

Capítulo 4: Resultados y discusión

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

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

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

Tabla 2

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

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

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

^a En el reactivo 2 un participante fue omitido porque el alumno seleccionó dos respuestas en vez de una.

Tabla 3

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

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

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

Tabla 4

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

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

Tabla 5

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

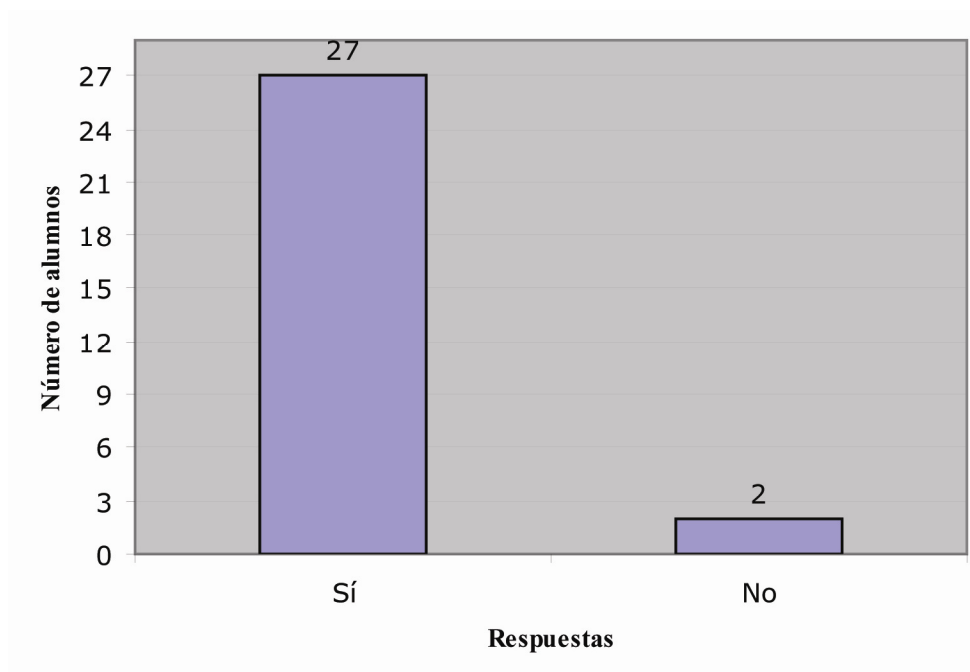


Figura 1. Reactivo 8 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Investigo y tomo notas sobre la información importante.

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

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

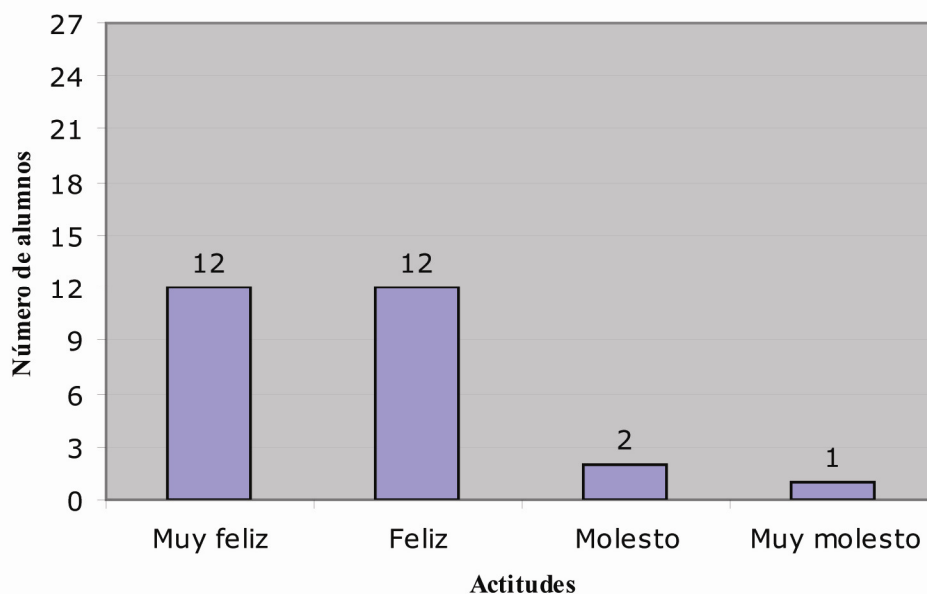


Figura 2. Reactivo 11 del Cuestionario 1: actitudes. ¿Cómo te sientes acerca de los ejercicios en los que tienes que escribir tu opinión o tus ideas?

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

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

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

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

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

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

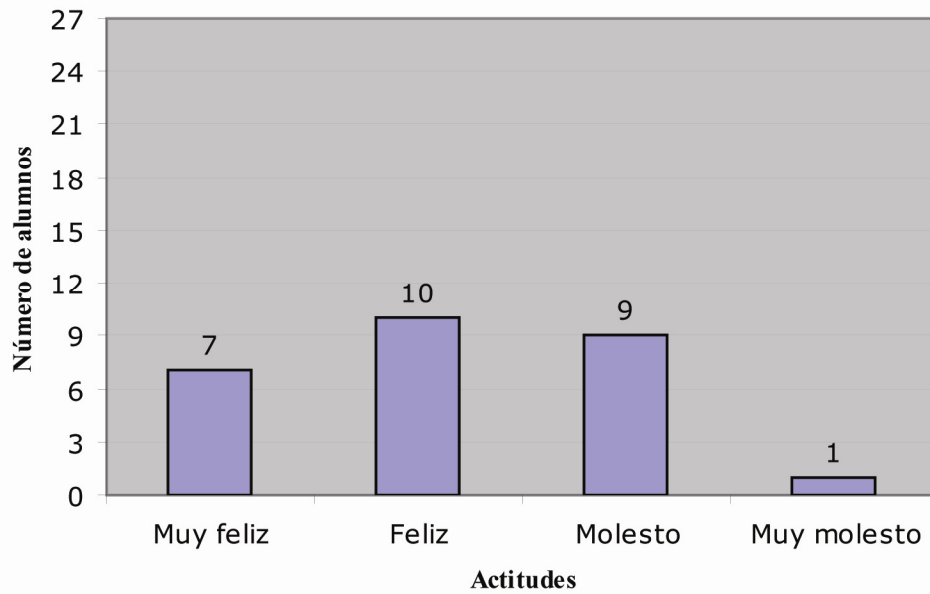


Figura 4. Reactivo 6 del Cuestionario 1: actitudes. ¿Cómo te sientes acerca de escribir diferentes tipos de texto, como cuentos, resúmenes, investigaciones, etcétera?

