nuevas estrategias que les permitan a nuestros alumnos el desarrollo de habilidades de planificación, textualización, revisión y corrección de sus textos.

Considérese para ello, en el terreno propio de la teleología educativa, que cuando los docentes conseguimos que nuestros estudiantes se expresen correctamente por escrito, están dando un paso más que les permitirá —en este momento y en el futuro— participar de los usos democráticos que supone el uso de la lengua escrita; si escriben eficazmente no sólo serán capaces de explicar mejor lo que desean comunicar; simultáneamente, comprenderán mejor sobre lo que escriben y con ello, llegado el caso, les será posible regresar sobre su propio pensamiento para construir una mejor concepción de sí mismos y de lo que pueden y quieren llegar a ser.

El epígrafe de Mariano José de Larra con el que principia el presente informe, sirva de pretexto para quienes estamos involucrados en la enseñanza de la lengua española como punto de partida para la reflexión sobre esta actividad. Una de las respuestas es el presente trabajo, aunque bien sabemos, no es la única.

## ANEXOS

## LA UTILIDAD DE TRABAJAR EN TORNO A UN CUESTIONARIO

Sea cual fuere el nivel escolar que curses, es muy común que en tu vida escolar debas responder a más de un cuestionario. Asimismo, es muy probable que sólo los haya respondido en forma mecánica, “a destajo”, sin advertir que cada uno de ellos es una oportunidad para ejercitarte en la redacción de textos.

Para hacerlo en forma más clara y explícita, te propongo que compares las respuestas que dieron dos “alumnos” a las preguntas siguientes:

1. ¿Cuál es tu pasatiempo favorito?
2. ¿Dónde acostumbras llevarlo a cabo?
3. ¿Cuándo comenzaste a practicarlo?
4. ¿Qué actividades son las más frecuentes cuando practicas tu pasatiempo favorito?

### Zoila Mecánica

1. Leer revistas y ver televisión.
2. En mi casa.
3. Desde que salí de la primaria.
4. Nada.

### Astuto Pérez

1. **Mi pasatiempo favorito es** navegar por Internet.
2. **Acostumbro a realizarlo en** mi casa.
3. **Comencé a practicar la navegación por Internet** después de haber tomado un curso de informática.
4. **Las actividades más frecuentes que llevo a cabo cuando navego por Internet son:**

Reviso mi correo electrónico, visito algún sitio de mis artistas preferidos, etc.

Como podrás advertir, en el caso del segundo “alumno”, la estrategia que ha aplicado simplemente es retomar la estructura de la pregunta misma a fin de hacer más fluida su redacción.

Llevando aún más lejos el ejemplo anterior, observa que en cada uno de los casos se consigue realizar una suerte de redacción que varía sustancialmente una de la otra.

Observa:

**Zoila Mecánica**

**Astuto Pérez**

**¿Mi pasatiempo favorito?**

**Algo acerca de mi pasatiempo favorito**

Por

Por

Zoila Mecánica

Astuto Pérez

Leer revistas y ver televisión. En mi casa. Desde que salí de la primaria. Nada.

Mi pasatiempo favorito es navegar por Internet. Acostumbro realizarlo en mi casa; **de hecho**, cuando comencé a practicar la navegación por Internet fue poco después de haber tomado un curso de informática **que me dio las bases necesarias para manejar esta tecnología**.

Las actividades más frecuentes que llevo a cabo cuando navego por Internet son: reviso mi correo electrónico, visito algún sitio de mis artistas preferidos, etc.

Considero que si comparas el resultado final de las posibles redacciones entre uno y otro “alumno” estarás de acuerdo que simplemente se trata de aplicar estrategias tales como:

1. Retomar las preguntas que se plantean en cualquier cuestionario.
2. Después de responder a cada una de ellas, integrarlas en un todo coherente al cual podemos añadir algunas frases que lo coordinen y al mismo tiempo permitan ser interpretados por cualquier lector para nuestro escrito.
3. Al documento que has generado, es importante que le añadas tu nombre a fin de singularizarlo, es decir, de señalar tu autoría.

## DEDOS DE LUNA

Toño vivía en Guerrero, tierra salvaje, donde las nubes negras cubren de repente todo el paisaje y las lluvias feroces golpean la montaña.

Don Gregorio, su abuelo, era muy diferente. Era la persona más tierna que él conocía. Era más tierno que la hierba mecida por el viento y que las palomas que se arrullaban en el camino de tierra frente a su casa.

Don Gregorio hacía las máscaras del pueblo; retratos esmaltados y brillantes, diablos de ojos penetrantes, reyes y murciélagos o sapos, monstruos de ojos vacíos. Estas máscaras nacidas en su interior más recóndito, se utilizaban para la danza de la cosecha.

Todos los días, Toño y su abuelo pasaban muchas horas en el taller, trabajando las máscaras. Sólo usaban zompantle, porque es una madera seca.

-Una máscara no debe ser una carga –decía don Gregorio-. Debe ser parte de la cara; ligerita como un velo para que hasta los pies se sientan livianos y jubilosos cuando bailen celebrando el cambio de estación.

Un día, escuchando a su abuelo, Toño se quedó mirándole las manos. Eran unas manos maravillosas, morenas, bordadas de arrugas y gruesas venas.

No eran grandes, por extraño que parezca, sino largas y fuertes, de uñas anchas y planas, rematadas por lunas blancas.

-Abuelito, dijo Toño.

-¿Qué? –contestó el abuelo.

-Tienes lunas en los dedos, ¡mira que grandes y blancas!

-Sí –dijo el abuelo: sus ojos oscuros chispearon con humor-. Tengo dedos de Luna.

-¡Dedos de luna!, ¡dedos de luna! –Toño se reía y bailaba sobre el aserrín con una máscara a medio terminar.

El abuelo también reía.

A veces, mientras trabajaban, don Gregorio contaba historias de las danzas. A Toño le gustaban los cuentos de danzantes que cantaban, saltaban y se movían al ritmo de la música, hasta que las máscaras parecían cobrar vida.

A veces, cuando se cansaban de trabajar, Toño tomaba del brazo a su abuelo y paseaban juntos bajo el sol. Miraban a las mujeres haciendo tortillas, y oían el murmullo del río sobre las rocas y el parloteo de los guajolotes.

-Creo que la próxima máscara la voy a hacer de guajolote –decía el abuelo. Y se reían.

Un día, a la luz del atardecer, don Gregorio colgó lentamente una máscara en la pared, que relucía con el reflejo del sol poniente. Sus arrugas estaban talladas como gruesas venas. Su barba caía levemente. Era la cara de un anciano.

-Creo que ésta será la última máscara –dijo don Gregorio-. Ya estoy cansado.

-Entonces yo las haré –dijo Toño, como en broma-, y tú descansas.

-Está bien –respondió el abuelo, acercando al muchacho con el abrazo y acariciándolo con sus dedos de luna.

Toño sintió que su abuelo se parecía al zompante, ligero y frágil, y le dio un fuerte abrazo.

-Cuando me vaya –dijo el anciano-, tú vas a hacer las máscaras.

-No, no te irás, abuelo –dijo Toño-. Te quedarás conmigo para enseñarme a tallar y a pintar, para decirme si mi trabajo es bueno.

-Pero no siempre –dijo el anciano con tranquilidad.

Una noche, días después, apareció en el cielo una media luna. Un tecolote cantaba al silencio. Y don Gregorio murió.

Toño no podía creer que su abuelo se hubiera ido. Sentía dentro de él una soledad que nunca antes había conocido. Don Gregorio siempre había estado allí, como el aire o las nubes del cielo.

Un día, sin saber por qué, Toño caminó con desgano hacia el taller, donde habían pasado tanto tiempo riendo y trabajando. El olor a pintura y madera lo saludó y las lágrimas llenaron sus ojos, aunque no se dio cuenta. Pensó en los dedos de luna, largos y delgados. ¡Cómo le hubiera gustado acariciarlos en ese momento, tocar esos dedos de luna!

Vio las máscaras en la pared. Miradas fijas, vacías, insolentes.

Las odió. Las odiaba a todas. Quería olvidarlo todo, olvidar las máscaras y el dolor de su corazón. – ¡Olvidar, olvidar, olvidar! –gritaba para sus adentros.

