



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA.
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO.**

**“LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE UN GRUPO
DE MAESTROS
SOBRE LA ESCRITURA”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA
P R E S E N T A:
LIC. ALEJANDRA CASTILLO PEÑA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ILEANA SEDA SANTANA
MIEMBRO DEL COMITÉ DRA. SYLVIA M. ROJAS RAMÍREZ
MIEMBRO DEL COMITÉ: DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ
SUPLENTE: MTRO. GUSTAVO BACHÁ MÉNDEZ
SUPLENTE: DRA. SILVIA MACOTELA FLORES

México, D.F. 2007





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.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está dedicado:

A Dios, que cada mañana me permite vivir un día más.

A José, por estar a mi lado en las buenas y en las malas. Te amo.

A Ernestina Peña, mi madre, que nunca ha dejado de apoyarme y estar ahí cuando la necesito.

A Tania y José Alejandro, que son el motivo que me impulsa a ser mejor cada día.

A Ileana Seda, por toda su comprensión, apoyo y paciencia.

A cada una de las maestras que amablemente aceptaron participar en esta investigación.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
JUSTIFICACIÓN	7
CAPÍTULO I. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS	10
1. TEORIAS IMPLÍCITAS.....	11
1.1. ELEMENTOS QUE CONFORMAN LAS TEORÍAS IMPLICITAS.....	12
1.1.1. Semejanzas entre conocimientos y creencias.....	12
1.1.2. Diferencias entre conocimientos y creencias.....	13
1.2. FORMA EN QUE TRABAJAN LAS TEORÍAS IMPLICITAS.....	17
1.3. ORIGEN DE LAS TEORIAS IMPLICITAS.....	19
1.4. IMPORTANCIA DE ESTUDIAR LAS TEORIAS IMPLICITAS.....	20
1.5. FORMA DE ESTUDIAR LAS TEORIAS IMPLICITAS.....	23
CAPÍTULO 2. ESCRITURA	28
2.1. DEFINICIÓN ESCRITURA.....	28
2.1.1. Dimensión estructura.....	29
2.1.2. Dimensión funciona.....	30
2.1.3. Dimensión comportamental.....	32
2.2. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO.	34
2.3. FUNCIONES DE LA ESCRITURA.....	38
2.4. CONOCIMIENTOS INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS.....	42
2.4.1. Conocimientos formales.....	42
2.4.2. Conocimiento sobre el contexto de la escritura.....	43
2.4.3. Conocimientos procedimentales.....	44
2.4.4. Metacognición.....	45
2.5. PROCESO DE ELABORACIÓN DE TEXTOS.....	46
2.5.1. Planeación.....	47
2.5.2. Textualización.....	49
2.5.3. Revisión.....	49
2.5.4. Aspectos contextuales.....	51
2.5.5. Automonitoreo y autoregulación.....	51
2.5.6. La escritura como diseño.....	52
2.6. EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA	54
2.7. PROBLEMAS QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS CUANDO SE EXPRESAN POR ESCRITO.....	55
2.8. PAPEL DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.....	57
2.9. APROXIMACIONES A LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.....	58

2.9.1. Proceso de adquisición de la lecto escritura.....	59
2.9.2. Proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión escrita.....	61
MÉTODO	66
RESULTADOS Y DISCUSIÓN POR CASO	81
MAESTRA 1	81
MAESTRA 2	100
MAESTRA 3	125
DISCUSIÓN GENERAL	142
Funcionamiento y estructura de las teorías implícitas: Algunos datos que se reafirma	142
Toma de conciencia y autocrítica de las teorías implícitas: Requisito indispensable para modificar la practica docente	149
Cada teoría implícita una visión del mundo distinta	154
Proceso de producción de textos	159
En cuanto a la metodología	161
CONCLUSIONES	163
BIBLIOGRAFÍA	170
ANEXO 1	176
ANEXO 2	177

RESUMEN

En la actualidad la capacidad de comprender y transmitir todo tipo de mensajes escritos es fundamental para la formación e integración social del individuo, de ahí la gran relevancia que tiene analizar cómo se trabaja la escritura en el aula. La manera en que los maestros enseñan a los alumnos a expresarse por escrito, en gran medida depende de los conocimientos y creencias que tienen de la misma. Este trabajo tuvo como objetivo analizar las diversas creencias o teorías implícitas que tienen los maestros sobre la enseñanza de la escritura, para ello se decidió llevar a cabo una investigación de tipo cualitativa descriptiva en la que se realizaron observaciones de aula, entrevistas y análisis de producciones incluidas en los cuadernos de los niños. Los datos obtenidos muestran tres formas muy distintas de entender la escritura y por ende de trabajarla en el aula. El primer caso, muestra una práctica basada en una teoría centrada en la “adquisición de conocimientos” donde se plantea que es suficiente que los alumnos conozcan las características de cada tipo de texto para poder escribirlo. En el segundo, se presenta una práctica basada en la teoría “innatista”, donde se enuncia que escribir es una habilidad que se hereda. Por último, en el tercer caso se tiene una manera de enseñar basada en la teoría del enfoque “comunicativo funcional”. Los tres casos permiten reflexionar acerca de la forma en cómo operan las teorías implícitas y sus implicaciones en la práctica docente, así como la forma en que está siendo trabajada la escritura en el aula. Finalmente, se plantea que si se quieren obtener cambios en las prácticas escolares es necesario conocer y transformar las creencias que tienen los profesores sobre la enseñanza.

INTRODUCCIÓN.

En una sociedad como la nuestra la posibilidad de comprender y transmitir todo tipo de mensajes escritos es fundamental para la formación, promoción e integración social del individuo, de ahí la importancia de una revisión de la práctica docente en relación con la enseñanza de la escritura.

La manera en que se enseña la escritura en gran medida depende de la forma en cómo se entiende ésta, de los conocimientos y creencias que tienen los maestros de la misma, a los cuales se les llama teorías implícitas. La importancia de conocer las teorías implícitas de los maestros radica en que éstas dirigen su forma de actuar. Para conocerlas, se planteó como objetivo de la presente investigación saber qué dicen y qué hacen tres maestros acerca del concepto de escritura, qué usos le dan a ésta, qué estrategias promueven con sus actividades y qué aspectos toman en cuenta al evaluarla. Para ello se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo descriptivo en la que se realizaron observaciones en el aula, entrevistas a cada maestro y el análisis de las producciones escritas incluidas en los cuadernos de los niños.

Conocer las teorías implícitas de los maestros permitió dar cuenta de algunas de las aproximaciones que pueden ser adoptadas al enseñar a producir textos, aproximaciones que están basadas en diferentes formas de entender el proceso y que por ende conllevan a prácticas diversas. La descripción de los tres casos analizados permite reflexionar no sólo sobre la manera en cómo se está enseñando la escritura en el aula, sino también sobre la complejidad del pensamiento docente y su gran influencia en las prácticas escolares. De igual manera permiten ejemplificar el funcionamiento de las teorías implícitas del maestro y plantear algunas ideas de cómo lograr impactar en éstas para promover verdaderos cambios en la forma en que se enseñan diferentes contenidos escolares.

JUSTIFICACIÓN

Hasta hace algunos años, las políticas educativas en México se habían centrado en elevar la cobertura olvidando el importante punto de la calidad (S.E.P., 1996). Al respecto se menciona que:

- Sólo un promedio de 0.9 % de los alumnos mexicanos evaluados, alcanza el más alto nivel de eficiencia al completar tareas de lectura sofisticada, lograr el entendimiento de un texto, evaluar información y construir hipótesis. El 16.1 % de los estudiantes fallan en demostrar rutinariamente los conocimientos y habilidades más básicos y 28.1% no están adquiriendo los conocimientos y habilidades necesarios para tener éxito en sus futuras carreras y después de ellas (PISA, 2000).
- México es uno de los países que ha empeorado sus resultados en lo que se refiere a comprensión lectora en los resultados expresados en el informe PISA de 2003 (Stecyl, 2007).
- La mitad de los niños que aprueban el cuarto grado no comprenden lo que leen (Schiebelbeing, 1993).
- Muchos niños egresados de la primaria no alcanzan el nivel de alfabetismo funcional (Smelkes, 1995).

En el caso específico de la escritura distintos autores indican que:

- Son poco frecuentes los niños que no adquieren la capacidad de comunicación oral, en comparación con el alto porcentaje que tienen dificultades en el lenguaje escrito (Defior, 1996).
- Sólo el 18% de alumnos evaluados de 14 años es capaz de producir una historia elaborada (INCE, 2002)
- Sólo 15% de 10743 alumnos realiza un guión antes de escribir (INCE, 2001).

Hablando de México en particular existen pocas evaluaciones nacionales referentes al aprovechamiento en la escritura, una de ellas revela que:

- Sólo 37.9% de los alumnos evaluados de sexto grado pudo inventar y escribir un final para una narración inconclusa (Schmelkes, 1997).

Resultados como los anteriores, revelan el bajo rendimiento escolar que se observa en la educación primaria, y en especial en el manejo del lenguaje escrito. La importancia de analizar y resolver los problemas en la enseñanza de la escritura, está basada en la exigencia universal que ésta representa. Por una parte la escritura es denominada como una de las habilidades básicas en el

ámbito académico (SEP, 1993), esto quiere decir que para adquirir nuevos aprendizajes y hacer frente a las exigencias académicas es indispensable poder producir textos, un niño o joven que tenga problemas para escribir seguramente tendrá también dificultades en otros ámbitos académicos. Por otra parte también es considerada como una herramienta fundamental del individuo para su buena integración a la sociedad. “La adquisición de información, la culturización, los aprendizajes en general, y la comunicación interpersonal, hacen indispensable el dominio de la escritura” (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996, pp.16), así en la vida cotidiana quien no haya desarrollado la habilidad de producir textos tendrá menos opciones de desarrollo social. Es por lo que surge el interés por el estudio de la enseñanza de la escritura.

En una investigación anterior (Castillo, 1998), se analizaron las composiciones realizadas por alumnos de cuarto grado. De los datos obtenidos uno de los que llaman la atención, es la incongruencia entre lo expresado por alumnos y maestros acerca de la evaluación de la composición escrita. Cuando se preguntó a los maestros qué tomaban en cuenta al calificar las composiciones de sus alumnos, la mayoría menciona un mayor número de elementos de expresión (coherencia, secuencia lógica, etc.), que de elementos mecánicos (ortografía, caligrafía, etc.). Sin embargo, cuando se preguntó a los alumnos qué creían que les calificaba su maestro, la mayoría de alumnos, mencionaron un número mayor de elementos mecánicos que de expresión.

Dichos datos revelan que el maestro aunque dice estar más preocupado por calificar los elementos de expresión en las composiciones escritas de sus alumnos, éstos no lo perciben así, por el contrario lo perciben más preocupado por los aspectos mecánicos. La causa de esta incongruencia no es clara, lo cierto es que estos datos hacen reflexionar acerca de la necesidad de conocer cómo se está trabajando la escritura en el aula. Es por ello que esta investigación tuvo como objetivo indagar sobre la forma de pensar de uno de los actores determinantes en la enseñanza del lenguaje escrito, el maestro de grupo, sobre sus teorías implícitas, intentando comprender el por qué de sus acciones.

Si bien es cierto que en la educación, se da la participación de maestros, alumnos, directivos y padres de familia, entre otros, se ha decidido trabajar con maestros de grupo únicamente. Esto es considerado así porque es el maestro de grupo quien toma decisiones que afectan directamente el trabajo en el aula como a qué contenidos dar mayor peso, qué actividades se realizarán, qué tipo de evaluación se llevará a cabo, qué materiales se emplearán y cómo se trabajará con ellos, y un otros aspectos más, que determinan en gran medida el trabajo cotidiano en el salón de clases.

Los maestros como cualquier otra persona, para poder tomar decisiones y actuar en su medio, consideran conocimientos y creencias que han ido adquiriendo gracias a su experiencia y formación. A la síntesis dinámica de conocimientos y creencias llamaremos teorías implícitas. Conocerlas permite comprender la forma de actuar de una persona sobre una situación dada. Es por ello que el objetivo de la presente investigación es el describir las teorías implícitas del maestro acerca de la enseñanza de la escritura.

A continuación se explica con más detalle qué son las teorías implícitas y cómo funcionan.

CAPÍTULO I. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Las teorías “son estructuras mentales complejas que constituyen dominios representados mentalmente, de fenómenos y principios que los explican” (Carey y Spelke, citado en Benlloch, 1997, p. 34).

Se ha demostrado que las personas utilizan ciertas “teorías personales” para interpretar los acontecimientos que les suceden, sean los seres vivos, la infancia, el desarrollo (Rodrigo y Rodríguez, 1991), la ciencia (Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992), la familia (Trina y Simón, 1994), el aprendizaje (Ayala y Martín, 1997), el rol de los padres y maestros en la adquisición del conocimiento (McGillicuddy y Subramanian, 1994) o la enseñanza de las matemáticas (Flores, Philipp, Sowder, y Shappille, 1994).

El estudiar de dichas teorías personales tiene un muchos problemas, comenzando con su definición (Kagan, 1990). Existe gran cantidad de términos que hacen referencia a la forma de interpretar el mundo por cada persona. Algunos autores han realizado una revisión de los mismos, en el tabla 1 se enlistan algunos de ellos.

Tabla 1. Algunos conceptos teóricos empleados para denominar las teorías personales.

Autor	Witrock (1990)	Rodrigo y Rodríguez (1991)	Pope (1991)
Denominaciones encontradas	Perspectivas personales. Sistemas conceptuales. Principios de práctica. Conocimiento práctico. Teorías. Teorías implícitas. Concepciones.	Cognición. Expectativas. Percepciones. Sistemas de creencias. Invenciones. Conceptos cotidianos Teorías intuitivas	Constructos del profesor. Estrategias de decisión. Metáforas. Conocimientos prácticos. Constructos personales. Intensiones personales. Concepciones del profesor. Teorías intuitivas. Voz del profesor. Cogniciones imperativas. Actividades cognitivas. Perspectivas del profesor. Conocimientos prácticos personales. Imagen. Dilemas. Guiones Esquemas. Rutinas. Pedagogo experto. Artesanía profesional. Teorías subjetivas. Planes.

La diversidad de términos empleados demuestra poca fundamentación teórica del constructo y también habla de la dificultad de su estudio. En la lista aunque los vocablos son diferentes, en su significado muchos de ellos hacen alusión a la idea de que las conductas están guiadas por un sistema personal de creencias, valores, y principios. En el presente trabajo se ha decidido manejar el término de teorías implícitas, por ello se hace referencia a él en específico, sin embargo, algunas investigaciones que se han revisado acerca del tema que se mencionarán, emplean los términos antes expuestos.

1. TEORIAS IMPLÍCITAS

Las teorías implícitas son diferentes formas de pensar sobre el mundo, son interpretaciones que se realizan de la propia experiencia (Ayala y Martín, 1997). También se ha hecho referencia a ellas como “marcos conceptuales” que le sirven de guía al sujeto en sus procesos de comprensión, atribución, predicción, planificación de sus conductas, y lo que es más importante, su propia actuación en el contexto de intervención educativa” (Goodnow, citado en Rodrigo y Rodríguez, 1991, p.204).

Para explicar mejor qué son las teorías implícitas Kelly (1955, citado por Pope, 1991), emplea la metáfora de “el hombre como científico”. Él dice que las personas, así como los científicos, son constructoras continuas de modelos representacionales de su experiencia, comprobando la utilidad de éstos. Las teorías implícitas son la forma en cómo se ve el mundo lo que permite actuar en contextos determinados.

Ellas están constituidas por un conjunto de conceptos y de eslabones que establecen relaciones, tienen funciones interpretativas; permiten establecer predicciones sobre sucesos futuros; e incluyen rutinas operativas sobre el modo correcto de actuar (Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992). Las teorías personales pueden llegar a explicar cómo una persona interpreta, predice y actúa en los diferentes acontecimientos.

1.1. ELEMENTOS QUE CONFORMAN LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

La gente comprende los acontecimientos de diferentes maneras dependiendo de sus conocimientos y experiencias acerca de las personas, los objetos, sucesos y sus relaciones.

Las teorías implícitas están formadas por dos elementos fundamentales, los conocimientos y las creencias (Marrero, 1991). Se ha decidido manejar estos términos, sin embargo, es importante mencionar que otros autores dan nombres muy diferentes a ambos elementos, refiriéndose a prácticamente lo mismo, como es el caso de llamarlos: conocimientos de primer orden y conocimientos de segundo orden (Rodrigo y Rodríguez, 1991) o teorías explícitas y teorías implícitas (Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992).

Cuando se habla de conocimientos y creencias se está haciendo referencia a dos tipos de esquemas diferentes. Entre éstos existen una serie de similitudes y diferencias (Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992), que permiten comprender con más detalle a qué se refiere cada uno de ellos y la relación que mantienen al formar una teoría implícita.

1.1.1. Semejanzas entre conocimientos y creencias.

- A. La primera semejanza entre conocimientos y creencias se da en el que ambas están **conformadas por una serie de conceptos** que se encuentran interrelacionados entre sí (Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992). Ambos se están ordenados en estructuras cognitivas, esquemáticas o en proposiciones (Nisbett y Ross, 1980, citado en Wittrock, 1990). Es decir, ambos elementos están conformados por esquemas que se han ido estableciendo a partir de la experiencia. La estructura que tienen dichos esquemas es diferente en los conocimientos y en las creencias, de lo que se hablará más adelante.
- B. Una segunda semejanza es el que ambas comparten **funciones interpretativas** de los sucesos pasados y **predictivas** de los sucesos futuros (Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992). Es por ello que se puede decir que las personas tienen diferentes “tonos” de conocimiento, haciendo alusión a que

cada persona ve las cosas de manera diferente dependiendo de sus esquemas (Anderson, 1997). Tanto conocimientos como creencias le sirven al sujeto para entender aquellos sucesos ya vividos y para enfrentarse a las situaciones nuevas que quedan por vivir.

- C. Y como última semejanza se tiene que ambas *incluyen “rutinas operativas”* (Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992). Es decir, tanto los conocimientos, como las creencias, dirigen la manera de actuar rutinariamente del sujeto. Por ejemplo, el que una madre que después de darle de comer a su bebé lo cargue y le dé palmadas en la espalda, puede llegar a ser una rutina que esta basada en la **creencia** de que así se le saca el aire que se ha ido al estómago para que no produzca cólicos, o el que un maestro antes de dar una lectura a sus alumnos les pregunte lo que saben sobre el tema, puede llegar a convertirse en una rutina que está basada en el **conocimiento** de que la activación de los entendimientos previos de los alumnos es fundamental para la comprensión lectora.

1.1.2. Diferencias entre conocimientos y creencias.

Los conocimientos y creencias a pesar de ser semejantes en algunos aspectos, tienen una serie de diferencias importantes. Las creencias difieren de los conocimientos en cuanto a su **nitidez, exclusividad, coherencia y complejidad** de los conceptos y leyes enunciadas (Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992). A continuación se explican dichas diferencias.

- A. Los conocimientos y las creencias difieren en la **nitidez** de sus términos. En los *conocimientos* los términos están claramente definidos, por ejemplo de carnívoros, la mayoría de las personas puede tener un concepto claro de lo que son “animales que comen carne”, mientras que en las *creencias* la definición de un término varía dependiendo del contexto en el que se emplee, por ejemplo un señor cree que todos los hombres deben ser “libres”, pero a la vez cree que no está bien dejar a su mujer muy “libre”, seguramente la definición que él tiene del término libertad es diferente en una situación y en otra. Los *conocimientos* son unidades de

representación mental como ítems léxico únicos tales como: objetos, materiales y peso; mientras que las *creencias* son proposiciones representadas mentalmente consideradas verdadera tales como “el aire no está hecho de materia” (Carey y Spelke, citado en Benlloch, 1997, p. 34).

- B. Los conocimientos y creencias difieren en cuanto la **exclusividad** en la forma en que se encuentran estructurados los conceptos que los conforman. Los *conocimientos* se refieren a un cuerpo de conceptos que tienen una estructura lógica de clase, es decir, son definiciones estructuradas, precisas para una clase de objetos o sucesos que son independientes de otras clases. Así, se tiene por ejemplo que los conceptos de “mamíferos” y “ovíparos”, son definiciones estructuradas, que dan ciertos rasgos necesarios y suficientes para determinar si un animal pertenece a una categoría u otra y al pertenecer a una categoría, inmediatamente queda excluido de la otra, no se puede ser ovíparo y vivíparo al mismo tiempo. Por su parte las *creencias* son un cuerpo de conceptos que tienen una estructura vaga y difusa, cuyo significado no siempre es el mismo. Los objetos o sucesos que pertenecen a una categoría comparten entre sí un cierto parecido familiar, pero no es posible encontrar un rasgo esencial común. El significado de dichos conceptos es inestable, depende en gran medida del contexto en el que se empleen. Por ejemplo, los conceptos de bueno o malo no tienen la característica de exclusividad, en ciertos momentos podríamos evaluar a una persona como buena, mientras que en otros como mala.

Un mismo término puede encontrarse en el nivel de creencias de un sujeto o en el de conocimientos de otro sujeto, dependiendo en gran medida de las experiencias de la persona. Así por ejemplo, en un doctor el término de “enfermedad” se encontraría en el nivel de conocimientos, siendo capaz de definirlo claramente. Mientras que en un niño se encontraría en el nivel de creencias, teniendo una idea vaga de qué se trata y siendo incapaz de definirlo de manera precisa.

- C. También difieren entre sí en cuanto a la **coherencia**, los *conocimientos* son coherentes, mientras que las *creencias* son incoherentes. Las creencias pueden variar de una situación a otra, y llegar a coexistir en un sujeto creencias completamente contradictorias, que se aplican a circunstancias diferentes. Por ejemplo el concepto de disciplina de un maestro puede ser muy diferente en la escuela que en la casa, mientras que a sus alumnos los trata de manera enérgica, a sus hijos los conciente en demasía. Esto puede ser explicado por otras diferencias más encontradas entre los conocimientos y las creencias, como los que se mencionan a continuación.
- D. También existe diferencia en cuanto a la **complejidad**. Los conocimientos tienen una estructura explicativa más compleja por la relación lógica que existe entre los conceptos contenidos en ellos, mientras que las creencias tienen una estructura más simple, porque no es necesaria una relación lógica entre los conceptos.

Las diferencias que se han mencionado antes provocan a su vez otras diferencias que se hacen manifiestas en el momento de emplear los conocimientos y las creencias. Como son la **explicitación** de ellas y **el contexto en que operan** (Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992).

- E. En cuanto a la **explicitación**, los **conocimientos** pueden ser explicados verbalmente por el sujeto, por la misma coherencia y consistencia interna que presentan. Mientras que las **creencias** en la mayoría de los casos no son explícitas, son implícitas y el sujeto no se ve obligado a darles coherencia.
- F. En cuanto a **la función que cumplen**, las **creencias** operan en la acción, son específicas para tareas determinadas en contextos determinados, su función es la de utilidad. Así una creencia sobre el castigo que surge en un contexto escolar, puede ser contraria a una que surge en un contexto familiar, pero su inconsistencia no causa conflicto al sujeto porque nunca operan juntas, y son mantenidas porque ambas le ayudan a tomar decisiones en ciertos contextos. A diferencia de esto los **conocimientos**

son generales, su función es explicativa, comprender el mundo, buscar la verdad. Así las creencias son inductivas, mientras que los conocimientos son deductivos.

A manera de resumen, se pueden ver en la Tabla 2, tanto similitudes como diferencias entre conocimientos y creencias.

Tabla 2. Similitudes y diferencias entre conocimiento y creencias.

SEMEJANZAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Constituidas por una serie de conceptos relacionados entre sí (esquemas). ✓ Funciones interpretativas y predictivas. ✓ Incluyen rutinas operativas. 	
DIFERENCIAS	<p style="text-align: center;">CONOCIMIENTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Coherentes ✓ Estructura lógica de clase ✓ Explícitas ✓ Generales ✓ Función explicativa ✓ Deductivas 	<p style="text-align: center;">CREENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Incoherentes ✓ Estructura vaga y difusa ✓ Implícitas ✓ Particulares ✓ Función de utilidad ✓ Inductivas

Es así que los conocimientos son esquemas en los que los conceptos que los conforman se encuentran organizados de manera coherente, por lo que son explícitos. Son aquellos esquemas que tienen una gran similitud con la forma en que los científicos estructuran el conocimiento. Sirven para dar explicación al mundo que nos rodea.

Las creencias por su parte son esquemas en los que los conceptos que los forman se encuentran organizados de manera incoherente, por lo que generalmente son implícitos. Tienen una función de utilidad, es a lo que

comúnmente se le ha llamado conocimientos cotidianos, e aquellas cosas que se aprenden con la experiencia en la vida diaria. No explican las cosas, sino permiten actuar en situaciones determinadas.

Toda persona tiene una serie de conocimientos y creencias que ha ido conformando a partir de las diferentes experiencias que tiene a lo largo de su vida. Ambos tipos de esquemas le ayudan a desempeñarse en su vida cotidiana, en contextos determinados.

1.2. FORMA EN QUE TRABAJAN LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

En el momento en que un sujeto se enfrenta a una tarea específica y tiene que tomar decisiones, sin ser realmente conciente, toma en cuenta aquellos conocimientos y creencias que le permiten resolver la situación, es por esto que las teorías implícitas han sido definidas como: “ la síntesis dinámica de conocimientos y creencias cuya activación tiene cierta recurrencia” (Marrero, 1991). Las teorías implícitas son lo que permite funcionar en la vida diaria, reaccionando rápidamente a las diversas situaciones que se presentan.

Cuando se dice que el sujeto “no es realmente conciente” de tomar en cuenta conocimientos y creencias, no se hace referencia al término de conciencia en un sentido psicoanalítico. La inconciencia de la que se habla está dada más por un motivo práctico. Cuando se toman decisiones importantes en las que existe un tiempo considerable para dar la respuesta, el sujeto es capaz de analizar cada una de las alternativas, por ejemplo, al elegir una carrera se toman en cuenta las ventajas y desventajas que tienen cada una de las opciones posibles. En este caso se es conciente del proceso de razonamiento y toma de decisiones que se está siguiendo. Pero, cuando se tienen que tomar decisiones de una manera rápida; no es posible hacer un análisis minucioso de las acciones posibles, se necesita proceder de manera casi automática, sin que se pueda precisar cuál fue el razonamiento que nos llevó a tomar la decisión.

Para explicar mejor la forma de operar de las teorías implícitas véase el siguiente ejemplo: Una persona, digamos un psicólogo, se encuentra en la cocina

y observa a su hijo de dos años cuando se acerca decidido a tocar la flama de la estufa. En este caso no es posible detenerse a pensar cuál es la mejor manera de actuar en esta situación. El sujeto hace uso de sus conocimientos y creencias de manera automática para dar una respuesta rápida. Supóngase que da un manazo al niño al mismo tiempo que grita “no”. En este caso el sujeto cuenta con un conjunto de conocimientos sobre las formas más convenientes de llamar la atención a un niño, pero tiene también una serie de creencias que le ha dado su experiencia. Su actuar ha sido contradictorio a su forma de pensar, porque la respuesta emitida ha tenido como base mayormente las creencias. Tal vez el sujeto, en sus esquemas, en un nivel de creencias, tiene recuerdos de situaciones similares en las que su madre actuó de la misma manera y con ello evitó un accidente. Si las teorías implícitas no funcionarían de esta manera, el sujeto se tardaría tanto en analizar las posibles respuestas, que cuando estuviera listo para actuar, ya se habría quemado el niño.

El ejemplo anterior permite entender más claramente la definición de teorías implícitas como “la síntesis dinámica de conocimientos y creencias cuya activación tiene cierta recurrencia”.

Pero, cómo deciden las personas qué conocimiento o teoría emplear en ciertas circunstancias dadas. Para ello Kelly (1955, citado por Pope, 1991) plantea la existencia de un cierto “grado de conveniencia”, es decir, se emplea la teoría que mejor funciona en ese momento, la que es más eficaz. En el ejemplo del niño, la decisión tomada está es aquella que permite solucionar el problema, aunque ésta sea contradictoria a sus conocimientos. El grado de conveniencia permite comprender por qué en muchas ocasiones se observa una inconsistencia entre lo que el sujeto dice que hace y lo que hace en realidad. Al conocer las teorías implícitas de una persona, se comprenden los motivos de su actuar en contextos específicos.

La importancia que tiene el conocer las teorías implícitas del maestro, ya que por medio de ellas se puede, además de conocer cómo actúa en el salón de clases, comprender el por qué de dichos comportamientos.

1.3 ORIGEN DE LAS TEORIAS IMPLICITAS.

Las teorías implícitas son huellas cognitivas que impone la cultura, se adquieren a través de interacciones entre el sujeto y su medio social más cercano, que le permite apropiarse de un cierto bagaje de conocimientos que dirige la actuación en diferentes circunstancias (Rodrigo y Rodríguez, 1991, Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992). Es decir se tienen su origen en la actividad cotidiana de las personas, surgen en la interacción con el contexto (Pozo, 1999). En cualquier situación en la que nos encontremos se están adquiriendo tanto conocimientos como creencias, por ejemplo en la escuela un maestro da la clase de los textos literarios explicando una serie de conceptos y después deja que se resuelva un ejercicio de 50 preguntas. El niño que participa en esta actividad por una parte está incorporando a sus esquemas diversos conocimientos, como nombres de autores, corrientes literarias, etc., pero también está formando creencias como la de que “la literatura es aburrida”.

“Las teorías implícitas son construcciones personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales. Por tanto su contenido no es idiosincrático sino que tienen origen cultural como lo demuestra su carácter normativo y convencional al menos dentro de determinados grupos sociales” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 19993, citado en Benlloch, 1997, p. 33).

El que tanto conocimientos y creencias sean el producto de la interacción del sujeto con el medio hace que no existan tantas teorías implícitas como sujetos, ya que los contextos sociales próximos actúan como reguladores, proporcionando mayor número de experiencias y conocimientos de ciertos aspectos, facilitando la apropiación de ciertas creencias y dificultando la de otras (Rodrigo y Rodríguez, 1991, Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992). Así, se puede hablar de que existen diferentes teorías dependiendo del contexto en el que se desarrolle la persona, la profesión, el nivel de estudio, etc.

Lo anterior se ha comprobado al comparar creencias de personas con una misma ocupación pero en contextos sociales diferentes (McGillicuddy y Subramanian, 1994). En el caso del maestro, sus esquemas incorporan los

múltiples saberes que implican no sólo la apropiación de contenidos, sino también elementos afectivos y sociales; saberes que se constituyen y se integran a los esquemas en el trabajo cotidiano (Rockwell y Mercado, 1986).

1.4. IMPORTANCIA DE ESTUDIAR LAS TEORIAS IMPLICITAS

Lo expresado por diferentes autores con respecto a la importancia de estudiar las teorías implícitas puede ser englobado en tres motivos principales.

En primer lugar las teorías implícitas sirven para **organizar los conocimientos y experiencias**. Los conceptos cumplen la función de: agrupar, y organizar los acontecimientos y las cosas del mundo, conservando y relacionando sus rasgos. El entorno resultaría enormemente caótico si nuestras interacciones no estuvieran mediadas por una visión estructurada de los acontecimientos. Los conceptos son imprescindibles para organizar la variabilidad del mundo reduciendo en un sistema conceptual limitado la gran diversidad que lo caracteriza. Esto supone explorar un principio de economía cognitiva importante (Benlloch, 1997). Así hay quienes consideran que las teorías implícitas juegan un papel importante en los procesos de codificación de los acontecimientos (Trina y Simón, 1994).

Hay distintas formas de concebir el cómo se encuentra estructurada la información en el sujeto. Una primera aproximación “estructura clásica” plantea que los conceptos se encuentran relacionados a partir de una estructura lógica de clase. Otros plantean que se da por una serie de “atributos comunes” en donde el pertenecer a un grupo no es una cuestión de todo o nada, sino de grados. Ambas posturas son insuficientes para explicar por completo el conocimiento y actuar del hombre. Una tercera perspectiva es la que plantea que los conocimientos están estructurados en “teorías”, en donde las relaciones que se establecen dependen más de la cultura que de los rasgos específicos de los objetos. “El conocimiento es fruto tanto de invarianzas en el sistema cognitivo como de invarianzas en el soporte social. Una y otra aseguran que todos los individuos de todas las

culturas construyan generaciones tras generaciones su versión particular de la realidad” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, citado en Benlloch, 1997).

Una teoría es un complejo conjunto de relaciones entre conceptos, que forman parte de una explicación mental (Benlloch, 1997). Así podemos desprender de aquí una segunda razón por la que es importante estudiar las teorías implícitas, porque los conocimientos y creencias que cada sujeto tiene conforman un marco de referencia que **da sentido al mundo**. De lo que mencionan varios autores al respecto, se puede decir que la importancia de conocer las teorías implícitas radica en que sirven como guía en los procesos de comprensión de los acontecimientos a los que se ve expuesta una persona en su vida cotidiana (Trina y Simón, 1994). “Se sugiere que los seres humanos no aprenden el mundo directamente sino más bien crean una representación interna de él... Para las personas ésta representación perceptual es su mundo.” (Pope, 1991, p53). Para entender el comportamiento de una persona es necesario tener una idea de cómo ella percibe el mundo.

Un tercer motivo por el que es importante estudiar las teorías implícitas es porque éstas guían el actuar de la persona. Kelly (1955, citado por Pope, 1991) plantea que las representaciones que forma el sujeto a partir de sus experiencias funcionan como cartas de navegación que ayudan a la gente a dar sentido a su ambiente y que influyen en su comportamiento. Se ha observado una relación funcional entre las teorías sobre una situación y la forma en cómo se actúa frente a ésta (Ayala y Martín, 1997). Es decir, están conectados directamente con su propio comportamiento (Trina y Simón, 1994).

Por último una cuarta razón por la que es importante estudiar las teorías implícitas de una persona es porque el valor funcional de los conceptos no sólo se limita a organizar el mundo, sino también a poder **predecir** los acontecimientos que suceden en él (Benlloch, 1997); permitiendo a su vez predecir la conducta de una persona en un contexto determinado.

Teniendo en cuenta que la educación en cualquiera de sus manifestaciones, es ante todo una actividad social que no puede darse al margen

de una relación interpersonal estructurada” (Coll y Miras, .1992) y que en el proceso de enseñanza aprendizaje y en la dinámica de cualquier salón de clases, los docentes tienen que:

- § Integrar y comprender una gran variedad de información sobre cada alumno en particular y sobre la clase en general
- § Tomar en cuenta información acerca de aspectos teóricos relacionados a la educación.
- § Combinar dichas informaciones con sus actitudes, expectativas, creencias y propósitos.
- § Responder, formular juicios, tomar decisiones, planear y reflexionar (Duschl y Wright, 1989, Wittrock, 1990).

Es lógico que también la práctica docente esté dirigida por las teorías de los profesores, “lo que el docente hace es consecuencia de lo que piensa...toda innovación en el contexto, la práctica y la tecnología de la enseñanza estará influida por la mentalidad y las motivaciones de los docentes” (Nacional Institute of Education, citado en Wittrock, 1990: 445).

Así, el trabajo cotidiano del maestro en el salón de clases le exige comprender e interpretar una gran variedad de acontecimientos y tomar decisiones acerca de ellos. El decidir qué enseñar o cómo enseñar, son basados en la perspectiva particular de cada maestro, así como una gran cantidad de decisiones académicas, sociales y afectivas, que se dan diariamente en el aula. “Los profesores, en cualquier nivel de enseñanza, disponen de marcos...que aparecen como instrumentos útiles en el sentido de que le sirven para desarrollar su labor” (Coll.1996, pp.8). Por ello la importancia que tiene el conocer las teorías implícitas del maestro, ya que por medio de ellas se puede, además de conocer cómo actúa en el salón de clases, comprender el por qué de dichos comportamientos.