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

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

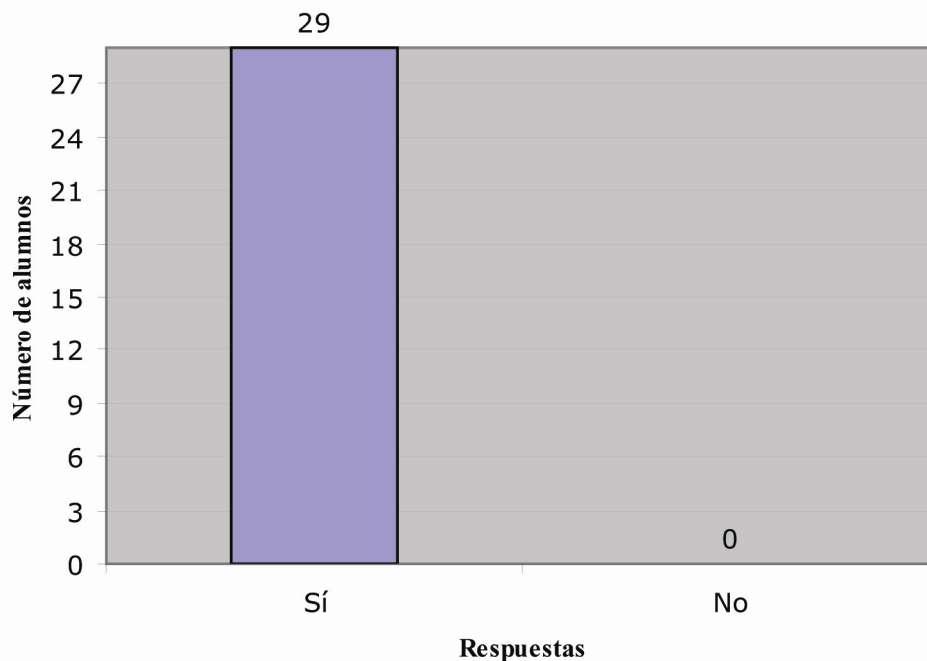


Figura 5. Reactivo 2 del Cuestionario 2: procedimientos, parte I. ¿Sabes escribir un cuento?

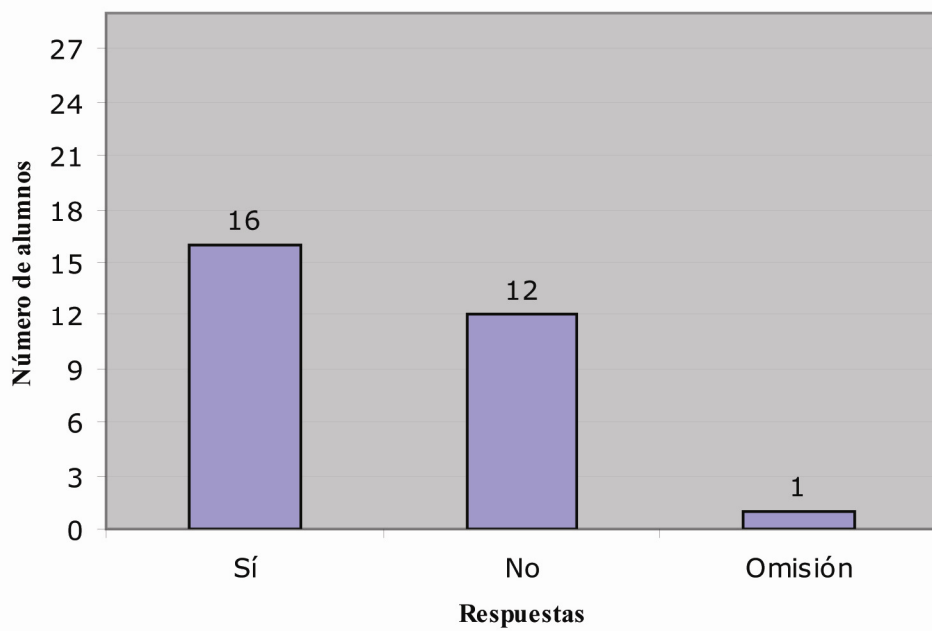


Figura 6. Reactivo 3 del Cuestionario 2: procedimientos, parte I. ¿Sabes escribir una nota periodística?

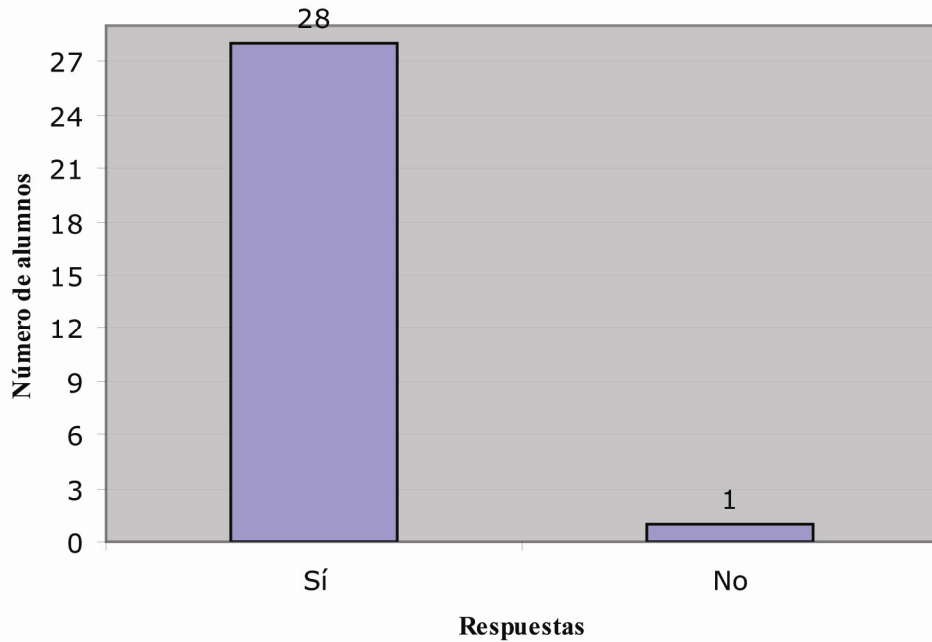


Figura 7. Reactivo 4 del Cuestionario 2: procedimientos, parte I. ¿Sabes escribir preguntas para una entrevista?

