

Capítulo 2: Marco teórico

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

Perspectivas de la lectoescritura

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

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

Perspectiva social de la lectoescritura.

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

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

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

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

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

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

Perspectiva individual de la lectoescritura.

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

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

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

Lectoescritura escolar

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

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

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

Dimensiones de la lectoescritura escolar

Políticas educativas oficiales

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

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

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

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

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

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

Ideología institucional

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

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

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

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

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

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

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

Ideología del maestro

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

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

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

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

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

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

Educación primaria en México

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Redacción orientada al producto

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

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

Redacción orientada al proceso

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

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

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

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

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

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

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