Y con golpes feroces arremetió contra las máscaras, enchucando algunas y quebrando otras.

A través de sus lágrimas, la máscara del anciano lo miraba con malicia. Toño la tiró al suelo. La cara quedó herida, con la barba rota. Después todo quedó muy tranquilo, muy tranquilo, menos el latido de su propio corazón.

-Yo también lo quería –susurró alguien en el silencio. Toño volteó lentamente. Era su madre.

-No te enojas, hijo –le dijo en voz baja.

-Es que... no lo puedo evitar –balbuceaba el muchacho-. No es justo. Teníamos tanto qué hacer juntos. Me iba a enseñar...

-Nunca estamos preparados para perder lo que queremos –lo interrumpió su mamá tiernamente-. ¿No fue una alegría tener un abuelo como el tuyo, un hombre cariñoso y tierno que hizo cosas bellas? ¿No fue un gusto aprender de él?, ¿ver el mundo a través de su bondad?

Toño se quedó mudo.

-No te enojas por lo que no puedes cambiar –dijo la madre-. Tu abuelo se ha ido pero tenemos recuerdos de él. Mira las bellas máscaras que nos dejó.

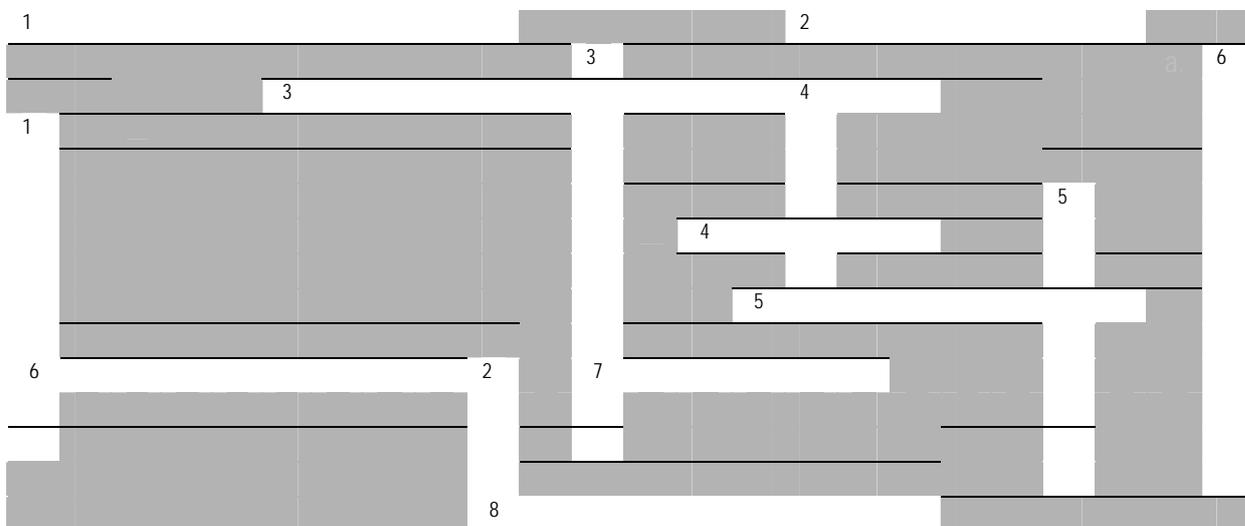
Toño todavía no podía hablar. Levantó la máscara rota y la abrazó; entonces apreció su belleza y tranquilidad. Pensó en los dedos de luna trabajando la madera con paciencia y amor. Lo intentaría con toda su alma.

Pero era demasiado pronto para eso. Aún era tiempo de pensar, de recordar. Toño volteó a ver a su madre, y le dio las gracias con la mirada.

Texto de Tony Johnston, en *Animales fantásticos y más leyendas*. Colibrí / Libros del Rincón. México. 1995. [Compilado por María G. García Monterrubio *et al.*, en *Mi libro de español 2*, Oxford University Press, México, pp. 13-15].

**DE LAS TRADICIONES VIVAS DE LOS PUEBLOS**

Escribe la palabra correcta donde corresponda.



**HORIZONTALES**

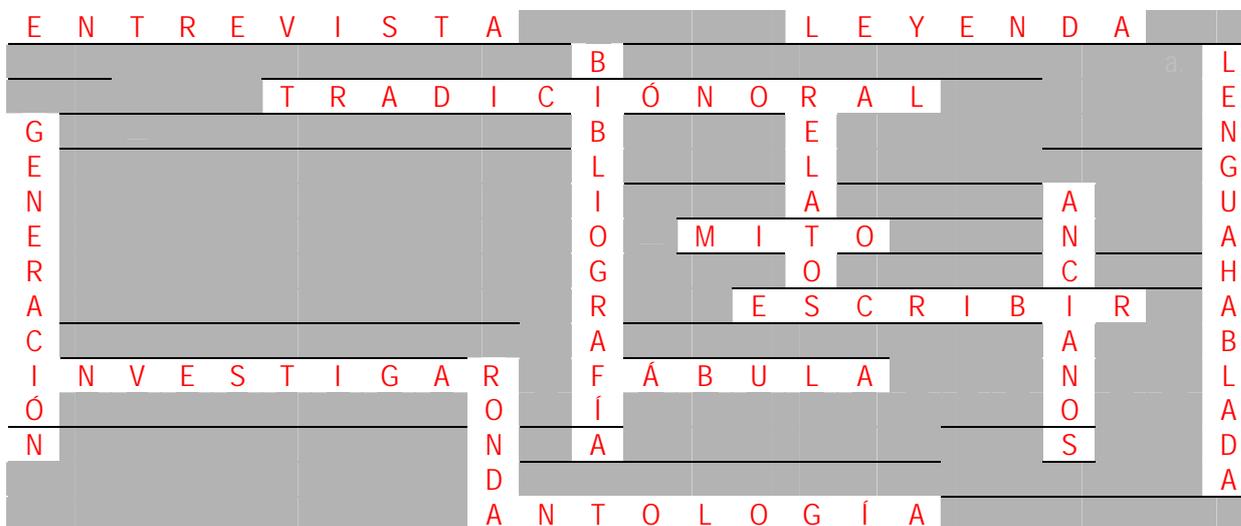
1. En periodismo, diálogo que sostiene un periodista y una persona famosa para difundir las ideas, opiniones e impresiones de ésta última.
2. Narración de hechos fabulosos entremezclados con algunos hechos históricos; generalmente habla de héroes o lugares especiales.
3. Nombre de la unidad 1 de tu libro de texto de español. Mediante narraciones mantiene vivas las costumbres de una región o un pueblo.
4. Narración de carácter religioso que narra hechos extraordinarios en donde intervienen dioses y semidioses. Se ubican “en el principio de los tiempos”.
5. Actividad realizada para representar ideas mediante el uso del alfabeto.
6. Hacer lo necesario para enterarse de algo, aclarar un hecho, etc.
7. Narración breve que es generalmente protagonizada por animales; explica una moraleja.
8. Colección de fragmentos de obras literarias o artísticas.

**VERTICALES**

1. Conjunto de personas nacidas en un determinado periodo de tiempo y que han vivido los mismos acontecimientos y circunstancias.
2. Canción tradicional de tipo infantil que se canta mientras sus jugadores forman un círculo.
3. Lista de libros y escritos, ordenados alfabéticamente que son las fuentes de información en la que se basa una investigación escrita. Aparece al final de ciertos escritos.
4. Conjunto de narraciones breves. Plural.
5. Personas de “la tercera edad”, quienes generalmente son considerados sabios pues conocen muchas experiencias e historias que ayudan a aprender a quienes los escuchan.
6. Medio de comunicación humano, sinónimo de idioma hablado.

**DE LAS TRADICIONES VIVAS DE LOS PUEBLOS<sup>1</sup>**

Escribe la palabra correcta donde corresponda.