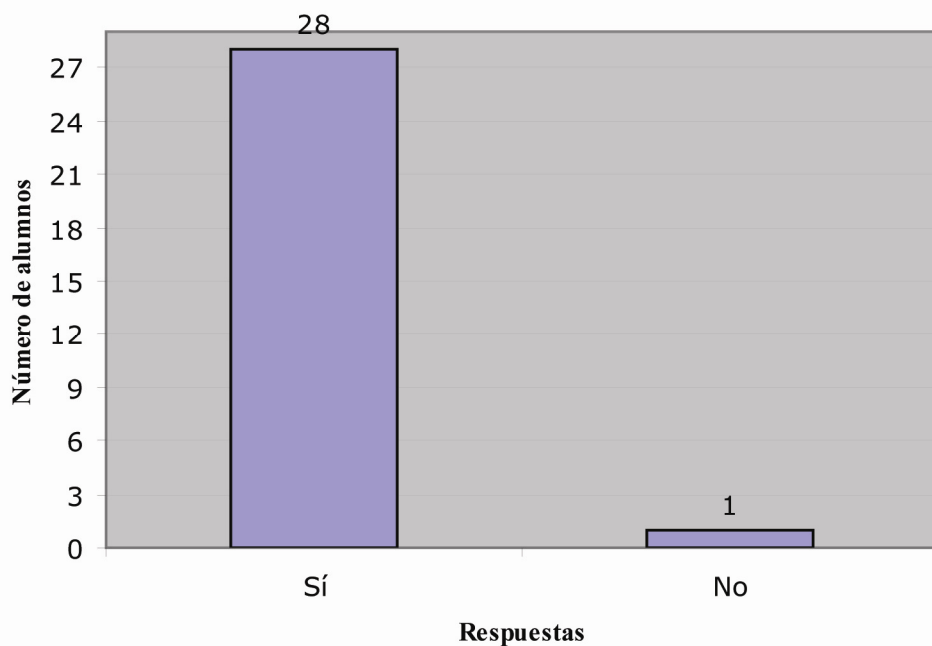


Figura 8. Reactivo 5 del Cuestionario 2: procedimientos, parte I. ¿Sabes escribir cartas?

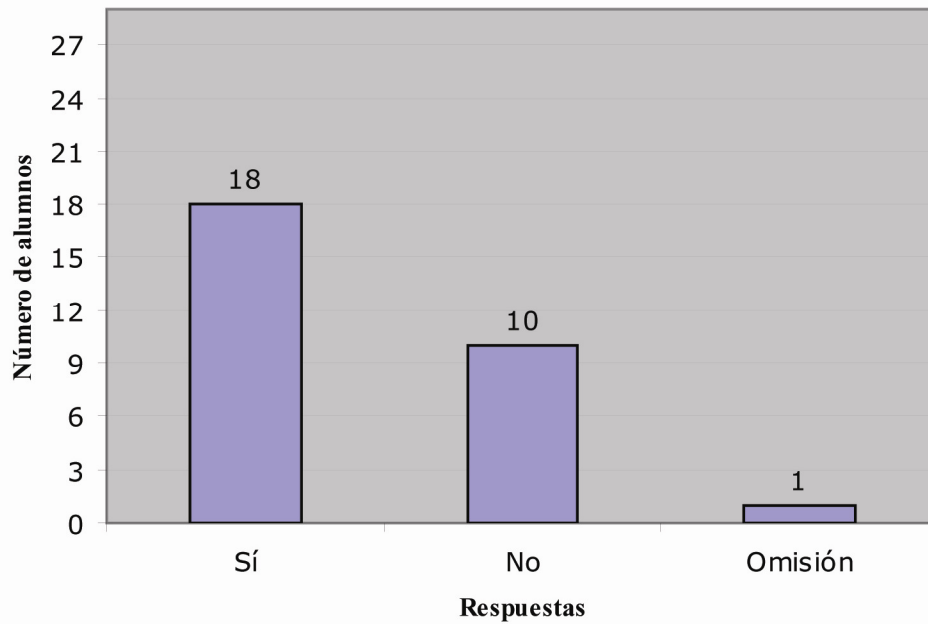


Figura 9. Reactivo 6 del Cuestionario 2: procedimientos, parte I. ¿Sabes escribir reportes de investigación?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

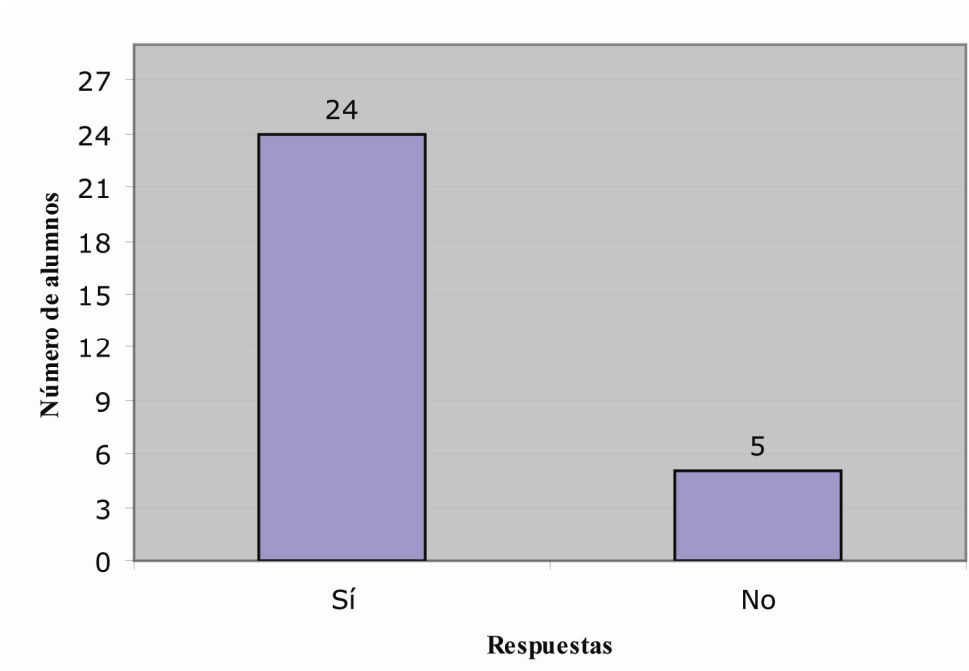


Figura 10. Reactivo 9 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Analizo mis ideas antes de escribir.