Como ejemplo de lo anterior, se puede mencionar que las teorías implícitas de los profesores son uno de los factores que influye en el significado que le atribuyen al currículum, de la forma de evaluar, de los contenidos que consideran más importantes (Gimeno, 1991, Gow, 1993), es decir, en general de la manera en que actúan cotidianamente en el salón de clases. Es más, se ha demostrado que las creencias y conocimientos del profesor determinan en gran parte el

aprendizaje de los alumnos (Asthon y Webo, 1986) y el método de enseñanza (Johnson, 1992). No se eligen al azar las prácticas de intervención de un conjunto de posibilidades educativas, sino que se seleccionan dependiendo del modo particular que se tenga de entender la realidad (Rodrigo y Rodríguez, 1991). Así, se puede hablar de que el maestro tiene formas de concebir la enseñanza, la evaluación, los alumnos, el aprendizaje, el rendimiento, su papel en la enseñanza, su responsabilidad en el aprendizaje de los alumnos y muchas más, que aún cuando pueden ser completamente diferentes unas de otras, están integradas en un sistema general de conocimientos y creencias.

La concepción del maestro sobre un objetivo o actividad en particular determinará su forma de actuar ante ellas. Lo anterior habla de la importancia que tienen las teorías implícitas en la actividad del maestro y la gran relevancia que tiene estudiarlas; en especial las teorías implícitas que tiene acerca del lenguaje escrito.

1.5 FORMA DE ESTUDIAR LAS TEORIAS IMPLÍCITAS.

Cuando se intentan de estudiar las teorías implícitas de los maestros se hace frente a cuatro problemas fundamentales (Kagan, 1990):

- 1) Primeramente si se habla de teorías implícitas del maestro, se puede hacer alusión a diversos aspectos, ya que el término puede referirse a su pensamiento en el momento de tomar decisiones interactivas en la instrucción, en su pensamiento al planear la clase, a sus creencias sobre los estudiantes, el salón de clases, el aprendizaje o de su forma de interpretar su propia función. Porque todos estos aspectos son parte de su labor. Las teorías implícitas del maestro son altamente contextualizadas, funcionan para un contexto muy particular asociado con un determinado contenido y salón de clases. Para evitar este primer problema es necesario investigar las teorías implícitas del maestro de un aspecto particular de la enseñanza. *Es por ello que en esta investigación se planteó el estudio de las teorías implícitas del maestro sobre el aspecto particular de la enseñanza del lenguaje escrito.*

- 2) El segundo problema al estudiar las teorías implícitas se da porque no es posible hacer una evaluación directa de éstas. Esto se debe a que las teorías implícitas son en algunas ocasiones inconcientes, el sujeto puede no tener el lenguaje necesario para describir ciertos términos y puede sentirse renuente a expresar una creencia que sabe que no es muy popular. Para evitar éste segundo problema es necesario emplear métodos en los que se permita ver las teorías implícitas de manera indirecta. Una forma para ello es la llamada triangulación de datos, que se refiere a la corroboración de la información mediante la comparación de los datos obtenidos por diversas fuentes. Es por ello que en esta investigación se emplearon además de una entrevista a maestros de grupo, el análisis de clases video grabadas y el análisis de los cuadernos de los alumnos.
- 3) El tercer aspecto problemático al estudiar las teorías implícitas de los maestros es el tiempo que consume la naturaleza de los métodos utilizados, como por ejemplo la entrevista, en la que aparte del tiempo que se emplea al hacer las preguntas, se consume una gran cantidad de tiempo en transcribir la información vertida para su análisis. *Es por lo que se recomienda el trabajo con un número reducido de sujetos. Así, esta investigación se planteó como un estudio de tres casos.*
- 4) Por último, el cuarto problema al trabajar con teorías implícitas del maestro se refiere al cómo determinar el valor o propiedad de una creencia, por ejemplo cómo decir cuál es la mejor teoría implícita sobre el aprendizaje. Para evitar este problema pueden elegirse dos caminos: a) quedarse en un nivel de investigación descriptivo, por lo que el decidir el valor de las teorías es irrelevante o b) apegarse al hacer las valoraciones a teorías del conocimiento, como por ejemplo, al evaluar la teoría implícita que un maestro tiene sobre aprendizaje, se compara esta con las diferentes teorías de aprendizaje existentes. *En el caso de la presente investigación, por los objetivos que se persiguen, se planteó una investigación de tipo descriptivo, que se concretará a conocer las teorías implícitas del maestro, sin dar un juicio de valor acerca de ellas.*

En lo que se refiere a los métodos empleados para estudiar las teorías implícitas, existen muchos que se pueden emplear, éstos pueden formar parte de cinco grandes grupos que son: a) métodos no inferenciales y directos, b) métodos de descripción del lenguaje, c) taxonomías para evaluar la autoreflexión, d) métodos múltiples para evaluar los conocimientos y creencias de contenidos pedagógicos y e) métodos que emplean mapas conceptuales (ver Kagan, 1990). Cada uno tiene ventajas y desventajas, depende en gran medida de las posibilidades y objetivos de cada investigación la selección de uno u otro. Por los objetivos de la presente investigación el método empleado será para determinar los conocimientos y creencias sobre un contenido pedagógico específico, que es el lenguaje escrito, por ello se mencionarán algunas características de dichos métodos.

En los métodos de evaluación de creencias y conocimientos sobre un contenido pedagógico, se persigue como objetivo fundamental el comprender qué significado tiene para el maestro la enseñanza y el aprendizaje de un contenido particular, también llamada la “orientación” del maestro. Incluye el indagar acerca de los juicios sobre actividades instruccionales, del rol del maestro, de la evaluación y otros aspectos (Kagan, 1990). Así, se busca determinar la relación entre lo expresado por el maestro con su conducta en el salón de clases. En la presente investigación se intentó determinar lo anterior sobre la enseñanza del lenguaje escrito.

Las características comunes de las investigaciones que pueden ser englobadas en los métodos de evaluación de creencias y conocimientos sobre un contenido específico son: a) los conocimientos y creencias sobre el contenido pedagógico en particular se hacen explícitos mediante una combinación de diferentes tareas e instrumentos, b) los datos obtenidos por las diversas fuentes son triangulados y c) las investigaciones intentan deducir un perfil general de la orientación de los maestros acerca del contenido pedagógico particular comprendido en la investigación.

Las investigaciones que pretenden estudiar las teorías implícitas sobre un contenido pueden ser muy diversas, como el estudio del pensamiento del profesor sobre la historia (Guimerá, 1993), sobre las matemáticas (Flores, Philipp, Sowder y Schapelle, 1994), sobre la ciencia (Duschl y Wright, 1989) o tantos temas como contenidos escolares existen.

En cuanto a técnicas específicas para obtener información se encuentran: inventarios, realización de actividades que los sujetos dominan, estimulación del recuerdo (Ayala y Martín, 1997); pero los métodos fundamentales han sido la entrevista y el pensamiento en voz alta (Ayala y Martín, 1997).

Sin embargo, por su carácter de implícitas, no es posible conocerlas con el empleo de una sola técnica de investigación. Como ya se mencionó es necesario realizar una triangulación de la información, es decir, comparar diversos elementos, que permitan evidenciar las teorías implícitas de los sujetos. En la presente investigación se pretendió comparar lo dicho en una entrevista, lo observado en actividades llevadas a cabo en el salón de clases y la información vertida en los cuadernos de los alumnos.

Una consideración que se tuvo también presente es que los estudios que proporcionan mayor información sobre las teorías son aquellos que emplean técnicas cualitativas descriptivas (Kagan, 1990). Por lo que en la presente investigación se realizó un análisis cualitativo de la información obtenida en la entrevista hecha a los maestros para determinar sus concepciones sobre el lenguaje escrito, sobre las causas del rendimiento de sus alumnos y su responsabilidad en éste.

Otro aspecto señalado por investigaciones, es que cuestionar sobre aspectos específicos del salón de clases, permite obtener mayor información sobre las concepciones de los maestros, que cuando se cuestiona sobre elementos muy generales (Kagan, 1990). Se ha visto que el preguntar sobre cuestiones particulares como por ejemplo un contenido de aprendizaje puede llevar a obtener información acerca como las metas de la educación o el rol en el salón de clases, que son más generales, abstractos y difíciles de expresar. Es por

ello que se decidió en esta investigación, hacer preguntas a los maestros sobre, acciones realizadas en el aula o alumnos, se hicieron preguntas como: ¿Por qué decidiste que este poema te servía para esta clase? o ¿A qué crees que se debe que a este niño le cueste trabajo escribir?

Las teorías implícitas, como ya se ha mencionado, son producto de la cultura y la sociedad, en la cual ciertos grupos de personas tienen experiencias similares, por lo que es posible identificar un limitado número de formas diferentes de percibir un fenómeno, por ello también es posible establecer diferentes categorías acerca de las concepciones de algo. El resultado más importante al estudiar las concepciones es que lleva a una descripción de dichas categorías; las que tienen implicaciones importantes para la educación.

Las categorías son en gran medida determinadas por el investigador, evitar la subjetividad sólo se logra por medio de un acuerdo intrajueces lo más amplio posible, por réplicas sucesivas o por la fundamentación teórica de dichas categorías. (Ayala y Martín, 1997).

El emplear marcos pedagógicos específicos o modelos instruccionales que tengan una fundamentación teórica, permiten al investigador establecer criterios para analizar las cogniciones (Kagan, 1990). Dichos marcos pueden ayudar a diferenciar categorías entre las diferentes teorías implícitas encontradas. *En la presente investigación para intentar evitar la subjetividad, se emplearon las categorías ya encontradas por otros autores acerca de las aproximaciones al lenguaje escrito.*

Así, para poder analizar qué piensan los maestro sobre el lenguaje escrito es necesario tener muy claro qué es la escritura, cómo se evalúa, qué procesos pone en marcha una persona cuando escribe y otros aspectos que serán estudiados en esta investigación. En el siguiente capítulo se presenta el marco teórico que sustentó la clasificación de las teorías implícitas del maestro acerca de los elementos estudiados.

CAPÍTULO 2. ESCRITURA.

Nadie puede negar la importancia de enseñar a escribir en nuestros días. Basta ponerse a pensar la gran cantidad de actividades que se realizan cotidianamente que implican escribir: hacer una lista de compras, anotar un número telefónico, entregar un currículum para solicitar trabajo, llenar la hoja de inscripción a una revista o periódico, etc. Sin embargo, a pesar de que la escritura es algo tan común para algunos de nosotros, su enseñanza es una actividad compleja que está determinada por una cantidad amplia de factores. Intentar entender cómo se está enseñando la escritura dentro del aula implica necesariamente conocer un gran número de elementos: cómo se concibe ésta, cómo se concibe su función, cómo se evalúa, cómo se entiende el proceso de escribir, cómo se percibe el proceso por el que el niño llega a desarrollar las habilidades para expresarse por escrito, qué tipo de estrategias se promueven y desarrollan, a qué problemas dice el maestro que se enfrentan sus alumnos cuando escriben. En este capítulo se pretende retomar a la luz de la teoría estas cuestiones, puesto que ellas sirvieron para analizar las teorías implícitas que tienen los maestros que participaron en la investigación acerca de la enseñanza de la expresión escrita.

A continuación se hablará de los diferentes factores que intervienen en la enseñanza de la escritura, que serán tomados en cuenta en esta investigación.

2.1. DEFINICIÓN ESCRITURA

La escritura es una forma de lenguaje, para poder definirla es necesario entender primero cuáles son las características que hacen de un cierto conjunto de signos un lenguaje. Para explicarlo se propone el empleo de tres dimensiones: la estructural, la funcional y la comportamental (Belinchón, Riviére, e Igoa, 1992), A continuación se explicará cuáles son las características del lenguaje, específicamente del lenguaje escrito, desde cada una de estas dimensiones, para posteriormente terminar indicando cómo se entenderá la escritura en este trabajo.

2.1.1. Dimensión estructural.

Una forma de entender todo lenguaje, y en especial el lenguaje escrito, es por medio del análisis de su estructura, es decir, de los elementos que lo conforman (Belinchón, Riviére e Igoa, 1992). Estos elementos hablan de las características o propiedades formales de la escritura (Tolchinsky, 1993). Las propiedades formales son las propiedades internas del sistema, del código, los signos que lo conforman, las reglas y su sintaxis. Esta responde a la pregunta ¿qué es la escritura?.

El lenguaje está estructurado por dos elementos los signos y sus reglas de combinación. Se explicarán a continuación ambos aspectos.

El lenguaje escrito es “un sistema de símbolos y signos cuyo dominio representa un punto crítico decisivo en el desarrollo cultural de la persona” (Vigotsky, 1979). Un signo es “un hecho perceptible que nos da información sobre algo distinto a sí mismo (Ávila, 1999). Desde esta definición son muchos los elementos que pueden ser considerados como signos. El hecho de salir azotando la puerta puede ser un signo de que estamos enojados, las señales de tránsito y las letras también pueden ser consideradas como signos. Los signos se pueden dividir en signos primarios y secundarios (Ávila, 1999). Los primarios son aquellos que tienen como finalidad comunicar, mientras que los secundarios, aunque comunican no es esa su función primaria. Así por ejemplo, la forma de vestir de una persona puede ser considerada un signo secundario, porque nos permite conocer acerca del nivel socioeconómico del sujeto, pero éste no se vistió así con el objetivo de brindar esa información. En el caso del lenguaje escrito los signos son primarios porque son plasmados con toda la intención de comunicar o representar con ellos algo.

Los signos son considerados como la materia prima de un lenguaje, son las unidades mínimas del mismo. En el caso del lenguaje oral los signos son los fonemas, mientras que en caso del lenguaje escrito son las grafías o letras. Sin embargo, a pesar de ser básico en la estructura del lenguaje su existencia no es suficiente para considerarlos como tal (Belinchón, Riviére e Igoa, 1992). La

consideración de un lenguaje en sentido estricto sólo es posible si además de los signos se tienen un sistema de organización interna.

Cuando se habla de un sistema de organización interna se hace referencia a las condiciones en que pueden ser o no ser combinados los signos para que adquieran la capacidad de significar. Por ejemplo, en la escritura del idioma español se tienen el abecedario, pero para que sea capaz de transmitir información con él, se deben de combinar las diferentes grafías para formar palabras y se combinan estas palabras para formar oraciones, dichas combinaciones no se dan de forma azarosa, sino con base en reglas morfológicas y sintácticas.

Ambos elementos, signos y reglas, hablan de que la escritura es un *código* (Belinchón, Riviére e Igoa, 1992). La escritura del idioma español, es considerada un “código dependiente”. Los códigos independientes son aquellos que no dependen de una lengua, como lo sería el lenguaje oral (es una lengua en sí misma). Los códigos dependientes son aquellos que dependen de una lengua, como lo es la escritura de cualquier lenguaje oral. La escritura alfabética representa a la lengua a nivel fonémico, esto significa que los signos gráficos que llamamos “grafemas” representan a los fonemas de la lengua. Sin embargo, nuestro lenguaje tiene una característica más que es necesario mencionar “la representación ortográfica” esta supone que existe información en las palabras escritas que sobrepasan al principio fonémico, no existe una correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas (Clemente y Domínguez, 1999). Así aunque lenguaje oral y escrito están estrechamente ligados, no se puede decir que el segundo sea la mera representación gráfica del primero.

En la presente investigación se analizó si los maestros al definir la escritura consideran elementos estructurales.

2.1.2. Dimensión funcional.

Otra Dimensión desde la que puede ser explicado el lenguaje es la funcional. Esto nos hace referencia a que tiene características o *propiedades instrumentales*, estas son aquellas que se refieren al uso de la escritura con

propósitos y objetivos, en situaciones específicas (Tolchinsky, 1993). Estas características contestan la pregunta de para qué sirve la escritura.

La escritura es considerada como una herramienta (Vigotsky, 1979). Para definir cualquier herramienta no es suficiente con conocer sus partes, es necesario hacer referencia a su uso. Pongamos un ejemplo de esto, para explicar qué es "Hammer." palabra alemana, tendría que decir que es un instrumento que comprende una cabeza metálica y un mango de madera. Aquí se está haciendo referencia a la estructura de dicho instrumento, pero esto no me permite comprender a ciencia cierta qué es. Es sólo hasta que se dice que es un instrumento de percusión que sirve, entre otras cosas, para clavar, se da una cuenta de que "hammer" es un martillo. De la misma manera, para poder definir lo que es escritura se necesita aludir a su función.

La realización de actividades tales como la comunicación, la interacción humana y la expresión emocional, están ligados al lenguaje desde su origen. Cuando el niño comienza a hablar lo hace porque requiere de él para comunicarse. Sin embargo, estas no son las únicas funciones que cumple el lenguaje. La representación de la realidad, la regulación de la conducta y la transmisión y adquisición de conocimientos, son otras que pueden ser mencionadas. En este momento no se realizará una explicación de cada una de ellas porque se abordarán de manera más detallada en uno de los apartados siguientes, en el de "funciones de la escritura". Por ahora entonces, sólo se plantea la idea de que la escritura cumple diferentes funciones que deben ser consideradas al intentar definirla.

La toma de conciencia del nivel funcional supone un cambio de perspectiva importante respecto al análisis del mismo, porque implica no centrar la atención en el lenguaje mismo, sino en el usuario (Belinchón, Riviére e Igoa, 1992). En la enseñanza esto marca diferencias contundentes, un maestro que tiene una visión del lenguaje escrito estructural, será aquel que pasa una mayor cantidad de tiempo analizando su estructura, y dando definiciones gramaticales y reglas ortográficas. A diferencia de esto un maestro que entiende el lenguaje escrito

desde su dimensión funcional será aquel que pasa mayor tiempo enseñando cómo usar ese lenguaje.

En la presente investigación se analizó cómo el maestro define la escritura, si en su definición incorpora elementos funcionales y cuáles de los tipos de funciones que cumple menciona.

2.1.3. Dimensión comportamental.

Todo lenguaje debe ser entendido como una acción ya que cuando se emplea necesariamente se da actividad por parte del sujeto. La dimensión comportamental es la que se centra en el estudio de dichas acciones.

Las conductas que se ponen en marcha al expresarse por escrito son de distintos tipos: conductuales, neurológicas y cognitivas (Belinchón, Riviére e Igoa, 1992). Las conductuales son acciones observables, en el caso de la escritura, el tomar el lápiz, el trazar letras, son ejemplos de éstas. Las conductas neurológicas se refieren a la actividad del sistema nervioso central que pueden llegar a ser observadas a través de estudios médicos como la tomografía. Las conductas cognitivas no son observables y hacen referencia a ciertos procesos psicológicos que se ponen en marcha al momento de escribir. Por ejemplo, antes de escribir un texto se “piensa” en su contenido, la acción de pensar aunque es difícil de observar en sí misma está ahí afectando el proceso.

En este trabajo se ignorarán las conductas neurológicas, no por considerar que no sea importante su estudio, sino porque el análisis de las mismas no es pertinente para los propósitos de esta investigación.

En cuanto a las otras dos formas de conducta es interesante ver cómo dependiendo de a cuál se le da mayor importancia es entendido el lenguaje escrito de manera diferente.

Generalmente en los primeros acercamientos al proceso de escritura, si se intenta saber qué acciones son las que se ponen en marcha para poder escribir, saltan a la vista aquellas acciones observables. Tomar el lápiz en una posición determinada, dirigir la vista hacia el espacio donde se está escribiendo, mover la

mano de manera tan precisa que se vaya trazando la forma de cada grafía, presionar la punta del lápiz de tal manera que se marquen las letras, pero evitando que se rompa, son acciones que realiza cualquier persona cuando escribe. Si se centra la atención en estos aspectos y se comienza a estudiar cuáles son los procesos subyacentes en los mismos seguramente se concluirá que la escritura está basada en los procesos de discriminación visual, psicomotricidad fina y coordinación ojo mano. Nadie puede negar que este tipo de conductas estén presentes y que los procesos mencionados intervengan en el acto de escribir. Sin embargo, existen autores que señalan que entender de esta forma el lenguaje escrito es quedarse en una visión simplista del mismo (Ferreiro, 1989).

Estudios que se plantearon investigar el proceso de producción de textos comparando la ejecución que hacen expertos contra novatos, han señalado que no es suficiente con saber trazar letras para poder escribir. En el momento en que se elabora un texto se ponen en marcha toda una serie de procesos complejos que están influidos por la experiencia del sujeto, por el contexto social, las características de la tarea, etc. Estos procesos implican acciones como la toma de decisiones, la organización de la información o la reflexión y autoevaluación del proceso mismo, entre otras. Así, desde esta perspectiva, existe toda una serie de acciones cognitivas estratégicas que intervienen en el momento de redactar un escrito, las cuales pueden ser enseñadas. Esta es la aproximación en la que está sustentado este trabajo.

El adoptar una u otra visión de las acciones involucradas en la tarea de escribir, marca diferencias sustanciales en la enseñanza. Un maestro instalado en la primera aproximación realizará ejercicios de discriminación visual o de psicomotricidad fina como rasgar un papel y hacer bolitas con los pedazos utilizando sólo una mano, para enseñar a escribir. Mientras que un maestro que esté de acuerdo con la segunda perspectiva propondrá una serie de actividades completamente distintas, como la de generar información a través de la dinámica de lluvia de ideas para ser incluida en un texto.

La aproximación que entiende al lenguaje escrito como un proceso estratégico será descrita con mayor detalle en el apartado del proceso de escribir. *Sin embargo, es importante señalar que cuando se analizaron las definiciones de escritura se intentó determinar si los maestros definen la escritura incorporando elementos comportamentales y cuáles de los tipos de comportamientos implicados menciona.*

De lo expuesto en este apartado se puede desprender que para que una persona sea capaz de expresarse por escrito debe de tener tres tipos de conocimientos, por una parte debe de conocer las características formales del código, los signos y las reglas de combinación de los mismos, debe también saber cómo emplear dicho código para realizar tareas concretas y debe conocer el tipo de acciones que ha de llevar a cabo. Al primero se le llama *conocimiento formal*, al segundo *conocimiento instrumental* y al tercero conocimiento *comportamental* (Belinchón, Rivière e Igoa, 1992).

Así en este trabajo se entenderá a la escritura como:

Un código, que es empleado por el hombre con muy distintos fines entre los que se encuentran la expresión y comunicación de ideas e implica la puesta en marcha de una serie de acciones tanto físicas como cognitivas.

Como se ha venido diciendo, en esta investigación se analizaron las definiciones que daban de escritura los maestros que participaron para ver qué tanto se acercaba su definición a la planteada antes, qué elementos incluía y qué elementos dejaba fuera.

2.2. SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO.

En la información revisada en cuanto a la definición de escritura, se ha reiterado en varias ocasiones que ésta es una forma de lenguaje y por tanto tiene similitudes con otros tipos de lenguaje como el oral. Pero también se ha hecho la advertencia de que la escritura es un código con características diferentes al código oral que hacen que no pueda ser considerado como la mera representación de este último. Este es un aspecto del cual es necesario discutir

más, porque en nuestros días todavía es muy común encontrar quienes definen el lenguaje escrito como representación del oral, es así que en este apartado se hablará de las semejanzas y diferencias que pueden ser encontradas al comparar ambos códigos.

Existe un gran número de semejanzas y diferencias entre el lenguaje oral y escrito.

Como **semejanzas** se tiene que tanto el lenguaje oral, como el escrito tienen como objetivo el lograr la comunicación. Ambos tienen una misma gramática subyacente. Y son tanto personales (porque satisface una necesidad del sujeto), como sociales (porque se utilizan para comunicarse con personas) (Goodman, 1982).

A continuación se explicarán algunas de las **diferencias** entre ambos tipos de código:

La **modalidad** de cada uno de estos lenguajes es diferente. Mientras que el lenguaje oral viaja a través de ondas sonoras, el escrito se transmite a través de imágenes gráficas. De esto se desprende que el tipo de signos que emplean cada uno son también distintos, sonoros en un caso, gráficos en otro. Pero también implica procesos subyacentes diferentes, mientras que en el lenguaje oral se dan como algunos de los procesos implicados la articulación de sonidos y la discriminación auditiva; en el escrito es necesaria la coordinación motriz fina y la discriminación visual.

Otras diferencias están dadas por las **circunstancias** en las que son usados ambos tipos de lenguaje (Goodman, 1982). El lenguaje oral es empleado en momentos que es posible la comunicación directa e inmediata, por ello emplea signos verbales y se desarrolla en un momento determinado, mientras que el lenguaje escrito se ocupa cuando es necesaria la comunicación a través del tiempo o del espacio, trascendiendo ambos.

Este último aspecto nos habla de otra gran diferencia, que es la **permanencia** de ambos lenguajes. Mientras que el lenguaje oral es efímero, el escrito es permanente puesto que a pesar de que pase el tiempo este continúa

presente (Defior, 1996). Es cierto que los avances tecnológicos dan la posibilidad de hacer permanentes fragmentos del lenguaje oral con el empleo de audio y video grabadoras. Sin embargo, estos son instrumentos externos al propio sistema, mientras que en el lenguaje escrito sus características internas son las que permiten la trascendencia en el tiempo y el espacio.

En cuanto a la **formalidad**, la posibilidad o no de permanecer en el tiempo hace que el lenguaje oral sea más informal que el lenguaje escrito (Defior, 1996). Claro que de esto es necesario reconocer que depende en gran medida de las circunstancias contextuales en las que se emplean ambos tipos de lenguaje. Así en la mayoría de ocasiones el lenguaje oral es informal porque no nos preocupamos de cómo estructurar nuestro discurso, pero hay condiciones específicas en las que adquiere un carácter completamente formal, por ejemplo al dictar una conferencia. En el caso de la escritura es igual, la mayoría de ocasiones en las que se emplea, es necesario poner atención a las formas, como cuando se escribe un libro, un artículo o un oficio, sin embargo hay ciertos momentos en que la escritura pierde su carácter formal, como cuando se escribe en un diario o se toman notas sobre una conferencia. En ambos casos nadie más que el mismo autor leerá el escrito, por lo que no es importante cuidar la formalidad de lo que se escribe.

Las **condiciones de producción** también son distintas, mientras que en el lenguaje oral se requiere de la interacción social directa, es decir, es dialógico, en el escrito la producción se da predominantemente en contextos en donde no hay interacción directa con otros por lo que se considera monológico. Esto también habla de que la forma en cómo será modulado cada lenguajes es diferente. Mientras que en el primero el contenido y el ritmo se ven influidos por la retroalimentación que hace el receptor, en el escrito el contenido y ritmo están determinados por el mismo autor.

El carácter dialógico del lenguaje oral presupone siempre un conocimiento del tema común a las dos partes, que permite el lenguaje abreviado y, en ciertas condiciones, oraciones puramente predictivas. El lenguaje escrito excluye el tono

de voz, el conocimiento del tema, lo que obliga a usar más palabras y con mayor exactitud. El lenguaje escrito exige un nivel de planificación “El lenguaje escrito donde falta una base situacional y expresiva, la comunicación sólo puede ser lograda a través de las palabras complicadas; de ahí el uso de los borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental” (Vigotsky, 1979, 187)

En cuanto a los **aspectos estructurales** de ambos lenguajes también se encuentran diferencias importantes. En lenguaje oral es continuo, mientras que en el escrito es necesario incorporar espacios entre palabras y párrafos (Defior, 1996). Al emplear el lenguaje escrito es necesario incorporar toda una serie de elementos ortográficos, los cuales no se requieren en el oral (Clemente y Domínguez, 1999).

En el Tabla 3 se concentran todas las diferencias mencionadas entre el lenguaje oral y escrito hasta aquí.

Tabla 3 Diferencias entre el lenguaje oral y escrito

LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
<ul style="list-style-type: none"> • Usa señales sonoras (auditivo). • Vía de transmisión aérea. • Requiere de la articulación de sonidos. • Necesita de la discriminación auditiva • Se desarrolla en un momento determinado. • Efímero. • Sin límite entre las palabras • Producción en interacción social directa (dialógico) • Abreviado, menos preciso • Informal, coloquial • Contenido modulado por el participante • Ritmo impuesto por los interlocutores • Representación fonémica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Usa señales gráficas (visuales). • Vía de transmisión gráfica. • Requiere de la coordinación motriz fina. • Necesita de la discriminación visual. • Trasciende el tiempo y el espacio • Permanente. • Separación por espacios en blanco • Producción predominantemente sin interacción directa (monológoco). • Ampliado, más preciso • Más formal, requiere mayor planificación • Contenido fijado por el escritor • El lector impone su propio ritmo. • Representación fonémica y ortográfica.

Así se puede decir que aunque están íntimamente relacionados, el lenguaje escrito no es la mera representación del lenguaje oral. Sus características hacen

que para su dominio sea necesario manejar toda una serie de conocimientos y habilidades diferentes de los que son necesarios para comunicarse de manera oral. Para Vigotski la escritura es un sistema simbólico de segundo orden, que poco a poco se va convirtiendo en un simbolismo directo “el lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece, y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simboliza directamente las relaciones y entidades entre ellos” (Vigotsky, 1979)

El entendimiento de la relación entre lenguaje oral y escrito, marca diferencias significativas en la forma en cómo es abordado en el aula. Si se considera a la escritura como la mera representación del lenguaje oral conlleva a decir que al saber hablar y conocer la estructura formal del lenguaje escrito (signos y reglas) es suficiente para poder escribir. Pero si se entiende que el escribir es un código con características particulares, conducirá a una visión distinta de su enseñanza en la que se verá como indispensable el proporcionar una serie de conocimiento y desarrollo de habilidades que no son manejadas al momento de expresarse de manera oral.

2.3 FUNCIONES DE LA ESCRITURA

Ya en un apartado anterior se hablaba de que el lenguaje escrito no puede ser entendido sin considerar las funciones que cumple en la vida de los sujetos que lo dominan. La misma aparición de la escritura se da gracias a que ésta le sirve para lograr fines determinados.

Son muchas las funciones que la escritura cumple; algunas de ellas son:

Al igual que el lenguaje oral, el escrito se da con un propósito eminentemente social y comunicativo (Pappas, 1993, Goodman, 1982, Halliday, 1975, citado en Boad, 1986). La escritura constituye un sistema de representación gráfica que permite al hombre **comunicarse** a través del tiempo y el espacio, por medio de una representación gráfica. La escritura es usada para establecer,

estructurar y mantener relaciones sociales entre la gente, también para comunicar intenciones (Phillips y Walker, 1987). Esta “representa una gran proyección a través del proceso histórico social del hombre, desde que éste, principió a expresar su pensamiento en símbolos gráficos” (Uribe, Uribe, Cisneros y Cerna, 1970, 54). A las producciones que intenten de cumplir este fin serán llamadas en este trabajo “escritura comunicativa”

Así, la enseñanza de la escritura no debe desligarse de dicha función. Su aprendizaje debiera darse en ambientes que fomenten la interacción con otros, que promuevan la comunicación de conocimientos, pensamientos, sentimientos y emociones. A este tipo de actividades se les llama “situaciones auténticas” haciendo alusión a que es necesario que se escriba para un lector real (Cassany, 2001)

Otra función que cumple la escritura es **mediar acciones** en el mundo, es decir, es cuando se emplea la escritura para realizar tareas cotidianas en la vida diaria, como llenar una solicitud o hacer una lista de compras. A la escritura que cumple este fin se le puede llamar “escritura útil” (Resnick, 1991).

La escritura también es **informativa** cuando se emplea para comunicar un conocimiento acerca del mundo, como por ejemplo cuando se escribe un texto de historia o de ciencias para dar a conocer a otros algo acerca de un tema determinado (Resnick, 1991). Los distintos reportajes en las revistas científicas pueden ser considerados como tendientes a cumplir esta función.

La escritura también cumple una función **expresiva** cuando sirve como forma de expresión del pensamiento, emociones o sentimientos del sujeto, es decir, en ellos se expresa la propia individualidad de quien escribe (Alonso, 1991, Resnick, 1991, Defior, 1996, Mercer, 1997, Halliday, 1975, citado en Boad, 1986). Este tipo de escritura puede ser dividido a su vez en otros tipos: descriptiva, narrativa y expositiva (Gárate, 1994), dependiendo de las características del tipo de texto empleado y las funciones que cumplen.

El lenguaje escrito también permite la **regulación del comportamiento**, a través de la escritura podemos influir en la conducta de otras personas (Belinchón,

Riviére, e Igoa, 1992), como por ejemplo cuando un jefe gira un oficio en donde se extraña de las llegadas tarde de uno de sus trabajadores, pretende influir en la conducta de su empleado. Hay niños que desde antes de entrar a la escuela se dan cuenta de que la escritura les permite controlar la conducta de otros (Goodman, 1982). De igual manera la escritura permite la regulación del comportamiento de uno mismo, por ejemplo cuando escribimos en una agenda las tareas que realizaremos en un día determinado se altera nuestra conducta.

Otra de las funciones que cumple es el de ser un medio **representacional**, la escritura es un medio para representar la realidad. Cuando se analiza el término de representación encontramos que tiene dos acepciones distintas.

Por una parte, se entiende por representación “los artefactos o medios notacionales que se utilizan para simbolizar externamente objetos, hechos o fenómenos” (Tolchinsky, 1993,49). Esta definición nos habla de una de las funciones de la escritura, la de servir de medio para representar la realidad. Cuando leemos una novela, en ella podemos encontrar la descripción de lugares a los que nunca hemos ido, sin embargo somos capaces de conocerlos porque en la escritura se encuentra representado ese lugar.

Por otra parte, representación también puede ser entendida como “los esquemas, marcos, códigos, rasgos, imágenes, plantillas, etc., internos que usamos en nuestra interacción con el mundo... en esta segunda acepción, representación equivale a conocimiento” (Tolchinsky, 1993,49). Esta definición hace referencia a la forma en cómo tenemos estructurado el conocimiento, a la estrecha relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento. Así la escritura está considerada como un medio para **organizar el pensamiento**, por ejemplo cuando un estudiante después de haber leído un texto saca las ideas principales del mismo y forma con ellas un cuadro sinóptico, su escritura está siendo el medio para que aquellas ideas sean organizadas y comprendidas por el estudiante. La escritura actúa como potencializadora de la mente. El uso de la escritura facilita o provoca formas de pensamiento superiores (Vygotski, 1963). A esto se le llama función epistémica (Cassany, 2001). La abstracción que debe realizarse al leer y

escribir exige no ya la utilización de las palabras en su forma oral, sino la representación de éstas; es, en principio, una simbolización de segundo grado (Clemente y Domínguez, 1999).

“Únicamente debemos tratar de imaginar los enormes cambios que se producen en el desarrollo cultural de los niños y que son consecuencia del dominio del lenguaje escrito y de la capacidad de leer. Gracias a ello se accede al conocimiento de todo aquello que el genio humano ha creado en el campo de la palabra escrita” (Vigotsky, 1979, p.175). A los escritos que cumplen esta función se les puede denominar escritura racional (Alonso, 1991, Belinchón, Riviére, e Igoa, 1992).

Esto nos habla de otra función que hace que la escritura sea considerada como una de las herramientas básicas para el aprendizaje, por servir para la **transmisión y adquisición de conocimientos**. Por medio de la escritura se preserva el legado cultural de la humanidad y es posible transmitirlo a otros, así los otros adquieren conocimientos al revisarlo. Así, por medio de ella es posible acceder a una serie de conocimientos de diversos contenidos escolares. Es por lo que en el plan y programas de estudio de educación básica se plantea como una prioridad el dominio de la lectura y la escritura (SEP, 1993).

La posibilidad de registro permite soslayar las limitaciones de la memoria, así la escritura puede cumplir la función de **extender la memoria** (Goodman, 1982). Como por ejemplo cuando escribimos una lista de compras para no olvidar nada al ir al supermercado.