**HORIZONTALES**

1. En periodismo, diálogo que sostiene un periodista y una persona famosa para difundir las ideas, opiniones e impresiones de ésta última.
2. Narración de hechos fabulosos entremezclados con algunos hechos históricos; generalmente habla de héroes o lugares especiales.
3. Nombre de la unidad 1 de tu libro de texto de español. Mediante narraciones mantiene vivas las costumbres de una región o un pueblo.
4. Narración de carácter religioso que narra hechos extraordinarios en donde intervienen dioses y semidioses. Se ubican "en el principio de los tiempos".
5. Actividad realizada para representar ideas mediante el uso del alfabeto.
6. Hacer lo necesario para enterarse de algo, aclarar un hecho, etc.
7. Narración breve que es generalmente protagonizada por animales; explica una moraleja.
8. Colección de fragmentos de obras literarias o artísticas.

**VERTICALES**

1. Conjunto de personas nacidas en un determinado periodo de tiempo y que han vivido los mismos acontecimientos y circunstancias.
2. Canción tradicional de tipo infantil que se canta mientras sus jugadores forman un círculo.
3. Lista de libros y escritos, ordenados alfabéticamente, son las fuentes de información en la que se basa una investigación escrita. Aparece al final de ciertos escritos.
4. Conjunto de narraciones breves. Plural.
5. Personas de "la tercera edad", quienes generalmente son considerados sabios pues conocen muchas experiencias e historias que ayudan a aprender a quienes los escuchan.
6. Medio de comunicación humano, sinónimo de idioma hablado.

<sup>1</sup> Versión resuelta del crucigrama de la página anterior.

## LA TRADICIÓN ORAL

Con base en la unidad 1 de su libro de texto, *Mi libro de español 2*, completen los siguientes esquemas.

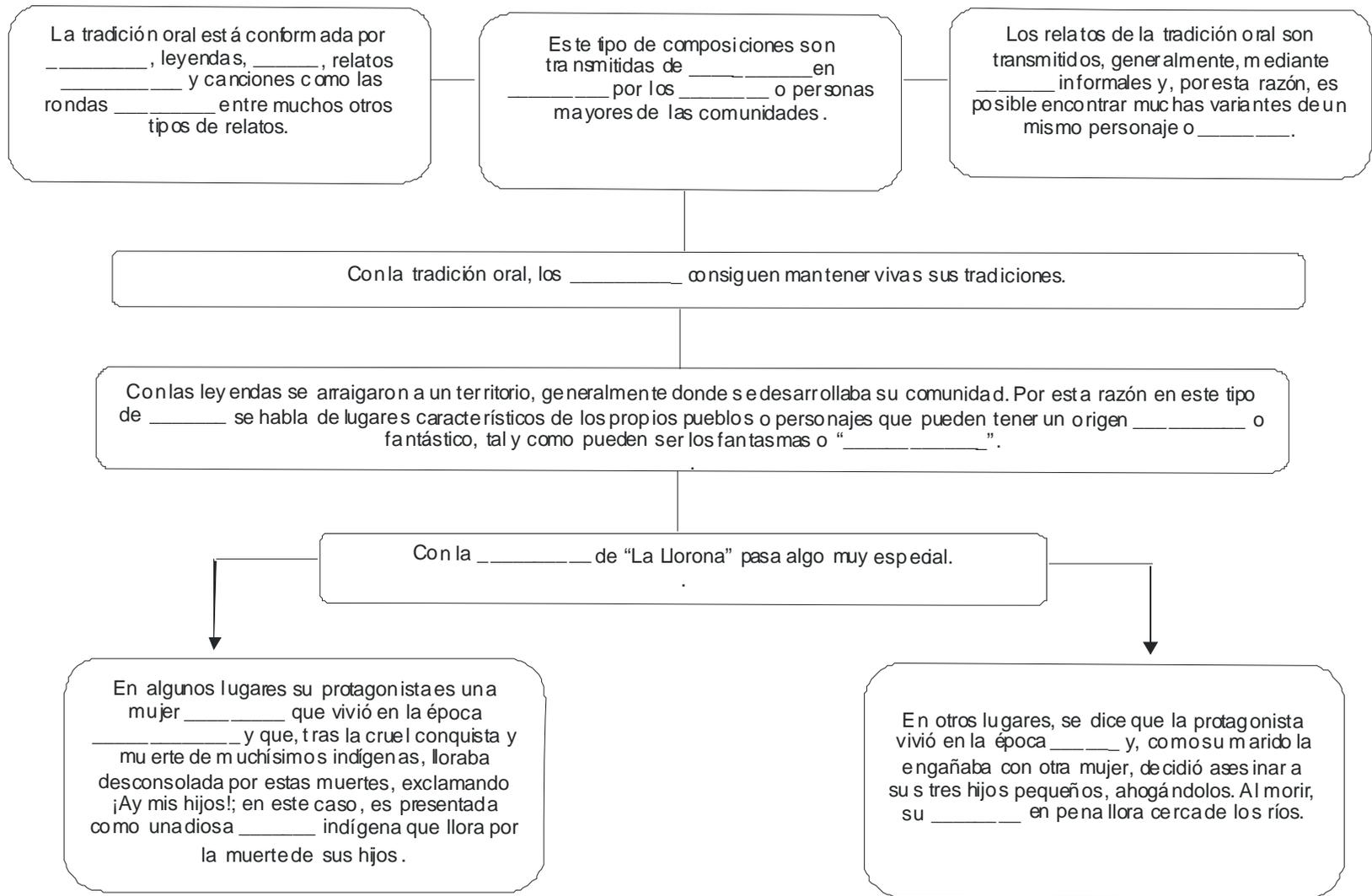
Para ello, organícense en equipos de cuatro compañeros o compañeras del salón. Uno de ustedes, al que elegirán en forma democrática, será el encargado de anotar lo que los demás encuentren para completar el esquema. El resto investigará en los recuadros rojos y morados de dicha unidad para completar la información que se requiere en los esquemas.

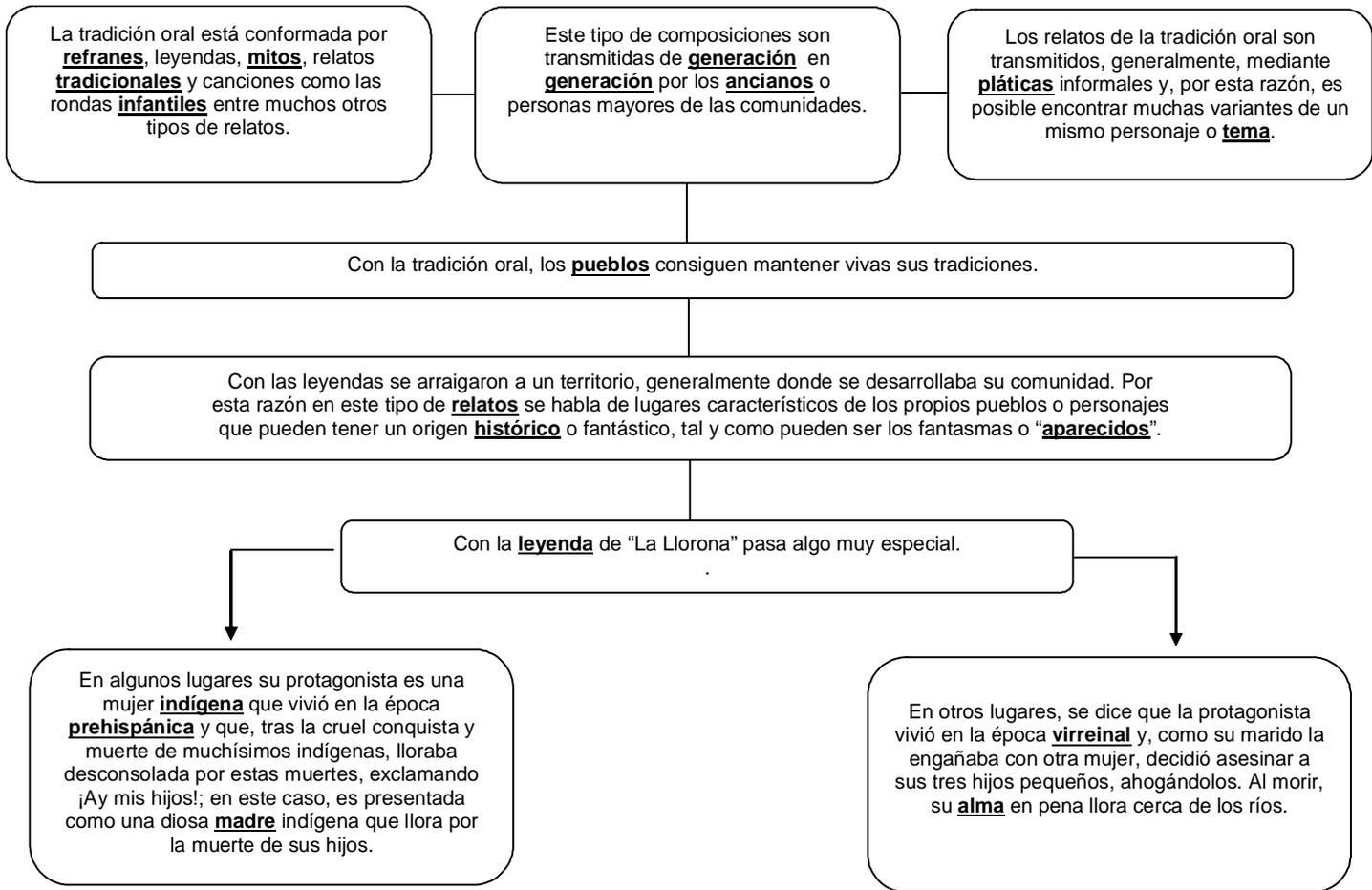
Trabajen con lápiz para facilitar que, en caso de requerirlo, puedan borrar y corregir lo que consideren necesario.