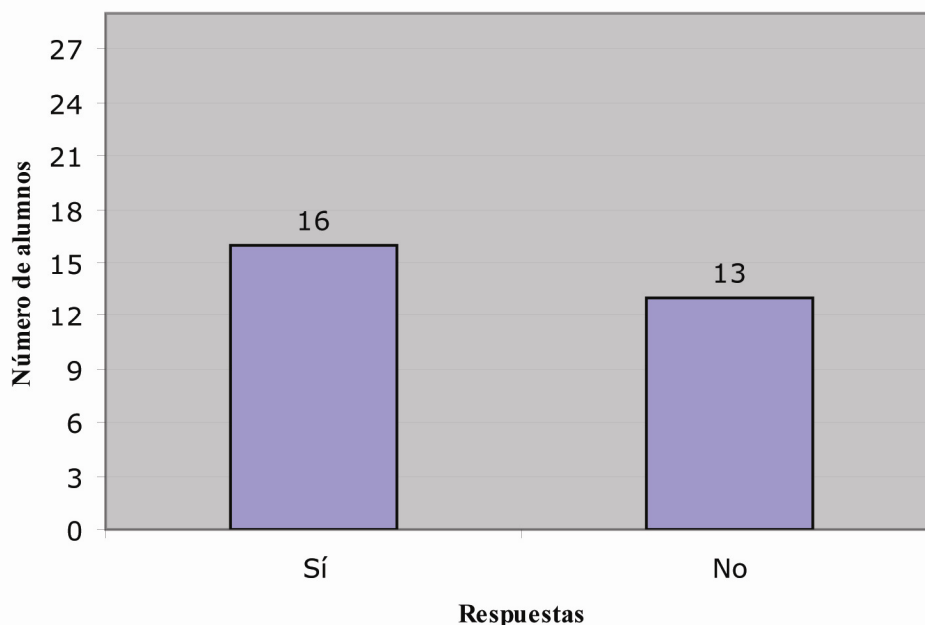


Figura 11. Reactivo 10 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Hago un esquema o lista de lo que voy a escribir.

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

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

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

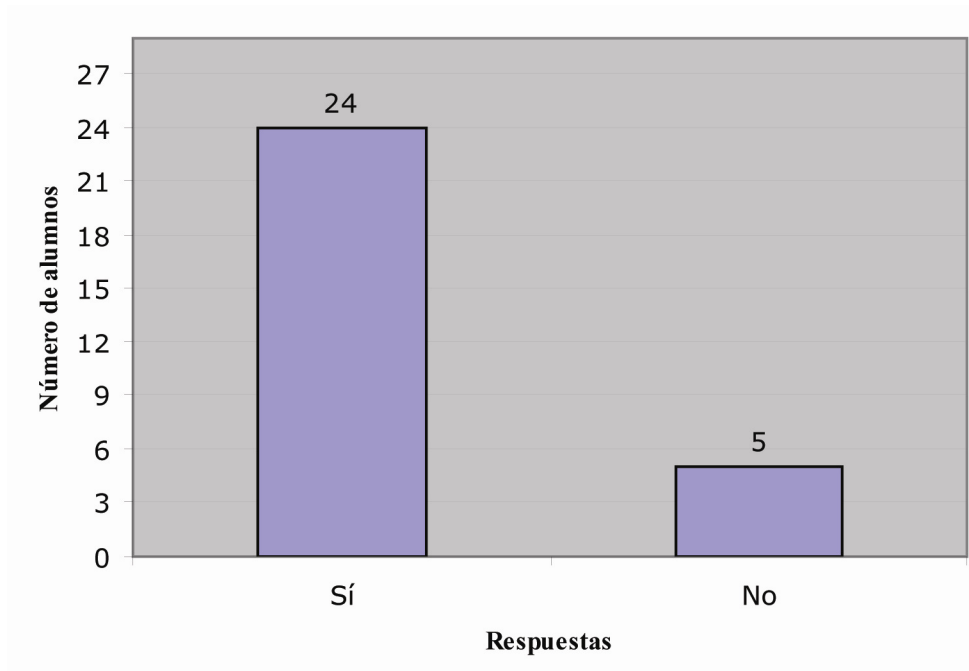


Figura 12. Reactivo 14 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Me fijo que los signos de puntuación sean correctos.

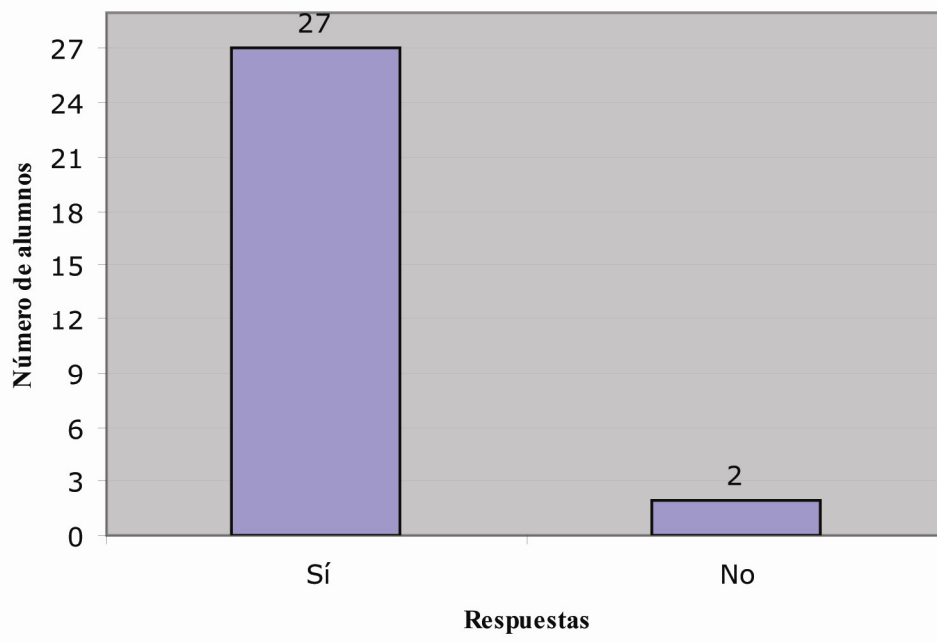


Figura 13. Reactivo 27 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra indica mis errores de puntuación.