Otra función más que cumple la escritura es la **certificativa**, que tiene que ver con la elaboración de documentos que acreditan una serie acciones o situaciones determinadas, por ejemplo los certificados de estudios, las actas de nacimiento o matrimonio cumplen dicha función (Cassany, 2001)

Una función más que cumple la escritura es la llamada **escolarizada**, ésta se refiere al hecho de que sirve para realizar una serie de prácticas generalizadas, recurrentes y rutinarias empleadas en el salón de clases, que no tienen una finalidad comunicativa, expresiva, informativa, útil o racional propiamente dicha

(Rockwell, 1982). Es decir, es cuando la escritura sirve sólo para la escuela, como ejemplos de este tipo de escritura está hacer una plana, un dictado o realizar un examen. A este tipo de escritura también se le puede llamar “mecánica”. Su uso puede llegar a ser fuertemente cuestionado porque lejos de lograr que el niño perciba el lenguaje escrito como un instrumento valioso para hacer frente a la vida cotidiana, lo perciban como algo sin sentido que sólo sirve para cumplir con las exigencias del maestro (Castillo, 1988).

En este apartado se han descrito algunas de las funciones que puede cumplir el lenguaje escrito. *En esta investigación se analizará qué funciones mencionan explícitamente los maestros y qué funciones cumplen los textos que trabajan en el aula.*

2.4 CONOCIMIENTOS INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

Cuando una persona escribe para expresar algo, pone en juego una serie de conocimientos de distinto orden, entre los que se encuentran los siguientes:

2.4.1. Conocimientos formales.

Estos se refieren a conocimientos del código escrito propiamente dicho, entre los que se encuentran los siguientes:

- **Conocimientos sobre la estructura del código:**

Si escribir es una forma de representar ideas y expresarse por medio de un código escrito, entonces es lógico que uno de los requisitos para escribir sea conocer dicho código.

Conocer el código significa conocer los componentes lingüísticos de la lengua que se escribe. Estos pueden ser divididos en dos grandes grupos, los referentes a los signos y los referentes a las reglas de combinación de dichos signos.

El primero implica conocer los signos del lenguaje que se escribe. Por ejemplo en el idioma español para poder escribir, necesariamente se deben conocer las letras y la relación sonido grafema.

El segundo implica el conocimiento de las reglas que permiten relacionar dichas letras. Entre estos se encuentran: la gramática, la ortografía, la morfología y la sintaxis (Cassany, 1989).

- **Conocimientos sobre la organización textual:**

Para poder estructurar las ideas inmersas en un texto es necesario saber manejar dos elementos fundamentales: la coherencia y la cohesión.

§**La coherencia:** Para que un texto tenga coherencia es necesario que el sujeto que escriba sepa seleccionar la información relevante y organizarla en una estructura determinada.

§**La cohesión:** El sujeto además de seleccionar y organizar la información coherentemente deberá saber conectar las diferentes frases entre sí, por medio de conectivos, elipsis, paráfrasis, signos de puntuación, etc.

- **Conocimiento sobre estructuras textuales:**

También se puede hacer referencia al conocimiento que el sujeto tenga de los distintos géneros literarios. No será lo mismo si se va a escribir un cuento que una argumentación. “Un género literario no es otra cosa que esa codificación de propiedades discursivas... Los géneros funcionan como horizontes de expectativas para los lectores y como modelos de escritura para los autores (Todorov, 1976, citado en Tolchinsky, 1993).

2.4.2. Conocimiento sobre el contexto de la escritura

Estos hacen referencia a conocimientos que tienen que ver con el para qué se escribe. Entre estos se pueden mencionar los siguientes:

- **Conocimiento sobre las funciones del lenguaje:**

Es necesario conocer las distintas funciones que cumple la escritura (Tolchinsky, 1993). Es decir, es necesario que el sujeto sepa que a través de un texto es posible, expresar, solicitar, demandar, ordenar, etc.

- **Conocimientos acerca del tema:**

Se debe saber acerca del tema que se va a escribir (Defior, 1996). Nadie puede escribir sobre lo que no tiene información.

- **Conocimientos condicionales o sobre el contexto de producción:**

Implica el saber las condiciones en las que se está realizando la tarea (Paris y otros, 1983). Estos son llamados por otros autores conocimientos sobre el contexto de producción (Defior, 1996). Implican saberes sobre el por qué o para qué se escribe (objetivo), quién leerá el escrito (sentido de la audiencia) o aspectos motivacionales, entre otros.

El contexto de producción, se refiere a la necesidad de tomar en cuenta los objetivos por los que se escribe, que involucra aspectos motivacionales, características de la audiencia, la interpretación de la tarea por el escritor y otros conocimientos sobre el contexto de producción.

El sentido de la audiencia permite desarrollar sensibilidad y adecuación a las necesidades y posibilidades de distintas audiencias.

Al conocimiento del contexto de producción también se le denomina conocimiento condicional (París y otros, 1983, citado en Monereo, 2000). Este permite al sujeto tomar decisiones acerca de cómo, cuándo y por qué llevar a cabo una cierta acción y no otra.

2.4.3. Conocimientos procedimentales.

Estos se refieren a conocimientos sobre procesos o acciones que se llevan a cabo durante el acto de escribir.

- **Aspectos grafomotores:**

Uno de los aspectos, necesario de llevar a cabo al momento de escribir es el trazo de las letras, este implica que el sujeto ponga en marcha procesos de coordinación ojo mano y coordinación motriz fina que le permiten trazar los signos que conforman el lenguaje escrito.

- **Procesos estratégicos:**

En el momento de escribir además de necesitar conocimientos formales sobre el código escrito debe el sujeto poner en marcha una serie de procesos estratégicos que le permitan llevar a cabo la tarea.

Las *estrategias* “son actividades físicas (conductas y operaciones) y/o mentales (pensamientos) que se llevan a cabo con un proceso cognitivo determinado, como sería el mejorar el aprendizaje, resolver un problema o facilitar la asimilación de la información” (Vila, 1994: 65).

Una estrategia puede ser definida como el conjunto de acciones llevadas a cabo para alcanzar un objetivo determinado en donde el sujeto es consciente del por qué las emplea y toma decisiones sobre la pertinencia de su uso. Adquirir o llevar a cabo una estrategia no implica saber ejecutar un número determinado de acciones o técnicas, significa además saber cuándo, cómo y por qué se llevan a cabo dichas actividades.

Así, para escribir, el sujeto debe saber tomar decisiones acerca de las acciones que debe realizar y llevar a cabo los procedimientos para alcanzar un fin determinado.

El proceso de escritura se puede dividir a su vez en tres subprocesos: planeación, producción y revisión. En cada uno de estos se llevan a cabo acciones y procedimientos determinados que el sujeto debe saber manejar. De esto se hablará con más detalle en el siguiente apartado.

2.4.4. Metacognición

La metacognición puede ser definida como la conciencia que tiene el sujeto del proceso cognitivo que lleva a cabo para realizar una tarea determinada. En el caso de la escritura, el ser consciente de las acciones mentales que se realizan es fundamental para el proceso mismo de escribir.

Dentro de los procesos metacognitivos se encuentra el *monitoreo* este consiste en controlar y regular las actuaciones de todos los procesos involucrados en la composición (Flowers y Hayes, 1981). Cuando el sujeto escribe debe estar

conciente del proceso que está siguiendo y de si esté está realmente permitiendo llegar a su objetivo. Por ejemplo, el decidir detenerse en cierto momento de la producción del texto y leerlo nuevamente, el cuestionarse si realmente se están cumpliendo las expectativas que se tenían de él, el decidir cambiar ciertas palabras, agregar información o eliminar una parte del escrito, todas ellas son acciones que la persona lleva a cabo gracias a que está monitoreando el proceso de composición de textos.

Como se ha podido ver hasta aquí, el proceso de producción de textos es muy complejo y para su ejecución es necesario dominar toda una serie de conocimientos y procesos de distinta índole.

2.5. PROCESO DE ELABORACIÓN DE TEXTOS.

Otro de los aspectos que es importante indagar para conocer las teorías implícitas de los maestros sobre la enseñanza de la escritura, es saber cómo conciben el proceso de elaboración de textos. Las concepciones sobre el proceso mismo también conducen a toda una serie de creencias sobre su enseñanza y su aprendizaje.

Sin embargo, el explicar qué es lo que debe de hacer una persona para elaborar un texto, contrario a lo que algunos pueden pensar, no es fácil por la complejidad del proceso mismo. La producción de un escrito implica el dominio de una serie de conocimientos de distinto orden y la puesta en marcha de acciones tanto físicas como cognitivas de los cuales se ha hablado antes.

Los procesos que se llevan acabo durante la producción de textos se refieren a las acciones que se ejecutan al escribir, como son las de planeación, producción y revisión (Hayes y Flower, 1986; Alonso, 1991, Meltzer, 1996), que son fundamentales. Los tres procesos están interrelacionados, no se dan de manera separada, ya que durante diferentes partes el escritor planifica o revisa lo que ha realizado.

La complejidad de la puesta en marcha de estos procesos, nos dice que la escritura no es sólo la transcripción de el lenguaje oral, ni de escribir lo que primero

viene a la mente, de hecho en el momento en que se está escribiendo se transforma el conocimiento que se tiene, es así que visto de una manera más compleja el escribir es un proceso de solución de problemas (Tolchinsky, 1993, Alonso, 1996).

2.5.1. Planeación:

En lo que se refiere a la planeación las acciones que se realizan antes de propiamente escribir un texto son variadas, entre ellas destacan la generación de ideas y la organización de las mismas.

La **generación de ideas** se refiere a recordar o crear ideas que pueden ser incluidas en el texto. Antes de escribir propiamente el sujeto debe tener una noción de lo que va a decir.

Es común encontrar que de manera casi “natural” en la mayoría de personas se dé un proceso de generación de ideas que se produce sin un control intencional y sostenido por parte del sujeto (Tolchinsky, 1993), esto es explicado por los procesos de activación y propagación de la información (ver Gagné, 1985). Este proceso de activación propagadora depende, obviamente, de la información que el sujeto ya posee acerca del tema o tópico en cuestión. Sin embargo, el que se dé de manera automática en algunas personas no implica que en todos se presente o que en la forma en que se dé se a la más adecuada.

Así se tienen dos problemas al momento de generar ideas.

§ Una primera situación es cuando se da el caso de sujetos a los que se les pida escribir sobre un tema y no tengan conocimientos previos sobre este. Cuando se da una situación así la persona necesita recurrir a estrategias, como la búsqueda de información, que le permitan resolver el problema. Lamentablemente, hay gente que ni siquiera es capaz de darse cuenta de este problema, así el maestro tendrá que apoyar a los alumnos para que metacognitivamente sean capaces de darse cuenta por sí mismos si saben o no del tema.

§ Otra situación posible que se presenta al generar ideas es que el sujeto si tenga conocimientos previos sobre el tema, pero no es capaz de traerlos a la memoria

operativa. Es necesario enseñar cómo recordar aquello que saben sobre el tema (Graves, 1991).

§Una última situación es que la persona tenga muchos conocimientos sobre el tema que va a escribir y entonces sea necesario que seleccione sólo aquello que le sirva para lograr los propósitos que persigue con el escrito. Generar ideas es sólo uno de los momentos o aspectos del proceso de producción, es un aporte fundamental para la consecución del texto, pero no garantiza por sí sola la calidad del resultado y puede, en ciertas circunstancias, hasta desvirtuarlo (Tolchinsky, 1993). Por ejemplo cuando se elabora un texto incluyendo tanta información adicional que no tiene que ver directamente con el tema, lejos de beneficiar al producto final, conducen a una producción poco clara para los lectores.

La **selección del tipo de texto** implica que una vez que se tiene una idea de qué se va a escribir se debe decidir cómo se desea escribirlo. Esto implica la selección de un tipo de estructura textual. Los conocimientos previos sobre el tópico hablan de el contenido del escrito, mientras que el género de la forma retórica que adoptara (Tolchinsky, 1993). El conocimiento de ambos funciona como activador de contenidos en una primera fase del texto.

Si escribir sólo implicara la generación de ideas se estaría frente a un modelo de decir el conocimiento, es decir, se entendería la escritura como el simple hecho de decir lo que se sabe (Alonso, 1996) y sería suficiente con generar ideas sobre el tema para poder escribir. Sin embargo, la escritura se caracteriza por implicar procesos de construcción para “transformar conocimiento” más que de “reproducción o repetición” (Sacardamalia y Bereiter, 1992).

Otro de los aspectos que entran en juego en el momento de planear un escrito es la **organización de las ideas**. No es suficiente con pensar en las ideas que estarán contenidas en el texto, éstas deben ser presentadas de manera coherente y lógica, formando una estructura global.

La organización de ideas debe permitir estructurar la información según las necesidades de la situación de comunicación. Durante la organización el autor separa las ideas principales de las secundarias, decide el orden en que

aparecerán en el texto. Para ello puede valerse de esquemas, mapas o cuadros que le faciliten la organización.

2.5.2. Textualización:

El segundo subproceso que se da al escribir un texto es el de la producción o también llamada textualización. Este implica la realización del plan elaborado, es cuando se toma el lápiz y se comienza propiamente a escribir.

Este proceso implica realizar acciones y tomar decisiones que requieren un notable esfuerzo del escritor. Es así que no debe de ser entendido como el simple trazo de letras. Cuando el autor escribe debe además poner en juego conocimientos sobre la semántica, la morfología, la sintaxis, el empleo de los signos de puntuación, la claridad de las ideas, etc. Esto quiere decir que durante la textualización el autor debe emplear todos los conocimientos implicados en el proceso de escritura.

2.5.3 Revisión:

El último proceso es el de revisión, el cual tiene como objetivo mejorar el escrito. Los motivos para revisar un escrito pueden ser variados: detectar y corregir errores, precisar o comprobar la coherencia de las ideas o el grado de cumplimiento de los objetivos.

El revisar un escrito implica la evaluación y la corrección de este.

La **evaluación** supone valorar el escrito atendiendo a un contexto o comunidad de prácticas sociales específicas. En esta se monitorean divergencias e identifican incongruencias entre plan y transcripción escrita. El monitoreo permite coordinar los tres procesos e introducir cambios con la intención de mejorar lo escrito (Bruer, 1997, pp. 225).

La **corrección** es el resultado lógico de la evaluación. Si el objetivo primordial de la revisión es mejorar el producto, entonces después de ser evaluado debe ser corregido. Aquí cuando se habla de corrección se hace referencia al proceso que realiza el mismo autor para mejorar su texto y no prácticas escolarizadas en donde

el maestro “corrige” el escrito de sus alumnos. Se hace esta aclaración por las connotaciones negativas que puede tener este término (Tolchinsky, 1993).

Ha sido demostrado que escritores expertos, aun siendo niños (Castillo, 1998) emplean una amplia gama de estrategias de revisión, por ejemplo realizan tanto revisiones parciales, es decir de pequeños fragmentos del texto, como revisiones totales. También es variado el número de aspectos que revisan, mientras que por una parte pueden volver a leer su escrito para ver si no han cometido errores ortográficos, también lo hacen para ver si las ideas que manejan son coherentes y si lleva secuencia el texto.

Al ejecutar los procesos de planeación, producción y traducción, el alumno puede hacer uso de una serie de estrategias que le facilitan su acción. El plan y programas de educación primaria contempla dichas estrategias. En él se busca que el alumno “aprenda a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos” (SEP, 1993: 23) y que “desarrolle la habilidad para la revisión y corrección de sus propios textos” (SEP, 1993: 23).

Los tres procesos mencionados no se dan de forma lineal al escribir un texto, es decir, no se da de manera ordenada y secuenciada, sino que el escritor pasa de uno y salta a otro durante todo el proceso. Por ejemplo, se pensaría que necesariamente se debe de iniciar con la planeación y esto no es siempre así, hay estrategias de generación de ideas que sugieren iniciar escribiendo todas las palabras que vienen a la mente al mencionar el tema del escrito; así se inicia generando ideas por medio de la textualización. Otro ejemplo es el de la revisión, se pudiera pensar que ésta se va a dar hasta que el texto ha sido terminado, pero esto no siempre es así, ya desde que se planea y se elabora un esquema de ideas de cómo se pretende organizar la información, el autor puede detenerse a revisar si su plan permitirá crear un escrito que dé respuesta a las demandas del contexto.

2.5.4. Aspectos contextuales:

Como ya se había mencionado en un apartado anterior, durante la escritura es necesario ir prestando atención a aspectos que tienen que ver con el contexto en el que se da la tarea, entre los que se encuentran el establecimiento de metas y objetivos y el sentido de la audiencia.

En el **establecimiento de metas y objetivos** es donde el escritor debe tomar en cuenta las demandas de la tarea, saber para qué se escribe. Esto le permitirá tomar decisiones durante todo el proceso de escritura.

Otro aspecto que debe ser considerado al escribir un texto es **el sentido de la audiencia**. Este se refiere al conocimiento que tiene el sujeto de a quién le escribe. Este también es un punto importante considerar cuando se planea un escrito, porque para decidir la información, el lenguaje que se empleará, el tipo de texto que se seleccionará, debe tomarse en cuenta el público a quien va dirigido el escrito. Por ejemplo, aunque se hable de un mismo tema, no se realizará un escrito igual si se escribe a niños, que ha adultos.

Estos elementos deben de estar presentes en la mente del escritor durante todo el proceso de producción, puesto que permitirán tomar decisiones tanto en la planeación, como en la textualización y revisión. Así el sujeto desde que hace su plan lo realiza pensando en que cumpla con las metas propuestas para el escrito, pero también al revisar tendrá que tener presentes éstas para verificar que realmente se cumplieron los objetivos.

2.5.5. Automonitoreo y autoregulación:

Ya se ha mencionado antes que los procesos de planeación, textualización y revisión son procesos no lineales, es decir no se da uno tras el otro. El sujeto durante todo el proceso se salta de un a otro tomando decisiones, corrigiendo, planeando, tomando en cuenta los propósitos y la audiencia a quien va dirigido el escrito. Este proceso sólo se puede dar si existe por parte del sujeto un trabajo mental intencionado, conciente y controlado (Tolchinsky, 1993). Es decir, durante

todo el proceso el sujeto tendrá que automonitorear y autorregular las acciones físicas y cognitivas que realiza.

Pojol-Berche (1994) explica cómo el maestro puede ayudar a que se dé este proceso: para que los alumnos puedan elaborar un texto según las expectativas que los profesores tienen, es necesario, en primer lugar, darles una consigna lo más precisa posible con lo cual estamos trabajando hacia el producto que deseamos obtener. Para ello es necesario, precisar, por una parte, la finalidad de la acción verbal (informar, explicar, divertir, etc.), los destinatarios de la misma (y por lo tanto tendremos en cuenta sus roles sociales), por otra parte, el espacio-tiempo en dónde se llevará a cabo dicha acción verbal. Para decirlo de otra forma, nos estamos situando en un primer nivel de todas aquellas operaciones que tendrá que llevar a cabo el alumno durante la producción de su texto: procesos cognitivos de representación con las operaciones de contextualización (espacio-tiempo, finalidad, destinatarios, etc.) y las operaciones de referenciación (tema del discurso). Este primer nivel de operaciones permitirá llegar a un segundo nivel y crear una base de orientación en la cual el alumno gestionará globalmente su texto. Se llevarán a cabo una serie de operaciones de anclaje y de planificación cognitiva y comunicativa. Finalmente, en el tercer nivel de operaciones - operaciones de linearización -, gestión local del texto, el hablante elige aquellas unidades lingüísticas que le permiten textualizar su texto (cohesión, conexión y modalización), este nivel se refiere más específicamente a los conocimientos que se poseen de la lengua. Un nivel más estaría en la revisión del texto que se escribe.

2.5.6. La escritura como diseño:

Sharples (1996,1999) plantea la escritura de textos como una “proceso de diseño” en el que una pieza importante es la creatividad. Este autor asemeja la producción de textos con procesos como el diseño arquitectónico, el de pintura, ingeniería, etc.

El diseño tiene características que se encuentran presentes en el proceso de producción de texto y nos permiten entender de manera más precisa este último.

Según Sharples (1996,1999) En el proceso de diseño de un escrito tiene las siguientes características:

- Es un proceso abierto: esto quiere decir que sus etapas no pueden ser especificadas de manera previa. Si bien es cierto que al escribir se realiza un plan en el que se establecen metas generales, nunca se siguen pasos establecidos. Las acciones que se siguen en el momento de escribir pueden ir variando dependiendo de las decisiones que el autor vaya tomando durante el mismo proceso.
- No tiene fin: escribir un texto es un problema que tiene un número ilimitado de posibles soluciones y siempre existirá la posibilidad de realizar una nueva modificación al texto.
- No es único e infalible: a pesar de que en el proceso de escritura se puede plantear una serie de procesos a seguir como lo son la planeación, la traducción y la revisión, éstos no son pasos definidos a seguir, son recursivos, es decir, el autor decide cuándo pasar de uno a otro dependiendo o no emplearlos. Así puede haber una infinita cantidad de pasos a seguir para realizar un texto.
- Que replantea el problema o genera otros: cuando se escribe se parte de una situación problemática determinada, se quiere escribir con cierta intención, hacia cierto público, para cubrir ciertas metas; pero al momento mismo de escribir todos estos aspectos pueden ser modificados, el autor puede decidir que la intención que se tenía en un principio no le satisface y conforme avanza en la producción del texto cambia la meta que se había planteado.
- Que involucra juicios subjetivos de calidad: no se pueden plantear características establecidas que puedan determinar cuál es un “buen escrito” y cuál no puesto que depende de la visión de cada persona.
- Que genera cambio en el pensamiento de quien escribe: así como el diseño de una obra arquitectónica genera cambios en el ambiente, la producción de

un texto genera cambios en la persona que está escribiendo. La escritura permite organizar el pensamiento.

Desde la perspectiva de este autor se agrega “cierta frescura” al proceso de producción de textos (Albarrán, 2006) puesto que se entiende este como un proceso personal en donde siempre están presentes la subjetividad de quien escribe.

Con lo descrito en este apartado se evidencia que la escritura es un proceso complejo, es por lo que algunos autores lo ven como un arte (Graves, 1983) “El arte es un proceso que consiste en dar forma a un material respecto a un fin que se pretende. Para que la persona que practica un arte se sienta satisfecha ante el nivel alcanzado es preciso que desarrolle un proceso largo, laborioso y paciente que aprende a dar esa forma al material de que se trate... escritura y enseñanza, exigen una revisión constante, la reconsideración permanente de lo que revela la información que tenemos a mano, en unos casos el tema del escrito; en otros, la persona que aprende a escribir...” (p. 23 y 24).

En la presente investigación se intentó determinar si el maestro de grupo tiene conocimientos de los procesos de planeación, textualización y revisión, así como de los aspectos contextuales, el monitoreo y la autorregulación y si promueve estrategias específicas para favorecer estos y corroborar cuáles son sus teorías implícitas acerca de los procesos implicados en la escritura, si los conoce y los desarrolla en el aula.

2.6. EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.

La selección de la evaluación pone de manifiesto la idea que se tiene del aprendizaje ideal y de los conocimientos que se consideran relevantes. A través de la evaluación se expresan los valores e intereses intelectuales dominantes de quienes determinan el contenido exigido y corrigen los trabajos (Rosales, 1990). Es evidente que se evalúa para ver lo que se aprende y se espera que se aprenda lo que se enseña.

En cuanto a la evaluación de la expresión escrita, existen varios elementos que pueden ser tomados en cuenta, éstos se dividen en dos grandes grupos: los aspectos *mecánicos* y los aspectos de *expresión*. Los aspectos mecánicos se refieren a las convencionalidades del sistema escrito, como la ortografía o la puntuación, mientras que los aspectos de expresión se refieren a la forma en cómo se organizan las ideas en el texto, como la coherencia o el orden lógico.

En la presente investigación se analizó la forma en que los maestros evalúan las expresiones escritas de sus alumnos, intentando ver cuáles de los aspectos mencionados considera al evaluar y a cuáles da mayor importancia.

2.7. PROBLEMAS QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS CUANDO SE EXPRESAN POR ESCRITO.

Otros indicadores que fueron tomados en cuenta como información importante para conocer las teorías implícitas del maestro acerca de la enseñanza de la expresión escrita, son los problemas que dice que sus alumnos presentan en el momento de intentar expresarse por escrito. El que el maestro centre su atención en uno u otro aspecto, habla de la importancia que da a cada uno de ellos.

Los problemas que se presentan en el momento de expresarse por escrito pueden ser muy variados. En la presente investigación se intentó determinar si éstos hacen referencia a aspectos mecánicos de la escritura o a aspectos de expresión.

Al estudiar la forma en cómo conciben los maestros las causas del fracaso o éxito de sus alumnos, se ha encontrado que pueden ser divididas en causas internas del alumno (esfuerzo o capacidad) o externas del alumno (el docente, la dificultad de la tarea) y también dividirse en causas estables (la capacidad o dificultad de la tarea) o inestables (la suerte o el esfuerzo). Dependiendo de la forma en que los docentes interpreten las causas del fracaso o éxito de los alumnos es su forma de actuar ante ellos, y la forma en cómo conciba su propia responsabilidad sobre el aprendizaje de sus alumnos (Wittrock, 1990). Así por ejemplo, si un maestro concibe que un niño fracasa por causas internas como su

capacidad y que dicha causa es estable, es decir, no se puede hacer nada por mejorarla, difícilmente pensará en estrategias que puedan ayudarlo, a diferencia de que se conciba el fracaso del niño como originado por causas externas e inestables en donde lo más probable es que sí se implanten estrategias para apoyarlo.

Otra clasificación que se ha encontrado acerca de las causas que los maestros le atribuyen al rendimiento de sus alumnos es la que las divide en causas externas a la escuela o internas a la escuela (Schiefelbeling, 1993, Galeana 1997). Entre las causas externas se encuentran factores como: la situación económica de la familia de los niños, del país, la nutrición, el contexto social o la salud; éstos son factores que difícilmente pueden ser modificables por la acción del maestro, por ello es comprensible que cuando las causas del rendimiento están asociadas a estos, el maestro sienta que no puede hacer mucho por ayudar a sus alumnos. Mientras que entre las causas internas a la escuela se encuentran: los métodos de enseñanza, el tipo de actividades realizadas, los materiales didácticos empleados, entre otras. A diferencia de las externas, cuando el maestro ve las causas del rendimiento como internas a la escuela, visualiza su actividad como determinante para poder mejorar el rendimiento de sus alumnos.

En la presente investigación se intentará determinar, a partir de la información obtenida por los diferentes métodos utilizados, ¿Cómo se explica el maestro el rendimiento de ciertos niños en tareas donde se involucra la escritura? ¿Cree que su rendimiento se debe a causas internas al alumno o externas al alumno? o ¿Piensa que se debe a causas externas a la escuela o internas a la escuela?

De las concepciones sobre las causas del rendimiento de los alumnos se deriva la forma de percibir la responsabilidad que tiene el maestro sobre el aprendizaje de sus alumnos.

2.8. PAPEL DEL MAESTRO EN LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA

La forma en cómo conciben los docentes su responsabilidad en el rendimiento de sus alumnos es otra de las concepciones que ejerce una gran influencia sobre la forma en que trabaja, ya que de no pensar el docente que su conducta puede llegar a influir en el rendimiento de sus alumnos, lo más seguro es que no haga esfuerzo alguno por mejorar dicho rendimiento.

Las concepciones que el maestro tenga de su responsabilidad en el aprovechamiento de sus alumnos, dependen en gran medida de dos creencias básicas: a) que la enseñanza es una actividad importante, b) que los docentes pueden realizar actos intencionales para producir mejoras en el rendimiento de sus alumnos (Ammes, 1982, citado en Wittrock, 1990).

Se pueden observar tres niveles en las concepciones sobre el aprendizaje y el papel del maestro sobre éste (Thompson, 1991, citado en Flores y Philipp, Sowder y Schappelle, 1994). En el primer nivel se considera al aprendizaje como aprender a dominar una serie jerárquica de habilidades, por lo que el papel del maestro es visto como aquel que muestra los procedimientos a seguir. El segundo nivel es cuando se considera que el aprendizaje además de ser el dominio de habilidades, debe incluir el expresar las razones del por qué de las reglas; aquí el papel del maestro es dar a conocer estas razones. En el tercer nivel se considera el aprendizaje como investigación y descubrimiento por parte del alumno, por lo que el papel del maestro es visto como guía de los alumnos.

Algunas preguntas que pueden servir para determinar qué concepciones tiene los maestros sobre las causas del rendimiento de sus alumnos y su responsabilidad sobre éste, son: ¿Por qué a veces no consiguen aprender? Y ¿Qué puede y debe hacer el maestro para que aprendan? (Col, 1996). Estas y otras más serán utilizadas en la presente investigación.

En esta investigación se tratará de determinar si el maestro considera que él puede influir en el aprendizaje y manejo de la escritura de sus alumnos.

2.9. APROXIMACIONES A LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA.

Como se ha venido diciendo, la forma en cómo se concibe la escritura tiene mucho que ver con la forma en como se enseña. En este apartado se hablará sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura. Para explicarlo se tendrá que recurrir constantemente a información que ha sido planteada en los apartados anteriores.

Cuando se reflexiona sobre cómo un sujeto llega a ser capaz de producir un texto escrito, inmediatamente vienen a la mente la idea de que lo primero que necesito es aprender a leer y escribir. De hecho hay quienes dividen el dominio de la escritura en dos grandes etapas, la de adquisición de la lectoescritura y la de desarrollo del proceso de producción de textos (Defior, 1996). El primero se da en los años en que inicia la escolarización, mientras que el segundo se desarrolla más predominantemente desde el segundo ciclo de educación primaria en adelante. Si bien es cierto que en ambos momentos se tiende a desarrollar más algunos aspectos que otros, no debe ser entendido que sólo hasta que se adquiere la lecto escritura se puede pasar a desarrollar la expresión escrita, porque ya desde los primeros años de vida cuando el niño se encuentra inmerso en contextos alfabetizados comienza a incorporar conocimientos acerca del proceso de producción de textos, hay quienes consideran que aún los niños que no conocen las convencionalidades del sistema escrito llegan a participar en procesos de producción de textos, Un ejemplo de ello es una experiencia expuesta en la que se trabaja con niños de tercer grado de educación infantil escribiendo noticias. Los pequeños en realidad sólo escriben (con letra) el título de la noticia, con ayuda del maestro, lo demás es representado a través de un dibujo (Casero, 2002).

El interés de este trabajo se centra en la segunda fase, en el conocer las teorías implícitas de los maestros acerca de la escritura, cuando se está enseñando la forma de expresarse por escrito. Sin embargo se consideró importante hacer mención de manera muy general de la primera fase en el aprendizaje de la escritura.

2.9.1. Proceso de adquisición de la lecto escritura.

El entendimiento de cómo es que el niño llega a aprender a escribir también es una cuestión de aproximaciones. Dependiendo de cómo se concibe la escritura misma serán las formas en que se plantee su enseñanza.

Cuando la escritura es vista como una mera representación del lenguaje oral, entonces su enseñanza está basada en cuestiones como el análisis auditivo, la discriminación visual, la enseñanza de letras sueltas, coordinación motriz fina. Desde esta perspectiva la lectura y la escritura son entendidas como cuestiones mecánicas, en dónde es suficiente con adquirir técnicas de descifrado y trazo de letras. Su enseñanza entonces está basada en supuestos asociacionistas. No se entrará en detalles al respecto, por no ser el tema central de este trabajo, sólo basta decir que “si bien los planteamientos teóricos (de esta aproximación) remiten al más crudo mecanicismo, sus aplicaciones prácticas suelen excederlo, llegando en ocasiones a parecer literalmente basado en el viejo y funesto refrán de que *la letra con sangre entra*” (Ferreiro, 1989, p.20).

Por otra parte cuando se entiende al lenguaje escrito como un proceso complejo, que implica mucho más que la mera representación del oral, en donde se requieren de conocimientos formales de la lengua, instrumentales y procedimentales se plantea entonces su enseñanza de manera distinta. Entonces el lenguaje escrito se aprende, igual que el oral, en contextos socioculturales, es decir en contextos de uso en interacción con otros (Goodman, 1982). El niño no es visto como un receptor pasivo que sólo imita las conductas de los adultos, sino como un sujeto activo que “en su afán por interpretar el sistema de escritura, formula hipótesis, las pondrá a prueba y deberá reformularlas en caso de que resulten insuficientes para interpretar escrituras que el medio le presenta o entre en contradicción con otras hipótesis que él mismo haya construido (Kaufman, 1988, p.6). Así el niño reconstruye el lenguaje a partir de la información que encuentra en su medio.

Desde esta perspectiva los errores no son considerados como faltas, sino como pruebas tangibles de la actividad intelectual del niño al intentar reconstruir el

lenguaje escrito, son así llamados “errores constructivos” (Ferreiro, 1989). Donde tradicionalmente se ve un déficit, se aprecia un avance (Kaufman, 1988). El análisis de éstos errores permite conocer el proceso por el cual se adquiere el lenguaje escrito.

Al aprender a escribir se pasa por varios niveles. Son cuatro los niveles: presilábico, silábico, silábicoalfabético y alfabético (Ferreiro, 1989). A continuación se explicarán de manera general.

Nivel presilábico: En éste, los niños intentan distinguir entre dos formas de representación gráfica, el dibujo y la escritura. Se le llama presilábica por no tener todavía ninguna noción acerca de la relación sonora que existe entre lenguaje oral y escrito.

En este nivel se pueden observar producciones infantiles que mezclan dibujos y grafías o garabatos. Éstos últimos se tratan de signos indicativos primarios con los que se emplean para recordar. Los garabatos van siendo sustituidos por pequeñas imágenes y dibujos, que a su vez dan paso a los símbolos “los signos escritos de este modo son símbolos de primer grado, pero el niño debe alcanzar un símbolo de segundo orden, que supone la utilización de signos como representación de las palabras. Para ellos el pequeño debe ser capaz de descubrir que podemos dibujar no sólo objetos, sino palabras” (Clemente y Domínguez, 1999)

Nivel silábico: El niño se da cuenta que la escritura está vinculada con aspectos sonoros de la lengua, pero representa cada sonido con una sola grafía. No siempre la grafía tiene una relación convencional con el sonido representado.

Nivel silábico alfabético: Es un nivel de transición en el que algunas sílabas son representadas con una única letra y otras con más de una letra.

Nivel alfabético: En este nivel las producciones de los niños ya incorporan casi todas las características del sistema convencional, pero sin uso aún de las normas ortográficas.

Cada uno de estos niveles se divide en etapas que no es posible tratar en este trabajo (véase, Nemirovsky 1999, Bonals, 1998, Kaufman, 1988 y Ferreiro, 1989). Sin embargo, es conveniente señalar que el niño aprende participando en “eventos de lectura”, éstos son cualquier experiencia de lectura o escritura en la que el niño participa (Teales y Anderson, 1981, citado en Goodman, 1982). Estos eventos no sólo proporcionan al niño información sobre la estructura del código escrito, sino también sobre cuestiones instrumentales y actitudinales.

Se ha comprobado que el ocasionar conflicto en el niño sobre las hipótesis que maneja lo ayudan a avanzar en su descubrimiento del sistema de escritura. Estos conflictos aparecían, en ocasiones, a partir de situaciones planteadas por la maestra, y en muchas oportunidades, de preguntas que los propios alumnos se planteaban (Kaufman, 1988).

2.9.2. Proceso de enseñanza aprendizaje de la expresión escrita.

En lo que se refiere a las maneras de enseñar la escritura, se han identificado dos grandes aproximaciones, la que está centrada en el proceso y la que está centrada en el producto. (Hayes y Flower, 1986). La forma de trabajar desde ambas aproximaciones es muy diferente, ya que en cada una de ellas subyace una concepción diferente de lo que es la escritura y por ende de lo que implica su enseñanza.

La escritura, desde una ***aproximación centrada en el producto***, es considerada como un proceso sencillo, en donde se piensa que es suficiente con saber escribir palabras aisladas, para poder expresarse por escrito. Desde esta perspectiva la escritura es la mera representación del lenguaje oral y es abordada como un contenido escolar, más que como un proceso.

Desde esta perspectiva cuando se pide que se realice un escrito el sujeto inmediatamente moviliza ciertas asociaciones o recuerdos, es decir le vienen a la mente una serie de datos que irá escribiendo de manera lineal, escribe lo que va pensando a medida como se le va ocurriendo (Tolchinsky, 1993). Visto desde esta manera, no se incluyen procesos de planeación ni revisión de textos, porque se escribe tal cual como van surgiendo las ideas.