Una vez concluida la actividad, entreguen el esquema realizado para su revisión; una vez aprobado, transcríbanlos cada uno en sus su cuaderno.

Esta actividad está pensada para que la realicen en una sola clase, razón por la cual es importante que planifiquen bien lo que le corresponda a cada uno y cumplan con ello a la brevedad.

De no concluirlo en clase, complétenlos, como tarea, y agreguen las ilustraciones o colores que deseen para que conseguir que sus esquema resulten llamativo. Es decir, imprímanle su sello personal.

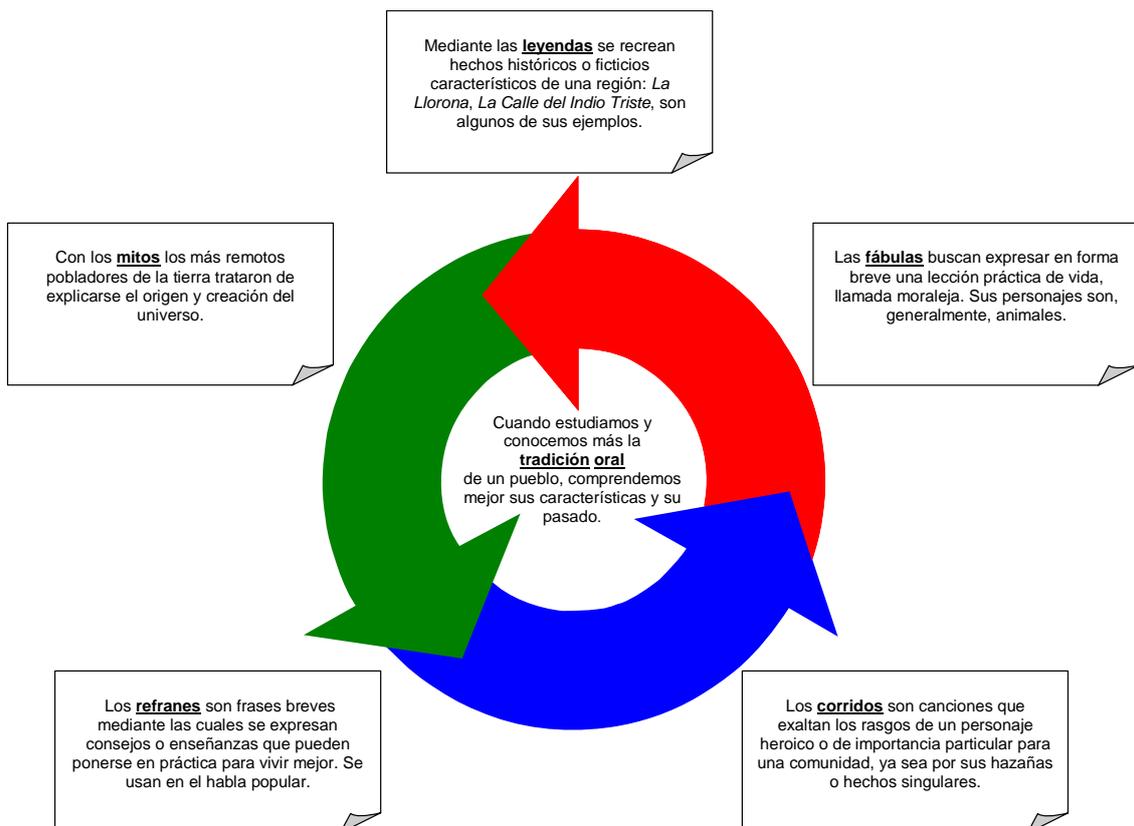




Versión resuelta del esquema de la página anterior.



Versión resuelta del esquema de la página anterior.



## LA TRADICIÓN ORAL DE NUESTRA CIUDAD

Tras investigar entre los habitantes de tu comunidad, particularmente entre la gente mayor, redacta en una cuartilla algún relato que corresponda a la tradición oral de nuestra ciudad.

Revisa para ello las definiciones que de sus ejemplos tienes en los esquemas que copiaste en tu cuaderno. Recuerda que pueden ser leyendas, mitos, fábulas, corridos, leyendas, etcétera.

Para tu redacción, puedes considerar las siguientes expresiones con las cuales puedes iniciar algunos de los párrafos de tu escrito.

“Dicen mis abuelos que...”

“Cuenta la leyenda que en mi colonia”

“Las leyendas que se conocen de esta ciudad dicen que en el Centro Histórico...”

“Estos hechos, en su conjunto, representan...”

“Como todo relato de la tradición oral, generalmente su información es anónima porque...”

“Por esa razón, se dice que enseñan, aleccionan a quienes...”

Cuida que distribuyas tu información en varios párrafos con el propósito de que sea comprensible para tu lector.

Revísalo y corrige lo que consideres necesario antes de entregar tu trabajo final.





## Concurso Carta a un amigo<sup>2</sup>

Nuestro colegio y la Secretaría de Educación Pública nos convocan a participar en el próximo concurso *Carta a un amigo*.

Las siguientes son sus

### B A S E S

1. Podrán participar todos los alumnos inscritos en cualquiera de los tres grados de nuestra secundaria.
2. La entrega de las cartas se realizará a más tardar el día 11 de marzo en las condiciones que a continuación se explican.
3. La extensión será de dos a tres cuartillas: si están escritas a mano, con letra legible y sin errores ortográficos, su extensión será de dos cuartillas. Si están escritas en computadora, deberán ser capturadas a doble espacio en procesador de texto, Word, con letra arial y a doce puntos en un máximo de tres cuartillas. En este caso, la entrega se hará en disco flexible de 3½ pulgadas o en disco compacto.<sup>3</sup>
4. La entrega se hará en un sobre blanco y cada sobre estará acompañado de los timbres postales correspondientes.
5. Se entregarán personalmente con el profesor titular de español o el coordinador académico de la materia de español, el profesor Alberto Ferreira.

Los siguientes serán los:

### P R E M I O S

1. Los alumnos ganadores de alguno de los tres primeros lugares, en cada uno de los grupos, serán acreedores a un punto adicional sobre la calificación final del presente bimestre en español o de alguno posterior de la misma materia en donde los ganadores lo señalen.

---

<sup>2</sup> Esta fue la convocatoria para el ciclo escolar 2003-2004 que se reprodujo y se dio a conocer a los alumnos en clase. Una copia de la misma se pegó al interior de cada uno de los salones en donde podía ser consultada en forma permanente por el alumnado durante el tiempo de vigencia de la misma.

<sup>3</sup> En la reproducción que se daba a los alumnos aparecía la siguiente leyenda: “si tienes dudas al respecto, coméntalo con tu profesor o con la maestra Ruth, profesora del taller de cómputo”.