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

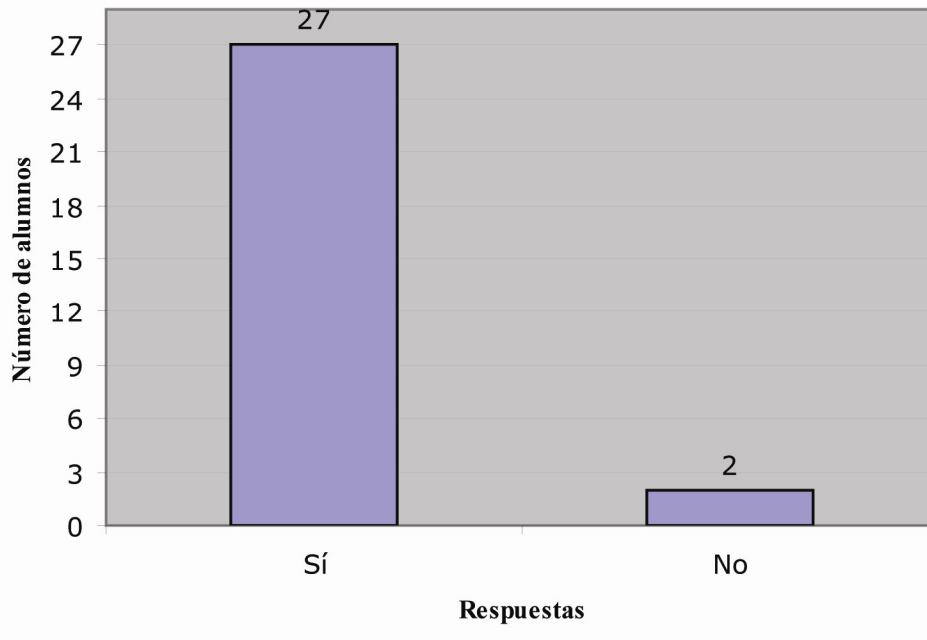


Figura 14. Reactivo 15 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Cuido que las oraciones estén bien construídas.

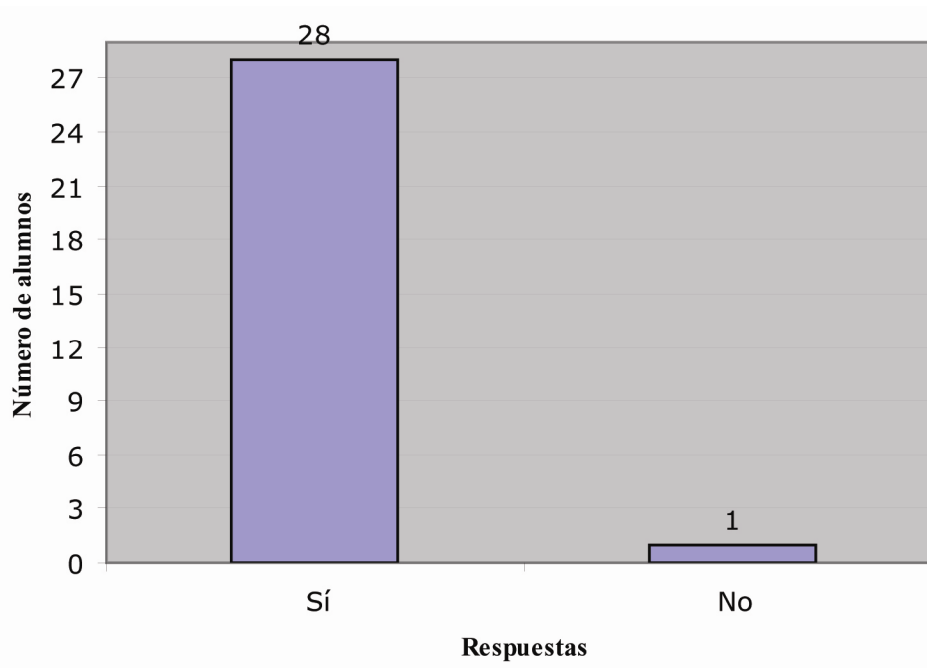


Figura 15. Reactivo 28 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra indica mis errores en la redacción de oraciones.

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

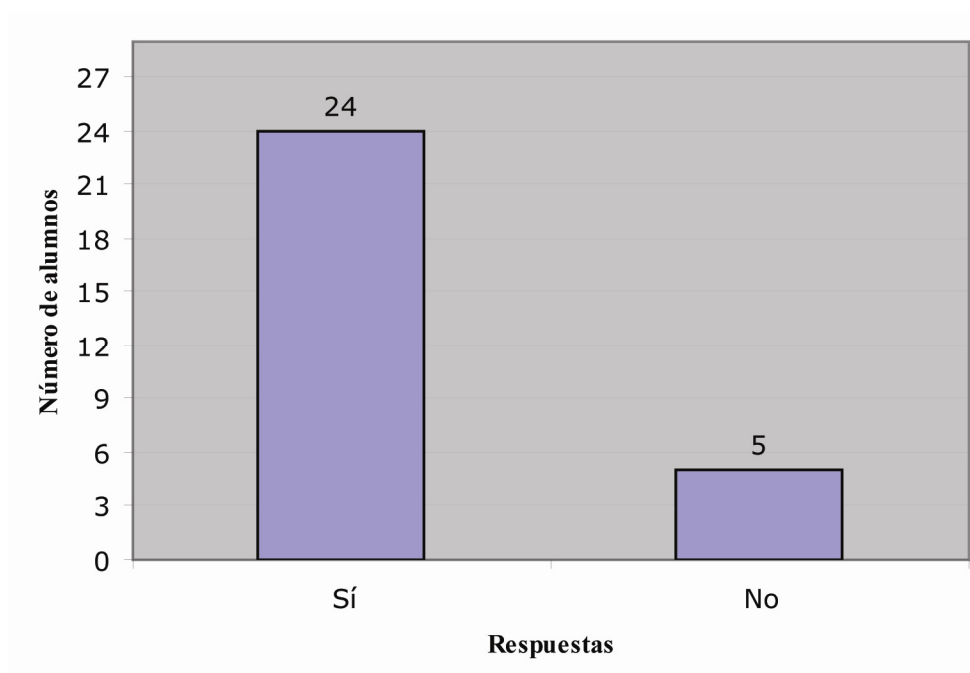


Figura 16. Reactivo 16 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Checo mi ortografía.

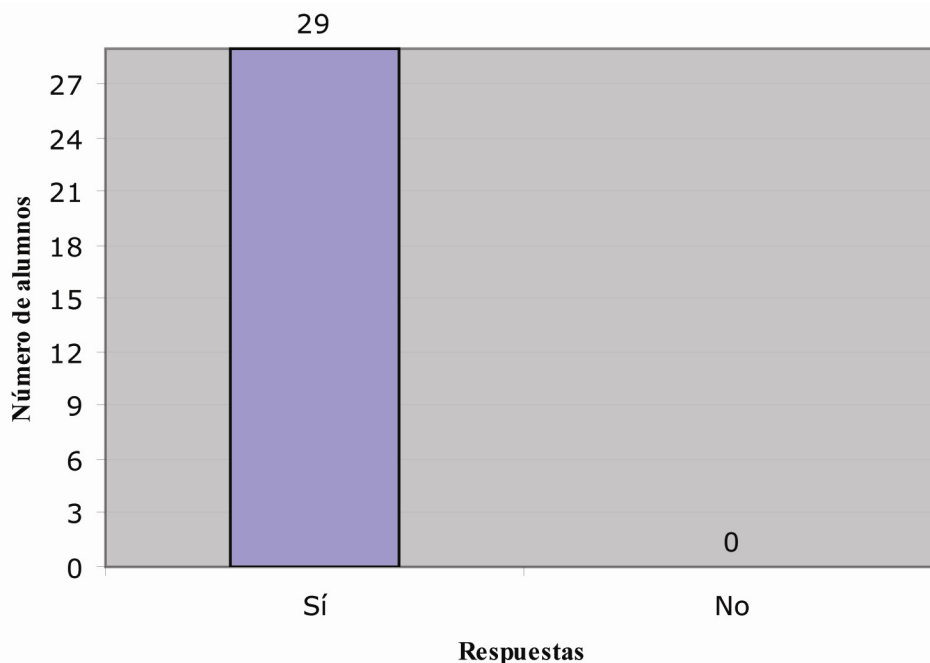


Figura 17. Reactivo 26 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra indica mis errores de ortografía.