Bajo esta perspectiva la instrucción se centra en los productos elaborados por los alumnos, es decir, se trabaja con los textos ya terminados. Dicho trabajo se basa en dar reglas gramaticales, ortográficas o de puntuación (Bruer, 1997). La dinámica de clase, consiste en pedir que se realicen escritos, una vez terminados el maestro los revisa y los corrige, puntualiza los errores en los mismos y pide al alumno que los repita, esperando que se incorporen en esta forma las características de un buen escrito en el repertorio del alumno. Así el papel del maestro se centra en revisar textos y corregirlos.

Al contrario de la perspectiva antes mencionada la ***perspectiva centrada en el proceso***, considera a la escritura como un proceso complejo (Bruer, 1997). Se considera que saber escribir palabras no es suficiente para cumplir la meta final de expresar las ideas coherentemente (Defior, 1996).

Así la enseñanza de la escritura, desde una aproximación centrada en el proceso, no pone énfasis en la corrección del producto terminado, sino en el proceso de escritura mismo. Se centra en el desarrollar habilidades de expresión, y en el fomento de aspectos funcionales.... la dinámica de enseñanza en el salón de clases incluye la explicitación de estrategias específicas para la escritura de ciertos textos, el modelamiento de éstas por parte del maestro, la evaluación dirigida por el maestro del proceso y el fomento de la autoevaluación del alumno.

En una aproximación centrada en el proceso “la idea es que el proceso de producción de un texto - aunque sea una invitación de cumpleaños- sirva como reorganizador de las propias ideas y expresiones lingüísticas, y no sólo como disparador de lo que podemos producir automáticamente” (Tolchinsky, 1993, 38). Así, se pueden identificar dos ejes que servirán de directrices en todo proceso didáctico desde esta perspectiva, 1) siempre se buscará intervenir en el proceso y en las condiciones del producto y 2) se buscará siempre la utilización de textos producidos por otros como medio de referencia.

En cuanto a las intervenciones que el docente realiza para mejorar el proceso, éstas pueden ser de largo alcance o corto alcance. Las de corto alcance se refieren a intervenciones que se hacen en el proceso mismo de producción de

un texto, es decir, cuando ya se está trabajando con la producción del escrito, se realizan distintas tareas que lo modifican, como por ejemplo escribir en una hoja ideas sueltas que vienen a la mente para después organizarlas, es una tarea que está encaminada a influir en el texto que ya se está elaborando. Las intervenciones de largo alcance se refieren a actividades que puede proponer el maestro o el mismo alumno que servirán de preparación para la posterior escritura de un texto. Estas actividades pueden desarrollarse durante semanas o meses. Por ejemplo cuando se decide realizar un texto sobre las fases de la luna y se pone a los niños a observar el cielo nocturno durante todo un mes para que registren los cambios lunares o para escribir un texto sobre la vida animal se planea realizar una visita al zoológico, ambas son actividades preparativas para la confección de un determinado tipo de texto (Tolchinsky, 1993).

Entender la escritura de esta manera nos lleva a que dentro del salón de clases sea necesario tomar siempre en cuenta las siguientes premisas básicas (Tolchinsky, 1993):

- a) *No se considera el escribir sólo como una habilidad motora, sino como un conocimiento complejo:* Cuando se piensa en enseñar a escribir no se piensa en las palabras o frases que se escribirán, sino en múltiples situaciones en las que la escritura se usa. Se preocupa por el contenido y el interés de la información que se trasmite, no se promueve la escritura de textos sin sentido. Se interpreta la escritura como un proceso que incluye un saber formal y uno instrumental.
- b) *No se considera posible separar el aprender a escribir del escribir.* Se entiende que se aprende a escribir escribiendo, por lo que los niños están siempre inmersos en procesos de producción de textos.
- c) *Se considera el leer y escribir como actividades diversas cada una con sus particularidades.* Una no es consecuencia de la otra.
- d) *Se considera el escribir tanto como una actividad individual, como un producto de la interacción social.* Hay un cierto componente social en la actividad de producción de textos, este debe de fomentarse dentro del salón de clases. No

se busca que todos escriban un mismo texto, tal vez que escriban sobre el mismo tema, pero los productos serán siempre distintos.

El maestro debe de conocer las diferentes etapas por las que pasan los niños para adquirir la escritura, pero no sólo eso, será necesario también que el maestro influya en dichas etapas, ayude y prepare a los niños a llegar a donde todavía no han llegado.

Cuando se piensa en una aproximación centrada en el proceso se debe de pensar en superar los siguientes aspectos (Galaburri, 2000):

- § El escribir por escribir en sí mismo, con el fin exclusivo de ser evaluado
- § La concepción del aprendizaje y producción de la escritura como un proceso lineal que va de lo simple (aprender la técnica de la escritura y su estructura) a lo complejo (producir textos)
- § La concepción del proceso de escritura como un proceso de transcripción del lenguaje oral. Cuando se considera así, se ignora la puesta en juego de operaciones diversas relacionadas con aspectos cognitivos, gráficos, lingüísticos y pragmáticos.

Algunas investigaciones (Johnson, 1992, Gow, 1993) han demostrado que la orientación que un maestro tenga al trabajar la escritura, depende en gran medida de las concepciones que tenga de la enseñanza de ésta. El que el maestro maneje una u otra aproximación al trabajar la escritura en su grupo, depende en gran medida de la forma de pensar que tiene. De ahí la importancia de estudiar las teorías implícitas de los maestros acerca de la escritura.

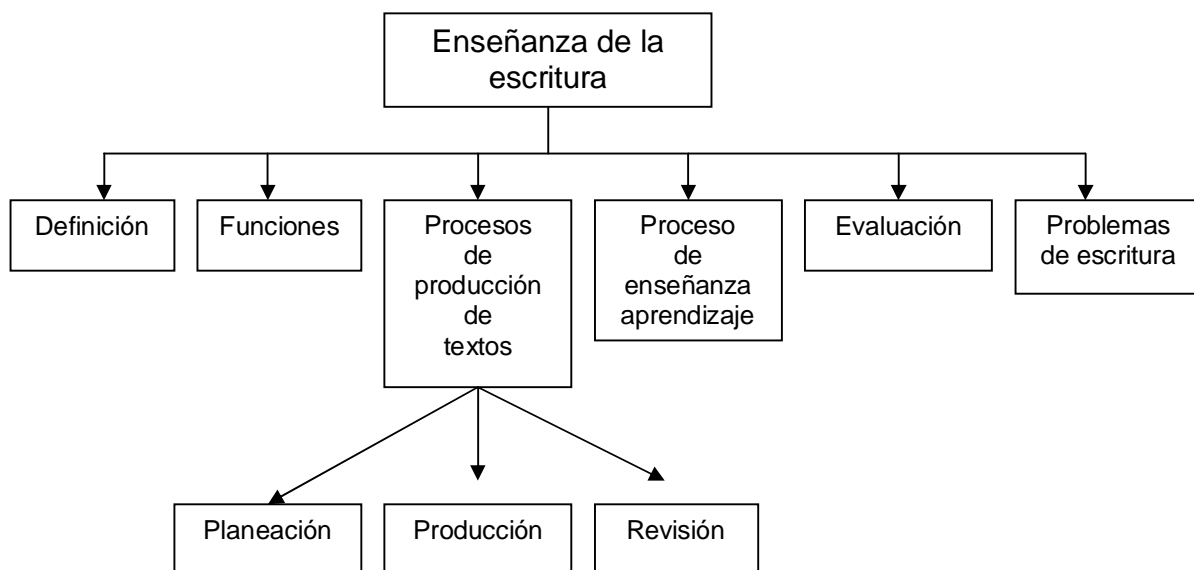
En esta investigación se intentó determinar si los maestros manejan una aproximación de la escritura centrada en el proceso o centrada en el producto.

Es importante señalar que se reconoce el que no siempre es posible encontrar que los maestros tengan una aproximación exclusiva. Por las mismas características de las teorías implícitas se puede encontrar una orientación dual, es decir, en donde coexisten dos orientaciones; o una orientación múltiple, en

donde se toman elementos de varias orientaciones (Johnson, 1992). *Esto será tomado en cuenta en el momento de analizar la información.*

Con todo lo expuesto hasta aquí, se puede resumir que la presente investigación tuvo como describir ¿Cuáles son las teorías implícitas de los maestros sobre la enseñanza de la expresión escrita? Para esto, fue necesario describir lo *qué dice* y lo *qué hace* acerca de varios aspectos que fueron analizados, presentados en la figura 1.

Fig. 1. Aspectos que fueron analizados de
La enseñanza de la escritura



Al describir todos estos aspectos, se obtuvo una visión de cómo están enseñando la escritura los maestros considerados en el estudio y qué aspectos es necesario cambiar.

Para ello se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa descriptiva, que a continuación se describe.

MÉTODO

OBJETIVO GENERAL:

Analizar las teorías implícitas que tienen los maestros sobre la enseñanza de la escritura.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1. Determinar *qué hace* y *qué dice* acerca de su concepto de la escritura.
2. Determinar *qué hace* y *qué dice* acerca de la función de la escritura.
3. Determinar *qué hace* y *qué dice* acerca del proceso de producción de textos.
4. Determinar *qué hace* y *qué dice* acerca de la evaluación y los problemas en la escritura.
5. Determinar *qué hace* y *qué dice* acerca de su papel en la enseñanza del proceso de producción de textos.
6. Determinar *qué hace* y *qué dice* acerca de su aproximación a la enseñanza de la expresión escrita.

OBJETO DE ESTUDIO:

Lo que dice: Se consideró bajo este rubro aquella información que el maestro mencionó explícitamente y fue expresada verbalmente.

Lo que hace. Se consideró bajo este rubro aquella información que pudo ser conocida implícitamente mediante las observaciones en el aula y el análisis de los cuadernos de los alumnos.

TIPO DE INVESTIGACION:

Se llevó a cabo un estudio descriptivo con base en una investigación de tipo cualitativo.

SUJETOS:

Se trabajó con 3 maestros que se encontraban en el momento de la investigación trabajando en nivel primaria frente a grupo y que accedieron voluntariamente a ser observados y entrevistados. Algunos datos sobre ellos:

- **Maestra 1.**
 Años de experiencia docente: 13.
 Años frente a grupo: 13.
 Escolaridad: Normal básica y Licenciatura en Educación Primaria (UPN).
 Grados en los que ha trabajado más frecuentemente: Quinto y sexto.
 Experiencia laboral: Sólo como maestra frente a grupo.
 Grado actual con el que trabaja: 4º grado

- **Maestra 2.**
 Años de experiencia docente: 20.
 Años frente a grupo: 20.
 Escolaridad: Normal básica, Licenciatura Psicología (Normal Superior), diplomado en Formación Docente (UPN). En el momento de la investigación hacía sus trámites para ingresar a maestría (UPN).
 Grados en los que ha trabajado más frecuentemente: Con primero y segundo y con quinto y sexto.
 Experiencia laboral: Además de maestra frente a grupo es psicóloga de USAER.
 Grado actual con el que trabaja: 6º grado

- **Maestra 3.**
 Años de experiencia docente: 13.
 Años frente a grupo: 8.
 Escolaridad: Normal básica y Licenciatura en Filosofía (UNAM).
 Grados en los que ha trabajado más frecuentemente: Quinto y sexto.
 Experiencia laboral: Además de docente frente a grupo laboró como apoyo en la revista Cero en Conducta y en el momento de la entrevista participaba en la Dirección de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Pública en un proyecto sobre gestión escolar.
 Grado actual con el que trabaja: 2º grado

ESCENARIOS:

Se realizaron las observaciones y la entrevista en los salones de las escuelas primaria, en la que se encontraban laborando los maestros seleccionados.

- **Maestra 1.**
 Escuela primaria pública ubicada en la Delegación Iztapalapa. Turno matutino.
- **Maestra 2.**
 Escuela primaria pública ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero. Turno matutino.
- **Maestra 3.**

Escuela primaria pública ubicada en la Delegación Iztapalapa. Turno matutino.

MATERIALES E INSTRUMENTOS:

- ✓ Cuestionario de preguntas abiertas que sirvió como guía al hacer la entrevista a los maestros, éste fue formulado con base en los cuestionarios presentados por Macotela, Seda y Flores (1998) y Castillo (2002); así como también con base en la revisión teórica realizada.
- ✓ Audio y video cassettes.
- ✓ Cámara de video y grabadora.
- ✓ 2 cuadernos de alumnos, de cada grupo observado.

PROCEDIMIENTO.

Para llevar a cabo la investigación planteada en este trabajo, se realizaron con cada uno de los maestros seleccionados cuatro actividades:

- § presentación de la investigación
- § observación en el salón de clases
- § análisis de cuaderno de los alumnos
- § entrevista con el maestro de grupo

Cada una de estas actividades fue piloteada con anterioridad. A continuación se presenta la forma en que se decidió llevarlas a cabo, basadas en la información obtenida en dicho piloteo.

Presentación de la investigación

Uno de los primeros problemas al que se hizo frente al realizar la investigación fue el explicar a los participantes en qué consistía ésta. La investigación tiene como objetivo conocer qué piensa y cómo trabaja el maestro la escritura. Entendiendo en este trabajo que la escritura es un código, que es empleado por el hombre con muy distintos fines entre los que se encuentran la expresión y comunicación de ideas e implica la puesta en marcha de una serie de acciones tanto físicas como cognitivas.

Pero no se podía tener la seguridad de que el maestro entendiera por escritura lo mismo que el investigador. Por ello, como primera actividad se planteó conocer cómo definen ellos los términos de escritura, redacción y expresión escrita. Fue necesario pedirles que definieran cada término, es decir, se les hizo la pregunta ¿qué es para ti la escritura?, ¿qué es para ti la expresión escrita? y ¿qué es para ti la redacción?

Posteriormente se escogió uno de los tres, el término que defina el maestro como sinónimo de lo que en este trabajo se entiende por expresión escrita, se le explicó con dicho término el objetivo de la presente investigación.

Lo que se pretendió con esto, es partir de un término con el que el maestro entienda que lo que se perseguía es el análisis de la enseñanza de la fase de "expresión escrita".

Primera serie de observaciones en el aula.

Se consideró conveniente que fueran los maestros quienes decidieran los tiempos y temas a abordar en las clases observadas, ya que el objetivo de esta investigación no fue describir la práctica docente cotidiana, sino conocer las teorías implícitas de los maestros sobre la enseñanza de la escritura. De esta manera el que los maestros preparen una clase “especial” para mostrarla al investigador, lejos de ser considerado un aspecto negativo, permite indagar sobre lo que cada maestro cree que debe ser la enseñanza de la escritura.

Así se llevaron a cabo cinco observaciones de clases en las que consideró el maestro que se estaba trabajando la expresión escrita. Se videograbaron todas ellas, de principio a fin sin importar las variaciones de tiempo que éstas tuvieran. Se inició y finalizó la grabación en el momento que el maestro expresó que la clase principiaba y terminaba. También el horario de las videograbaciones (días y horas) estuvo determinado por el maestro de grupo, ya que se le pidió que dijera cuándo deseaba que el investigador asistiera.

Análisis de los cuadernos de los alumnos.

Después de realizadas las observaciones, se le pidió a cada maestro que facilitara los cuadernos de Español de dos de sus alumnos, los que él consideraba destacados, esto con el fin de observar el trabajo realizado en el año y comparar ambos cuadernos. Uno de los aspectos observados en el piloteo es que si sólo se pedía el cuaderno de un niño era difícil saber si un cierto texto era producto de la creatividad del niño o había sido copiado o dictado. Para distinguir entre una producción realmente elaborada por el alumno, se compararon los dos cuadernos y se vio si las producciones eran exactamente iguales o diferentes.

Se decidió hacerlo de esta manera porque al dejar que el maestro escoja los cuadernos, es un medio para conocer las teorías implícitas que tiene acerca de “un buen desempeño en escritura”.

Posteriormente se realizó el registro de la información obtenida de dichos cuadernos.

Entrevista al maestro de grupo.

La entrevista que se realizó al maestro, se llevó a cabo en el mismo salón de clases en el que se realizaron las observaciones, en un momento en que no se encontraba el grupo presente.

La entrevista se realizó como una entrevista semiestructurada, la cual fue audio grabada, para su posterior transcripción. Las preguntas que sirvieron como base se muestran a continuación:

Datos generales del entrevistado:
Años de experiencia docente: _____
Sexo: _____
Escolaridad: Normal básica _____
Otros estudios realizados: _____
Preguntas sobre la enseñanza de la expresión escrita:
¿Por qué en la escuela se enseña a escribir?
¿Cuándo un niño escribe que pasos crees tú que debe de seguir?
¿Qué tomas en cuenta al evaluar un texto elaborado por los alumnos?
De los elementos mencionados ¿Cuál consideras más importante, cuál sigue, por qué?
¿Qué se debe saber para poder escribir un texto?
¿Cómo se aprenden los conocimientos antes mencionados?
¿Qué dificultades enfrentan tus alumnos cuando escriben?
¿Cómo se puede apoyar a estos niños?
Como maestro ¿Crees que puedes hacer algo para apoyar a estos niños?
¿Qué has hecho para ayudar a niños que tienen dificultades de escritura?
Preguntas acerca de las clases observadas y actividades Incluidas en los cuadernos de los alumnos
¿Cuál era el objetivo de la actividad...?
¿Por qué decidiste incluirla?
¿Se cumplieron los objetivos que te habías propuesto?
¿Qué necesita un niño para poder escribir un cuento?*
¿Para qué le sirve al niño saber escribir un cuento?*
¿Por qué escogiste ese cuento?*
En las clases que dejaste que observara ¿Crees que algo falló?
¿Cómo te sentiste al ser observada?

* La palabra cuento se cambiaba dependiendo del tipo de texto que se empleó en las clases observadas.

En las preguntas marcadas con asterisco el tipo de texto se cambiaba dependiendo de lo que se hubiera observado en las clases.

Todo el procedimiento descrito, se llevó a cabo de manera independiente con cada uno de los maestros de la muestra.

PROCEDIMIENTO DE ANALISIS DE DATOS

Una vez que fue llevado a cabo el procedimiento de recolección de datos, se realizaron las transcripciones de las observaciones y de la entrevista hechas a los maestros.

La información obtenida fue analizada a partir de "lo que dice" y "lo que hace" el maestro acerca de los aspectos siguientes:

- Definición de escritura.
- Función que se da a la escritura en el aula.
- Proceso de producción de textos.
- Evaluación de la expresión escrita.
- Dificultades en la expresión escrita.
- Aproximación a la enseñanza de la expresión escrita.

Cada uno de estos aspectos fue analizado de manera particular tomando en cuenta la información recabada en las tres actividades (observación en el aula, entrevista y análisis de las actividades incluidas en los cuadernos de los alumnos).

Los diferentes elementos considerados al analizar y las categorías en las que fue dividida la información se muestran a continuación:

DEFINICIÓN DE ESCRITURA.

En este apartado se describe lo que dice acerca de términos relacionados a la escritura, como son: escritura, expresión escrita y redacción. También se analiza si su definición incluye aspectos estructurales, funcionales y comportamentales.

FUNCIÓN QUE SE DA A LA ESCRITURA EN EL AULA.

En este apartado se analiza la información obtenida en las tres actividades realizadas, referente a la función que se da a la escritura en el aula en los aspectos de *lo que se dice* y *lo que se hace*.

Función que cumplen los textos elaborados.

Se analizó la información recabada para determinar si mencionaba o incluía actividades que cumplieran las siguientes funciones:

- **Escritura comunicativa:** Se consideró que se trabajaba con actividades que tenían una función comunicativa cuando se realizaron escritos que sirvieron como medio para establecer un contacto con otras personas, por ejemplo al escribir una carta o escribir un cuento para leerlo después a un compañero.(Halliday, 1975, citado en Boad, 1986, Belinchón, Riviére e Igoa, 1992).
- **Escritura útil:** Se consideró que en el aula se trabaja con escritura útil, cuando sean incluidas o observadas actividades en donde la escritura servía para mediar acciones en el mundo, es decir, es cuando se emplea la escritura para realizar tareas cotidianas en la vida diaria, como llenar una solicitud o hacer una lista de compras (Resnick, 1991).
- **Escritura informativa:** Se consideró que en el aula se trabaja con escritura informativa, cuando sea incluían u observaban actividades en donde la escritura se empleaba para comunicar un conocimiento acerca del mundo, como por ejemplo cuando se escribe un texto de historia o de ciencias para dar a conocer a otros algo acerca de un tema determinado (Resnick, 1991).
- **Escritura expresiva:** Se consideró que en el aula se trabaja con escritura expresiva, cuando fueron incluidas u observadas actividades en donde la escritura sirvió como forma de expresión del pensamiento, las emociones, los sentimientos del sujeto, es decir, en ellos se expresa la propia individualidad de quien escribe (Alonso, 1991, Resnick, 1991, Defior, 1996, Mercer, 1997, Halliday, 1975, citado en Boad, 1986). Este tipo de escritura puede ser dividido a su vez en otros tipos (Gárate, 1994), dependiendo de las características y funciones:
 - **Escritura descriptiva:** Se consideró que en el aula se trabajó con escritura descriptiva, cuando fueron incluidas u observadas actividades en donde la escritura describió el cómo se perciben objetos, personas o sucesos.
 - **Escritura narrativa:** Se consideró que en el aula se trabaja con escritura narrativa, cuando fueron incluidas u observadas

actividades escritas en donde se explicaba una serie de eventos que ocurren en el tiempo, como en un cuento, historia o fábula.

- **Escritura expositiva:** Se consideró que en el aula se trabaja con escritura expositiva, cuando fueron incluidas u observadas actividades escritas en donde se representaba o se describía el cómo se entiende un proceso.
- **Escritura que regula el comportamiento de otro:** Se consideró que en el aula se trabajó con este tipo de escritura, cuando los textos elaborados pretendían influir en la conducta de otra persona (Belinchón, Riviére, e Igoa, 1992; Goodman, 1982).
- **Escritura racional:** Se consideró que en el aula se trabaja con escritura que permite el desarrollo del pensamiento cuando fueron incluidas u observadas actividades en donde la escritura tuvo la finalidad de permitir ordenar de manera lógica las ideas del sujeto (Alonso, 1991; Belinchón, Riviére e Igoa, 1992), ejemplos: los cuadros sinópticos, esquemas o resúmenes.
- **Escritura que extiende la memoria:** Se consideró que en el aula se trabajó con este tipo de escritura cuando las producciones realizadas servían para anotar cuestiones que sería necesario recordar en otro momento (Goodman, 1982).
- **Escritura mecánica:** Se consideró que en el aula se trabaja con escritura mecánica, cuando sean incluidas u observadas actividades en donde la escritura hace referencia a un conjunto de prácticas generalizadas, recurrentes y rutinarias, empleadas en el salón de clases, que no tienen una finalidad comunicativa, expresiva, informativa, útil o racional propiamente dicha (Rockwell, 1982). Este tipo de escritura tiene finalidades escolares únicamente. Como ejemplos se encuentran los dictados o las copias (volver a escribir lo ya escrito), también se consideraron dentro de esta categoría los textos que aunque tienen una función específica no la cumplen dentro del salón de clases, como cuando se escribe un cuento, pero nadie lo lee.

PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

Tipo de producciones elaboradas:

Las diferentes producciones escritas elaboradas en el salón de clases u observadas en los cuadernos de los alumnos se dividieron en dos categorías tomadas de la Dirección General de Investigación Educativa de la SEP (1997), producciones elaboradas por los alumnos y producciones no elaboradas por los alumnos:

- **Producciones elaboradas por los alumnos:** Fueron consideradas así a todas aquellas producciones que al ser escritas implicaron que el alumno se viera inmerso en un proceso de producción de texto, dentro de esta categoría se engloban las siguientes:
 - a. **Definiciones elaboradas por los alumnos:** Cuando es el niño el que escribe su propia definición de algún concepto, por ejemplo “Sauce: árbol que tiene las ramas muy grandes y cuelgan”
 - b. **Redacciones elaboradas por los alumnos:** Cuando se le pide al niño que realice textos descriptivos, narrativos, informativos, etc, en donde las ideas contenidas son planeadas por él.
 - c. **Cuestionarios elaborados por los alumnos:** Cuando las preguntas que se presentan son inventadas por el propio niño, como por ejemplo cuando él planea una entrevista y escoge las preguntas que va hacer o cuando las respuestas implican el conocer la forma de pensar o sentir del niño, por ejemplo: “¿Qué es para ti la amistad?”
 - d. **Textos colectivos:** Cuando las ideas contenidas en un texto son producto de un trabajo en equipo o de todo el grupo.
- **Producciones no elaboradas por los alumnos:** Dentro de estas se incluyeron todas aquellas producciones que no implicaron para el alumno un proceso de producción de texto, como por ejemplo: copias de cuentos, fábulas, descripciones u otros tipos de escritos elaborados por autores diversos, copias o dictados de resúmenes, cuentos, fábulas, descripciones y toda clase de

escritos elaborados por el maestro. Es decir, escritos en los que el alumno no es quien genera las ideas, las genera otra persona.

- a. **Definiciones no elaboradas por los alumnos:** Cuando el maestro dicta o pide que copien la definición de algún concepto, por ejemplo: “El sujeto es la parte de la oración que....”
- b. **Copias:** Cuando las producciones son copias fieles de textos narrativos, expositivos, etc, elaboradas por otros autores, tomados de libros o dictados por el maestro.
- c. **Cuestionarios no elaborados por los alumnos:** Cuando las preguntas no son producidas por el niño, sino que son dictadas por el maestro o copiadas, o cuando se pide que los niños contesten lo leído en otro libro, ejemplo: “¿De qué color era la casa de la tortuga en el cuento?”
- d. **Ejercicios de aplicación:** Cuando se le pide al niño que realice ciertos ejercicios en donde ponga en juego conocimientos predominantemente gramaticales, por ejemplo: “Subraya de rojo el sujeto y de verde el predicado”, “conjuga el verbo *hacer* en pasado”, “completa las siguientes oraciones con las palabras que faltan”, etc.
- e. **Caligrafía:** En los que el niño realiza repeticiones de palabras o letras para mejorar el trazo.
- f. **Dictados:** Cuando el maestro dicta una serie de palabras o enunciados al niño.
- g. **Recortes:** Cuando se observa en el cuaderno que el niño ha pegado un texto elaborado por otra persona, ya sea en fotocopia, tomado de un libro o de un periódico.
- h. **Ejercicios ortográficos:** Cuando se observa que el niño escribe varias veces una misma palabra para reafirmar la forma ortográfica correcta.

Desarrollo de estrategias.

Dentro de este apartado se incluyó aquella información que evidenciaba que en el salón de clases se desarrollaban o no estrategias en los tres procesos involucrados en la expresión escrita, mencionados por Hayes y Flower (1986), definiendo las categorías con base en la información dada por Graham y Harris, (1989); Mercer, (1991); Meltzer y cols, (1996); De la Paz y Graham, (1997); Graham, (1997):

- **Desarrollo de estrategias de planeación**, es cuando el sujeto busca la información del tema y organiza un plan de escritura. Se estableció que el maestro desarrollaba estrategias de planeación cuando se observó o mencionó el desarrollo de alguno de los subprocesos siguientes.
 - El establecimiento de las metas u objetivos, en donde toma en cuenta la audiencia a la que va dirigido el escrito y para qué va escrito.
 - La generación de ideas, en donde se busca información en la memoria o por otros medios sobre el tema escogido.
 - La identificación del tema principal
 - La determinación del punto de vista del autor.
 - Y la organización, en donde el escritor estructura la información dependiendo de sus conocimientos del lenguaje.
- **Desarrollo de estrategias de producción**: La producción es cuando se convierten las ideas en palabras escritas. Se consideró que se desarrollaban estrategias de producción cuando el maestro mencionó o se observó que se proporcionaban estrategias que ayudaban al alumno al momento de escribir.
- **Desarrollo de estrategias de revisión**: El proceso de revisión implica evaluaciones y revisiones en donde el sujeto considera aquellas partes del texto que puedan ser mejoradas. Se consideró que se desarrollan estrategias de revisión cuando el maestro mencionó o se observó que proporciona estrategias que enseñaran al alumno cómo revisar sus textos para agregar, quitar o cambiar aspectos que pueden ser mejorados.

EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.

En este apartado se considera la información obtenida en la entrevista, así como lo observado en los cuadernos de los alumnos, referente a los diferentes

aspectos considerados por el maestro al evaluar producciones escritas. La información fue clasificada con base en lo expuesto por Hawell, Fox, y Morehead, (1993, citado en Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996) determinando si el maestro evaluaba los siguientes aspectos:

- **Aspectos mecánicos:** Son aquellos aspectos convencionales de la escritura como: los signos de puntuación, las reglas ortográficas, la caligrafía, etc.
- **Aspectos de expresión:** Son aquellos aspectos que se refieren a la forma en cómo se organizan las ideas de tal manera que se presenten de una manera coherente y lógica, como: la organización de las ideas (coherencia interna del texto), el vocabulario (número de palabras diferentes) y la fluidez (número de palabras dentro del texto).

DIFICULTADES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA.

Las dificultades que mencionó el maestro que presentaban sus alumnos en el momento en que se expresan por escrito fueron clasificadas dependiendo de los aspectos que se evalúa, con base en la información dada por Hawell, Fox, y Mohehead (1993, citado en Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996), en las siguientes categorías.

- **Las dificultades en aspectos mecánicos:** Son aquellos problemas que se refieren a aspectos convencionales de la escritura como: los signos de puntuación, las reglas ortográficas, la caligrafía, etc.
- **Las dificultades en aspectos de expresión:** Son aquellos aspectos que se refieren a la forma en cómo se organizan las ideas de tal manera que se presenten de una manera coherente y lógica, como: la organización de las ideas, el vocabulario y la fluidez, etc.

Las causas que cree el maestro que provocan los problemas mencionados fueron clasificadas en la siguiente categoría (Oyola, Brila, Figueroa, Leonardo y Gennari, 1995):

- **Causas externas a la escuela:** Fueron aquellas causas que mencionó el maestro que hacen referencia a aspectos que no son responsabilidad directa

de la escuela y por ello no puede hacer nada para solucionarlos, como son: factores económicos y culturales de la familia, pautas familiares de crianza, desintegración familiar o causas internas del niño.

- **Causas internas a la escuela:** Son aquellas causas que mencionó el maestro que hacen referencia a aspectos que son responsabilidad directa de la escuela y por ello puede hacer algo por solucionarlos, como son: formación y capacitación del docente, sistema de evaluación u organización del proceso de enseñanza aprendizaje.

Otro de los aspectos que se derivó de la información obtenida sobre las causas que cada maestro adjudica a las dificultades en expresión escrita de sus alumnos es su propio papel frente a la enseñanza de la expresión escrita. El papel del maestro fue dividido en dos categorías:

- **El maestro puede influir en aprendizaje de la expresión escrita.** Se consideró que el maestro asumía un papel en el que puede influir en el aprendizaje del proceso de producción de textos cuando indicó que las dificultades se originan por causas internas a la escuela o expresaba que los conocimientos y habilidades implicados en el proceso pueden ser enseñados.
- **El maestro no puede influir en el aprendizaje de la expresión escrita.** Se consideró que el maestro asumía un papel en el que no puede influir en el aprendizaje del proceso de producción de textos cuando indicó que las dificultades se originan por causas externas a la escuela o expresaba que los conocimientos y habilidades implicados en el proceso no pueden ser enseñados.

APROXIMACIONES A LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.

La aproximación a la enseñanza de la expresión escrita fue definida como las maneras de enseñarla. Estas se dividieron en dos grandes grupos, aproximación centrada en el producto y aproximación centrada en el proceso. La definición de

ambas categorías se hizo con base en la información dada por Hayes y Flower (1986), Bruer (1997) y Defior (1996):

- ***Aproximación centrada en el producto:*** Se consideró que el maestro tiene una aproximación centrada en el producto cuando se mencionó o se observó que:
 - Es suficiente con saber escribir palabras aisladas, para poder expresarse por escrito.
 - La escritura es la mera representación del lenguaje oral. Es decir, que si un niño sabe la relación sonido grafía entonces tiene la capacidad para expresarse por escrito.
 - Se trabaja con los textos ya terminados.
 - La instrucción se basa en dar reglas gramaticales, ortográficas o de puntuación. Es decir, el maestro no da una enseñanza dirigida a desarrollar el proceso de escritura (planeación, producción, revisión), sino únicamente se centran en corregir, los errores encontrados en los escritos elaborados por los alumnos
 - La dinámica de clase, consistió en pedir que se realicen escritos, una vez terminado el maestro lo revisa y lo corrige, puntualiza los errores en los mismos y pide al alumno que lo repita.
 - El papel del maestro se centra en revisar textos y corregirlos.
- ***Aproximación centrada en el proceso:*** Se consideró que el maestro tiene una aproximación centrada en el proceso cuando se observó o mencionó que:
 - La escritura es considerada como un proceso complejo, en donde el saber escribir palabras no es suficiente para cumplir la meta final de expresar las ideas coherentemente.
 - La instrucción se centra no en la corrección del producto terminado, sino en el proceso de escritura (planeación, producción y revisión).
 - Se observó el desarrollo de estrategias específicas de planeación, producción y revisión.
 - La dinámica de enseñanza en el salón de clases incluye la explicitación de estrategias específicas para la escritura de ciertos textos, el modelamiento de éstas por parte del maestro, la evaluación dirigida por el maestro del proceso y el fomento de la autoevaluación del alumno. Es decir, el papel del maestro se centra en el intervenir en el proceso para apoyar el desarrollo de los alumnos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN POR CASO.

A continuación se presenta el análisis de la información obtenida en cada uno de los casos estudiados para posteriormente realizar la discusión general integrándolos.

Para dar coherencia a la presentación se mostrará la información obtenida de cada una de las categorías analizadas sin importar el orden en el que fuera recabada.

MAESTRA 1

Datos generales de la maestra:

Años de experiencia docente: 13.

Años frente a grupo: 13.

Escolaridad: Normal básica y Licenciatura en Educación Primaria (UPN).

Grados en los que ha trabajado más frecuentemente: Quinto y sexto.

Experiencia laboral: Sólo como maestra frente a grupo.

Grupo actual con el que labora: 4º grado.

CONCEPTO DE ESCRITURA.

En este aspecto únicamente se obtuvo información acerca de *lo que dice* sobre su concepto de escritura.

Lo que dicen.

Durante la entrevista se preguntó el concepto que la maestra tiene de algunos términos relacionados con la escritura.

Término	Definición dada por la maestra
Escritura	<i>“Es una expresión. Es una forma de comunicación”.</i>
Expresión escrita	<i>“Es una forma de comunicación conmigo misma y con las demás personas”</i>
Redacción	<i>“Redacción es dar las ideas principales de un tema. Redactar algo es resumir algo”</i>

La maestra acepta que los términos de expresión escrita y escritura son sinónimos, pero al definir el término de redacción se observa que para ella tiene un significado muy distinto puesto que ésta es vista como un sinónimo de resumen.

Estos datos sirvieron de base para que durante la entrevista se emplearan los términos de escritura y expresión escrita y no el de redacción.

Por otra parte su definición de escritura permite ver que en ésta sólo manejan cuestiones referentes a la dimensión funcional y no a la estructural o comportamental.

FUNCIÓN DE LA ESCRITURA EN EL AULA.

Con base en los resultados obtenidos se intentó determinar qué función daba la profesora a la escritura en el trabajo diario de clases.

Lo que dice:

En el siguiente cuadro se muestran dos respuestas en las que la maestra hace referencia a la función de la escritura.

Pregunta	Respuesta
¿Por qué cree que en la escuela se enseña a escribir?	<i>Porque es un medio de comunicación para ellos. Los símbolos, los signos permiten expresar lo que sienten.</i>
¿Para qué sirve a los niños aprender a describir por escrito?	<i>Sirve porque así observan todo, todos los detalles que hay en una lámina, también para expresar sus sentimientos, porque depende del estado de ánimo del niño el tipo de descripción que haga. Y eso a la vez también nos ayuda mucho en el momento de escribir. Porque uno se expresa</i>

Tal pareciera que la maestra reconoce como funciones que cumple la escritura a la comunicación y la expresión. Durante la entrevista nunca se menciona otro tipo de función y en ciertos momentos aun éstas llegan a ser olvidadas, véase el siguiente ejemplo.