2. Los primeros lugares de cada grado serán acreedores a tres puntos adicionales en la calificación final del presente bimestre o los podrán diferir en cualquiera de los bimestres restantes.
3. Los puntos son intransferibles y sólo serán acreditados a los alumnos ganadores.
4. Adicionalmente, los ganadores del primer lugar por grado serán acreedores de los diplomas correspondientes que para tal efecto expiden nuestro colegio y la Secretaría de Educación Pública, respectivamente. La entrega de los mismos se realizará en alguna de las ceremonias cívicas en donde participe toda la comunidad escolar.
5. Las mejores cartas, incluyendo las ganadoras, serán publicadas en la página *web* del colegio.
6. Las cartas ganadoras de cada uno de los primeros lugares serán las acreditadas para participar en el concurso *Carta a un Amigo*, convocado por la zona escolar No. XII de la Dirección Operativa I de la Secretaría de Educación Pública.

La siguiente será la forma aplicada para su

## EVALUACIÓN

1. El jurado de cada una de las etapas será designado por las autoridades escolares y se conformará por docentes de la materia o personal distinguido por su capacidad para escribir y evaluar trabajos escritos.
2. El fallo será inapelable y será dado a conocer en la página electrónica del colegio.
3. La asignación de los premios estará a cargo de los docentes y autoridades correspondientes.

México, D. F., a 10 de febrero de 2004.

## RECOMENDACIONES PARA QUE REDACTES UNA CARTA PARA UN AMIGO O AMIGA<sup>4</sup>

Redactar una carta siempre es una excelente oportunidad para expresar nuestros más personales sentimientos con respecto a las personas a quienes más queremos; si aunado a lo anterior, pensamos en escribírsela a un amigo o amiga, las posibilidades se vuelven infinitas.

Pero, como en casi todo, lo deseable es que sigamos una serie de pautas que nos permita alcanzar mejores resultados en este sentido.

Por principio, comienza por saludarlo o saludarla; tal vez le expliques el motivo que te llevó a escribirle precisamente a él o a ella tu carta.

Trata de explicar cómo te encuentras tú y tu familia: ¿cómo van las cosas en tu casa? Esto puede ser opcional, si te parece que tienen suficiente información uno del otro, puedes omitir esta parte.

También trata de recordar alguna o algunas anécdotas que les permitieron comenzar o consolidar su amistad.

---

<sup>4</sup> Este material generalmente lo diseñaba y conservaba tras monitorear sus resultados. Personalmente, me resultaba muy eficaz reproducirlo y, con una copia para cada alumno, pedía que lo leyéramos en clase para explicar aquello que resultaba confuso o insuficiente para ellos. Esto tenía como ventaja que todos los alumnos tenían acceso al mismo material didáctico. Adicionalmente, proponía que lo pegaran en su cuaderno para futuras revisiones. El costo de las reproducciones era absorbido por los alumnos quienes preferían invertir entre uno o dos pesos a cambio de no transcribir tanta información, además que la consideraban suficientemente clara, con la posibilidad de regresar sobre ella para aclarar futuras dudas.

Pregúntate:

1. ¿Ha sido fácil conservar la amistad entre ustedes?, ¿qué tipo de pruebas o dificultades han tenido que vencer para saber que uno para el otro son incondicionales?
2. ¿La amistad que tienes con esa persona ha sido para ti un soporte emocional en los momentos duros?, ¿qué cualidades tiene esa persona para que la consideres tu mejor amigo o amiga?
3. ¿Has cometido errores que han afectado a uno o a ambos en el tiempo que llevan de ser amigos? Una carta constituye un momento privilegiado para explicar algún comportamiento que tal vez no siempre fue comprendido e, incluso, para pedir perdón por algo que perjudicó a tu amigo o amiga.
4. Cómo te visualizas en un futuro con respecto a tu amigo: ¿realizando juntos un viaje de estudios en la universidad?, ¿asistiendo a la boda de uno y otro?, ¿haciéndose compadres cuando sean padres uno de los dos?, etcétera.

Formalmente, recuerda que una carta comienza por la fecha y el vocativo, es decir, el nombre completo o de cariño a quien diriges la carta.

Puede ir seguida de una posdata, es decir, un comentario o información que deseamos añadir a una carta cuando creemos que ya le hemos concluido.

Obviamente debe limitarse a uno o dos comentarios que se consideran importantes pero que no consideramos al momento de escribirla.

Si consideras que es mayor la información que deseas agregar, tal vez sea mejor que la reformules y la vuelvas a escribir para que tenga un sentido más completo con respecto a lo que quieres expresar.

Debes escribirla con el menor número de errores ortográficos y con una buena puntuación. Al momento de escribir tus ideas no es conveniente que consideres estos aspectos. Desde mi experiencia, es mejor que reúnas tus ideas, te permitas expresar todo lo que tienes pensado para, posteriormente, elegir lo que consideras más importante y selecciones la información en párrafos distintos de manera que resulte legible e interesante para tu amigo.

Redacta un primer borrador y deja “descansar tu texto”, es decir, date un tiempo para hacer otras cosas o retomarla un día después. Esto te facilitará que tengas “ojos nuevos” para revisarlo. Seguramente encontrarás cosas que puedes omitir o que puedes incluir y que refuerzan tus ideas que ya tienes plasmadas.

Reformúlala y finalmente, revisa tu ortografía y puntuación. Si consideras que en eso no eres muy bueno o buena, pide a otra persona que sí conozca de estos aspectos para que te dé su opinión al respecto. Corrígela en lo que consideren necesario.

Por último, pasa en limpio tu carta... puedes añadir dibujos, colores, usar una tinta de color especial para ti, etcétera. En unas cuantas palabras, “ponle la cerecita al pastel”.

Permítete ser creativo o creativa, ponla en su sobre en donde incluyas tu nombre y el de la persona a quien le escribes.

Observa el siguiente ejemplo:

**Remitente:** escribe aquí tu nombre, y dirección usa dos o tres renglones. Incluye tu código postal.

Pega aquí los timbres postales, en cualquier oficina de Correos puedes adquirirlos.

**Destinatario:** anota aquí el nombre de tu amigo o amiga y su dirección. Incluye su código postal.

Por otra parte, si deseas repasar el tema de qué es y cómo se escribe una carta consulta tu libro de español de primero de secundaria, busca en el índice y encontrarás una lección que te habla más acerca de ello.

Por último, ¡muchoa suerte y diviértete en la redacción de tu carta!

México, D. F., a 10 de marzo de 2004

¡Hola, queridísimo amigo!

¿Cómo estás? Oye, ¿Sabes qué?... nunca, en todo el tiempo que llevamos de conocernos, te he dicho lo mucho que me importas y lo mucho que te quiero.

La verdad, no sé porqué tardé tanto en decírtelo pero hoy, por fin, me decidí a confesártelo porque yo no sé si mañana aún pueda...

Primero, quería decirte que si no te he hablado en todo este tiempo es porque estaba muy enojada contigo porque siempre que te llamaba no me contestabas y a veces ni te acordabas de mí y eso me dolía mucho; pero hoy quiero pedirte perdón, porque la verdad hice muchas cosas malas y nunca te lo dije...

Por ejemplo, ¿Te acuerdas que tenías un chicle pegado en el pelo?... pues la verdad te lo pegué yo... pero fue sin querer y entonces, como no sabía que hacer, te eché alcohol para ver si así se te quitaba, y... bueno... es por eso que tienes esa calvicie, pero no te preocupes, se te ve MUUUUYYY bien; de lejos, claro... y si cierro los ojos... ¡casi no te la veo!, así que... ¡ni te preocupes!

Y ¿te acuerdas que tu pantalón se manchó de tinta? Bueno, la verdad es que fue mi culpa porque, sin querer, había dejado mi pluma chorreada en tu asiento, y entonces tú llegaste y te sentaste y... pues te manchaste todito; pero luego quise solucionarlo y me ofrecí a lavar tu ropa, ¿Te acuerdas? Pero, te lo

juro, ¡no sabía que el cloro hiciera eso con la ropa!... por eso todavía no te la doy, pero ¡no te vayas a enojar, por favor!

Y ¿Te acuerdas de la vez que reprobaste Historia? Es que no me fijé que el *acordeón* que te presté era el de Geografía...

Y todavía me falta decirte lo peor...