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

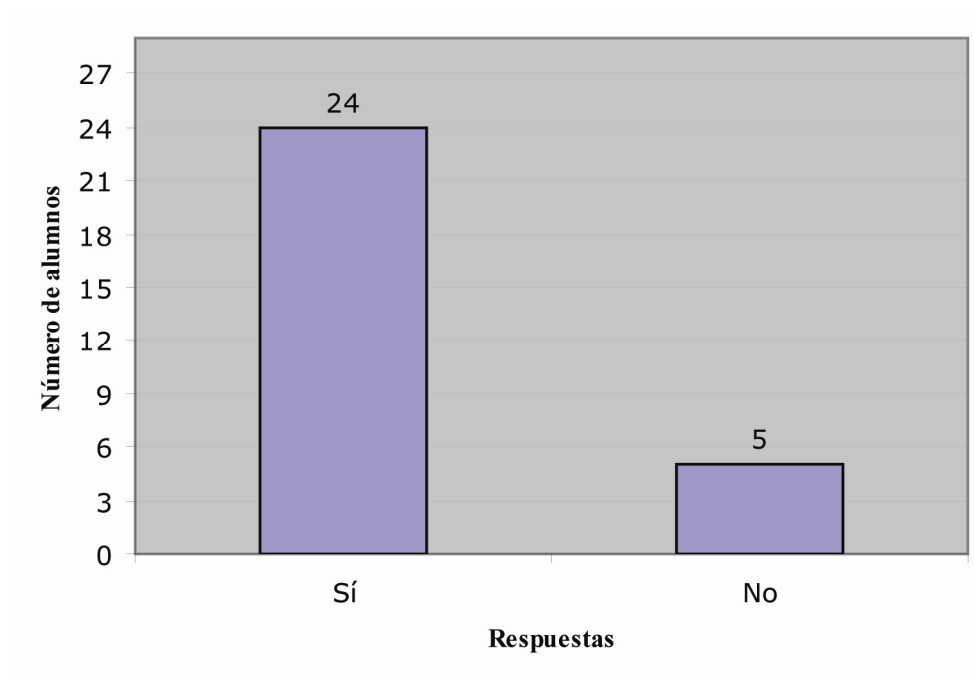


Figura 18. Reactivo 13 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. En mi escrito, digo lo que realmente quiero decir.

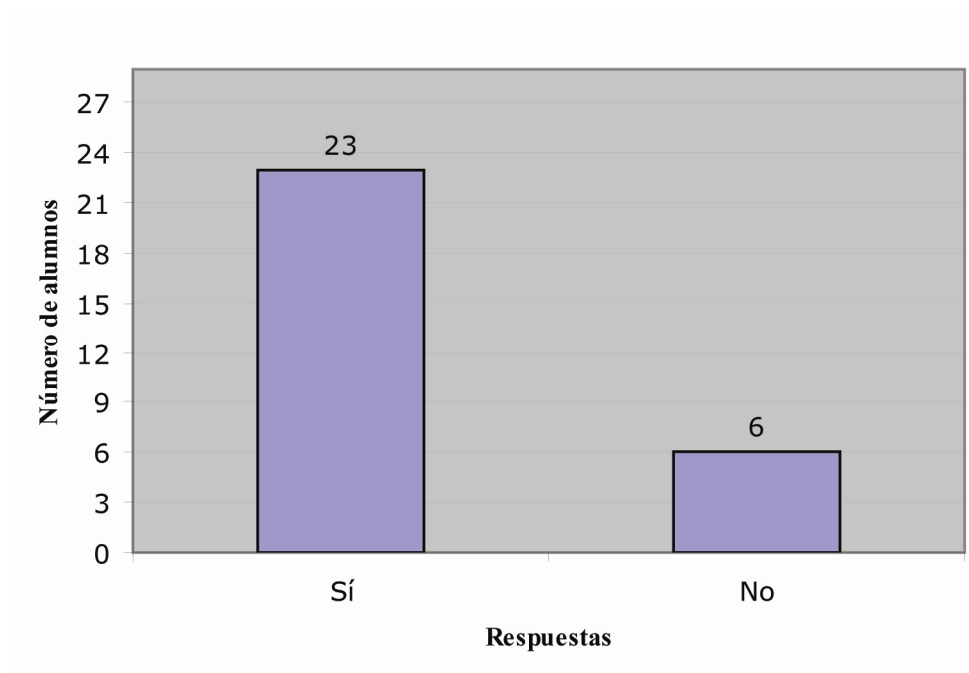


Figura 19. Reactivo 21 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra escribe comentarios generales sobre mi trabajo.

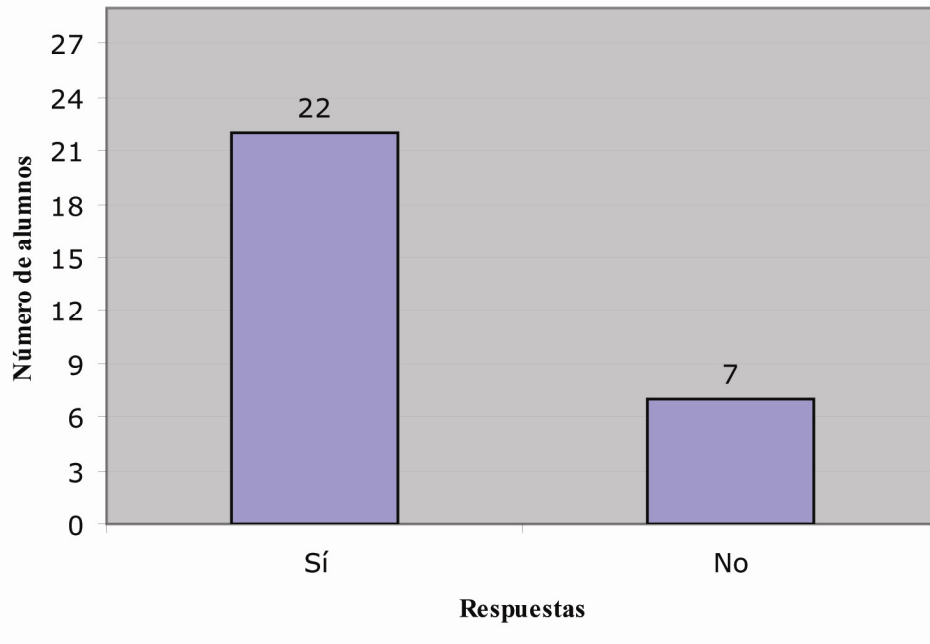


Figura 20. Reactivo 22 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra escribe comentarios detallados sobre mi trabajo.