Pregunta	Respuesta
¿Por qué es importante que los alumnos aprendan diferentes tipos de textos?	<i>Porque yo creo que lo importante es que conozca los diferentes tipos de texto que hay, porque a veces dejamos que escriba, pero también podemos narrar o contar una leyenda... Hay que irlos ubicando en los temas, yo creo que es bueno que vayan conociendo los diferentes tipos de texto.</i>

Tal pareciera que la maestra dice que el “conocer distintos tipos de textos” servirá para “conocer distintos tipos de textos”. Nunca hace referencia inmediatamente a la función que tienen estos en la vida diaria. Sólo hasta que se le pregunta explícitamente para qué le servirá al niño conocer la descripción, la poesía, el instructivo es cuando ella da una razón referida a la función específica de ese texto.

Lo que hace:

En el cuadro siguiente se muestran algunos datos obtenidos de las clases observadas que están relacionadas con la función de la escritura en el aula y la interpretación que se hace de ellas.

	Lo observado	Interpretación												
Temas abordados.	<p>En cada una de las sesiones se trabajó un tipo de texto distinto en donde cada uno de ellos tiene funciones específicas en la vida diaria:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipos de textos trabajados</th> <th>Función del tipo de texto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cuento</td> <td>Escritura expresiva</td> </tr> <tr> <td>Descripción</td> <td>Escritura expresiva</td> </tr> <tr> <td>Poema</td> <td>Escritura expresiva</td> </tr> <tr> <td>Instructivo</td> <td>Escritura útil</td> </tr> <tr> <td>Leyenda</td> <td>Escritura expresiva</td> </tr> </tbody> </table>	Tipos de textos trabajados	Función del tipo de texto	Cuento	Escritura expresiva	Descripción	Escritura expresiva	Poema	Escritura expresiva	Instructivo	Escritura útil	Leyenda	Escritura expresiva	<p>Esto podría hacer pensar que la maestra retoma el carácter funcional de la escritura. Sin embargo, como se verá más adelante, no es así.</p>
Tipos de textos trabajados	Función del tipo de texto													
Cuento	Escritura expresiva													
Descripción	Escritura expresiva													
Poema	Escritura expresiva													
Instructivo	Escritura útil													
Leyenda	Escritura expresiva													
Secuencia de actividades.	<p>Muy similar en todas las clases:</p> <ul style="list-style-type: none"> § Inicia haciendo una serie de preguntas acerca del tema. § Muestra algún ejemplo del tipo de texto. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Cuento</i>: lee en voz alta un cuento. ○ <i>Poema</i>: escribe un poema en el pizarrón. § Revisa las partes del tipo de texto. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Cuento</i>: lee un cuento que habla de las partes del cuento. ○ <i>Poema</i>: explica las partes (rima, estrofa, verso) subrayando cada una en el poema escrito en el pizarrón. § Da la definición del tipo de texto que incluye sus partes. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Cuento</i>: a partir del cuento antes citado extraen la definición. ○ <i>Instructivo</i>: dicta la definición e indica las ideas principales que deben subrayar. ○ <i>Poema</i>: da una fotocopia en la que se incluye la definición de rima. § Propone actividades en donde aplican lo visto. <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Cuento</i>: pide que escriban el final de uno. ○ <i>Instructivo</i>: indica que escriban el instructivo para hacer un pastel. ○ <i>Poema</i>: que completen un poema al que le falta la última palabra de cada verso. 	<p>La maestra se centra en enseñar las definiciones de los distintos tipos de texto y sus partes. En la clase observada los textos elaborados no cumplieron la función real para lo que fueron creados por lo que se pueden llegar a considerar como escritura “mecánica”.</p>												
Objetivo de la escritura	<p>En ninguna de las clases observadas la maestra da alguna instrucción en la que se le diga al niño el objetivo que tendrá el escrito o para qué servirá posteriormente.</p>	<p>Con la información analizada hasta aquí se deduce que la maestra no indica para qué serán empleados los textos elaborados porque pareciera que no es su intención emplearlos, pareciera que para ella éstos le permiten “enseñar” las definiciones y partes de los mismos.</p>												
Publicación	<p>La maestra en cada sesión pide que algunos alumnos lean sus producciones, éstos no llegan a ser más de 5. Los demás escritos son llevados al escritorio y la maestra dando un vistazo rápido coloca un “r” de revisado, así la mayoría de textos ni siquiera son leídos por el docente.</p>	<p>El que no sean leídas por otros las distintas producciones elaboradas por los niños hace pensar que la escritura dentro de este salón de clases pierde sentido ¿Para qué inventar un cuento que nadie va a leer?</p>												

Lo anterior evidencia una incongruencia entre lo que dice y lo que hace. Mientras en su discurso la maestra resalta el carácter comunicativo y expresivo de la escritura, en las distintas sesiones observadas los textos no se cumplen dichas funciones. Esto se reafirma cuando se compara lo que dice la maestra y lo que hace sobre el poema.

Comparación entre lo que se dice y lo que se hace.

Para realizar una comparación entre lo que la maestra dice y hace de un tipo de texto determinado se escogió el caso del poema, por ser éste el que permite ejemplificar mejor la teoría implícita que maneja.

Lo que dice en un primer momento de la entrevista	Lo que hace	Explicación que hace de lo observado	Interpretación				
<p>Pregunta: ¿Por qué enseñar a los niños el poema?</p> <p>Respuesta: Un poema...pues el sentir, el sentir algo, escribir un poema sería cosa de expresar lo que estamos sintiendo.</p>	<p>• Poema que escoge "Idilio Salvaje"</p> <div data-bbox="394 412 1287 776" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Idilio Salvaje</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Mira el paisaje inmensidad abajo Inmensidad, inmensidad arriba en el hondo perfil, la sierra altiva al pie minada por horrendo tajo.</p> <p>Bloque gigante que arrancó de cuajo el terremoto, de la roca viva, en aquella sabana pensativa y adusta, ni una senda, ni un atajo.</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Asolada atmósfera candente Donde se incrustan las águilas serenas Con clavos que se funden lentamente.</p> <p>Silencio, la breguez, pavor tremendos Que viene sólo a interrumpir apenas El galope triunfal de los berrendos.</p> </td> </tr> </table> </div> <p>• Pasa 35 minutos del total de la clase explicando y marcando en el pizarrón los versos, estrofas y rimas. El pizarrón queda de la siguiente manera.</p> <div data-bbox="457 967 1272 1295" style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Idilio Salvaje</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Mira el paisaje inmensidad abajo inmensidad, inmensidad arriba en el hondo perfil, la sierra altiva al pie minada por horrendo tajo.</p> <p>Bloque gigante que arrancó de cuajo el terremoto, de la roca viva, en aquella sabana pensativa y adusta, ni una senda, ni un atajo.</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Asolada atmósfera candente Donde se incrustan las águilas serenas Con clavos que se funden lentamente.</p> <p>Silencio, la breguez, pavor tremendos Que viene sólo a interrumpir apenas El galope triunfal de los berrendos.</p> </td> </tr> </table> </div>	<p>Mira el paisaje inmensidad abajo Inmensidad, inmensidad arriba en el hondo perfil, la sierra altiva al pie minada por horrendo tajo.</p> <p>Bloque gigante que arrancó de cuajo el terremoto, de la roca viva, en aquella sabana pensativa y adusta, ni una senda, ni un atajo.</p>	<p>Asolada atmósfera candente Donde se incrustan las águilas serenas Con clavos que se funden lentamente.</p> <p>Silencio, la breguez, pavor tremendos Que viene sólo a interrumpir apenas El galope triunfal de los berrendos.</p>	<p>Mira el paisaje inmensidad abajo inmensidad, inmensidad arriba en el hondo perfil, la sierra altiva al pie minada por horrendo tajo.</p> <p>Bloque gigante que arrancó de cuajo el terremoto, de la roca viva, en aquella sabana pensativa y adusta, ni una senda, ni un atajo.</p>	<p>Asolada atmósfera candente Donde se incrustan las águilas serenas Con clavos que se funden lentamente.</p> <p>Silencio, la breguez, pavor tremendos Que viene sólo a interrumpir apenas El galope triunfal de los berrendos.</p>	<p>Pregunta: ¿Por qué elige el poema?</p> <p>Respuesta: <i>El poema con el que trabajamos lo escogí más que nada por la rima (riendo), no por el contenido. Es un poema que tiene muy marcadas las rimas, estrofas y versos</i></p>	<p>Como vemos la maestra por una parte dice reconocer el carácter expresivo de la poesía, sin embargo no escoge el poema por su contenido. Por otra parte, si revisamos el poema, es evidente que no será fácil para los niños acceder a su significado, por los términos desconocidos que maneja y porque se encuentra muy lejano de sus experiencias inmediatas. Así se encuentra contradicción entre lo que la maestra dice y lo que hace. Dice que el objetivo de la poesía es expresar emociones y sentimientos, pero escoge el poema que se va a trabajar en ese día no por los sentimientos expresados en él. Parece que para la maestra lo importante al trabajar el poema es que los niños aprendan sus partes, no a usarlo como forma de expresión.</p>
<p>Mira el paisaje inmensidad abajo Inmensidad, inmensidad arriba en el hondo perfil, la sierra altiva al pie minada por horrendo tajo.</p> <p>Bloque gigante que arrancó de cuajo el terremoto, de la roca viva, en aquella sabana pensativa y adusta, ni una senda, ni un atajo.</p>	<p>Asolada atmósfera candente Donde se incrustan las águilas serenas Con clavos que se funden lentamente.</p> <p>Silencio, la breguez, pavor tremendos Que viene sólo a interrumpir apenas El galope triunfal de los berrendos.</p>						
<p>Mira el paisaje inmensidad abajo inmensidad, inmensidad arriba en el hondo perfil, la sierra altiva al pie minada por horrendo tajo.</p> <p>Bloque gigante que arrancó de cuajo el terremoto, de la roca viva, en aquella sabana pensativa y adusta, ni una senda, ni un atajo.</p>	<p>Asolada atmósfera candente Donde se incrustan las águilas serenas Con clavos que se funden lentamente.</p> <p>Silencio, la breguez, pavor tremendos Que viene sólo a interrumpir apenas El galope triunfal de los berrendos.</p>						

Lo anterior hace pensar que la maestra 1, a pesar de que dice considerar la escritura como un medio de expresión y comunicación, en su salón de clases no se promueve cumpliendo dichas funciones.

Por lo menos con este caso se comprueba que *“Lamentablemente la práctica de la lectura y escritura en la escuela difiere en gran medida de las prácticas sociales que suceden fuera de ella”* (Galaburri, 2000, 20).

PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

En este rubro se consideró información acerca de los procesos involucrados en el acto de escribir, así como el tipo de producciones elaboradas. La información fue analizada tanto en lo que dice, como en lo que hace.

Procesos involucrados.

En el siguiente cuadro se presenta la información de lo que dice y lo que hace con relación a los procesos de planeación y revisión de textos.

	Lo que dice	Lo que hace	Interpretación
P L A N E A C I O N	<p>Pregunta: ¿Qué pasos cree que deben seguir sus alumnos cuando quieren elaborar un escrito?</p> <p>Respuesta: Los pasos que deben de seguirse al escribir son.... Ellos agarran el lápiz y escriben....</p> <p>Pregunta: ¿En un primer momento qué es lo que debe hacer un niño para construir una historia?</p> <p>Respuesta: Sería que ellos escriban todo lo que se les ocurra.</p> <p>Pregunta: Qué debe hacer un niño para escribir un cuento.</p> <p>Respuesta: En este caso, sería primero escribir en dónde va a suceder, quiénes van a participar, dar una pequeña introducción y después ya sería de que se desarrolla el tema y darle solución a ese tema</p>	<p>En ningún momento se promueve la planeación de los textos ya que se observó que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nunca se dan indicaciones de qué deben de pensar primero lo que van a escribir o alguna otra estrategia más específica de planeación de textos. • No sólo no se promueve, sino que a veces se impide la planeación. La maestra siempre da la indicación directa de que tienen que escribir y presiona a los niños para que lo haga rápido, porque sigue otra actividad. Cuando hay casos de niños que no inician con la escritura rápidamente, no se les ve escribir, la maestra llama su atención pidiendo que se pongan a trabajar. 	<p>Los datos muestran cómo la maestra no reconoce en su discurso a la planeación como parte del proceso de escritura y no lo favorece en su práctica.</p>
P R O D U C C I O N	<p>Cuando se le pregunta a la maestra los pasos que debe seguir menciona:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agarrar el lápiz y escribir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante las clases observadas nunca se trabaja con estrategias específicas para este proceso. • En el momento en que los niños se encuentran escribiendo la maestra ronda entre las bancas dando señalamiento. Éstos tienen que ver con la disciplina y no con indicaciones para intervenir en el proceso de producción de textos: "Ricardo apúrate", "David no te veo trabajar" 	<p>A pesar de que la maestra en su discurso reconoce la escritura misma del texto como parte del proceso no demuestra tener conocimiento de estrategias específicas que permitan favorecer ésta.</p>
R E V I S I O N	<p>Pregunta: ¿Qué pasos cree que deben seguir sus alumnos cuando quieren elaborar un escrito? Respuesta: Los pasos que deben de seguir al escribir son.... Ellos agarran el lápiz y escribe. Ya después, creo que es uno como maestro el que debe acomodar esas ideas que tienen ellos. Primero de dar la introducción de lo que se va a hablar, después obviamente dar ese cuerpo de lo que se está hablando, de lo que se comenta mucho de lo que es un cuento, el problema que hay y ya después el desenlace. Yo creo que sería en este caso, primero ver los textos de los niños, leerlos y ya después ayudarles a ellos mismos a acomodar esa historia... Entonces yo creo que a partir de ahí, de los textos que ellos nos den, buscar la forma de cómo irlo modificando, de su mismo texto ayudarles a acomodar las partes, para que tenga más coherencia de lo que está hablando.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De las 5 actividades que implicaron producción de textos por parte de los niños, 4 fueron planteadas en la última actividad y una vez terminadas éstas se da por terminada la clase. • De los 5 textos elaborados sólo en dos casos hubo trabajo con las producciones ya terminadas y éste es exclusivamente de lectura de algunas de ellas. 	<p>De acuerdo a lo que la maestra expresa en su discurso el proceso de revisión aunque es considerado, se concibe como llevado a cabo por el maestro, no por el que escribe; para ella es el maestro el que revisa, el que decide si la historia es lógica y el que da indicaciones de su corrección, es el maestro quien ordena la historia. <i>Y aún esto no es observado en ninguna de las clases.</i></p>

Si no considera los procesos de planeación, producción y revisión entonces para ella qué es lo que necesita saber un niño para escribir, la respuesta se encuentra al analizar la información presentada en el apartado anterior, necesita conocer las partes y características del tipo de texto que trabaje.

Pregunta	Respuesta	Interpretación
¿Qué necesita para poder aprender a escribir poemas?	<i>.. Primero enseñarles las partes de un poema, no es como el caso de un texto libre, tienes que ir coartando ciertas palabras. Primero enseñarle al alumno qué es un poema, cómo vienen los poemas, qué tipo de lenguaje es el poema, por qué no es el mismo tipo de lenguaje que ocupamos siempre.</i>	Pareciera que para esta maestra es suficiente con conocer las partes del texto para realizar un escrito.

Con todo esto podemos decir que la profesora 1 parece no tener conocimientos acerca de los procesos involucrados en la redacción de textos, planeación y revisión, ni sobre estrategias que promuevan y faciliten dichos proceso, ya que en ningún momento se mencionan, ni se promueven.

Esto es un dato importante si se considera que el manejo y promoción de los tres procesos involucrados en la generación de textos escritos son de suma importancia. Se ha visto que uno de los aspectos que diferencia a los escritores expertos, de los novatos, es precisamente el manejo que tienen de estos tres procesos (Hayes y Flower, 1986). De aquí la importancia que tiene el proporcionar los conocimientos al maestro acerca de los procesos involucrados en la actividad de elaborar textos.

Para esta maestra lo que hace que un niño pueda o no escribir un texto es su conocimiento acerca de las características del mismo, esto nos habla ya de una cierta aproximación a la enseñanza de la escritura, la cual se retomará más adelante.

Tipo de producciones realizadas.

Otro dato relacionado con el proceso de producción de textos fue el obtenido a partir del análisis de los cuadernos de los niños. Se contó la frecuencia

con la que aparecían distintos tipos de textos. Los resultados se presentan en la tabla No. 4.

Tabla 4. Tipo de textos encontrados en las actividades Incluidas en los cuadernos de los alumnos. Maestra 1.

	TIPO DE TEXTOS	FRECUENCIA	%	% total
PRODUCCIONES QUE SON HECHAS POR EL ALUMNO	Textos Narrativos	3	2%	3%
	Textos Expositivos			
	Textos Descriptivo	2	1%	
PRODUCCIONES QUE NO SON HECHAS POR EL ALUMNO	Ejercicios de aplicación de conocimientos gramaticales	65	47%	97%
	Definiciones.	27	19%	
	Cuestionarios	4	3%	
	Ejercicios de caligrafía.	7	5%	
	Recortes o fotocopias.	12	9%	
	Copia.	20	14%	
TOTAL		140		

Como se puede ver la frecuencia de textos que implican la producción de los alumnos es muy baja, apenas cinco textos del total de 140. Este dato es aún más significativo cuando se considera que de los cinco textos que son considerados como producciones elaboradas por los alumnos, tres fueron realizados en las clases que se le presentaron al investigador. Esto hace pensar que si no se hubiera realizado el estudio, tal vez no se encontrarían presentes.

Esto demuestra que no sólo no se promueven los procesos implicados en la producción de textos, sino que no se promueve la producción misma.

Por otra parte cuando se revisa el porcentaje de cada tipo de texto incluido se observa que los que se presentan con mayor frecuencia son los ejercicios de aplicación de conocimientos con un 47% y las definiciones con un 19%, ambos textos representan más del 60% de los trabajos incluidos en los cuadernos. Esto puede servir de base para realizar una serie de interpretaciones acerca de la perspectiva que la maestra tienen de la enseñanza, esto se abordará más detenidamente en el último apartado de la discusión de este caso.

EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.

En el siguiente cuadro se muestra la información tanto de lo que dijo la maestra, como de lo que hizo, acerca de la evaluación de la expresión escrita.

Lo que dice	Lo que hace	Interpretación												
<p>Durante la entrevista la maestra menciona algunos aspectos que toma en cuenta al evaluar las producciones escritas elaboradas por sus alumnos. Como aspectos mecánicos menciona la ortografía. Mientras que los aspectos de expresión que menciona son: la redacción y la idea principal.</p> <p>Al pedir que los catalogue en orden de importancia menciona:</p> <p>1er. Lugar: <i>La idea que ellos están dando. En este caso si es tema libre, la idea que me están dando, el sentir de lo que me están hablando, lo que estoy pidiendo yo.</i></p> <p>2º. Lugar: <i>En segundo lugar sería la forma en cómo acomodan su redacción, que tenga lógica el principio, el medio y el final.</i></p> <p>Último lugar: <i>Ortografía.</i></p>	<p>Se observó una rutina de trabajo en cuanto a la forma en cómo la maestra evaluaba las producciones de sus alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las producciones elaboradas por los niños invariablemente fueron dejadas como actividad final. Cuando la mayoría de los alumnos empezaba a terminar se daba la indicación al investigador de que dejara de filmar. Una vez que entregan sus escritos los alumnos, en algunas ocasiones se hace una corrección ortográfica y se palomea el trabajo. En otras ocasiones no se hacen correcciones y se palomea el trabajo. La forma en como fueron revisados los textos que implicaron producción por parte del alumno incluidos en los cuadernos de los alumnos fue la siguiente: <table border="1" data-bbox="591 831 1146 1194"> <thead> <tr> <th>TÍTULO DEL TEXTO</th> <th>FORMA EN QUE FUE CALIFICADO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>"Rufina la burra"</td> <td>Sin calificación, sin correcciones.</td> </tr> <tr> <td>La jirafa que casi ni iba a dar un regalo"</td> <td>Sin calificación, sin correcciones.</td> </tr> <tr> <td>Historieta</td> <td>Palomas. Calificación 10, sin correcciones.</td> </tr> <tr> <td>Descripción</td> <td>Correcciones ortográficas, Calificación 9, palomeado.</td> </tr> <tr> <td>Colegio Militar</td> <td>Correcciones ortográficas, calificación 8, palomeado.</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> Esto último sucede con los niños que terminan primero, a los alumnos que tardan en terminar ni siquiera se les revisa. 	TÍTULO DEL TEXTO	FORMA EN QUE FUE CALIFICADO	"Rufina la burra"	Sin calificación, sin correcciones.	La jirafa que casi ni iba a dar un regalo"	Sin calificación, sin correcciones.	Historieta	Palomas. Calificación 10, sin correcciones.	Descripción	Correcciones ortográficas, Calificación 9, palomeado.	Colegio Militar	Correcciones ortográficas, calificación 8, palomeado.	<p>La maestra menciona en su discurso que al evaluar da mayor importancia a aspectos de expresión.</p> <p>Sin embargo, lo observado refleja como le presta poco valor a ésta. El que se diera la indicación al investigador que dejara de filmar cuando iniciaba con la revisión de los escritos muestra que para ella el proceso de evaluación ya no es relevante para ser observado.</p> <p>En las pocas ocasiones que se realiza revisión de textos se centra en la ortografía. Encontrando así incongruencia entre lo que dice y lo que hace.</p>
TÍTULO DEL TEXTO	FORMA EN QUE FUE CALIFICADO													
"Rufina la burra"	Sin calificación, sin correcciones.													
La jirafa que casi ni iba a dar un regalo"	Sin calificación, sin correcciones.													
Historieta	Palomas. Calificación 10, sin correcciones.													
Descripción	Correcciones ortográficas, Calificación 9, palomeado.													
Colegio Militar	Correcciones ortográficas, calificación 8, palomeado.													

Nuevamente encontramos incongruencia entre lo que dice la maestra y lo que hace, aunque en el discurso dice que evalúa primeramente aspectos de expresión y en segundo lugar aspectos mecánicos, en la realidad se revisan, algunas veces, sólo aspectos ortográficos.

También se observan dos elementos importantes. Primero, la forma en que evalúa la maestra habla de una aproximación de la escritura centrada en el producto (Hayes y Flower, 1986), porque ella sólo revisa las producciones cuando se encuentran ya terminadas y de los diferentes aspectos que evalúa ninguno se refiere al proceso de escritura. Y segundo, que la evaluación que se hace, está

muy lejos de poder ser considerada como un tipo de evaluación "auténtica". La evaluación auténtica es aquella que da información acerca de los progresos de los estudiantes, demuestra el grado de dominio que se ha alcanzado, y permite extraer información de las alternativas para mejorar sus logros (Winebrenner, 1996). La evaluación que hace la maestra, no proporciona información acerca de los logros del estudiante, es decir, de cómo se encontraba en un principio y que aspectos ha mejorado.

PROBLEMAS EN EXPRESION ESCRITA Y SUS CAUSAS.

Otro aspecto que se abordó en la entrevista, fue el referente a las dificultades que el maestro dice que sus alumnos presentan cuando escriben. Este aspecto sólo pudo ser analizado a partir de la información de *lo que dijo* la maestra.

Pregunta	Respuesta	Interpretación
<i>¿Qué dificultades enfrentan tus alumnos cuando escriben?</i>	Sí, les cuesta trabajo expresarse. Tengo como unos, dos, tres que sí les encanta escribir, pero lo demás, nada más escriben unos dos o tres párrafos y ya creen que expresaron ahí todo. En el resumen igual, con dos párrafos ya creen que tienen todas sus ideas principales. No se desplazan.	El problema durante el proceso de escritura que la maestra menciona es la fluidez en el escrito. La maestra no menciona otro problema que enfrente la mayoría del grupo.
<i>Para ti, ¿cuáles crees que son las causas de que los niños presentan esta dificultad?</i>	Pero creo que es originado por falta de uno, falta de interés por parte de los maestros, y en la casa, no tenemos la costumbre de ponerlos a leer. A preguntarles que entendieron de la lectura y todo eso.	Como vemos, para la maestra la causa del problema de fluidez de los niños está dada por dos aspectos. Por una parte se encuentra la falta de interés de los maestros sobre el tema de escritura y por otro la falta de apoyo por parte de los padres que no los ponen a leer. En este comentario nos damos cuenta de la gran importancia que da la maestra a la lectura como medio para desarrollar la escritura en los niños. Tal vez por este hecho es que en todas las clases observadas se realizan actividades de lectura de textos. Es más, en la última clase "La leyenda", la actividad primordial es la lectura de leyendas llevadas por la maestra, se contestan cuestionarios sobre lo que se entendió de las leyendas y es hasta la última actividad en donde se pide que escriban. Aunque en ciertos momentos reconoce responsabilidad por el problema, hace referencia al gremio de maestros, nunca habla de ella personalmente.
<i>¿En tu grupo hay niños que presenten problemas especiales en la escritura?</i>	Sí, tengo uno. El sí se expresa... pero en cuestión de escritura no capta lo que estamos dictando, tampoco lo que lee, para transcribirlo, se come letras, falta obviamente mucho apoyo. Al tiempo de escribir, si dicto dos renglones, hay como unas 10 palabras, de las 10 palabras, les falta un montón de letras, entonces son palabras así cortadas. No capta bien al tiempo de percibir lo que estamos dictando	El niño que ubica la maestra como con problemas de escritura, presenta dificultades en el dominio de aspectos mecánicos del escribir.
<i>¿Y por qué crees que presenta esta dificultad?</i>	Te digo que tiene problema de aprendizajes, nada más que yo no lo he mandado. Problemas de lenguaje, problemas en casa. Pero tampoco yo no lo he atendido.	De las causas que se mencionan todas son externas a la escuela, inherentes al niño (problemas de lenguaje) y el contexto familiar (problemas en casa).
<i>¿Que tipos de apoyo crees que se le deben dar a este niño?</i>	Mas que nada, canalizarlo. En este caso apoyo de lectura y escritura, en un centro de USAER	Como la causa que menciona es interna al niño, considera que está fuera de sus manos resolverla.
<i>¿Tú haz realizado alguna acción para apoyar a este niño?</i>	La verdad no. Te digo que no. Lo que he llegado a hacer es lo típico en lo que a veces caemos los maestros, ponerlos a hacer escrituras diferentes, ejercicios más que nada.	En esta cita como la maestra contesta que no ha hecho nada por solucionar el problema del niño y después menciona varias actividades que ha realizado. Tal pareciera que estos ejercicios de alguna manera no los considera como verdaderas actividades que ayuden a solucionar el problema.

De esto se puede ver cómo cuando se le realiza la pregunta de las dificultades en general, piensa en causas que competen a la escuela, pero cuando se le pregunta por un caso específico, la visión es completamente diferente. Si se considera que es más sencillo conocer las teorías implícitas cuando se cuestiona sobre aspectos específicos de los acontecimientos que suceden en el salón de clases (Kagan, 1990), entonces posiblemente la verdadera creencia de la maestra es que las causas de las dificultades se encuentran fuera de la escuela.

Estos datos hablan de las concepciones que tiene la maestra acerca de su responsabilidad en el aprovechamiento de sus alumnos. Este tipo de concepción es muy importante, se ha visto que existe una relación entre lo que el maestro piensa acerca de su responsabilidad en el rendimiento de sus alumnos y su forma de trabajo diario (Broophy y Rohrkenmper, 1981, citado en Wittrock, 1991). Es decir, si el maestro piensa que los problemas que presentan sus alumnos no son responsabilidad suya, entonces no hará mucho por intentar resolverlos.

APROXIMACIÓN A LA EXPRESION ESCRITA.

En este apartado se retoman algunos de los aspectos antes señalados para presentar a manera de conclusión del caso cómo es que la maestra concibe la enseñanza de la expresión escrita.

Es de llamar la atención que todas las clases que permitió que se observaran correspondieron a la materia de Español. Esto ya nos habla de una cierta concepción de que la escritura se enseña y se trabaja en la materia de Español exclusivamente.

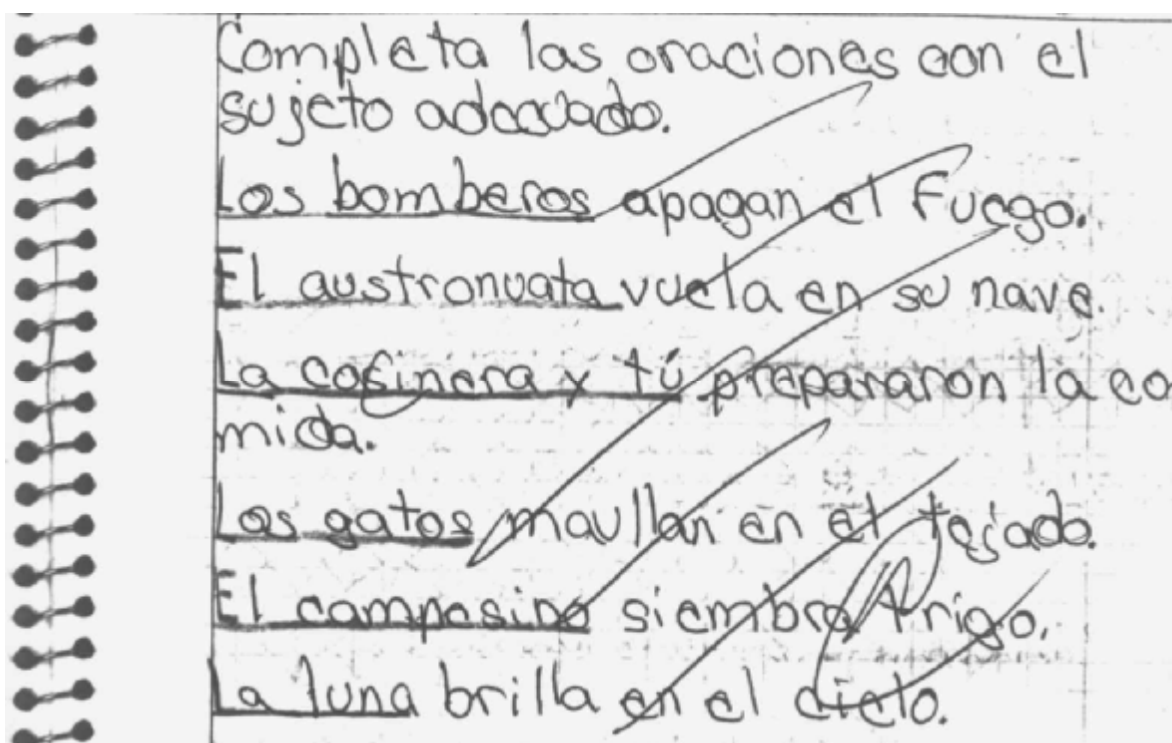
Se considera que la maestra tiene una aproximación centrada en el producto porque:

- La escritura de producciones elaboradas por sus alumnos no es una actividad frecuente, sólo el 3% de las actividades encontradas en su cuaderno corresponden a éstas.
- Es casi nulo el trabajo con el proceso propiamente dicho de producción de textos.
- La maestra no reconoce explícitamente los procesos de planeación, revisión o corrección, ni los promueve dentro del aula.

- La única actividad que se realiza una vez que se ha terminado de escribir es leer en voz alta algunos textos.
- La intervención de la maestra en el proceso de escritura se da sólo hasta que el texto está terminado y es ella la que hace las correcciones necesarias.

Estos datos hacen suponer que para esta maestra la escritura no es vista como un proceso estratégico. Pero entonces ¿cómo la concibe?

Al analizar los cuadernos de los alumnos se encontró que el porcentaje más alto (47%) se encuentra en la realización de ejercicios predominantemente gramaticales como el siguiente:



Este porcentaje está seguido de un 19% que corresponde a conceptos o definiciones que tienen que ver con una gran diversidad de aspectos, gramaticales, ortográfico, tipos de texto, etc. Por ejemplo el siguiente:

Los pronombres personales son palabras que se usan para substituir un sustantivo o al sujeto de una oración. Algunos pronombres personales son: yo, tú, él, nos, ellas, usted, y ellos, ellas.

Estos porcentajes ya nos hablan de ciertas teorías implícitas de la maestra. Tal pareciera que ella creyera que para abordar un tema es necesario entender el concepto de éste y después realizar una serie de ejercicios de aplicación. La escritura no escapa a esta concepción, ya que se observa que en los cuadernos se incluyen las definiciones de diversos tipos de textos, como el siguiente:

El cuento

El cuento es una narración breve en la que alguien (El narrador) relata unos hechos en los que intervienen uno o varios personajes, los hechos o acciones suceden en un tiempo y en un lugar determinado.

Un cuento consta de 3 momentos:

• **Planteamiento:** es el principio del cuento; en el que se presentan los personajes, se menciona cuando y donde suceden los hechos, y se plantea un conflicto.

* **Udo is e Forma con todas acontelimientos y aventuras en los que participan los personajes para resolver el conflicto inicial.**

* **Desenlace:** es el final del cuento.

Por lo que ella misma expresa en la entrevista, tal pareciera que cree que es suficiente con saber la definición anterior, para escribir un cuento.

Esto también se demuestra en las clases observadas. Veamos detalladamente sólo un ejemplo, en la clase del cuento las actividades que se realizaron fueron las siguientes:

§ Comentarios
§ Lectura de la lección "Un pequeño problema"
§ Comentarios sobre el cuento leído
§ Lectura del cuento "Chulina la burra" y comentarios acerca del final qué le pondrían
§ Escritura el final del cuento
§ Lectura de los finales escritos
§ Lectura del cuento "El cuento vacío" y comentarios
§ Comentarios y preguntas sobre las partes del cuento
§ Armado de la historia
§ Subrayado de las partes del cuento
§ Escritura de un cuento

Se muestran en negritas las actividades que tuvieron que ver con enunciar o trabajar con las partes del cuento, siendo 5 actividades de las 11 llevadas a cabo durante la sesión. Y es sólo hasta el final de esta constante reiteración de las partes del cuento, que se les pide que escriban. Esto parece indicar que la clase gira en torno a enseñar las características del tipo de texto que se está abordando, como si esto fuera suficiente para escribir.

Esta idea se refleja tanto en lo observado como en lo dicho por la maestra, cuando se reitera la pregunta de qué debe de saber un niño para escribir un cuento, ella menciona:

Más que nada conocer los pasos que estábamos comentando. Las partes que serían la introducción, el cuerpo del cuento y el desenlace. Si el niño conoce estas partes ellos podrían escribir un cuento ordenado.

Esto mismo se observa en otros momentos:

- Todas las clases observadas tienen como tema un tipo de texto distinto

- De las cinco clases observadas, en cuatro de ellas se pide a los alumnos que escriban la definición del tipo de texto o de las características que éste tiene.
- En la clase del poema, destaca que pasan la mayor cantidad de tiempo analizando las partes del poema, se cuestiona y se indica a los niños qué es rima, verso, estrofa
- En la quinta clase observada relativa al tema del instructivo, se hace que los niños escriban y subrayen las ideas principales del concepto de instructivo.
- Siempre que se le cuestiona qué debe de saber el niño para escribir un poema, una fábula, invariablemente contesta que debe de conocer las partes o estructura que lleva ese tipo de texto.

Lo anterior muestra una concepción de enseñanza – aprendizaje de la escritura. Es suficiente aprender las partes de un texto, para entonces poderlo escribir, por ende como maestro es suficiente enseñar estas partes para estar enseñando a los niños a redactar textos.