¿Te acuerdas la vez que te enfermaste del estómago y te dio "chorro" durante cinco días?... Pues es que la verdad yo no sabía que el melón te hiciera daño cuando tenía pelitos blancos y manchas verdes y pues como tenías mucha sed... lo licué y te lo di y por mi culpa tu mamá te puso supositorios durante dos semanas... ojalá me puedas perdonar, sé que ahora lo único que quieres es decirme hasta de lo que me voy a morir, pero toma en cuenta que te dije la verdad y me duele mucho decirte que es por mi culpa que estés calvo, que no tengas ropa, que odies el melón y tengas un trauma con los supositorios, pero tenía que decirte que todo lo que te pasó había sido por mi culpa y ya te dije que todo fue sin

querer y por eso... ¡ya no estoy enojada contigo!

Espero que me perdones como yo te he perdonado a ti.

Te quiero mucho, tu amiga que... ¡ya te perdonó!

Yo, Mayela<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Mayela Rojas Chimal, la autora, cursaba el segundo grado cuando compuso esta carta. Además de inteligente, era una alumna muy divertida y reconocida entre sus compañeros por esto. Al momento de

P. D.: Después de que hayas recibido esta carta yo estaré viajando a miles de kilómetros de aquí y con un equipo de seguridad privada por si no lograste perdonarme y quieras vengarte...

México, D. F., a 10 de marzo de 2004

¡Que tal, gran amigo!:

Aunque ya no te encuentres aquí, sé que en alguna parte del cielo te encuentras

mejor; ha llegado el momento en que quiero expresarte por medio de este escrito

todo lo que sentí por ti, mi gran amigo...

Te escribo esta carta desde el más puro sentir de lo que fue nuestra gran amistad,

en donde me percaté -desde el primer día en que te empecé a tratar- que eras una

persona humilde y sencilla, una persona a quien le escuché varias frases similares

a las mías. Desde ese día me percaté que podríamos ser amigos.

Todo esto inició cuando un lejano día empezó a llover en el gran patio central de nuestra antigua escuela... era una tarde nublada, estábamos en recreo jugando a las escondidillas: la primera persona empezó a contar 1, 2, 3, 4, 5... hasta llegar al 50. Todos volteamos al entonar el uno; en ese momento, tú y yo vimos la parte solitaria de la torre del reloj y corrimos hacia ella. Sin más que hacer, me preguntaste mi nombre y ahí empezó el lío de nuestra gran amistad. Empecé a preguntar cosas y escuchar infinitas cosas en común.

Al siguiente día nos juntamos a platicar y conocer más personas ya que era uno de los primeros días de clase cursando el segundo grado de primaria. Seguimos caminando y nos encontramos a una persona de carácter pesado e ignorando su forma de ser, después de evadirla, te dije que no me caía bien; tú exclamaste lo mismo... Así, de esa forma, reaccionaste... poco a poco veía similitudes, cosas en común que con el tiempo se harían más evidentes. Afinidad, similitud, llámalo como quieras...

Desde que te conocí, supe que una virtud que tuviste fue la saber escuchar y dar consejos; por esa capacidad tuya, no sabes lo que me costó reconocer mis defectos y aceptar algunos de ellos... te agradezco la forma en que me hiciste reflexionar y entender que en algunas cosas estaba mal pero, que también, en algunas cosas era muy bueno....

El tiempo en que me brindaste tu amistad tuvimos tanto de qué platicar, que nos cansábamos de criticar y hablar de juegos... en fin, tantas cosas que nos daban risa...

Te pido perdón por el gran orgullo que tuve y que me impidió decirte, en su momento, lo valioso que eres para mí, como persona, como amigo...

Aunque no te encuentres aquí... -ese fatal accidente no puedo olvidarlo... cuando estuve contigo, tu actitud siempre fue sencilla y alegre, eso me cautivó y me confirmó que siempre serías mi amigo.

Por la misma razón entendí que tenías que irte; y sí, me lamenté por tu partida, pues me quedé solitario; sin embargo, a la vez sentí una desesperación por contarte mis anécdotas, mis secretos, mis triunfos que -al faltar tú- me sabían a fracasos...

Me pregunté una y otra vez: ¿Por qué te fuiste? Quise entender que era porque Dios te había recogido por una buena causa...

Por un momento, con coraje desprecié lo que era LA AMISTAD: porque sin ti, esa palabra sólo me recordaba que ahora no tenía un amigo que siempre me ofreció su hombro dispuesto para calmar mis penas o escuchar mis lamentos... pero una cosa divina me abrió los ojos para entender que había personas similares a ti, que no iba a ser fácil encontrarlas, que sí, era difícil pero no imposible..

TE DESEO TODO LO MEJOR DESDE LO MÁS PROFUNDO DE MI SER.

Atentamente,

Luis Alberto Solórzano Luviano<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> El autor, en ese entonces de trece años, cursaba el segundo grado.

México, D. F., a 10 de marzo de 2004

Hola primo Pepe:

Antes que nada, te quiero saludar y desear que estés bien, de salud y en la escuela.

Ahora te platicaré de mí: en la escuela nueva me encuentro contento y he tenido mis peripecias si la comparo con la primaria, pero es cosa de acostumbrarme, ya sabes...

Fíjate que fui a un campamento "padrísimo", a un lugar que se llama Xochitla, en donde hay campo para poner las tiendas, para las fogatas, y tienen un trenecito y muchas atracciones. En ese campamento pusieron a mi cargo a tres niños más, así que como buen *boy scout* ya tengo completos los siete a mi cargo. Es mucha responsabilidad, ¿verdad? Tengo que enseñarles muchas cosas de campismo, de juegos y demás.

De mi familia te platicaré que mis papás siguen más o menos igual, trabajando cada uno en sus cosas y regañándome cada que pueden. Mi papá ha salido de viaje y mi mamá no. Mi hermano es igual que todos los hermanos mayores, como tú con *Loli*: siempre molestando y no me deja entrar a su cuarto ni acercarme cuando habla por teléfono con sus novias, ¡qué cursi!. A veces se pone "cuate" y me ayuda con una tarea o algo, o me invita a ver una "peli" en su cuarto, pero eso es raro.

Hoy no vi las noticias, casi nunca lo hago, pero al recogerme en la escuela mi mamá me contó algo de lo que pasó allá en Madrid con las bombas en los trenes y en las estaciones. Me impresionó lo de Atocha. ¿Recuerdas que ahí tomamos el tren de Cercanías para irnos a Toledo? O sea, las personas que ahí murieron (¿200?) eran gente como nosotros, normal, que iba a la escuela, al trabajo o a pasear con sus mamás y hermanos. Iban muchos niños como nosotros a la escuela. La verdad sentí horrible y mi mamá estaba muy triste. Ya en la tarde vi un cachito de las noticias. Fue como cuando lo de las Torres Gemelas: una bomba y ¡pas! A morirse todos porque no piensan como el que puso las bombas. ¡Qué dolor!, ¡Pobres de las personas y sus familias! Y luego que en España la gente usa mucho el tren, no como acá que ni hay trenes de pasajeros para viajar.

Primo, nosotros los niños algún día vamos a ser mayores y tenemos que conservar nuestras ganas de que haya paz en el mundo y de que no hayan atentados ni guerras. No sé en qué parte de la vida se les olvidan esas cosas a los adultos pero es una lástima, ¿verdad?

Bueno, primo, ahora te dejo que tengo que alistarme para salir. Dale saludos y besos a mis tíos y recibe un abrazo de:

Diego<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> El autor, Diego Louis Menéndez Salmón, contaba entonces con doce años, cursaba el primer año de secundaria, su madre es Lorena Salmón Demongin, escritora profesional, quien ha publicado de manera independiente una autobiografía novelada con el título *Suelta esa pelota o te aplasto*.

Posdata: Luego te mando las fotos del campamento para que veas qué chicos están mis nuevos niños y una foto que le saqué al "Negro", el perrote del que te conté la otra vez.

México, D. F., a 10 de marzo de 2004

¡Hola, Ízer Eduardo!

Aquella vez que nos conocimos, los dos éramos muy tímidos; pero poco a poco nos fuimos conociendo, pasábamos tanto tiempo juntos que mutuamente adoptamos actitudes uno del otro.