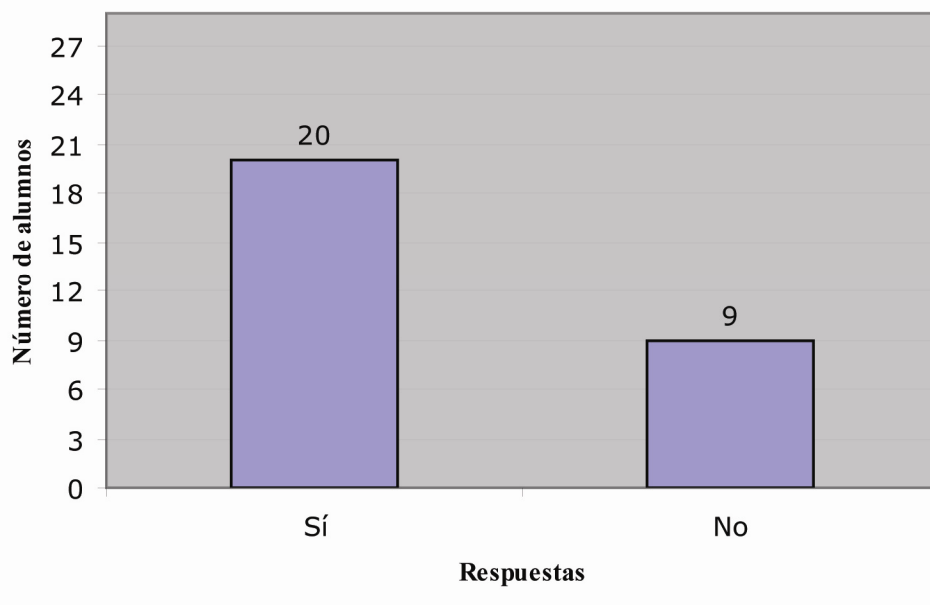


Figura 21. Reactivo 25 del Cuestionario 2: procedimientos, parte III. La maestra da ejemplos de frases, oraciones, o párrafos para que yo sepa cómo escribirlos mejor.

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

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

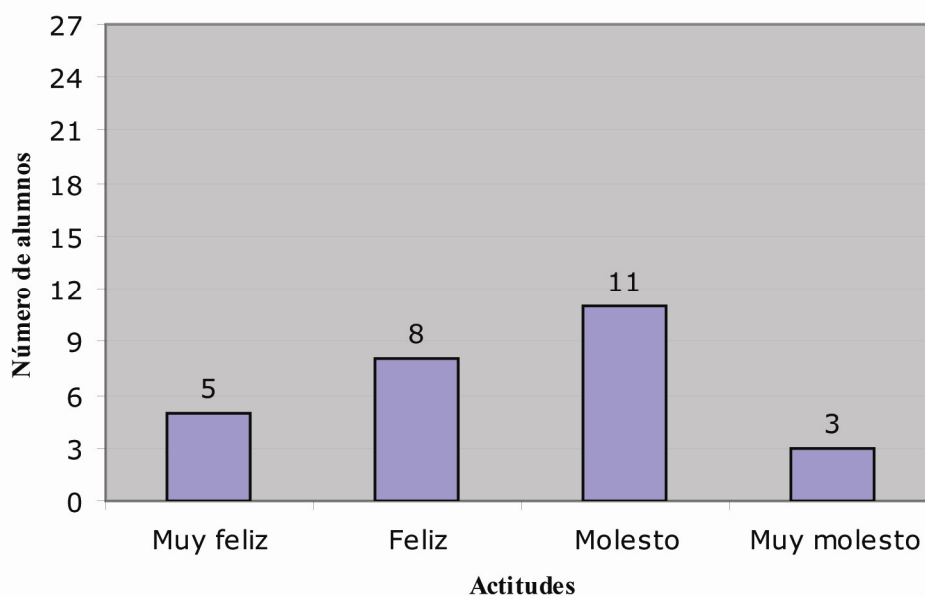


Figura 22. Reactivo 10 del Cuestionario 1: actitudes. ¿Cómo te sientes cuando la maestra te pregunta sobre lo que escribes?

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

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

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

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

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

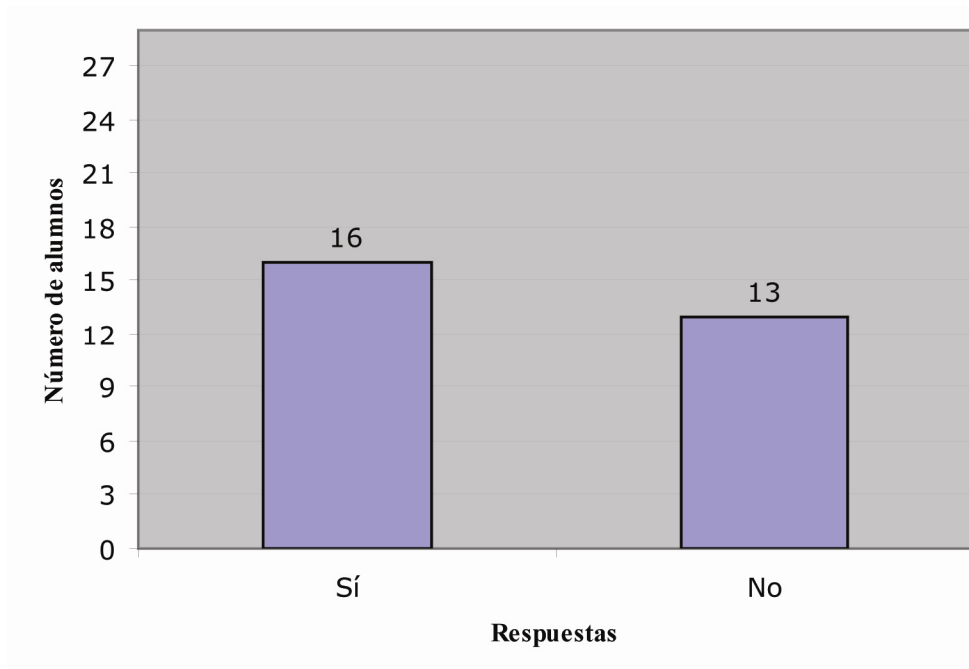


Figura 23. Reactivo 11 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Escribo la primera versión de mi texto.