Así en el caso 1 se ve a una maestra preocupada por enseñar a los niños características de los tipos de texto. Paradójicamente este es un conocimiento que se aprende de manera muy precoz, como lo han demostrado algunas investigaciones:

- Los niños desde preescolares son capaces de producir mensajes con marcas de los diferentes tipos de texto (Harste, 1984, citado Tolchinsky, 1993).
- La organización sintáctica de textos producidos por niños de entre 5 y 9 años es diferente cuando se le pide escribir relatos, noticias periodísticas, cartas o poesías (Teberosky, citado en Tolchinsky, 1993).
- Los niños antes de entrar a la escuela saben distinguir una carta de un cuento sólo al comenzar a leerles las primeras líneas (Galaburri, 2000).
- Desde los cinco años, narraciones y descripciones aparecen claramente diferenciadas, los niños tienen muy poca dificultad en producir y reproducir la organización básica del esquema narrativo (Tolchinsky, 1993).

Tomando en cuenta lo anterior, en vez de pasar tanto tiempo en enseñar a los niños las diferentes características de los tipos de textos, debería tomarse este para manejar aspectos más particulares, que son especialmente problemáticos o casi nulos en su uso por parte de los niños, como por ejemplo: contar la historia jugando con el tiempo, jugar con la presencia y ausencia del narrador, explicar la motivación de las acciones (Tolchinsky, 1993). Todos estos aspectos hacen que un escrito sea mucho más rico y son muy poco frecuentemente trabajados en clase.

Con todo lo anterior se puede llegar a pensar que la visión de la maestra acerca de la escritura es una perspectiva centrada en la enseñanza de conocimientos. Según Coll (1998), se ha encontrado que existen diferentes formas en cómo un maestro entiende el aprendizaje. Una de estas formas es concebirlo como “la adquisición de conocimientos”. Desde esta perspectiva los alumnos son meros procesadores de información, como recipientes que deben ser llenados de datos, el maestro por tanto recurre a actividades en donde se “exponen” los conocimientos para que sean adquiridos por el niño. A los ojos de un maestro que se basa en esta perspectiva el currículum es entendido como la selección y organización de saberes culturales relevantes que deben ser “transmitidos” al alumno.

Desde dicha perspectiva el propósito de la enseñanza es transmitir conocimientos, dejando a un lado la promoción de capacidades de los alumnos para gestionar sus propios aprendizajes, que les permitan adoptar una autonomía creciente y disponer de herramientas intelectuales y sociales para un aprendizaje continuo a lo largo de la vida.

De esta manera parece que la teoría implícita que la maestra 1 tiene acerca de un proceso general, como lo sería el aprendizaje, afecta a la idea que tienen de un proceso más específico como es el aprendizaje de la expresión escrita. La discusión de la información recabada del caso 1 se retomará más adelante cuando se comparen los distintos casos en la discusión general.

MAESTRA 2

Datos generales de la maestra:

Años de experiencia docente: 20.

Años frente a grupo: 20.

Escolaridad: Normal básica, Licenciatura Psicología (Normal Superior), diplomado en Formación Docente (UPN). En el momento de la investigación hacía sus trámites para ingresar a maestría (UPN).

Grados en los que ha trabajado más frecuentemente: Con primero y segundo y con quinto y sexto.

Experiencia laboral: Además de maestra frente a grupo es psicóloga de USAER.

Grado actual con el que trabaja: 6º grado

A continuación se presenta el análisis de la información obtenida sobre el trabajo de la maestra del segundo caso.

CONCEPTO DE ESCRITURA.

Lo que dicen.

En este apartado sólo se recabó información de lo que dijo la maestra sobre algunos conceptos relacionados con la escritura.

Término	Definición dada por la maestra
Escritura	<i>“Es un instrumento que cualquier sujeto puede utilizar para establecer una comunicación. Una comunicación en todos los sentidos, en la escuela, en su casa, en la sociedad. Si alguien no tiene esa escritura, no tiene un código de comunicación, cómo se va a comunicar con los que lo rodean, con quien está conviviendo.”</i>
Expresión escrita	<i>“La expresión escrita... también es un medio de comunicación, nada más que la diferencia entre la escritura y la expresión escrita, es que en la expresión escrita ya tiene una intencionalidad, como que ya tiene un propósito más educativo o más formativo. Se puede decir que la escritura son códigos de comunicación y la expresión escrita ya es algo más formal, más estructurado, con mayor intencionalidad”</i>
Redacción	<i>“La redacción es un aspecto importante en la expresión escrita. Ya es una expresión escrita, pero más formal, ya debería tener más aspectos,... redacción implica, tener un orden en las ideas, tener centralidad en las ideas, tener una coherencia. Entonces para mí la redacción es una formalidad de la expresión escrita, ya es una capacidad que tendríamos que fomentar y desarrollar en los alumno”</i>

De lo anterior se puede decir que la maestra en su concepto de escritura enfatiza dimensión funcional de la misma. Pero también es vista en su dimensión estructural, la escritura entendida como un código.

A pesar de que ella trata de dar una diferencia entre escritura y expresión escrita, ésta no es muy clara. De hecho la forma en que define cada término hace que podamos considerarlos como sinónimos, así se consideró que cualquiera de ellos podía ser empleado para presentar la investigación.

Durante la entrevista fueron planteadas las preguntas empleando el término de expresión escrita.

Sin embargo, llamó la atención que en un momento de la entrevista, al estar hablando de la copia, menciona que ésta puede beneficiar la escritura.

Pregunta	Respuesta
<i>Cuando dice que las copias pueden beneficiar la escritura ¿Qué está entendiendo por escritura?</i>	<i>“Cuando digo escritura es respetar los rasgos de la escritura, de las letras”</i>

En este caso el término escritura es sinónimo de caligrafía. Este hecho nos evidencia que un mismo término puede ser empleado con significados diferentes dependiendo del contexto. Esto, si bien, puede parecer obvio es un aspecto que en la investigación de corte cualitativo debe tenerse muy en cuenta.

FUNCIÓN DE LA ESCRITURA EN EL AULA.

Sobre este rubro se encontró información tanto en lo que dijo, como en lo que hizo.

Lo que dice:

Pregunta	Respuesta
<i>¿Por qué se enseña en la escuela a escribir?</i>	<i>Porque es instrumental (riendo, como diciendo que es obvio), para toda la formalidad de la educación. Mientras el niño no sepa leer, no sepa escribir, no va ha entender todo lo que le rodea. Si el niño no lee o no escribe, pues no va a poder involucrarse en la sociedad en la que está inmerso.</i>

Como se observa en la cita anterior se reitera el término “instrumental”, si a esto le agregamos que al definir los términos de escritura y expresión escrita, citadas en el apartado anterior, considera el carácter comunicativo del lenguaje escrito, se puede llegar a interpretar que la visión que la maestra tiene de la

escritura, por lo menos a nivel declarativo, es eminentemente funcional. Sabe que la escritura es un instrumento y por ende tiene funciones determinadas. Este término remite a toda una perspectiva teórica del desarrollo y el aprendizaje, la sociointeraccionista que está basada en autoras como Vigotsky y Brunner (Garton, 1992).

Lo que hace:

En el siguiente cuadro se presenta la información obtenida en las clases observadas que están relacionadas con la función de la escritura en el aula y la interpretación que se hace de ella.

	Lo observado	Interpretación														
Temas abordados.	En las clases observadas se elaboraron seis textos distintos.	No todos los textos realizados corresponden al trabajo con la asignatura de Español. Algunos no tienen correspondencia con ninguna asignatura y otro con la de Civismo. Esto puede ser interpretado como una cierta percepción de la escritura no como un contenido exclusivo de una materia, sino como un instrumento que posee diferentes funciones.														
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Texto realizado</th> <th>Función real del texto elaborado</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Una receta</td> <td>Escritura útil</td> </tr> <tr> <td>Un cuento que termine con un refrán</td> <td>Escritura expresiva</td> </tr> <tr> <td>Un escrito en donde expongan sus reflexiones sobre el examen.</td> <td>Escritura expresiva</td> </tr> <tr> <td>Un cuento.</td> <td>Escritura expresiva</td> </tr> <tr> <td>Escrito dirigido a un amigo.</td> <td>Escritura expresiva</td> </tr> <tr> <td>Escrito que exponga qué es lo que esperan encontrar el día que visiten la cámara de diputados.</td> <td>Escritura racional</td> </tr> </tbody> </table>		Texto realizado	Función real del texto elaborado	Una receta	Escritura útil	Un cuento que termine con un refrán	Escritura expresiva	Un escrito en donde expongan sus reflexiones sobre el examen.	Escritura expresiva	Un cuento.	Escritura expresiva	Escrito dirigido a un amigo.	Escritura expresiva	Escrito que exponga qué es lo que esperan encontrar el día que visiten la cámara de diputados.	Escritura racional
	Texto realizado		Función real del texto elaborado													
	Una receta		Escritura útil													
	Un cuento que termine con un refrán		Escritura expresiva													
	Un escrito en donde expongan sus reflexiones sobre el examen.		Escritura expresiva													
	Un cuento.		Escritura expresiva													
	Escrito dirigido a un amigo.		Escritura expresiva													
Escrito que exponga qué es lo que esperan encontrar el día que visiten la cámara de diputados.	Escritura racional															

	Lo observado	Interpretación
Secuencia de actividades.	<p>La dinámica que sigue en las distintas sesiones es muy similar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pregunta o comenta acerca del tema que van a ver ese día. • Indica que deben de escribir el texto. • Pide que algunos alumnos lean su texto en voz alta. <p>La única sesión en la que no se sigue esta dinámica es en la primera cuando se ve la receta, en ella:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se explica que van a escribir una receta para después entre todos elaborar un recetario. • Se pide que con base en la receta que escribieron preparen un alimento. • Se indica que con base en las observaciones que hicieron al preparar el alimento corrijan la receta elaborada. • Se leen en voz alta las recetas y se le dan comentarios para que sean mejoradas. 	<p>De la dinámica que regularmente se sigue en las clases se puede decir que los escritos que son elaborados en este salón de clases en la mayoría de las ocasiones no cumplen con su función real.</p> <p>El texto de la receta puede ser catalogado como escritura útil, sirvió como mediador entre el sujeto y una actividad (preparar un alimento). Lamentablemente éste sólo es uno de los 5 textos elaborados durante la investigación.</p>
Objetivo de la escritura	<p>El planteamiento de los objetivos que cada escrito tendría fue diversa observándose tres situaciones diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En la sesión de la receta. La maestra señala que elaborarán las recetas para formar un recetario que repartirán a sus compañeros para que todos en el salón puedan hacer las recetas propuestas. En el tiempo que duró la investigación nunca se elabora dicho recetario. • En el caso del texto de sus reflexiones en torno al examen que escriban las formas en que creen que se puede resolver el problema. Nunca se dice para qué servirá el texto. Sin embargo en reiteradas ocasiones mientras los niños escriben la maestra menciona “Espero que cumplan eso que dicen” • Al dar la indicación de escribir los otros cuatro textos elaborados nunca se hace un señalamiento de para qué servirán estos. 	<p>De los cinco textos elaborados durante la investigación sólo en uno se hace señalamiento específico acerca de los objetivos que tendrá el escrito. En el caso de sus reflexiones en torno al examen tal pareciera que la maestra da a entender que el texto es una forma de dejar escrito a lo que se compromete cada uno, sin embargo nunca se señala esto explícitamente.</p> <p>El que en la mayoría de los casos no se indiquen los objetivos hace pensar que se deja a un lado la función real que pueden cumplir estos.</p>

	Lo observado	Lo interpretado
Publicación	<p>En la clase de los refranes sólo algunas producciones son leídas al resto del grupo, la gran mayoría de escritos no son leídos más que sólo por la maestra.</p> <p>En la cuarta sesión se pide que realicen un escrito sobre la amistad, se da como sugerencia escribir sobre lo que cada quien entiende por amistad o escribir una carta a su mejor amigo. Al finalizar son leídos pocos textos y la gran mayoría son revisados sólo por la maestra, a pesar de que algunos niños escriben cartas, éstas nunca son enviadas.</p> <p>En la segunda mitad de la 3ª sesión la maestra lee el cuento del “Flojo que encontró dinero”, al finalizar da la indicación de que escriban el cuento que acaba de leer. Ninguna de las producciones elaboradas por los alumnos es leída.</p>	<p>Escribir una historia donde se aplique un refrán tiene como objetivo el emplear los refranes vistos en clases. Aunque puede existir la expresión de ideas de los niños, si nadie lo lee, pierde el sentido.</p> <p>Lo anterior también se observa en el texto sobre la amistad. Este podría, de haberse trabajado de forma distinta, ser un buen ejemplo de escritura expresiva. Escribir lo que se piensa de la amistad o escribir algo para un amigo involucra la expresión de sentimiento, lamentablemente las producciones realizadas sólo sirven para que sea revisado como terminado el trabajo y no son enviadas o leídas por otros, por ejemplo por un amigo.</p> <p>La escritura del cuento del “Flojo que encontró dinero” es otro ejemplo de escritura sin sentido, para qué escribir una historia que todos han escuchado, la actividad del sujeto en cuanto a expresión de ideas o sentimientos propios, por lo menos en esta actividad, es mínima ya que ni siquiera se propone el cambiar algunos elementos del cuento, sino escribirlo como lo escucharon.</p>

De todo lo anterior se desprende que a pesar de que en este caso la mayoría de textos elaborados pueden ser catalogados en algún tipo de función específica, en el empleo que se hace de ellos dentro del salón de clases, no se ocupan con los fines propios del tipo de texto. Así, pueden ser considerados como dentro de la categoría de “escritura mecánica”.

Esto lleva a la reflexión de que aunque la maestra en lo que dice tiene muy claro el carácter instrumental de la escritura, este no se ve reflejado en la mayoría de las tareas que se observan en la clase.

PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

En este rubro se considera información acerca de los procesos involucrados en el acto de escribir, así como el tipo de producciones elaboradas. La información fue analizada tanto en lo que dice, como en lo que hace.

Procesos involucrados.

Al preguntarle a la maestra qué pasos cree que deben seguir sus alumnos al escribir un texto, fue muy llamativo el que a pesar de que se reformuló de varias maneras la pregunta, nunca demostró tener un conocimiento explícito de los procesos involucrados en el momento de redactar un texto.

Pregunta	Respuesta
<i>Cuándo un niño escribe ¿qué pasos crees tú que debe seguir?</i>	<i>(Se queda callada, como si no se hubiera entendido que se esperaba que respondiera)</i>
<i>¿Qué necesitas hacer para poder tener un escrito ya terminado? como si pudiéramos dar una receta de cocina, primero tiene que hacer esto, luego esto, etc.</i>	<i>Bueno ese producto ya final, requiere no sólo de pasos, sino más bien de procesos. Es decir, el niño de primero y segundo adquiere la lecto-escritura de una forma digamos... (Contesta la pregunta como si se estuviera haciendo referencia al proceso de adquisición la lecto escritura)</i>
<i>Y pensando en un niño que ya llegó al último proceso que tú mencionas. Por ejemplo ahora estos niños de quinto, que ya se supone que deben de tener consolidados los procesos anteriores. ¿Qué deben hacer para redactar un texto?</i>	<i>Partimos de sus propias experiencias, de sus sentimientos... Entonces a partir de sus propias experiencias ellos van creando sus propios escritos.... Ellos mismos crean sus propias estrategias de aprendizaje en cuanto a lo escrito... Creo que mis alumnos en quinto ya tienen consolidado eso.</i>

La pregunta sobre los procesos estratégicos que intervienen en la escritura se le plantea en distintos momentos de la entrevista y de diferentes maneras 7 ocasiones y en ninguna de ellas la maestra hace referencia a acciones específicas (ya sea motrices o mentales) que deban realizar los niños en el momento de escribir un texto. Esto podría suponer que hay un cierto desconocimiento de los procesos involucrados en la redacción de textos.

Otra de las cuestiones que llama la atención de la cita anterior, es que menciona que *sus alumnos de quinto ya tienen esos elementos consolidados*. Al

parecer el proceso de expresión escrita ya está terminado, pero entonces cómo entiende la maestra este proceso. Más adelante se regresará a este aspecto.

A pesar de que la maestra no da información directa sobre los procesos involucrados en el acto de producir un texto en diferentes momentos de la entrevista, expone ideas referentes a éstos. A continuación se presenta la comparación de lo que dice y lo que hace con relación a los procesos estratégicos.

	Lo que dice	Lo que hace	Interpretación
PLANEACIÓ N	En la entrevista nunca se plantean ideas relacionadas acerca de la planeación.	<i>Al dar la indicación de escribir un texto en ningún momento se señala explícitamente que antes de escribir es necesario organizar las ideas, mucho menos se observa el trabajo con estrategias específicas de planeación</i>	Ni en la entrevista, ni en las clases llega a observarse o mencionarse algún aspecto relacionado a la planeación. Tal pareciera que existe un total desconocimiento por parte de la maestra 2 acerca de dicho proceso.
PRODUCCIÓ N	<i>Desde primero y segundo estoy insistiendo en la coherencia, en la concordancia, en que todo debe de ir ajustado tanto semánticamente, como ortográficamente.</i>	<i>En las diferentes clases cuando los alumnos se encuentran escribiendo constantemente les dice: "recuerden que es necesario que su texto tenga coherencia". Pero no explica cómo se podría llegar a ésta, ni enseña estrategias específicas que permitan al estudiante reflexionar sobre la coherencia de su propio texto.</i>	La maestra sabe que la coherencia es un aspecto importante en la escritura, pero no promueve estrategias para su desarrollo. Es también de suponerse que no tiene un conocimiento de estrategias específicas que deban llevarse a cabo durante la producción misma del texto.

REVISIÓN

Las ideas que estuvieron relacionadas con la revisión fueron las siguientes:

Los llevo a la reflexión... de leer sus propias creaciones y sus propias ideas. Esto para mí es muy importante y lo desarrollo desde primero.

Ellos se van dando cuenta que después de escribir se debe leer y si yo me estoy entendiendo lo que estoy escribiendo, quiere decir que otro también me va a entender.

Entonces de alguna manera yo no les estoy diciendo que lo que están haciendo está mal hecho, sino de alguna manera les estoy tratando, por lo menos ese es mi propósito, tratando de llevar a que ellos reflexionen y se auto corrijan y en vez de sangrar todo su escrito, de decir "ésta no, ésta no, ésta no, y ésta no se escribe así, se escribe así". No, les digo, "todo esto está bien escrito, sólo tengo una duda aquí, esta palabra no sé cómo se escribe, se escribe así o se escribe así, tengo la duda", "pues maestra en el diccionario, se escribe así", "pues entonces bórrale y escríbelo correctamente"

La siguiente tabla muestra el tipo de trabajo que se realizó con los textos terminados y en qué consistió dicha actividad.

Clase	Actividad	No.de actividad	Tipo de actividad que se llevó a cabo con el escrito ya terminado.
1ª	Escribir una receta	Penúltima actividad	Lectura en voz alta. Comentarios por parte de la maestra y los alumnos con la finalidad de mejorar el escrito
2ª.	Escritura de un cuento	Penúltima actividad	Lectura en voz alta. Comentarios generales por parte de la maestra del tipo de "muy bien".
3ª.	Escritura de sus reflexiones sobre el problema de los exámenes y Escritura de un cuento	Penúltima	Lectura en voz alta. Comentarios generales por parte de la maestra del tipo de "muy bien".
4ª.	Escrito sobre la amistad	Tercera actividad	Lectura en voz alta. Comentarios generales por parte de la maestra del tipo de "muy bien".
5ª.	Escrito sobre sus expectativas de la cámara de diputados	Penúltima	Lectura en voz alta. Comentarios generales por parte de la maestra del tipo de "muy bien".

- Todas las actividades que implican producción de textos están seguidas de una actividad de lectura en voz alta de algunos de los escritos (cuatro o cinco), de hecho esta lectura es el único trabajo que se realiza con los textos ya terminados.
- Después de la lectura en voz alta se realizan comentarios generales del tipo "Muy bien".
- Los comentarios en cuatro de las cinco clases observadas los realiza la maestra.
- Sólo en una de las clases se observa que los comentarios hechos después de la lectura, tienen la finalidad de mejorar el escrito.

En cuanto a lo que dice la maestra: Tal pareciera que maneja ideas que tienen que ver con:

- La importancia de que los alumnos lean sus producciones.
 - El sentido de la audiencia.
 - La reflexión y autocorrección por parte del niño.
- Todos estos elementos del proceso de revisión. Sin embargo, nunca son planteados explícitamente.

A pesar de que dichos aspectos son manejados en su discurso, en los hechos no se promueven estrategias para ninguno de los procesos implicados en la escritura.

En este caso se ve una incongruencia entre lo que dice la maestra y lo que hace en cuanto a lo que se refiere al proceso de producción de textos. Incongruencia que se ve reflejada más nítidamente al analizar en particular lo sucedido al finalizar la quinta clase observada:

Lo que dice en un primer momento de la entrevista	Lo observado	Explicación que hace de lo observado	Interpretación
<p>Los llevo a la reflexión... de leer sus propias creaciones y sus propias ideas.</p> <p>Es mi propósito, tratando de llevar a que ellos reflexionen y se auto corrijan</p>	<p>Al finalizar la quinta sesión la maestra nombra a un niño de cada fila para que revise los cuadernos de sus compañeros y así los que hayan terminado pueden salir al recreo.</p>	<p>Pregunta: En la última clase que observé, al final pusiste a algunos niños a revisar por filas ¿Qué revisan?</p> <p>Respuesta: Revisan que esté acabado.</p> <p>Pregunta: No revisan...</p> <p>Respuesta: (Interrumpiendo) No, eso sólo me compete a mí. Nada más revisan que esté terminado. Porque hay veces que no terminan nada y hacen trampa... Por eso los niños que trabajan, tiene que cuidar a los que no trabajan.</p> <p>Pregunta: Pero no hay momentos en los que pongas a que lean entre ellos lo que sus compañeros han escrito.</p> <p>Respuesta: No, ese es mi trabajo</p>	<p>La maestra a nivel de discurso sabe que se debe promover la revisión y auto corrección, pero esto no lo lleva a la práctica planteando ideas completamente contrarias como el que sólo es competencia del maestro la revisión del texto.</p>

Hasta aquí se puede decir que pareciera que la maestra 2 tiene un desconocimiento explícito de lo que son los procesos involucrados en la producción de textos, que aunque tienen nociones acerca de algunos aspectos a considerar en la producción y la revisión, éstos sólo son a nivel declarativo.

Sin embargo llamó la atención que en la primera sesión observada pueden ser identificados la mayoría de los procesos involucrados en la producción de textos:

		Secuencia de actividades llevada a cabo durante la quinta sesión
PLANEACIÓN		Organiza al grupo en equipos y da la indicación de que va a escribir una receta explicando que servirá para ponerla en un recetario que elaborarán en el grupo y repartirán entre sus compañeros para que todos puedan hacer las recetas que los otros propusieron.
PRODUCCION		Los niños comienzan a escribir sus recetas en equipos.
R E V I S I O N	Relectura de su escrito	<ul style="list-style-type: none"> •Pide que lean las recetas (todas) en voz alta para analizar si no les falta información. Se dan comentarios tanto de la maestra, como de los alumnos. •
	Empleo del texto en una función real y revisión	<ul style="list-style-type: none"> •Indica que realicen el alimento indicado siguiendo los pasos descritos en cada receta. •Los niños sacan los ingredientes necesarios. •La maestra señala que a medida que van siguiendo los pasos, si se dan cuenta de que falta algo, pueden corregir su escrito
	Revisión y corrección de textos	<ul style="list-style-type: none"> •Una vez que los alumnos han terminado de elaborar su alimento, la maestra pide que lean en voz alta la receta como quedó. •La maestra y otros niños realizan comentarios acerca de la información faltante o ideas poco claras. Por ejemplo "Dicen freír la carne, pero no dicen por cuánto tiempo, ¿Un minuto, una hora, cuánto?". •Los niños corrigen sus escritos a partir de los comentarios de la maestra y sus compañeros.

Del ejemplo anterior se desprende la interrogante de si la maestra fue capaz de mostrar una clase manejando los procesos involucrados en la escritura ¿Por qué no hace referencia a ellos en su discurso? y ¿Por qué no trabaja regularmente desarrollando éstos? Tal pareciera que la maestra conoce algunas propuestas de cómo debe ser enseñada la expresión escrita. Pero éstas no han sido incorporadas como parte de sus creencias. Esto se retomará más adelante tanto en la aproximación a la escritura de este caso, como en la discusión general.

Tipo de producciones realizadas.

Otro elemento que proporcionó información sobre el proceso de producción de textos fue el análisis de los tipos de producciones encontradas al revisar los cuadernos de los alumnos. La maestra proporcionó al investigador en el momento de pedirle los cuadernos de los niños tres materiales distintos, las características de éstos y lo que dijo de ellos durante la entrevista se muestra en el siguiente cuadro:

Material proporcionado	Características	Lo que la maestra dijo de él.
Cuaderno de los alumnos.	Este no correspondía directamente a la materia de español, ya que emplea un mismo cuaderno para todas las materias.	<i>Empleo un solo cuaderno porque son muy irresponsables, cuando manejaba varios cuadernos, siempre les faltaba alguno o revolvían la información de cada asignatura.</i>
Fólder de trabajos.	Este es un fólder donde se encuentran distintas producciones trabajadas a lo largo del año.	<i>Desde principio de año estuvimos trabajando con el fólder, en él los niños van incorporando diferentes textos, pueden ser noticias, cuentos, poemas. Es como un álbum de textos diferentes.</i>
Cuaderno de "Mis reflexiones de quinto grado".	Este comenzó a emplearlo durante las clases observadas por el investigador, específicamente en la cuarta sesión cuando elaboran un texto sobre la amistad.	<i>Hacemos una libreta, que la armamos desde aquí, que ellos sienten que es algo de ellos, porque ellos sienten desde el momento en que pegamos las hojas y que le ponen la pasta y la ilustración y entonces ahí ellos tienen un lugar donde escribir lo que quieran.</i>

Al revisar lo que la maestra dice sobre estos materiales y considerando que en su definición de escritura la ha considerado como un instrumento de expresión y comunicación, era de esperarse que el tipo de textos incluidos en los tres materiales fueran predominantemente producciones elaboradas por los alumnos, lo cual como se verá adelante no es así.

Al analizarlos, se contó la frecuencia con la que aparecían distintos tipos de textos, no fueron contabilizados aquellos que no eran texto propiamente dichos, como los mapas u operaciones matemáticas. Los resultados obtenidos del análisis de los tres materiales se presentan en la tabla 5.

Tabla 5. Tipo de textos encontrados en las actividades incluidas en los cuadernos de los alumnos. Maestra 2.

	TIPO DE TEXTOS	Folder	Cuaderno	Cuaderno de "Mis reflexiones de quinto grado"	Frecuencia	%	
PRODUCCIONES QUE SON HECHAS POR EL ALUMNO	Textos Narrativos	5	12	9	26	19%	19 %
	Textos Expositivos						
	Textos Descriptivo						
PRODUCCIONES QUE NO SON HECHAS POR EL ALUMNO	Ejercicios de aplicación de conocimientos gramaticales	2	5		7	5%	81%
	Conceptos	0	6		6	4%	
	Cuestionarios	0	6		6	4%	
	Ejercicios de caligrafía.	0	1		1	1%	
	Ejercicios ortografía	0	6		6	4%	
	Recortes de noticias	34	5		39	28%	
	Fotocopias						
Copia	38	8	5	46	35%		
TOTAL		79	49	14	142		

Como se puede observar de un total de 136 textos contenidos en los materiales proporcionados por la maestra, sólo 26 corresponden a producciones elaboradas por los alumnos, que corresponden al 19% de producciones contabilizadas.

Estas producciones se encuentran principalmente en el cuaderno del alumno. Llama la atención que en el fólder de trabajos, del cual la maestra expresa en la entrevista, que es un espacio que los niños pueden llenar con lo que quieran sólo 5 de los 79 textos incluidos son verdaderas producciones de los alumnos, mientras que fueron encontrados 38 recortes de noticias y 38 copias.

De igual manera en el “cuaderno de mis reflexiones de quinto grado”, se observa que cuatro semanas después de haber sido iniciado el trabajo con éste, ya se encuentran presentes 5 copias.

Los datos anteriores reafirman la idea de que la maestra tiene un cierto conocimiento acerca de la forma en cómo “debe” ser enseñada la escritura, pero no la trabaja así, el por qué sólo se comprende el entendimiento que la maestra tiene del proceso de escritura, el cual será retomado más adelante.

EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.

De este aspecto se recabó información tanto de lo que dice la maestra como de lo que hace, la comparación de ambas se presenta en el siguiente cuadro.

	Lo que dice	Lo que hace	Interpretación
<i>Evaluación en general</i>	<p>Pregunta: En cuanto a la coherencia ¿También la tomas en cuenta cuando evalúas?</p> <p>Respuesta: <i>No cuando evaluó no, realmente podríamos decir que en lo escrito no hay una evaluación cuantificadora.</i></p> <p>Pregunta: ¿No es que pongas una calificación?</p> <p>Respuesta: <i>Todos tienen diez, porque todos se están esforzando, porque sé que no tienen todos la misma creatividad.</i></p>	<p>En las clases mostradas nunca se observa a la maestra revisando algún escrito elaborado por sus alumnos.</p> <p>Se revisaron los 26 textos que fueron considerados como “producciones elaboradas por los alumnos”, incluidos en los tres materiales proporcionados por la maestra y se encontró que todas las producciones fueron calificadas con un “diez”.</p>	<p>Existe una congruencia entre lo que dice y lo que hace referente a la forma en como evalúa a todas las producciones realizadas les otorga un diez.</p>

	Lo que dice	Lo que hace	Interpretación
Aspectos que toma en cuenta al evaluar.	<p>Pregunta: Cuando evalúas tú un texto escrito, de tus alumnos, ¿Qué aspectos tomas en cuenta?</p> <p>Respuesta: <i>Las ideas, o sea, la originalidad de las ideas, nunca evaluó ortografía...</i></p> <p>Pregunta: ¿Cómo saber si un escrito es original o no?.</p> <p>Respuesta: <i>Un escrito original es aquel que demuestra la creatividad de quien escribe.</i></p> <p>Recalca en varias ocasiones que ella no toma en cuenta la ortografía en el momento de evaluar "la ortografía se evalúa en ortografía". Cuenta que cada día hace un dictado de 5 palabras y es ahí cuando se evalúa la ortografía.</p>	<p>En ninguna de las 26 producciones encontradas en los materiales proporcionados se hacen correcciones en aspectos mecánicos o de expresión.</p>	<p>A pesar de que la maestra maneja en su discurso que considera como principal punto para evaluar la originalidad, elemento que puede ser considerado como de expresión, en lo hechos no considera ni aspectos mecánicos, ni de expresión, encontrando así una incongruencia entre lo que dice y lo que hace.</p>
Evaluación de portafolio.	<p><i>En los grados pequeños que yo he tenido, armo una carpeta que ellos ya saben que es su carpeta de evolución, en donde pongo desde las primeras producciones escritas en dónde comienzan con dibujos y letra, hasta las últimas que ya son una redacción completa, que es "Mi escuela" o "Mi maestra". Entonces ellos van observando su propia transición, hasta concluir con un texto completo.</i></p> <p><i>En quinto o en sexto ya no les puede hacer una carpeta de evolución, porque ya no tienen la edad para ese tipo de motivaciones.</i></p> <p><i>Tienen todo para escribir, escriben bien, manejan la convencionalidad, porque leen y escriben, es un quinto grado.</i></p>	<p>En el grupo a su cargo no se observó el trabajo con carpeta de evolución.</p>	<p>En lo que se refiere a la carpeta de evolución es de llamar la atención como tal pareciera que para la maestra los niños de quinto ya no presentan una evolución de sus escritos.</p> <p>Cuando la maestra dice que tienen todo para escribir ya deja ver una cierta noción de que el aprendizaje del proceso de escritura está terminado</p>

Los datos anteriores hacen pensar que la maestra le da un valor nulo a la evaluación en lo que se refiere a la producción de textos. Piensa que éste es un proceso ya terminado en los alumnos de quinto grado y que la elaboración de un buen escrito depende casi exclusivamente de qué tanta creatividad tenga el sujeto.

DIFICULTADES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA.

Este aspecto sólo fue analizado en la categoría de lo que dice, por no tener datos observables al respecto.

Pregunta	Respuesta	Interpretación
<p><i>¿Cuál crees que es la causa de que ciertos niños tengan dificultades al escribir?</i></p>	<p><i>Yo nada más veo que es por que no quieren escribir, así que yo vea un aspecto que te diga una dislexia, una dislalia, un problema ortográfico, un problema de redacción, no. Yo creo que no escriben porque no quieren escribir. Tienen todo para escribir, escriben bien, manejan la convencionalidad, porque leen y escriben, es un quinto grado.</i></p>	<p>Para esta maestra las dificultades de escritura de su grupo están dadas por falta de motivación. Por otra parte se reafirma la idea planteada en el apartado anterior de que el proceso de escritura lo considera ya terminado cuando dice que “tienen todo para escribir”</p>
<p><i>¿Sería entonces más la actitud?</i></p>	<p><i>Sí. En ninguno de ellos noto un problema de aprendizaje severo, que le impida escribir o que le impida leer. Más bien yo creo que es cuestión de falta de hábitos... Y los niños que te preste las libretas, su problema es de escritura, no de escritura que no sepan lo que escriben, si saben escribir, pero no quieren mejorar su letra y luego están así en la baba, platicando, viendo, viendo como transcurre la vida y cuando digo tráiganme la libreta lo copian como en tres minutos con una letra espantosa. Y yo por eso digo, no lo hacen no porque no lo puedan hacer si no porque no lo quieren hacer. Se la pasan ahí en la inmortalidad del cangrejo, pero así un problema específico, de alguna limitación física o mental, o tal vez emocional que les impida escribir no. Hasta ahora ninguno creo que tenga ese problema. No escriben porque no quieren</i></p>	<p>Pareciera que para la maestra el escribir depende de conocer la convencionalidad (saber escribir). Por eso para ella los que no escriben es porque no quieren, pues tienen todos los elementos para hacerlo.</p>

Pregunta	Respuesta	Interpretación
¿Haz realizado algún tipo de actividad específica con los alumnos para remediar la falta de actitud?	<i>Pues lo más que he hecho es hablar con sus papás, hablar con ellos mismos, incluso he tratado de convencerlos de que ellos pueden mejorar su letra, de que ellos pueden si quieren.... Lo que he hecho es acercarles algunas estrategias, acercarles la libreta de escritura, a veces en la libreta otra, también hacemos como de primer año, la a, la o, la i, en letra cursiva. Así desde actividades muy sencillas, luego pasan a palabras en letra cursiva. Hemos empezado desde el abecedario, por ejemplo, como si fueran de primero. Y es más ya hemos agotado muchos libros de lectura y escritura ... Entonces te digo yo que más puedo hacer, ni modo que meterme a su cabeza.</i>	De lo citado podemos extraer dos cuestiones: a) cuando piensa en niños con dificultades en escritura, piensa en niños que tiene problemas con la caligrafía, esto se evidencia por el tipo de actividades que dice poner para apoyarlos y b) es nula responsabilidad que asume en la corrección del problema, así es imposible "meterse en la cabeza" de los alumnos.

De lo anterior se puede decir que la maestra cuando piensa en dificultades de escritura centra su atención a aspectos mecánicos los cuales considera que son causados por aspectos internos al niño (actitud, falta de interés) y por ende ella no puede influir en la atención de dichas dificultades.

APROXIMACIÓN A LA EXPRESION ESCRITA.

En este apartado se retoma la información analizada del caso 2 para intentar presentar de manera general cuáles son las teorías implícitas que tiene la maestra sobre la enseñanza de la expresión escrita.

La maestra permite que se observen clases que sólo en tres ocasiones corresponden a la clase de Español, una a la asignatura de Civismo y una más que no tienen una correspondencia explícita con alguna asignatura o contenido del programa. Esto habla ya de una teoría implícita de la maestra de que la enseñanza de la expresión escrita no compete a una asignatura exclusiva.

Se observó que en este caso confluyen tanto en lo que dice, como en lo que hace, concepciones contrarias de qué es y cómo debe de ser enseñada la expresión escrita. Lo más relevante de estas contradicciones tal vez es el hecho de que se observan puntos diametralmente opuestos.