Recuerdo que me mirabas con esos ojos brillantes, grandes y muy bellos; mi corazón expresaba lo feliz que me sentía al estar a tu lado, latiendo apresuradamente...

Reconozco que no hemos sido muy sinceros el uno con el otro y tarde o temprano las mentiras se saben. Tu amistad para mí es, día con día, más importante y va abarcando completamente mi corazón.

Recuerdo aquella noche en la que nos gritamos al oído, tú muy frío, eras otro; yo sentía como mi corazón se estremecía a cada grito pronunciado de tus lindos labios color ciruela. Lentamente fuiste dejando atrás el enojo, mientras me explicabas que tenías problemas muy graves; aquella fría noche de invierno, yo te escuché y lloramos juntos hasta ver la luz del alba.

Yo sé que tú siempre contarás conmigo al igual que yo contigo, aunque nuestra relación se haya ido transformando lentamente en una bella, honesta y

profunda amistad. En nuestra relación existe mucha honestidad, aunque a veces tanta honestidad duela.

Me pongo a reflexionar en aquellas veces que yo fallé, y por orgullo te hice sufrir... ¡perdóname!

Pero yo sé que tú me perdonas y me entiendes ya que nuestras almas, cuerpos y mentes son completamente compatibles.

Tú me hiciste sentir, al besar tus labios, morder la fruta más jugosa, rozar con mis labios la flor más bella... al tener tus manos entre las mías, sentir tocar la estrella más hermosa y brillante de este gran firmamento... ver en tus ojos es lo más maravilloso de mi pasado, mi presente y mi futuro.

Tú me enseñaste que la vida es muy corta y dura pero que nunca hay que rendirse ya que todavía nos falta vivir muchas otras experiencias juntos. Yo sé que no hay un mundo en donde todos seamos iguales pero me has enseñado a luchar por la igualdad racial y social.

Tú me enseñaste a que hay que ver la vida siempre por su lado positivo y optimista; y prometí reír y ¡jamás llorar! pero yo sé que el llanto le hace bien al alma y además de esa manera aprendí a expresarme.

Contigo crecí y maduré... supe apreciar lo malo y bueno que te da la vida. También aprendí que se vive el futuro para dejar el pasado, se vive el presente

para olvidar el futuro y que el pasado sirve para formar el hoy, pero sólo tú decides qué es el hoy.

Aunque el pasado sólo se recuerda, ya que no se puede cambiar; al futuro no hay que adivinarlo, sólo esperarlo... prepararlo. Yo sigo viviendo cada día como si fuese el último...

Yo creo que tú nunca te has imaginado cuanto pienso en ti y cuán importante y valiosa es para mí tu amistad...

Y sé que aunque otra persona ocupe mi lugar, nuestra amistad sigue en un lugar muy especial de nuestros corazones. Y gracias a ti he aprendido tanto sobre lo que es sentir un intenso y fuerte amor prohibido y una profunda y verdadera amistad que sólo tengo cinco letras, dos palabras y un significado para expresarte lo que siento yo por ti: "te amo"... y te seguiré amando hasta el último de los suspiros que dé, aunque tú y yo estemos muy distantes el uno del otro.

Amorosamente, dulcemente, Ana Lei.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Su autora, Ana Lei Aguilar Goldner, cursaba el primer año de secundaria al momento de escribir esta carta y contaba con doce años de edad. Cabe destacar que era una prolífica lectora de libros de poesía amorosa; sus rasgos personales la proyectaban como alguien introvertido con respecto a sus compañeros pero, al mismo tiempo, era reconocida por éstos como alguien muy inteligente.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Andueza, María. 1979. *Dinámica de grupos en educación*. ANUIES, México, 131 pp.
2. ÁPICE, *Desarrollo de habilidades de razonamiento. Cuaderno de trabajo. Secundaria 1º*. Creatividad Educativa, México, s/f, 92 pp.
3. Ausubel, David Paul, et al. 1983, 2ª ed. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. [Mario Sandoval Pineda, traductor]. Trillas, México, 623 pp.
4. Ausubel, David Paul. 2002. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. [Genis Sánchez Barberan, traductora]. Paidós, México, 325 p. [Serie: Biblioteca Cognición y Desarrollo Humano, 40].
5. Bereiter, Carl y Marlene Scardamalia. 1987. *The psychology of written composition*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 389 pp.
6. Bruner, Jerome Seymour. 1997. *La educación, puerta de la cultura*. [Félix Díaz, traductor]. Visor, Madrid, 216 pp. [Colección: Aprendizaje, 12].
7. Bruner, Jerome Seymour et al. 2001. *El proceso mental en el aprendizaje*. [Jaime Vegas y Pablo Manzano, traductores]. Narcea, Madrid, 320 pp.
8. Bruner, Jerome Seymour. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación*. [Selección de textos por Jesús Palacios], Morata, Madrid, 278 pp.
9. Brunet Gutiérrez, Juan José y Alain Défalque. 1991. *Técnicas de lectura eficaz*. Bruño, Madrid, 224 pp.
10. Camps, Anna. 1992. "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes". *Infancia y Aprendizaje*, número extraordinario: *Más allá de la alfabetización*. Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky, compiladoras. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, p. 65-81.
11. Carreño Huerta, Fernando. 1991. *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México, Trillas, 2ª reimp., 71 pp.
12. Cassany, Daniel. 1993, 2ª reimp. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós, Barcelona, 194 pp.
13. Cassany, Daniel, Martha Luna y Gloria Sanz. 1994. *Enseñar lengua*. Barcelona. Graó. 261 pp.

14. Cassany, Daniel. 1999. *Construir la escritura*. Paidós, Barcelona, 407 pp. [Biblioteca de aula].
15. Cassany, Daniel. 2004. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó, Barcelona, 129 pp.
16. Castorina, José Antonio, et al. 1996. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós, México, 142 pp.
17. Castorina, José Antonio. 1998. *Piaget en la educación: debate en torno de sus aportaciones*. Paidós, México, 195 pp.
18. Castorina, José Antonio. 2000. "El constructivismo hoy: el enfoque epistemológico y los nuevos problemas", en *Sistemas de escritura, constructivismo y educación*. Fernando Avendaño y Mónica Báez, compiladores. Homo Sapiens, Rosario, Argentina, p. 43-66.
19. Chartier, Anne Marie. 2004. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica, 214 pp.
20. Chehaybar y Kuri, Edith. 1991. *Factores que posibilitan el aprendizaje en grupos numerosos: perspectiva de maestros y alumnos del nivel medio superior y superior de la UNAM*. UNAM/ Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, 64 pp.
21. Chehaybar y Kuri, Edith. 2000, 2ª edición. *Técnicas para el aprendizaje grupal: grupos numerosos*. Plaza y Valdés/UNAM, México, 163 pp.
22. Cirigliano, Gustavo F. y Aníbal Villaverde. 1966, 13ª ed. *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas*. Buenos Aires, 238 pp.
23. Coll, César. 1981. *Psicología genética y educación: recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Jean Piaget*. [César Coll, editor]. Oikos-Tau, Barcelona, 159 pp.
24. Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. 2003. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México, McGraw Hill, 232 pp.
25. *Diccionario de Psicología*. (Alberto Merani, coordinador). 1986. Grijalbo, México, 270 pp. [Tratados y manuales de psicología]
26. *Diccionario pedagógico*. 1992, (Agustín Antonio Albarrán, coordinador). Siglo Nuevo Editores, México, 203 pp.
27. Escudero Yerena, Ma. Teresa. 1985. *La comunicación en la enseñanza*. México, Trillas, 72 pp.
28. Escamilla de los Santos, José Guadalupe. 2003. *Selección y uso de tecnología educativa*. Trillas, 153 pp.