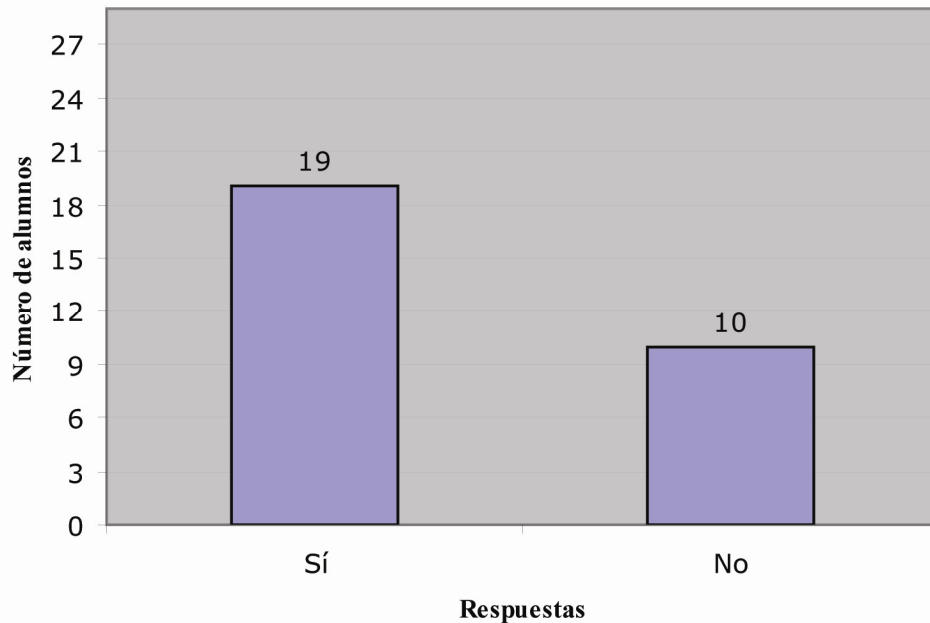


Figura 24. Reactivo 17 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Reviso y modifíco la primera versión de mi escrito.

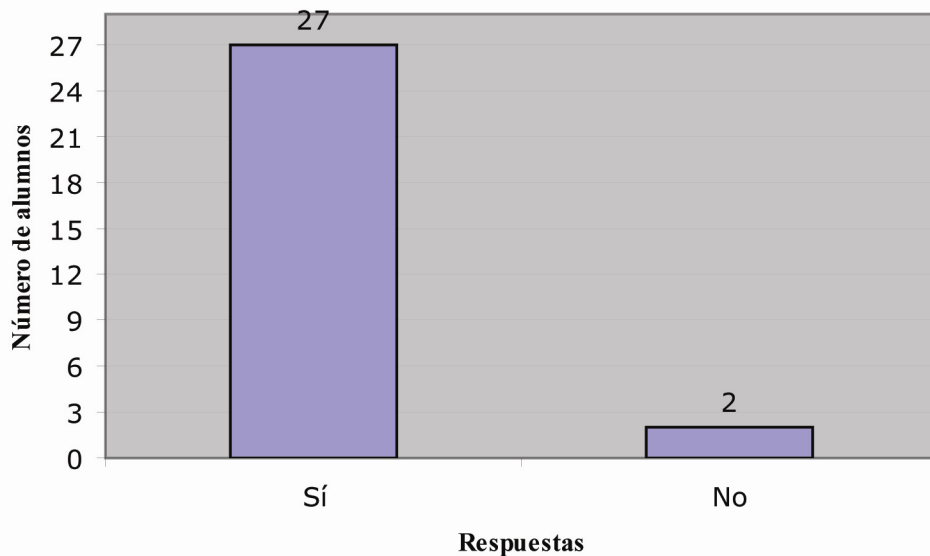


Figura 25. Reactivo 18 del Cuestionario 2: procedimientos, parte II. Una vez hechos los cambios necesarios, escribo la versión final.

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

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

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

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

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

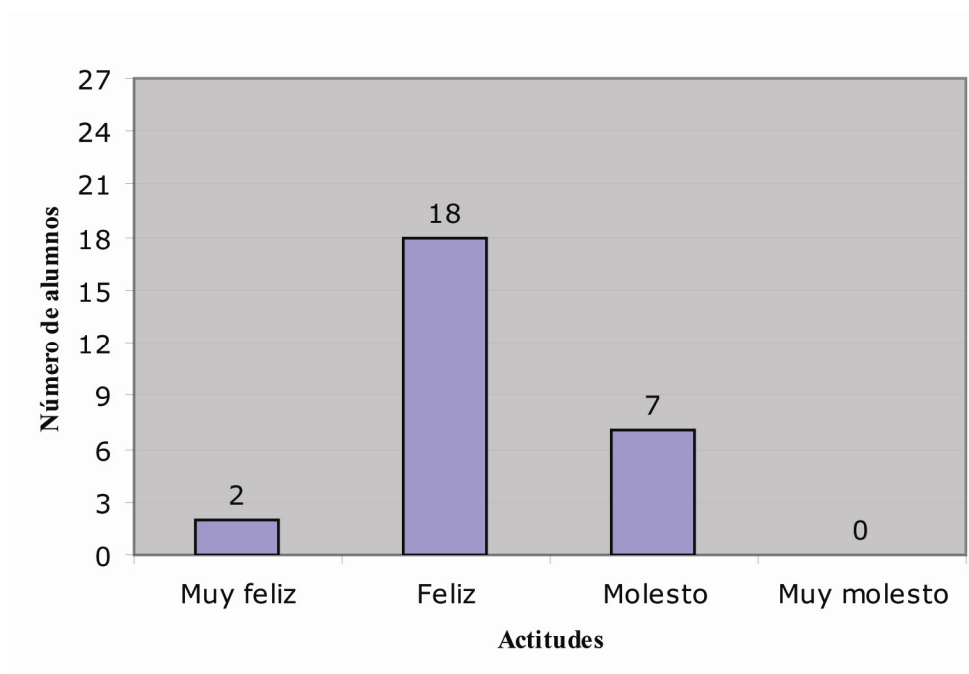


Figura 26. Reactivo 13 del Cuestionario 1: actitudes. ¿Cómo te sientes acerca de los trabajos escritos que haces durante la clase?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Contribución de la información

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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