En su discurso la maestra maneja muchos elementos que podrían considerarse como parten de una visión actual sobre el proceso de escritura. Sabe que la escritura es eminentemente instrumental, que una de las funciones principales que cumple es la de una forma de expresión. Como actividades que la fomentan, menciona al ser entrevistada algunas como:

- Su fólder de trabajos en el que los niños incluyen libremente diferentes textos. De este se tienen pruebas de que ha sido trabajado durante el ciclo escolar.
- Una vez iniciada la investigación se inicia el trabajo con el cuaderno de “mis reflexiones de quinto grado”, un texto que según la maestra debería de cumplir la función de una especie de diario en donde ellos podrán ir escribiendo sus inquietudes y experiencias vividas durante el ciclo escolar.
- En la entrevista, ella menciona que tiene pensado poner en marcha el proyecto de “el periódico mural” que será un espacio que fungirá como un verdadero periódico, con distintas secciones y en donde los niños escribirán información que a ellos les interese y llame la atención.

Las tres actividades pueden ser consideradas, de acuerdo a la forma como son planteadas, como actividades de escritura con un verdadero sentido de comunicación y expresión. Esto hace pensar que la maestra ha incorporado a su discurso el cómo “debe” ser trabajada la expresión escrita desde un enfoque comunicativo y funcional, sin embargo, estos conocimientos no han llegado a formar parte de sus creencias, ya que en su trabajo diario no las incluye cotidianamente. ¿Por qué se da este hecho?, tal vez porque ella tiene creencias sobre la escritura que son distintas a los planteamientos del enfoque comunicativo funcional.

Esto se demuestra al ver cómo se expresa de las “copias”. Cuando se le cuestionó acerca de éstas, la información obtenida fue la siguiente:

Lo que hace	Lo que dice	Interpretación
<p>35% de las producciones encontradas en los materiales de los alumnos son copias.</p>	<p>Pregunta: ¿Qué piensas acerca de las copias. Las trabajas en tu grupo?</p> <p>Respuesta: <i>Casi no. Las copias a principio de año las hacíamos porque yo quería habituarlos a centrar la atención. Son buenas las copias siempre y cuando tengas un propósito. Pero sólo por perder el tiempo, no. Aquí nunca copiaban...</i></p> <p><i>Entonces ese era el objetivo de las copias, hacia la ortografía, hacia centrar la atención, hacia adquirir un poco de agilidad en la escritura y en la lecto escritura, porque ellos iban viendo, copiando, viendo, copiando. No podían ni hacer eso...</i></p> <p><i>Estas son las actividades que hicimos cuando hacíamos copias, pero ahora ya no hacemos (pasando las hojas de uno de los folders de los alumnos)...</i></p> <p><i>Aquí no hacemos copias nunca, nunca. Ni aún cuando yo me tengo que ir a junta...</i></p>	<p>La maestra demuestra que sabe lo poco valorada y hasta criticada que puede ser esta actividad, es por ello que en constantes ocasiones reitera que ella nunca pide que realicen copias dentro del salón de clases, esa actividad sólo se deja para la casa. Sin embargo, la reconoce como una actividad altamente provechosa en lo que se refiere a los beneficios que logra en la escritura, algunos de ellos son el que mejora la :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caligrafía. • Atención. • Ortografía. • La rapidez para escribir. <p>Esta creencia influye de manera determinante en su actuar, como se veía al analizar el tipo de producciones presentes en los cuadernos de sus alumnos.</p>
<p>Ver copia tomada del fólder de un alumno (anexo 1):</p>	<p><i>Les decía: de tarea lo van a copiar, pero cuando lo copien, encierran todas las palabras que tengan mayúsculas y cuando vengan me platican por qué piensan que esas palabras empiezan con mayúscula.</i></p>	<p>A pesar de que en su discurso dice que al dejarles las copias pide que vayan encerrando palabras con alguna ortografía especial, al revisar las producciones de los alumnos esto no se observa.</p> <p>Algo que llama la atención es que precisamente algunos de los aspectos que la maestra menciona que son beneficiados por el uso de copias son visiblemente descuidados; en la producción mostrada es posible observar 6 faltas de ortografía, la omisión de un signo de puntuación y una caligrafía poco cuidada. A pesar de ello la calificación es de diez.</p>

El por qué una maestra que en el discurso reconoce el papel instrumental de la escritura y demuestra ser capaz de plantear actividades en las que los niños producen textos significativos como la receta, dé un papel tan relevante a las copias, puede ser entendido sólo hasta conocer su concepción general de lo que es el proceso de escritura. Esta sólo fue evidenciada cuando se le preguntó lo que necesita un niño saber para poder escribir un texto:

Pregunta	Respuesta	Interpretación
¿Qué necesita saber un niño para poder escribir un texto?	<i>Primero conocer los elementos que integran un cuento, qué características debe tener el cuento. Elementos como acotaciones diálogos personajes, la diferencia entre lo real y lo imaginario.</i>	A pesar de que la maestra menciona aspectos relacionados con las características textuales, éstos como ha podido ver en apartados anteriores no son retomados en el aula.
¿Qué es lo que se necesita para poder realizar un buen escrito?	<i>Saber escribir y que sea original.</i>	
¿Qué es lo que hace que un niño pueda hacer un texto original?	<i>Creo que la creatividad que cada uno tenga, eso es lo que marca la diferencia entre un texto original y uno que no lo es, la creatividad de cada niño.</i>	
¿Cómo se adquiere o se desarrolla la originalidad?	<i>Yo pienso que una parte se nace y es estimulada, es explotada o desarrollada por su contexto familiar..... Los niños inteligentes que llegamos a tener es por una, el mensaje o la herencia genética que llegamos a tener, y otra es por el contexto familiar. Y bueno esto se entiende, si él trae unos genes desarrollados para ciertas aptitudes, es porque los heredó de los padres. Y si los padres los tienen, necesariamente tienen que tener unos hábitos de vida, que les transmitan a sus hijos, entonces los estimulan, apoyan, entonces les dan lo que el niño debe de tener. Un poco que él ya trae por la herencia de ellos mismos y un poco porque la estimulan constantemente...</i>	A este respecto pareciera claramente la maestra plantea que con la creatividad se nace, que está determinada genéticamente. Aunque menciona el papel de la estimulación en contextos familiares, también esta estimulación está dada por la genética de los padres. Así para escribir un texto de manera competente es necesario nacer siendo creativo.

Es hasta que se explicita que para ella el proceso de producción de textos está basado en un aspecto innato, que cobran sentido algunos datos antes señalados como el que:

- Se queda prácticamente callada al preguntarle sobre el proceso de producción de textos y al reformularle la pregunta habla del proceso de adquisición de la lectoescritura.
- El que mencione que los niños de quinto ya han terminado de consolidar el proceso de escritura.
- El que en algún momento de la entrevista menciona que cuando tiene grupos de primero lleva una carpeta de evolución en donde van poniendo desde sus primeras producciones para ir viendo los avances y que *“en quinto o en sexto ya no se les puede hacer una carpeta de evolución”*.

En estos tres momentos se hace referencia a que en quinto ya no hay evolución, ya se aprendió lo que se tenía que aprender “la convencionalidad del sistema escrito”. Una vez dominado esto, los niños que nacieron creativos realizarán producciones destacadas y los que no, no podrán elaborarla aunque lo deseen.

De esta manera también se explica el por qué una de las principales actividades que realiza es la copia. Si no se puede influir en la forma en cómo los niños trabajan los aspectos de expresión, porque con esa habilidad se nace, entonces es necesario seguir trabajando aquellos aspectos en los que sí se puede influir como la caligrafía, la rapidez al escribir o la ortografía, elementos mecánicos de los que está convencida la maestra que se benefician con la copia.

Lo anterior la maestra lo reafirma cuando dice:

Comentario de la maestra
<i>“Para apoyársele con la expresión escrita proporcionándole a lo mejor las normas, las estrategias, los conceptos, pero ya realmente para que desarrollen un cuento con claridad ya depende de cada niño, de cuanta creatividad tenga. “</i>
<i>“Y ahí el maestro pues no tiene mucha injerencia, ahí el maestro induce, pero ya la creatividad, los intereses, el momento, la motivación, ya son del sujeto</i>

Así se evidencia una incongruencia entre los conocimientos que posee la maestra sobre la escritura y sus creencias. Por una parte sabe que la escritura es instrumental y conoce actividades de cómo “debe” ser trabajada en el aula, pero cree que está basada en aspectos hereditarios y que es suficiente con conocer el código escrito para poder expresarse por escrito.

A partir de esta hipótesis de lo que son sus teorías implícitas es posible explicar su forma de trabajo. Las frecuencias más altas que se observa es de 35% que corresponde a la copia de distintos textos.

Este porcentaje está seguido de un 28% que corresponde a recortes de noticias. En estos como se observa en el ejemplo de abajo, el niño sólo recorta la noticia del periódico y la pega en el cuaderno o fólder, pero no se observa que haya un trabajo con dicho recorte.

1 de septiembre de 1999

Noticia Alomcha



Falla mecánica, 10 lesionados

Guadalajara / JALISCO

La volcadura de un midibús en el sector Hidalgo, en la zona poniente de Guadalajara, causó lesiones leves a 10 personas. El conductor perdió el control de la unidad al tener una falla en uno de los muelles y la unidad se subió a una barda de contención, lo que provocó que se volcara y causara golpes contusos a los pasajeros. El vehículo quedó atravesado sobre los carriles centrales de la Avenida México.

Por Antonio Navarrete

Cuando se le pregunta el por qué del trabajo con recortes, ella menciona que es una actividad que les ayuda a los niños a desarrollar distintos aspectos como la comprensión de textos. Se le preguntó si este tipo de actividades puede ayudar a los niños a escribir mejor, ella contesta que sí. Es curioso que al preguntarle el cómo, ella menciona actividades como el hacer que lean la historia y la redacten como si ellos fueran los reporteros, jugar a inventar historias o cambiarle algunos elementos para hacer historias chistosas. Ninguna de estas actividades se ve reflejada en las producciones encontradas en los cuadernos de los alumnos. Esto reitera la idea de que la maestra tiene conocimientos de cómo “debe” ser enseñada la escritura, pero que su creencia es otra y por eso no desarrolla estas actividades cotidianamente en el aula.

La misma concepción explica la percepción de su papel como docente en donde ella cree que no puede influir en el proceso. Ya anteriormente se ha abordado este aspecto y se incluyeron algunas citas de lo expresado por ella durante la entrevista, sólo como reiteración de esto ella menciona:

“Eso de la creatividad yo CREO que ningún maestro lo puede desarrollar”.

También de esta manera puede ser explicada su postura ante la evaluación. Recuérdesse que siempre otorga diez a todas las producciones realizadas independientemente de sus características y que en ningún momento fue observada la revisión por parte de la maestra de los escritos. Sí se piensa que la diferencia entre un buen escrito se encuentra determinada por aspectos que son heredados, ni siquiera vale la pena evaluarlos porque los niños que hayan nacido creativos harán buenos textos y los que no aunque lo intenten no lograrán hacerlo.

La idea de que se nace con creatividad para escribir, impacta en su pensamiento sobre las dificultades que pueden enfrentarse al aprender a producir textos. La maestra dice que se nace con creatividad y después es estimulada por el contexto familiar porque los padres también nacen con ella. Ambas cuestiones

tienen una causa interna al niño o a los familiares, no está en las manos del maestro sino en la combinación genética que se trae, es así que visto de esta manera la responsabilidad en el desarrollo de niños creativos, que a su vez serán buenos escritores es nula. Esto queda demostrado cuando ella misma dice:

Mentira que los maestros moldeamos, los maestros no moldeamos nada, podemos guiar, pero no moldear, yo creo que no. Yo creo que eso es una tarea que los padres desarrollan y desarrollan muy bien.

De esta manera fue muy difícil catalogar la aproximación de la maestra a partir de las categorías planteadas en un inicio. Es evidente que la maestra no tiene una aproximación centrada en el proceso, ya que este ni si quiera es considerado como tal. Pero por otra parte, tampoco se puede decir que tenga una visión centrada en el producto, puesto que la maestra nunca toma en cuenta las producciones finales para corregirlas o evaluarlas.

En este caso para explicar la visión de la maestra fue necesario recurrir a planteamientos sobre el lenguaje en general. Garton y Pratt (1991), mencionan que una de las formas de entender la adquisición del lenguaje es basada en un cierto dispositivo determinado genéticamente, visión a la que se le ha llamado “innatista”. En el caso de la maestra 2 ha trasladado esta idea al lenguaje escrito, tal pareciera que para ella “el escritor nace, no se hace”.

MAESTRA 3

Datos generales de la maestra:

Años de experiencia docente: 13.

Años frente a grupo: 8.

Escolaridad: Normal básica y Licenciatura en Filosofía (UNAM).

Grados en los que ha trabajado más frecuentemente: Quinto y sexto.

Experiencia laboral: Además de docente frente a grupo laboró como apoyo en la revista Cero en Conducta y en el momento de la entrevista participaba en la Dirección de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Pública en un proyecto sobre gestión escolar.

Grado actual con el que trabaja: 2º grado

A continuación se presenta el análisis de la información obtenida sobre el trabajo de la maestra 3. Se retoman datos de las observaciones, de la entrevista y de los cuadernos de los niños.

CONCEPTO DE ESCRITURA.

Durante la entrevista se cuestionó a la maestra sobre el cómo conceptualizaba ciertos términos relacionados con la escritura:

Término	Definición dada por la maestra
Escritura	<i>“Es una forma de expresar su pensamiento, una forma de organizarlo para poder comunicar el mensaje bien”.</i>
Expresión escrita	<i>“A lo mejor tendría que ser una poco más amplio, como que con ella expresamos nuestras necesidades, algo ya más personal.”</i>
Redacción	<i>“Ya sería como la habilidad de decir de manera clara y sencilla lo que tu sientes para que de ahí se pueda comunicar.”</i>

Los términos empleados definen a la escritura desde una visión funcional adjudicándole tres usos: expresión, comunicación y organización del pensamiento.

Pareciera que para la maestra los tres términos hacen referencia a lo mismo, a un medio de expresión y comunicación. Ella no reconoce explícitamente que sean sinónimos, sin embargo, hay indicadores que nos muestran que intenta de hacer una distinción forzada. “A lo mejor tendría que ser” o “Ya sería como” son elementos con los que introduce la definición de expresión escrita y redacción, estos reflejan poca seguridad en lo que se dice. Por otra parte, cuando se le pregunta si los considera sinónimos además de reconocer que tienen que ver unos con otros dice:

“A la mejor estoy tratando de hacer la diferenciación, de ver la diferencia para que sea más claro”.

Así parece que la distinción que pretende hacer la maestra está forzada por la misma estructura de la entrevista.

Para fines de la investigación se consideró como que se podía realizar la entrevista empleando los tres términos por igual.

FUNCION DE LA ESCRITURA EN EL AULA.

Lo que dice:

Como se mencionó en el apartado anterior, la maestra destaca la función expresiva y comunicativa de la escritura. Lo cual se reafirma en las siguientes respuestas.

Pregunta	Respuesta
¿Por qué crees que sea incluida la escritura dentro de los contenidos de educación básica?	<i>Primero como dicen los estudiosos para conservar nuestro acervo cultural... Sirve como base para seguir desarrollándonos, en todos los ámbitos científicos, técnico, humano.... Después para podernos expresar con ese lenguaje sus pensamientos, sentimientos, para poder conocer más, indagar más.</i>
¿Cuál es el propósito de trabajar el diario escolar?	<i>El diario permite que los niños se expresen sus experiencias, sus angustias, sus vivencias.</i>
¿Cuál es el propósito de incluir en el programa diferentes tipos de textos?	<i>Que cumplan la función. Que ellos se sepan expresar.</i>

En las citas expuestas es evidente cómo la maestra en diferentes momentos de su discurso reitera el carácter funcional de la escritura.

Lo que hace:

	Lo observado	Interpretación												
Temas abordados.	<p>En cada sesión se presenta un tipo de texto distinto:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de texto trabajado</th> <th>Función real del tipo de texto</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>El cartel</td> <td>Escritura que regula el comportamiento de otros</td> </tr> <tr> <td>El diario</td> <td>Escritura expresiva</td> </tr> <tr> <td>El instructivo</td> <td>Escritura útil</td> </tr> <tr> <td>Diccionario ilustrado</td> <td>Escritura informativa</td> </tr> <tr> <td>Texto informativo</td> <td>Escritura informativa</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de texto trabajado	Función real del tipo de texto	El cartel	Escritura que regula el comportamiento de otros	El diario	Escritura expresiva	El instructivo	Escritura útil	Diccionario ilustrado	Escritura informativa	Texto informativo	Escritura informativa	Esto hacer puede hacer pensar que la maestra retoma el carácter funcional de la escritura.
Tipo de texto trabajado	Función real del tipo de texto													
El cartel	Escritura que regula el comportamiento de otros													
El diario	Escritura expresiva													
El instructivo	Escritura útil													
Diccionario ilustrado	Escritura informativa													
Texto informativo	Escritura informativa													
Secuencia de actividades.	No se pudo identificar una secuencia similar en las clases abordadas, las actividades propuestas para cada una de ellas difieren bastante dependiendo del tipo de texto empleado.	Puede indicar que la maestra no sigue rutinas para trabajar la expresión escrita porque la dinámica la plantea pensando en la función que cada texto tiene.												
Objetivo de la escritura	<p>El único texto en el que no se explica de inicio cuál será su propósito es el trabajado en la última sesión, texto informativo. En todos los otros casos, la maestra siempre explica para qué servirán los textos elaborados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartel: Para invitar a otros grupos a asistir a una obra que presentarán. • Diario: Compartir lo que a cada quien se le hizo más significativo del día. • Instructivo: Permitir que sus mamás sepan como cuidar una planta. • Diccionario: Buscar y recordar el significado de palabras desconocidas. 	El que al inicio de la clase se dé una explicación de la función que cumplirá cada texto puede ser interpretado como un indicio de que la maestra está preocupada porque se empleen los textos. Esto hace que la escritura cobre un sentido real para el alumno. Así durante las sesiones se están elaborando textos, no porque la maestra así lo indique, sino porque servirán para algo.												
Publicación	<p>Tres de los cinco textos elaborados pasan por un cierto proceso de publicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartel: Son pegados en las paredes del patio escolar. • Diario: Es leído en voz alta a todo el grupo. • Instructivo: Es entregado a la mamá de cada niño junto con una planta. 	El que los textos sean empleados después de ser elaborados permite que los niños vean la funcionalidad de los mismos, es decir, tres de los cinco textos elaborados sí cumplieron la función para la que fueron creados por lo que NO pueden ser considerados como escritura mecánica.												

Así se encuentra congruencia entre lo que la maestra dice y lo que hace, congruencia que se evidencia aún más al comparar ambos aspectos sobre un solo tema.

Comparación entre lo que se dice y lo que se hace.

Para realizar una comparación entre lo que la maestra dice y hace de un tipo de texto determinado se escogió el caso del cartel.

Lo que dice en un primer momento de la entrevista	Lo que hace	Explicación que hace de lo observado	Interpretación
<p>Pregunta: ¿Cuál es el propósito de incluir en el programa diferentes tipos de textos?</p> <p>Respuesta: <i>Que cumplan la función. Que ellos se sepan expresar.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Señala el objetivo de la actividad: La maestra inicia explicando que como parte de las actividades de la asignatura de Español están preparando una obra de teatro. Indica al grupo que el día que presenten la obra van a dejar pasar a los niños de otros grupos y papás para que la vean. Menciona que la realizarán igual que si fuera en un teatro. Habrá personas vendiendo boletos, etc. • Cuestiona a los niños sobre la necesidad de promocionar su obra. Con preguntas los hace llegar a la idea de que es necesario de que elaboren un cartel. Explica que la sesión de ese día estará destinada precisamente a esto. • La sesión completa se destina a la elaboración del cartel (planteamiento de propósito, elaboración de texto colectivo y elaboración de carteles en hojas de colores). 	<p>Pregunta: ¿Por qué trabajar el tema del cartel?</p> <p>Respuesta: <i>Porque es un tipo de texto por medio del cual los niños tienen que expresar algo, no sé, por ejemplo dar una información o vender algo. Es un texto que permite que los niños aprendan a expresarse por escrito.</i></p>	<p>Como es evidente existe congruencia entre lo que dice la maestra y lo que hace en lo que se refiere al carácter funcional de la escritura.</p>


Con base en lo anterior se puede decir que la maestra 3 trabaja la escritura desde una perspectiva funcional intentando que los textos que se elaboran en el aula sean empleados por los alumnos.

PROCESO DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

En este rubro se considera información acerca de los procesos involucrados en el acto de escribir, así como el tipo de producciones elaboradas. La información fue analizada tanto en lo que dice, como en lo que hace.

Procesos involucrados.

En el siguiente cuadro se presenta la información de lo que dice y lo que hace con relación a los procesos de planeación.

	Lo que dice	Lo que hace	Interpretación
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">PLANEA CIÓN</p>	<p>Pregunta: ¿Qué pasos crees que deben seguir sus alumnos cuando quieren elaborar un escrito?</p> <p>Respuesta: Primero tener la idea de lo que va a comunicar, qué mensaje, qué contenido. Luego tener una coherencia, que tenga una lógica... A lo mejor primero saber lo que desean comunicar aunque sea de forma desorganizada....</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca se observa que la maestra recurra a algún tipo de estrategia específica que promueva la planeación de textos o de tiempo para que los niños “piensen” sobre lo que van a escribir. • Al revisar los cuadernos de los alumnos se encontró el siguiente texto que es un “organizador”. Este tienen como propósito que los niños organicen las ideas sobre lo que van a escribir.  <p>The image shows a handwritten document on lined paper. At the top, it says 'Mexico D.F. a 4 de abril de 2000.' followed by the title 'Una niña traviesa.' The text describes a family: 'Lugar: su casa. Personaje principal: La niña. Otras Personajes: su papa, su mama, su hermano.' It then describes an event: 'Sucesos: que la niña se había perdido' and the resolution: 'final la encontraron en el bosque. Y hasta ahora viven felices.' Below the text is a simple drawing of a house with a chimney, and a family consisting of a father (papa), a mother (mama), a boy (niño), and a girl (niña).</p>	<p>En el discurso de la maestra se presentan ideas relacionadas al proceso de planeación “tener la idea”, “saber lo que se desea comunicar”, pero nunca se hace referencia a éste de manera explícita. Al relacionar esto con lo observado en clase se puede llegar a pensar que ella no tiene un conocimiento explícito del proceso de planeación. Por otra parte llama la atención la presencia de un “organizador” porque no es un tipo de texto común en el trabajo cotidiano dentro de los salones de clases, pero aún más porque la maestra no reconoce el proceso de planeación explícitamente y no se refleja en las sesiones observadas.</p>

La presencia del organizador de ideas se explica sólo después de analizar el libro para el maestro de segundo grado. Ahí se encuentra en varias ocasiones

propuestas diferentes de organizadores de ideas como trabajo previo de la elaboración de textos. Así, pareciera que su presencia responde al hecho de que la maestra está siguiendo las propuestas del libro para el maestro, a pesar de que aparentemente no tenga muy claro el por qué de dicha actividad, este aspecto se retomará en la discusión general.

En cuanto al proceso de producción, la maestra del caso tres es la única que presenta un trabajo en el momento mismo de elaborar el texto. En el cuadro siguiente se presenta la información recabada al respecto.

	Lo que dice	Lo que hace	Interpretación
P R O D U C C I Ó N	Cuando se le pregunta a la maestra acerca de los pasos que debe seguir el estudiante al momento de escribir un texto nunca menciona el acto mismo de escribir.	<ul style="list-style-type: none"> ○ La maestra recurre en dos ocasiones a la elaboración colectiva de textos ○ Durante la escritura colectiva la maestra plantea preguntas diversas que permiten al niño reflexionar acerca de lo que se está escribiendo. 	Elaborar textos de manera colectiva coloca al maestro como un modelo que muestra cómo se puede escribir un texto. Así los niños de este grupo ven a su maestro escribir.

Sobre el proceso de producción llamó la atención cómo la maestra al ir realizando la escritura colectiva de algunos textos iba planteando preguntas que obligaban al niño a reflexionar sobre algunos aspectos condicionales de la actividad. Esto se ve claramente en la forma en cómo es trabajado el tema del cartel.

La maestra 3 inicia explicando el objetivo del texto (promocionar la obra que realizaran). Así que los niños elaboran un cartel que cumplirá una de las funciones que implica este tipo de textos, da un sentido completamente distinto a la actividad, del que tendría si se hubiera trabajado como tradicionalmente se realiza, es decir, se pusiera a los niños a escribir un cartel que sólo sirve para cumplir una tarea escolar . El interés de los niños por la actividad es evidente, cuando la maestra realiza preguntas sobre el contenido del mismo los niños se muestran

participativos y toman decisiones acerca de los datos que estarán contenidos en el mismo, decisiones que no son inventadas, que no son escritas sólo porque así se les ocurrió, sino porque las condiciones en que se realizará la obra así lo determinan. Por ejemplo, los niños discuten sobre el costo del boleto de entrada, algunos proponen cobrar 50 pesos, pero otros indican que de hacerlo la gente no asistirá. Al final influidos por la maestra deciden cobrar sólo un peso. Este tipo de discusiones no se daría en una actividad en la cual el cartel no serviría para promocionar o anunciar algo realmente.

Cuando se analiza el tipo de conocimientos involucrados al momento de redactar un texto se observa que estos son de tres tipos: declarativos, procedimentales y condicionales. Los conocimientos condicionales hacen referencia al saber cómo, cuándo y por qué es adecuado emplear una estrategia determinada dependiendo del contexto en el que se realiza la tarea (Paris y otros, 1983, citado en Monereo, 2000). El tener la habilidad de que el sujeto pueda ajustar los procedimientos empleados y decidir que conocimientos le sirven en un momento determinado dependiendo de los objetivos que se persiguen o de las particularidades contextuales, es una de las características que diferencia a novatos de expertos. En el caso específico de la escritura, son variados los conocimientos condicionales que se deben tomar en cuenta al momento de escribir, ya que el contenido de éste dependerá de los propósitos que se persigan, de las características de la audiencia a la que va destinado, de el tipo de texto que se empleará, del tipo de portador de textos en el que se incluirá la obra, etc.

La maestra 3 permite hacer evidente que cuando los textos son trabajados en el aula en situaciones comunicativas reales, se permite que los niños reflexionen casi de manera natural sobre la audiencia a la que va dirigida y sobre otros aspectos contextuales.

En lo que se refiere al proceso de revisión en el cuadro siguiente se muestra la información recabada del mismo.

	Lo que dice	Lo que hace	Interpretación						
R E V I S I Ó N	<p>Pregunta: <i>¿Qué pasos cree, que deben seguir sus alumnos cuando quieren elaborar un escrito?</i></p> <p>Respuesta: <i>Primero tener la idea.... y después revisar el texto si está bien escrito....</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se observan dos modalidades de revisiones distintas. En la mayoría de ocasiones se revisan de manera colectiva los textos, pero hay un caso en que la maestra da tiempo para que en equipos revisen su escrito. • Se presenta una sesión en la que la mayoría de las actividades están destinadas a revisar para mejorar el escrito (el instructivo). De las 5 actividades llevadas a cabo cuatro (marcadas con negritas) están destinadas la revisión y corrección del texto elaborado (véase cuadro siguiente). <table border="1" data-bbox="542 646 1166 1024"> <tr> <td>ACTIVIDADES Sesión del instructivo.</td> </tr> <tr> <td>Lectura y análisis de aspectos faltantes en el instructivo</td> </tr> <tr> <td>Trabajo en equipo para corregir los instructivos</td> </tr> <tr> <td>Revisión colectiva de un escrito</td> </tr> <tr> <td>Corrección del escrito elaborado en el cuaderno</td> </tr> <tr> <td>Trascripción del escrito en hojas de colores</td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> • Al realizar el análisis de los cuadernos sólo se encontró un texto que presenta diferentes versiones, el elaborado en la clase del instructivo (ver anexo 2). 	ACTIVIDADES Sesión del instructivo.	Lectura y análisis de aspectos faltantes en el instructivo	Trabajo en equipo para corregir los instructivos	Revisión colectiva de un escrito	Corrección del escrito elaborado en el cuaderno	Trascripción del escrito en hojas de colores	<p>Existe congruencia entre lo que dice y lo que hace. No sólo reconoce a la revisión como parte del proceso de escritura, sino que lo trabaja en su salón de clases. Sin embargo, este trabajo no es frecuente.</p>
ACTIVIDADES Sesión del instructivo.									
Lectura y análisis de aspectos faltantes en el instructivo									
Trabajo en equipo para corregir los instructivos									
Revisión colectiva de un escrito									
Corrección del escrito elaborado en el cuaderno									
Trascripción del escrito en hojas de colores									

	Lo que dice	Lo que hace	Interpretación
		<ul style="list-style-type: none"> • En ninguna de las clases observadas es planteada la escritura como actividad última. • En dos sesiones se trabaja con textos que no fueron realizados durante la sesión, uno en casa y otro en clase anterior. 	<i>Pareciera que la maestra no considera que al escribir se termina el proceso y reconocer que después de que se ha escrito es necesario seguir trabajando con él.</i>
R E V I S I Ó N	<p><i>..y tendríamos que revisar para ordenar el pensamiento y después ya revisar la ortografía, que sería como el tercer paso...</i></p> <p>Pregunta: <i>¿Qué importancia tiene la revisión el proceso de escritura?</i></p> <p>Respuesta: <i>Mucha, porque si no se entiende no se comunica lo que se quiere, si no es suficiente lo que escriben, no van a comunicar al otro, no va a servir al otro que está leyendo, es como ver si está funcionando, si es útil o no lo que estás haciendo, si se está entendiendo, si va a funcionar</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • En las dos versiones del instructivo elaborado por los alumnos, mostradas arriba, se pueden observar modificaciones tanto aspectos de expresión, como en aspectos mecánicos. 	Existe congruencia entre lo que la maestra dice y lo que hace, reconoce la importancia de la revisión de aspectos mecánicos y de expresión y ambos son trabajados en el aula.
	<p>Pregunta: <i>¿Por qué revisar textos en colectivo?</i></p> <p>Respuesta: <i>No les puedo revisar todo, entonces en el pizarrón se revisa uno y vemos con que va esto o esto, hay palabras que se revisan con g y no con j, les digo ojo vean.... Porque imagínate si yo trato de ponerme a calificar, que redacción, concordancia entre las ideas, lógica dentro del texto, ortografía, la sintaxis, no acabó, no tendría tiempo para estar corrigiendo todo</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • En dos de las cinco sesiones observadas se revisan textos en colectivo. En el diario se lee en voz alta lo escrito por uno de los alumnos y se hacen comentarios tanto de la maestra como de los demás alumnos acerca de las ideas contenidas en el texto. En el caso del instructivo se escribe en el pizarrón un instructivo elaborado por un equipo y se van corrigiendo tanto las ideas como la ortografía del mismo. 	La maestra incorpora actividades de revisión en su práctica, sin embargo, cuando se le pide que las justifique lo hace por cuestiones de tiempo y no como una forma de enseñar un proceso estratégico.

Todos estos datos evidencian que la maestra sí incorpora actividades de revisión de textos y que existe congruencia con lo que ella misma expresa de este proceso.

Tipo de producciones realizadas.

Por otra parte, al analizar los cuadernos de los niños se contó la frecuencia con la que aparecían distintos tipos de textos. Los resultados obtenidos en la tabla 6.

Tabla 6. Tipo de textos encontrados en las actividades Incluidas en los cuadernos de los alumnos. Maestra 3.

	TIPO DE TEXTOS	Pequeño diccionario o ilustrado	Cuaderno de Español	Total	%	% total
PRODUCCIONES QUE SON HECHAS POR EL ALUMNO	Textos Narrativos		8	8	7%	32.5%
	Textos Expositivos	12	13	25	22%	
	Textos Descriptivo		4	4	3.5%	
PRODUCCIONES QUE NO SON HECHAS POR EL ALUMNO	Ejercicios de aplicación de conocimientos gramaticales		14	14	12%	67.5%
	Conceptos		4	4	3.5%	
	Cuestionarios		1	1	1%	
	Ejercicios de caligrafía.		15	15	13%	
	Fotocopias		3	3	2%	
	Copia		1	1	1%	
	Dictado		14	14	12%	
	Enunciados		19	19	16%	
	Actividades de ortografía		4	4	3.5%	
	Otros		4	4	3.5%	
	TOTAL		12	104	116	

En la tabla anterior se observa una frecuencia mayor de producciones no elaboradas por los alumnos, 62%. Dentro de éstas se agregan tres categorías más que no fueron consideradas en los dos casos anteriores:

- Dictados.

- Enunciados: páginas en las que se observa que los niños escriben enunciados tal pareciera que con el fin de escribir enunciados, es decir, no se observa que los empleen posteriormente para dividir en sujeto o predicado u otra actividad.
- Actividades de ortografía: En estas se catalogaron actividades como el repetir las palabras incorrectas de un dictado, el escribir palabras con una letra determinada.
- Otros: En esta categoría fueron incluidas producciones que no podían ser catalogadas en ninguna otra, como formar oraciones con recortes de periódico, ordenar una oración presentada en desorden y un organizador textual. De este último se hablará en el apartado referente a desarrollo de estrategias.

La explicación del encontrar estas otras categorías que no se hicieron presentes en los casos anteriores, puede entenderse al tomar en cuenta el grado con que se trabaja. Los niños de este caso están en segundo grado. La maestra hace referencia en la entrevista que son niños que no han terminado proceso de dominio de la escritura, es tal vez por ellos que se encuentra un número importante de dictados y escritura de enunciados.

Sin embargo, cuando se presta atención a la frecuencia que cada tipo de texto presenta se observa que el mayor porcentaje se encuentra en textos expositivos elaborados por los alumnos. Esto sin contar los textos presentes en el diario escolar, que contiene exclusivamente producciones elaboradas por los alumnos, pero no se contabilizó porque es un cuaderno rotativo, esto quiere decir que no todos los alumnos elaboraron ese número de textos. Así estos datos hablan de que en el aula de la maestra 3 se hacen un mayor número producciones elaboradas por los alumnos que en los casos anteriores.

En segundo lugar en cuanto a porcentaje, se encuentran la elaboración de enunciados con 16%, seguidos de los ejercicios de caligrafía con 13%, estos últimos son básicamente planas de letra cursiva. Es curioso cómo a pesar de que los textos expositivos son los que tiene mayor porcentaje, son seguidos por dos tipos de texto tan poco significativos para los alumnos.

Cuando se le cuestiona a la maestra el por qué incluye planas nos dice:

Bueno, primero porque dentro de los contenidos que se tienen que trabajar en segundo grado está el que conozcan la letra cursiva. Este tipo de letra para escribirlo requiere de un ejercicio de la mano, sus trazos son difíciles así que por eso les pongo a que realicen algunas planas.

El caso de las planas reafirma lo expresado en el marco teórico en donde se plateaba que las teorías implícitas pueden llegar a ser incongruentes entre sí. Aquí vemos como la maestra de este caso a pesar de que sabe que la escritura con letra scrip es una forma de expresión y dentro del aula privilegia dicho aspecto, no lo piensa así para la escritura con letra cursiva.

EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA.

En el siguiente cuadro se muestra la información tanto de lo que dijo la maestra, como de lo que hizo, acerca de la evaluación de la expresión escrita.