29. Farfán Mejía, Enrique. 2004. "Lo que hacemos para no tener buenos lectores. La enseñanza de la lengua", *La reforma de la escuela secundaria*, número especial de *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*. [Gilberto Guevara Niebla, editor]. Número 107, abril de 2004. México. p. 73-76.
30. Ferreiro, Emilia. 1994. *Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional. México, 12 pp.
31. Ferreiro, Emilia. 1998. *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo XXI, 2ª ed., México, 204 pp.
32. Ferreiro, Emilia. 2002. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., 95 pp.
33. Ferreiro Gravié, Ramón y Margarita Calderón Espino. 2000. *El ABC del aprendizaje cooperativo: trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Trillas, México, 2000, 125 pp.
34. Ferrini, Maria Rita. 1975. *Bases didácticas*. Progreso, México, 111 pp.
35. Freire, Paulo. 1976. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México, 15ª ed., 245 pp.
36. Freire, Paulo. 1982, 13ª ed. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, México, 149 pp.
37. García Huidobro, Juan Eduardo. 1998. *Las reformas latinoamericanas de la educación para el siglo XXI*. Colombia, Convenio Andrés Bello, 54 pp.
38. García Monterrubio, María G. et al. 1999. *Mi libro de Español 2*. Oxford University Press, México, 247 p.
39. Gómez Villanueva, José y Alfonso Hernández. 1995, 1ª reimp. *El debate social en torno a la educación. Enfoques predominantes*. UNAM/ Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, México, 425 pp.
40. Gubern, Román. 2000. *El eros electrónico*. Taurus, Madrid, 225 pp.
41. Guevara Niebla, Gilberto, [editor]. 2004. "La reforma de la escuela secundaria", número especial. *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*. Número 107, abril de 2004. México. 80 pp.
42. Guevara Niebla, Gilberto. 2004 "La reforma de educación secundaria. Opinión", *Educación 2001. Revista Mexicana de Educación*. Número 111, agosto de 2004. México. p. 56-63.

43. Guevara Niebla, Gilberto, [editor]. 2004. "Reforma integral de la educación secundaria. Dossier educativo, número 35" en *Educación 2001. Revista Mexicana de Ecuación*. Número 111, agosto de 2004. México. 23 pp.
44. Hernández Sampieri, Roberto *et al.* 2000, 2ª ed. *Metodología de la investigación*. México, McGraw Hill. 501 p.
45. Lerner, Delia. 2003, 1ª reimp. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 193 pp. [Espacios para la lectura].
46. López Alcocer, Flavio. 2004. "Reforma integral de la educación secundaria. Dossier educativo, número 31", en "La reforma de la escuela secundaria", número especial de *Educación 2001. Revista Mexicana de Ecuación*. [Gilberto Guevara Niebla, editor]. Número 107, abril de 2004. México. 24 pp.
47. Mejía Méndez, Nelly y Laura Islas Reyes. 2004. "Una reforma polémica. La opinión pública se pronuncia sobre la Reforma Integral de la Educación Secundaria", en *Educación 2001. Revista Mexicana de Ecuación*. Gilberto Guevara Niebla, editor. Número 111, agosto de 2004. México. p. 44-55.
48. Moura Castro, Claudio de, *et. al.*, 2000. *Las escuelas de secundaria en América Latina y el Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Washington, D. C. Banco Interamericano de Desarrollo. 23 pp.
49. Montaner Montava, María Amparo. 1999. *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*. Madrid, Arco libros, 160 pp.
50. Muñiz-Huberman, Angelina. 1993. *Las raíces y las ramas. Fuentes y derivaciones de la Cábala hispanohebraica*. Fondo de Cultura Económica. México, 230 pp.
51. Ornelas, Carlos. 1995. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica. 371 pp.
52. Palacios, C. F. 1996. "I. Constructivismo, poderosa herramienta para lograr la comprensión de los educandos", "II. Algunos principios rectores del constructivismo". *Revista Mexicana de Pedagogía*, Año VII, números 30, julio-agosto y 31, septiembre-octubre. México, 1996.
53. Pansza González, Margarita *et al.* 1994, 5ª reimp. *Fundamentación de la didáctica*, volumen I. Gernika, México, 214 pp.
54. Pansza González, Margarita *et al.* 1994, 5ª reimp. *Operatividad de la didáctica*, volumen II. Gernika, México, 137 pp.

55. Piaget, Jean. 1967. *Génesis de las estructuras lógicas elementales*. Clasificaciones y seriaciones por Jean piaget y Barbel Inhelder. Guadalupe, Buenos aires, 315 pp.
56. Piaget, Jean. 1981. *Epistemología genética y equilibración*. Fundamentos. Madrid. 256 pp.
57. Pichardo Paredes, Juan Josafat. 1997. "Organizadores de contenido. Los mapas conceptuales". *Revista Mexicana de Pedagogía*, Años VIII y IX, números 39, enero-febrero; 40, marzo-abril; 41, mayo-junio; y 42, julio-agosto. México, 1997-1998.
58. Scardamalia, Marlene y Carl Bereiter. 1992. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, número extraordinario: *Más allá de la alfabetización*. Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky, compiladoras. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, p. 43-63.
59. Secretaría de Educación Pública. 1993. *Planes y programas. Educación secundaria*. México, 220 pp.
60. Secretaría de Educación Pública. 1994. *Libro para el maestro de Español*. Educación secundaria. México, 253 pp.
61. Secretaría de Educación Pública. 2001. *Programa Nacional de Educación.2001-2006*. México, 269 pp.
62. Secretaría de Educación Pública. 2001. *Sugerencias para la práctica docente sobre la base del constructivismo. Español*. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria/ Departamento de Proyectos Académicos. México, 16 pp.
63. Secretaría de Educación Pública. 2003. *La producción de textos en la escuela secundaria*. Programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio, México, 78 pp.
64. Secretaría de Educación Pública. 1995. *Propuesta de actividades para el enriquecimiento curricular para la etapa final del ciclo escolar*. Secretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. 59 pp.
65. Teberosky, Ana y Liliana Tolchinsky. 1992. "Más allá de la alfabetización", *Infancia y Aprendizaje*, número extraordinario: *Más allá de la alfabetización*. Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky, compiladoras. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, p. 5-13.
66. Tolchinsky, Liliana. 1992. "Calidad narrativa y contexto escolar". *Infancia y Aprendizaje*, número extraordinario: *Más allá de la alfabetización*. Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky, compiladoras. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, p. 83-105.

67. Torre, Saturnino de la. 1993. *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Editorial Escuela Española. [Didáctica escolar]. Madrid, 278 pp.
68. Torre, Saturnino de la et al. 1996. *Cómo aprender de los errores en la enseñanza de la lengua. Educación secundaria obligatoria*. Editorial Escuela Española. [Didáctica escolar]. Madrid, 139 pp.
69. Tryphon, Anastasia y Jacques Voneche, compiladores. 2000. *Piaget-Vygotsky. La génesis social del pensamiento*. Paidós, Buenos Aires, 278 pp.
70. Vygotsky, Lev S. 1995. *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Ibérica, Barcelona, 270 pp.

## PÁGINAS ELECTRÓNICAS CONSULTADAS

71. Cassany, Daniel. (2001). "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición". *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 21, 2000, vol. 2. Consultada el 28 de enero de 2006. Disponible en World Wide Web: <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/cassany.pdf>
72. Cassany, Daniel. (1993). "Ideas para desarrollar los procesos de redacción". *Cuadernos de pedagogía*, núm. 216, Barcelona, p. 82-84. Consultada el 28 de enero de 2006. Disponible en World Wide Web: <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/ideases.htm>.
73. Departamento de Didáctica General (2003), perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Chile. "Medios de apoyo", en la página electrónica *Didáctica general*. Consultada el 28 de enero de 2006. Disponible en World Wide Web: [http://www.puc.cl/sw\\_educ/didactica/](http://www.puc.cl/sw_educ/didactica/).
74. Díaz Barriga, Frida. (2001). "Enfoques de enseñanza, ¿qué significa aprender?". *Red Escolar*, página electrónica del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Consultado el 10 de diciembre de 2005. Disponible en World Wide Web: [http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/enfoques\\_ense.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/enfoques_ense.pdf)
75. Díaz Barriga, Frida. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 14 de diciembre de 2005. Disponible en World Wide Web: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Larra, Mariano José de. 1832. "Carta a Andrés escrita desde las Batuecas", por el Bachiller don Juan Pérez de Munguía (seud. de Mariano José de Larra). *El*

*Pobrecito Hablador. Revista Satírica de Costumbres*, núm. 3, septiembre de 1832, Madrid. *Biblioteca Virtual Cervantes*. Disponible en World Wide Web: [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/79183852767685052754491/p0000001.htm#l\\_1](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/79183852767685052754491/p0000001.htm#l_1)