Lo que dice	Lo que hace	Interpretación																				
<p>Pregunta: ¿De todos los elementos que has mencionado cuáles consideras más importantes?</p> <p>Respuesta: “En una carta que tenga los elementos de una carta, la fecha, el destinatario, la despedida.” “En un cuento veo si ellos manejan mas o menos los tres tiempos de una historia” “En un recado o una carta que ténganlas características propias de ese tipo de texto”.</p> <p>Pregunta: ¿Y en segundo lugar qué consideras?</p> <p>Respuesta: Que comunique, que sea claro. Que comunique lo que quiera decir.</p> <p>Pregunta: ¿Como la coherencia?</p> <p>Respuesta: Mmm... Más bien que sea lógico que se entienda que sea claro. El otra vez trabajamos un texto de Fani, yo lo puse para ser analizado, decía: Y fue con la maestra Fani. Y los mismos niños se rieron dijeron” ja, ja, ja, la maestra se llama Fan”i. O sea, que ellos se den cuenta de si sí se está entendiendo el mensaje.</p> <p>Pregunta: ¿Y en tercer lugar?</p> <p>Respuesta: Después la sencillez, que no sea muy rebuscado, que se entienda, que se comprenda.</p> <p>Pregunta: ¿Y después de la sencillez?</p> <p>Respuesta: La ortografía. Pero ya en último lugar, en último lugar. Con que se entienda el mensaje que ellos dan aunque no esté bien escrito, ya con eso me doy por bien servida.</p> <p>Pregunta: ¿Tú evalúas los textos de tus alumnos?</p> <p>Respuesta: Hay momentos en que los evalúo pero ante todos para que los chequen. No los pongo 8 o 7. No es asignar un número, sino ver como está el texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En las clases observadas la maestra evaluaba las producciones de sus alumnos de la siguiente manera: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cuando algunos alumnos terminaban sus escritos los llevaban al escritorio de la maestra para que lo revisara. ○ En las observaciones se apreciaba que la maestra leía el escrito y realizaba algún tipo de anotación. ○ Se observa en 3 de las 5 clases observadas que se dan procesos de revisión colectiva de textos. • Cuando se revisaron el cuaderno de los alumnos, el pequeño diccionario ilustrado y el diario escolar se encontraron los datos que se muestran en la siguiente tabla. <p>Tabla 3. Frecuencia de textos considerados como “producciones elaboradas por el alumno” por tipo de calificación realizada. Maestra -3.</p> <table border="1" data-bbox="662 1142 1073 1728"> <thead> <tr> <th>TÍTULO DEL TEXTO</th> <th>Calificación</th> <th>R de revisado o paloma</th> <th>Sin anotación</th> <th>Total de textos revisados</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Cuaderno de Español</td> <td>5</td> <td>14</td> <td>6</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>Pequeño diccionario ilustrado</td> <td></td> <td>12</td> <td></td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>Diario escolar.</td> <td></td> <td>34</td> <td></td> <td>34</td> </tr> </tbody> </table> <p>Se observó que de todos los textos considerados sólo en dos se realizan correcciones ortográficas.</p>	TÍTULO DEL TEXTO	Calificación	R de revisado o paloma	Sin anotación	Total de textos revisados	Cuaderno de Español	5	14	6	25	Pequeño diccionario ilustrado		12		12	Diario escolar.		34		34	<p>La maestra a nivel declarativo considera aspectos de expresión como los más importantes y en el momento de evaluar. La maestra hace una distinción entre lo que es calificar (asignar una número) y evaluar (ver como está el texto). Se observa que no hay incongruencia entre lo que dice sobre la evaluación y lo que realiza. Así se puede decir que en su discurso la maestra presenta a la evaluación como un proceso que tiene una finalidad más para la enseñanza, para que los niños se den cuenta de sus errores y mejoren sus escritos.</p> <p>La perspectiva de evaluación de la maestra está centrada en el proceso (Hayes y Flower, 1986), porque no sólo se revisa cuando el texto ya está terminado, sino también durante el proceso y que la evaluación que se hace se acerca a lo que se llama evaluación "auténtica". La evaluación auténtica es aquella que da información acerca de los progresos de los estudiantes, demuestra el grado de dominio que se ha alcanzado, y permite extraer información de las alternativas para mejorar sus logros (Winebrenner, 1996).</p>
TÍTULO DEL TEXTO	Calificación	R de revisado o paloma	Sin anotación	Total de textos revisados																		
Cuaderno de Español	5	14	6	25																		
Pequeño diccionario ilustrado		12		12																		
Diario escolar.		34		34																		

DIFICULTADES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA.

Durante la entrevista se le preguntó a la maestra si sus alumnos presentaban alguna dificultad para expresarse por escrito y la maestra contestó tajantemente que no tenía niños con dificultades por lo que no fue posible seguir la entrevista como se tenía planteada. Sin embargo hubo dos momentos en los que se hace referencia a este rubro, lo cual se presenta a continuación.

Pregunta	Respuesta	Interpretación
El comentario se deriva no de una pregunta específica sobre el tema, sino de la descripción que hace de cómo trabajaba en primer grado.	<i>Se me olvidó traerte las carpetas en donde tengo cómo ellos comenzaron a escribir y ellos escribían con letras invertidas, con letras que no existían, jeroglíficos o a lo mejor con signos y no importaba así se los aceptabas, por ejemplo yo en mi libro viene una lectura de un niño de primero que decía se vende una bicicleta, precio, modelo, color roja con doble rr y muchos otros errores, pero yo pienso que ahí ellos no tenían ninguna dificultad. Ellos escribían según su desarrollo.</i>	De ambos comentarios se desprende que la maestra considera que sus alumnos no presentan dificultades en la escritura y esto habla de que ella tiene una forma especial de ver los “errores” de los niños. Son lo que Emilia Ferreiro llama “errores constructivos”. Estos son respuestas que se apartan de las respuestas correctas pero que no por ello impiden alcanzar estas últimas, sino todo lo contrario (Ferreiro, 1989). Así, los errores son vistos como acercamientos o aproximaciones a una respuesta correcta, como parte del mismo proceso de apropiación del lenguaje escrito (Garton, 1991).
¿Si tuvieras un alumno con “mala ortografía” que tipo de actividades realizaría con él para apoyarlo?	<i>Hace un gesto de sorpresa, que indica no estar de acuerdo con lo que se le acaba de plantear y dice: No, yo pienso que en segundo no podemos decir que tengan mala ortografía. Yo creo que los niños se encuentran en una etapa y es el inicio, luego la consolidación y luego el dominio, yo no podría pensar que si apenas están iniciándose en ese aprendizaje se pueda decir que tengan mala ortografía, puede que tenga pequeñas fallas pero eso es parte del desarrollo.</i>	

APROXIMACIÓN A LA EXPRESION ESCRITA.

En este apartado se retoman algunos de los aspectos antes señalados **para** presentar a manera de conclusión del caso cómo es que la maestra concibe la enseñanza de la expresión escrita.

Todas las clases observadas corresponden a temas de la asignatura de Español, lo que hace suponer que para esta maestra la escritura se trabaja en dicha asignatura.

La maestra 3 tiene una aproximación a la enseñanza de la expresión escrita centrada en el proceso ya que:

- Reconoce que la producción de textos es un proceso.
- No sólo menciona la revisión como fundamental en éste, sino que incorpora diversas actividades dentro del aula para favorecer ésta.
- Se observan varias versiones de un mismo texto en los cuadernos.
- El porcentaje de producciones elaboradas por los alumnos es mayor que en los dos casos anteriores.
- Las actividades de escritura no son llevadas a cabo al final y se retoman los textos elaborados por el alumno para ser trabajados posteriormente.
- En su práctica, es constante observar el trabajo con textos cuando estos todavía no están terminados.

Sin embargo hay algunas cuestiones que llaman la atención:

- No reconoce el proceso de planeación de manera explícita durante la entrevista, ni fue observado su trabajo en el aula, sin embargo se encontró un organizador textual dentro de los textos encontrados en los cuadernos de los alumnos.
- De igual manera aunque reconoce a la revisión como parte del proceso cuando se le cuestiona acerca de por qué revisar de manera colectiva, fundamenta su acción más por cuestiones de tiempo que por estar enseñando un proceso estratégico.
- La maestra incorpora una forma de trabajo que puede ser catalogada como modelado. De hecho en la entrevista ella menciona que en ocasiones ella escribe para “mostrar al grupo cómo es que lo tienen que hacer”, sin embargo no es capaz de explicar esto a partir de planteamientos teóricos de la enseñanza estratégica.

La maestra 3 reconoce que la forma en que trabaja es producto del seguimiento de lo propuesto en libro del maestro, estas cuestiones hacen pensar que ella está en un proceso en el que no ha acabado de entender por completo los planteamientos que se hacen en las propuestas institucionales.

Tal pareciera que la maestra está convencida de que la propuesta de la SEP es conveniente de ser llevada al aula. Sin embargo, no es una reproductora de dicha propuesta, pareciera que ella se encuentra inmersa dentro de un proceso de entendimiento de los materiales, en donde se puede

pensar que algunas cosas las tiene muy claras, como el carácter expresivo de la escritura y el tipo de actividades que permiten crear situaciones comunicativas en el aula que promuevan la expresión de sus alumnos; mientras que otras no han sido completamente entendidas, como algunos elementos dentro del proceso de producción de textos.

CONCLUSIONES

Las teorías implícitas y el maestro.

Las teorías implícitas son “marcos conceptuales” que le sirven de guía al sujeto en para comprender, predecir, planificar sus conductas, y su actuación en el contexto determinado (Rodrigo y Rodríguez, 1991). De esta manera las teorías implícitas permiten guiar las acciones de las personas.

Esta investigación reafirma la idea anterior y brinda muestras de que los maestros dirigen su actuar en el salón de clases por las teorías implícitas que tienen de los procesos de enseñanza y los contenidos escolares. En cada uno de los casos descritos en este trabajo se observan teorías diferentes, y por ende, prácticas distintas. Si se está de acuerdo con Fullan (1997), el cual considera que es necesario, antes de querer proponer cualquier cambio en educación, entender el mundo subjetivo de los que están involucrados en él, entonces se entiende el por qué de la importancia de estudiarlas. Al conocer las teorías implícitas de un maestro sobre un contenido específico o sobre la enseñanza en general no sólo se está en la posibilidad de saber los conocimientos que tienen sobre el tema o de describir su práctica, sino que permite además entender la forma en cómo se conjugan estos aspectos, logrando explicar cuál es el pensamiento, explícito o implícito, que dirige su actuar. De esta manera, al tener un mayor entendimiento del pensamiento que dirige la práctica docente, se pudiera comenzar a pensar en formas de impactar en éste para propiciar verdaderos cambios en el quehacer docente.

Lo anterior fue evidenciado en un contenido específico que es la expresión escrita, sin embargo sería importante llevar a cabo otras investigaciones que intentaran conocer las teorías implícitas que tienen los docentes sobre otros contenidos, como la lectura, la historia, la educación artística, etc, y sobre aspectos generales del quehacer docente como sobre los proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación, la disciplina escolar y la actualización docente. Así mismo deberían de realizarse investigaciones que permitieran conocer las teorías

implícitas de otros actores educativos como lo son los directores, supervisores, maestros, alumnos, padres de familia, o funcionario. Entre más diversos sean los estudios encaminados a conocer las teorías implícitas de los distintos actores educativos, será mayor la comprensión de la complejidad de los procesos que se dan en las escuelas.

Las teorías implícitas nos permiten interpretar el mundo en que vivimos. La información analizada en esta investigación permite dar cuenta de que los maestros interpretan los materiales y propuestas educativas planteados por la Secretaría de Educación Pública, como lo son los planes, programas, libros del maestro o libros de texto, dependiendo de las teorías implícitas que manejan. Esto podría ser una explicación de por qué a pesar de los esfuerzos institucionales de renovar dichos materiales no se ha logrado el impacto en la práctica docente que se hubiera deseado. Toda renovación del currículo o de materiales educativos pasará por los lentes de las teorías implícitas de los maestros. Esto haría pensar que no importa cuantas reformas institucionales se desarrollen, si estas no implican acciones que permitan modificar las teorías implícitas que los docentes tienen de los contenidos escolares, serán infructuosas.

De lo anterior se desprende que quien pretenda provocar un cambio en las prácticas de enseñanza debería elaborar propuestas de actualización que estuvieran encaminadas no sólo a proporcionar conocimientos en los maestros sobre los distintos contenidos escolares, sino que también deben de incluir actividades que les permitan modificar sus teorías implícitas.

Sin embargo, esta no es una tarea sencilla, puesto que la modificación de teorías implícitas es un proceso complejo que debería implicar el reconocimiento de las teorías propias, la reflexión en torno a la utilidad y pertinencia de esas teorías, el propiciar un conflicto cognitivo que permita cuestionar las propias teorías implícitas y el conocimiento de otras teorías y la comprobación de su eficacia en la práctica y la sustituir de las viejas teorías por nuevas.

Muchas personas actúan guiadas por teorías implícitas de las cuales no están del todo concientes. Por ejemplo la maestra 2 parece manejar la teoría

implícita de que la habilidad para expresarse por escrito no se desarrolla, sino que se trae determinada genéticamente. Sin embargo, esta idea nunca es expresada explícitamente, es decir, cuando el entrevistador preguntó: ¿qué es lo que hace que un niño sea un buen escritor? la maestra no fue capaz de plantear esta teoría, es hasta que el entrevistador sigue indagando sobre el tema de la creatividad cuando aparece la idea de que son esta se nace. Esto hace pensar que la maestra no necesariamente es totalmente consciente de la teoría que maneja. Para propiciar un cambio en las teorías implícitas sería necesario primero fomentar el reconocimiento de las mismas. No se puede cambiar lo que no se sabe que se tiene. Para lograr que una persona se haga consciente de las teorías que maneja tendría que propiciarse la reflexión sobre su pensamiento y quehacer docente.

Un planteamiento muy en boga en nuestros días es el de intentar de propiciar la reflexión de los maestros acerca de su práctica docente para promover mejoras en ésta. El mismo proceso de investigación propició en dos de las maestras participantes preocupación por la forma de trabajo, pero en ninguno de estos caso, las reflexiones giraron en torno al cómo estaba siendo abordado el contenido, si verdaderamente se estaban logrando los objetivos propuestos o si las actividades eran las más adecuadas. La preocupación de las maestras se dirigió a aspectos como la disciplina o el número de materiales didácticos empleados. Así esta investigación permite dar cuenta de que no es suficiente pedir que el maestro reflexione sobre su práctica, sino que puede ser necesario en ocasiones guiar dicha reflexión hacia los aspectos sustantivos del quehacer docente.

Pedir que analices los cuadernos de sus alumnos contabilizando el número de producciones elaboradas por sus alumnos, ver videograbada una clase que el ha dado y pedir que analice cuánto tiempo deja que hablen los alumnos, cuánto tiempo habla él, podrían ser actividades que permitieran la reflexión en torno a la producción de textos o hacia la enseñanza del lenguaje oral, respectivamente. Las propuestas de formación y actualización docente deberían incluir actividades de este tipo que permitieran que el docente analizara por si mismo su práctica y extrajera la teoría implícita que lo guía.

Pero conocer las teorías implícitas que se tienen no es suficiente para propiciar un cambio de las prácticas, puesto que es necesario además cuestionar dichas teorías para conflictuar al maestro sobre la pertinencia de su uso. El maestro que considera que lo que está haciendo en el salón de clases, lo está haciendo bien, no tiene necesidad de cambiar sus teorías. En el caso de la maestra dos, ella está convencida de que la práctica que realiza es adecuada y ni aún la existencia de una situación extraña en el aula, como lo sería la misma investigación, hace que se cuestione su actuar.

Desde un enfoque constructivista (Coll, 1992) para que exista aprendizaje es necesario promover en el sujeto un desequilibrio o conflicto cognitivo, esto en la mayoría de los casos queda muy claro cuando son alumnos los que aprenden, pero cuando son maestro muchas veces se descuida este hecho y se cae en la simple transmisión de conocimiento. Así se supondría que sólo hasta que el docente, por medio de una reflexión guiada a aspectos que le permitieran evaluar la funcionalidad de su teoría implícita y cuestionarlas, podría iniciar el camino hacia el cambio de su forma de pensar y actuar.

En los salones de clases comúnmente se observan prácticas que a la luz de los planteamientos teóricos actuales que pudieran pensarse rebasadas, pero que sin embargo, se mantienen ahí. Un ejemplo de ellas puede ser el de la “copia”, actividad que no sólo para los profesionales de la educación puede parecer una actividad con poco valor pedagógico, sino que también son mal vistas socialmente y sin embargo sigue habiendo maestros que basan su práctica en ellas. Este trabajo permite entender que el mantenimiento de dichas prácticas se da por la teoría implícita que el maestro ha formado, el caso de la maestra 2 nos lo demuestra. Ella trabaja con “copias” porque tienen todo un razonamiento que le permite explicar los beneficios que estas producen en sus alumnos. El entender la lógica que emplea el maestro para justificar el mantenimiento de dichas prácticas puede servir, más que como mera justificación de ellas, como base para elaborar propuestas que propicien el análisis de éstas por el propio maestro suscitando en él la reflexión en torno a su utilidad, intentando de incidir así en el que se den cambios en la forma en cómo se trabaja en el aula.

Como profesionales de la educación interesados en mejorar la calidad de la enseñanza, más que centrarse en la crítica de dichas prácticas, es necesario plantear propuestas que vayan encaminadas a propiciar que el docente realice un análisis de éstas, así como de los razonamientos por las que las mantiene y plantear actividades que permitieran generar en él un conflicto cognitivo. Es decir, que lo lleven a cuestionarse sus propias teorías implícitas.

Las teorías implícitas se adquieren en la práctica diaria, a través de interacciones entre el sujeto y su medio social (Rodrigo y Rodríguez, 1991, Pozo, Pérez, Sanz y Limón, 1992). Es por ello que para provocar un cambio en las teorías implícitas de los docentes sería necesaria que además de haber provocado en él un conflicto cognitivo conozca otras propuestas en la práctica. Sólo al experimentar nuevas teorías en la práctica podrá incorporarlas como suyas.

Los planteamientos señalados hasta aquí son suposiciones que con base en la información obtenida en esta investigación pueden plantearse en torno a los procesos de cambio de las teorías implícitas. Se sugiere retomar estos en otras investigaciones para ampliar el conocimiento sobre este tema.

La enseñanza de la expresión escrita en el aula.

En cuanto al proceso de producción de textos esta investigación permite dar cuenta de que:

En el aula hay diferentes formas de abordar la escritura, los tres casos estudiados muestran prácticas muy diferentes. Esto hace pensar que sería importante realizar este estudio con otros sujetos para conocer de qué otras maneras está siendo abordada la expresión escrita.

El proceso de escribir un texto, en el que se dan los subprocesos de planeación, producción y revisión, no es conocido del todo por los maestros a pesar de que algunas actividades de libros de texto están encaminadas a promoverlo. De los tres casos estudiados ninguno explica el proceso con sus tres subprocesos. Esto hace pensar que es necesario dar información explícita a los

maestros de los procesos cognitivos que se dan en el momento de escribir un texto.

Cuando se intenta que los escritos que se elaboran en el salón de clases cumplan realmente la función para lo que fueron creados, la actividad misma cobra un sentido diferente para los alumnos y permite trabajar elementos, como los contextuales, que carece de sentido trabajarlos si los textos no serán leídos por otros. Es por ello que se reafirma la idea de que el lenguaje escrito debe de ser enseñado en el aula en contextos de uso.

A pesar de que los maestros reconocen en su discurso que como aspectos básicos al evaluar la expresión escrita se encuentran los de expresión, en la práctica la mayoría de los textos elaborados por los alumnos sólo son revisados o evaluados sus aspectos mecánicos (ortografía principalmente). Si bien es cierto que, la evaluación de la expresión escrita es un aspecto muy difícil de trabajar en el aula por el tiempo que consume, se considera que el problema real se encuentra en la concepción misma que se tiene del proceso de escribir.

Desde una visión centrada en el producto es el maestro quien revisa los textos terminados, así, la revisión es responsabilidad exclusiva del docente. Esto acarrea el problema de ¿cómo un maestro puede leer todos los textos de sus alumnos haciendo anotaciones no sólo de aspectos mecánicos, sino también de expresión? Es por ello que desde esta perspectiva la revisión de textos se vuelve una tarea por demás imposible.

Pero si se tiene una visión centrada en el proceso, en donde se va trabajando con los textos durante distintas sesiones, en donde se plantea la necesidad de ir haciendo revisiones de los avances a medida que se va trabajando el escrito, centrarse en aspectos diferentes en cada revisión y en donde se entiende que no sólo es el maestro quien revisa, sino que es necesario desarrollar estrategias en los estudiantes para que aprendan a revisar sus propios textos, entonces la tarea se simplifica. Desde una perspectiva centrada en el proceso se pueden recurrir a estrategias de revisión colectiva o en equipos que facilitan la tarea del docente.

En síntesis

Este trabajo:

§ Brinda información que ayuda a comprender mejor las prácticas docentes. Después de revisar cada caso, se entiende que estos docentes son sujetos que realizan su actividad tomando decisiones basados en su visión particular de los procesos de enseñanza y de los contenidos escolares, tienen razones que los hacen creer que la forma en la que trabajan es la que permite ayudar a los estudiantes a apropiarse de los contenidos escolares.

§ Reconoce que una tarea fundamental para quien quiere impactar en la práctica del docente es la de plantear propuestas encaminadas a cambiar las teorías implícitas que los docentes tienen de la enseñanza de los contenidos escolares.

BIBLIOGRAFÍA.

- Albarrán, C. (2006). *El uso de la tecnología informática para la creación de cuentos en alumnos de 4º. grado de primaria*". Tesis de Licenciatura. México: UNAM.
- Alonso Tapia, J. (1996). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Siglo XXI.
- Anderson, R. C. (1997). The notion of schemata and the educational practice. En Anderson, R. C, Spiro, R. J. y Montague, W. E. (Eds.). *Schooling and acquisition of knowledge*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Asthan y Webo, (1986). A study of teacher's sense of efficacy. En Anderson, L, W. y Burns, R. B. (1989). *Research in clasrom: The study or teacher, teaching and instrucción*. Oxoford: Pergamond Prees.
- Ayala, C. y Martín, C. (1997). El desarrollo de las concepciones infantiles sobre el aprendizaje. *Infancia y aprendizaje*. 77, 35 – 60.
- Ávila, R. (1999). *La lengua y los hablantes*. México: Trillas.
- Belinchón, M. , Riviére, A. e Igoa, J. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Trotta.
- Benloch, M. (1997). *Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Boada, H. (1986) *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Barcelona: Antropos.
- Bonals, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura*. Madrid: Publicaciones I.C.C.E.
- Bruer, J. (1997). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Biblioteca del normalista. México: SEP- Cooperación Española.
- Carriero, N. (1995). Hacia la contextualización: La enseñanza de estrategias de comprensión de ideas principales en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, pp 123 – 134.
- Casero, F. (2002). *La noticia del día: "Experiencia de lecto-escritura en un aula de tercero de Educación Infantil"* En: <http://w3.cnice.mec.es/recursos/infantil/comunicacion/lecto-escritura.htm> (enero, 2007)
- Cassany, D. (1989) *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2001). El aprendizaje de la composición: De la realidad al deseo Conferencia. Universidad Autónoma de Morelos. Cuernavaca, Mor.

- Castillo, A. (2002). Enfoque comunicativo funcional. ¿Realidad o fantasía en el aula? En: Memorias del VII Congreso Latinoamericano "Desarrollo de la Lectura y la Escritura". Centro de convenciones, Puebla.
- Castillo, A, (1998). Análisis de las composiciones realizadas por alumnos de cuarto grado. Presentado en *VII Congreso Mexicano de Psicología*. México: Sociedad Mexicana de psicología.
- Clemente, M. Y Domínguez, A. (1999), La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural. Pirámide, Madrid.
- Coll, C. (1996). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grao.
- De la Paz, S. y Gramman, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effectos on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional children*, Vol. 63, No. 2, pp. 167-181.
- Defior, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas. España: Aljibe.
- DGIE (1997). México: Dirección general de investigación educativa.
- Diccionario enciclopédico. (1995). *Diccionario enciclopédico*. Barcelona: Grijalbo.
- Duschel, R. y Wright, E. (1989). A case study of high school teacher' decision making models for planning and teaching science. *Jouernal of research in science teaching*. Vol. 26, No. 6, pp 467 a 501.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos contractivos de apropiación de la escritura. En Ferreiro, E. y Gómez, P comp. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1989). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Flores, P. A, Philipp, R. A, Sowder, J. T. y Shapplle, B. (1994). La reflexión en la práctica de la enseñanza de las matemáticas. Cuatro maestros extraordinarios. *Educación Matemática*. Vol. 6. No. 1. Pp. 32 – 45.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Galaburri, M. L. (2000). *La enseñanza del lenguaje escrito*. Un proceso de construcción. Argentina: Novedades Educativas.
- Galeana. R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación S.E.N.T.E.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. México: Siglo veintiuno.

- Gargé, E. (1985) *La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Aprendizaje Visor
- Garton, A. y Pratt, C. (1991) *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. España: Paidós.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goodman, Y. (1982). El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. En Ferreiro, M. Y Gómez, M. *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Gow, L. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20 – 30.
- Graham, S, y Harris, K, (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of educational psychology*. Vol, 81, No. 3, 353-361.
- Graham, S. y Harris, K., (1993). Self-regulated strategy developmen as writers. *The elementary school journal*. Vol. 94, Num. 2., 169 - 181.
- Graves, D. (1991) *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guimerá, C. (1993). El pensamiento del profesor. *Cuadernos de pedagogía*. No. 213, abril.
- Hart, R. D. y Williamas, D.E. (1995). Able-bodie intructors and students with phisical disabilites: A relationship handicapped by communication. *Comunication Education*. Abril Vol. 44(2) pp. 140-152.
- Hayes, J, y Flower, L. (1986). Writing research and writer. *American Psychologist*. Vol. 41, No. 10, 1106-1113.
- Holliday, D. A. (1982) *Aprendiendo a conferir significado en: Lenneberg E y Tanneberg, E (comps) Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza
- INCE (2002) Rendimiento de los alumnos Expresión Escrita 14 y 16 años. Marzo 2002. www.ince.mec.es mayo 2002.
- INCE, (2001) Resumen informativo. Opinión de los alumnos de sexto curso en ducación primaria sobre algunos aspectos de la lenctura y la escritura. Abril 2001. www.ince.mec.es mayo 2002-03-13
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and preactices durinfg literacy instrucción for non-native speacers of english. *Journal of reading behavior*. Vol. XXIV, No. 1, pp. 83 a 108.

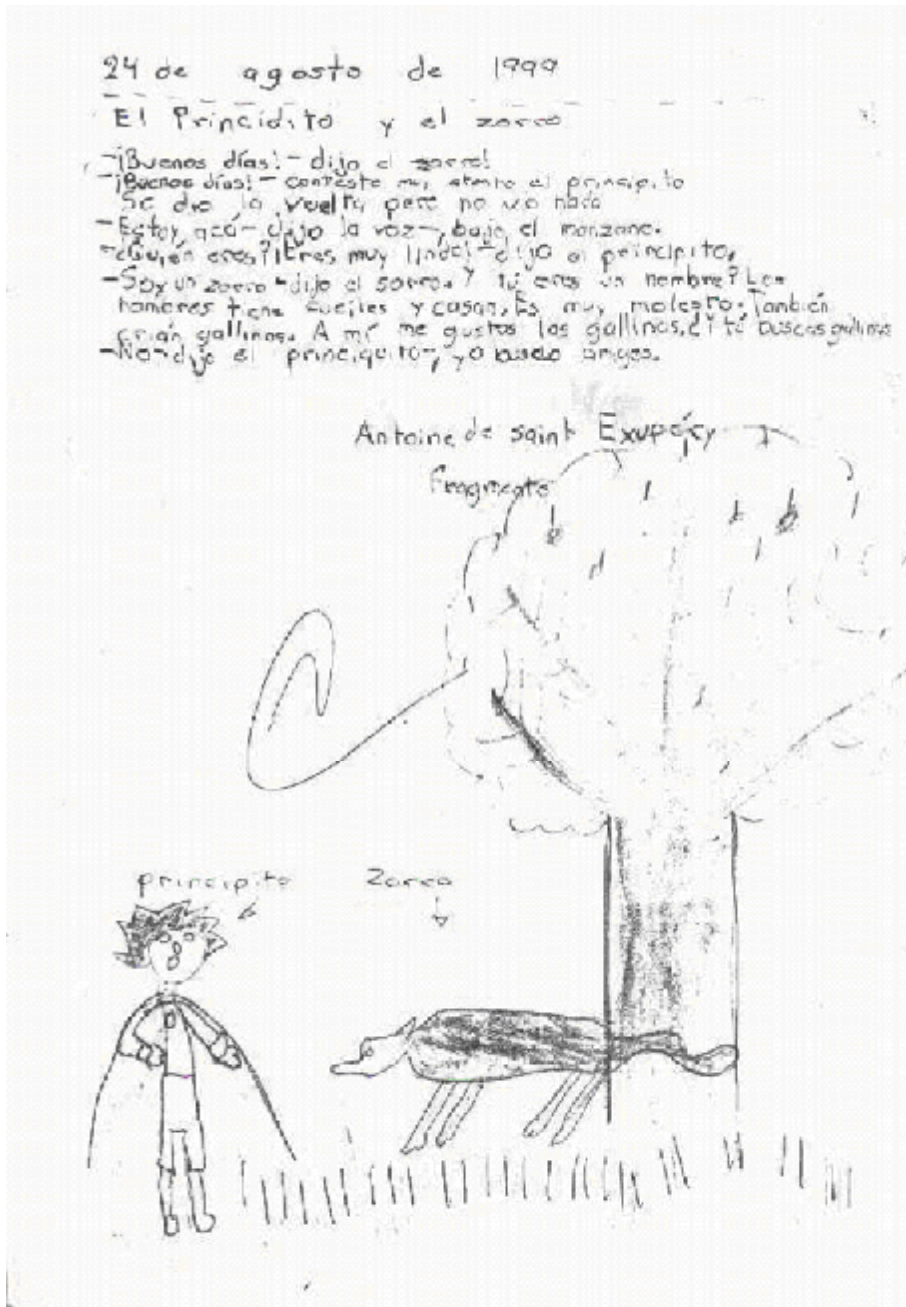
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the goldilocks principle. Vol.60. No. 3, pp. 419 – 469.
- Kinsbourne, M y Caplan, P. (1990). *Problemas de atención y aprendizaje en los niños*. México: Prensa médica.
- Macotela, S. Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1996). *Prácticas integrales de psicología educativa. Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. México: U.N.A.M.
- Macotela, S., Seda, I. y Flores, R. C. (1998). Desarrollo y evaluación de un programa de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con el logro académico en niños de primaria. México UNAM
- Marchessi, A, Coll, C. y Palacio, J. (1993). *Desarrollo psicológico y educación. III: Psicología de la educación*. Madrid: Alianza editorial.
- Marrero, A. (1991). Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de pedagogía*. No. 197.
- McGillicuddy A. y Subramanian S. (1994). Tanzania and states mothers' beliefs about parents' and teachers' roles in children's knowledge acquisition. *International journal of behavioral development*. 17 (2), pp. 209 a 237.
- Meltzer, J. (1993). *Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities*. Austin: Pro-ed.
- Mercer, C. (1997) *Students with learning disabilities*. N. Jersey: Prentice Hall.
- Ministerio de Educación y Ciencias (1992). *Adaptaciones curriculares*. España: Autor.
- Monereo, C. (Coord.) Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España: Graó.
- Nemirovsky, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México: Paidós.
- Neuman, W. L. (1997). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Oyola, C, Barila, M, Figueroa, E, Leonardo, C, y Gennari, S. (1995). *Fracaso escolar. El éxito prohibido*. Argentina: Aique.
- Pappas, C. (1993). Is narrative "primary"? some insights from kindergartners' pretend readings of stories and information books. *Journal of reading behavior*. Vol. 25, No.1. pp. 97-129.
- Phillips, L. Y Walker, L. (1987). Three views of language and their influence on instruction in reading and writing. *Educational theory*. Vol. 37. No. 2. Pp. 135-144

- PISA (2000) Resultados del programa internacional para la evaluación del estudiante. PISA 2000.
- Pope, M. (1991). La investigación sobre el pensamiento del profesor: Una construcción personal. En Carretero, M (comp.) . *Procesos de Enseñanza y aprendizaje*. Argentina: Aique.
- Pozo, I. (1999). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I, Pérez, M. P. Sanz, A, y Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y aprendizaje* . , No. 57, pp. 3 – 22.
- Pujol-Brché (1994) La pedagogía del texto. Enseñanza aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal Comunicación, Lenguaje y Educación. 23 pag 9 a 16.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986). Los sujetos y sus saberes. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripción y debate*. Cuadernos de educación. México: D.I.E. pp. 68-71.
- Rodrigo, y Rodríguez, (1991). *Teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Barcelona: Visor.
- Sacardamalia y Bereiter, (1992).
- Schiefelbeling, E. (1993). Desafíos, mitos, avances y posibilidades de la educación básica. *Memorias del seminario de análisis sobre política educativa nacional*. Tomo 1. México: Fundación SNTE, 9-26.
- Schmelkes, S (1997) La calidad en la educación primaria. México: Biblioteca del normalista SEP.
- Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: S.E.P.
- Secretaria de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio*. México: Autor.
- Secretaria de Educación Pública (1994). No. 1. *Proyecto general para la educación especial en México. Cuadernos de integración educativa*. México: Autor.
- Secretaria de Educación Pública (1994). No. 2 *Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación. Cuadernos de integración educativa*. México: Autor.
- Secretaria de Educación Pública (1994). No.3. *Declaración de Salamanca de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales. Cuadernos de integración educativa*. México: Autor
- Secretaria de Educación Pública (1994). No.5 *La integración educativa como fundamento de la calidad del sistema de educación básica para todos. Cuadernos de integración educativa*. México: Autor

- Secretaría de Educación Pública (1996). *Plan Nacional de desarrollo 1995 – 2000*. México: Autor.
- Sharples, M. (1996). Account of writing as creative design. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of write: Theories, methods, individual differences and applications*. (pp. 127-148). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. London: Routledge.
- Smelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: S.E.P.
- Smith, F (1997) Para darle sentido a la lectura. Madrid: Edit. Visor
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stecyl (2007). *Retroceso en los niveles más bajos*. En [http://www.stecyl.es/prensa/041207_ag_informe_PISA_2003.htm#COMPRESIÓN LECTORA](http://www.stecyl.es/prensa/041207_ag_informe_PISA_2003.htm#COMPRESIÓN_LECTORA) (enero, 2007).
- Tolchinsky, L. L. (1993) Aprendizaje del lenguaje escrito. Progreso evolutivo e implicaciones didácticas. México: Universidad Pedagógica Nacional, Anthropos.
- Trepanier, M. L. y Romatowski, J. A. (1996). Young children's literature. *Early childhood education journal*. Vol. 24. No. 1 pp. 45 – 49.
- Trina, B. Y Simón, M. I. (1994). La familia vista por los hijos. En Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Barcelona: Síntesis psicológica.
- Uribe, D. Uribe, A. Cisneros R. y Cerna, M.(1970). *Didáctica de la escritura-lectura*. SEP: México.
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona,: Grijalbo.
- Vila, I. (1994), la enseñanza de las habilidades de aprendizaje y las estrategias metacognitivas. *Perfiles educativos*. No. 65, pp. 63-72.
- Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Ediciones Paidós: Barcelona.


ANEXO 1.

COPIA TOMADA DEL FOLDER DE UN ALUMNO.
Maestra 2.



ANEXO 2.
DOS VERSIONES DE UN MISMO TEXTO.
MAESTRA 3

Primera versión:

México D.F., a 27 de enero del 2000. 


Instructivo para: Cuidar las plantas

Material: agua, tierra, sol, regadera,
abono, pala y amor.


pasos: 1 revolver la tierra con una pala.

2 Echarle agua, con una regadera, cada
tercer día un poco.

3 ponerla al sol, veinte minutos.

4 No echarle basura. 

5 Darle amor.



Segunda versión.

Mexico D.F., a 27 de enero del 2000.

Instructivo para: Cuidar las plantas

Material: agua, tierra, sol, regadera, abono, pala y amor.

Pasos: 1 revolver la tierra con una pala.

2 Echarle agua, con una regadera, cada tres días un poco.

3 ponerla al sol, veinte minutos.

4 No echarle basura.

5 Darle amor.

