



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 113 LEÓN**

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO,
VÍA MEDIOS ELECTRÓNICOS
(LÍNEA: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA)**

**“INFLUENCIA DE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES
Y EXTRAESCOLARES EN EL USO DE LA ESCRITURA”**

Presenta:

M. ESTHER BONILLA LÓPEZ

León, Gto. 2003



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD LEÓN 113

**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO,
VÍA MEDIOS ELECTRÓNICOS
(LÍNEA: INNOVACIÓN PEDAGÓGICA)**

**“INFLUENCIA DE LAS EXPERIENCIAS ESCOLARES
Y EXTRAESCOLARES EN EL USO DE LA ESCRITURA”**

Presenta:

M. ESTHER BONILLA LÓPEZ

Para obtener el grado de:

**“Maestría en Desarrollo Educativo con línea de especialización en
Innovación Pedagógica, modalidad vía medios electrónicos”**

Tutor:

Mtro. Manuel Cacho Alfaro

León, Gto. 2003

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	v
--------------------	---

CAPÍTULO I

LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.....	1
1. “ <i>Me enseñó con un silabario</i> ”. El entorno familiar.....	2
2. “ <i>Fui a las párvulas</i> ”. La escritura en preescolar.....	10
3. “ <i>Los libros de la Madre Patria</i> ”. La escritura en la primaria.....	20
4. “ <i>Aprendí ortografía</i> ”. Escribir en secundaria.....	32
5. Escritura y procesos psicológicos superiores	38
5.1. Las experiencias de escritura en el hogar	40
5.2. Las experiencias de escritura en el preescolar	41
5.3. Las experiencias de escritura en la primaria	42
5.4. Experiencias extraescolares durante la primaria	44
5.5. Las experiencias de escritura en la secundaria	45
5.6. Experiencias extraescolares durante la secundaria	46

CAPÍTULO II

LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR	49
1. “ <i>Hacer el informe</i> ”. Escribir en la normal básica.....	49
2. “ <i>Pocas oportunidades de escribir</i> ”. Otros estudios.....	57
3. “ <i>Me costó mucho, mucho, mucho trabajo</i> ”. Escribir en la licenciatura en educación.....	58
4. La escritura y los procesos psicológicos superiores	67
4.1. Las experiencias de escritura durante la normal básica	68
4.2. Las experiencias de escritura en otros estudios cursados	71
4.3. Las experiencias de escritura durante la licenciatura en educación	72
4.4. Experiencias extraescolares durante la licenciatura en educación	73

CAPÍTULO III

LA ESCRITURA: QUÉ ES, PARA QUÉ Y CÓMO LA USAN	76
1. La escritura, significado propio.....	77
2. Usos de la escritura a través de la trayectoria formativa.....	82
3. Las producciones escritas	97
3.1. Procedimiento y análisis de los textos	97
3.2. Procedimiento general para redactar un texto	104
CONCLUSIONES.....	113
Anexo 1: Información general de los sujetos	119
Anexo 2 : Cronología de la trayectoria formativa	120
Anexo 3: Cuadro cronológico de la trayectoria formativa	121
Anexo 4: Formato empleado para solicitar el escrito	122
Anexo 5: Antecedente curricular del escrito solicitado	123
Anexo 6: Textos (capturados) elaborados por los sujetos investigados	124
Anexo 7: Textos (fotocopiados) elaborados por los sujetos investigados	128
Anexo 8: Procedimiento que siguieron para elaborar el texto	141
Anexo 9: La escritura desde diversas disciplinas	143
BIBLIOGRAFÍA	172

INTRODUCCIÓN

El tema de este trabajo de investigación es “Influencia de las experiencias escolares y extraescolares en el uso de la escritura”, y tiene la finalidad de caracterizar el tipo de textos que ha redactado un grupo de estudiantes de la licenciatura en educación, a través de su trayectoria formativa. Las preguntas que trato de responder en la investigación son las siguientes:

1. ¿Cómo han influido las experiencias escolares y no escolares en el uso de la escritura?
2. ¿Cuáles son las experiencias escolares y extraescolares que han vivido los estudiantes de la Licenciatura en Educación, plan 94 (LE'94) de la Unidad 113 de la UPN, desde que tuvieron acceso a la lengua escrita, hasta la actualidad?
3. ¿Qué ha significado para ellos el escribir? ¿qué usos le han dado y le dan actualmente a la escritura?

Los objetivos de este trabajo son: a) Identificar las experiencias escolares y extraescolares que, en su trayectoria como escritores, han tenido los estudiantes de la LE'94 de la UPN León; b) Tratar de relacionar las experiencias escolares y extraescolares a través de su trayectoria formativa, con la caracterización de los textos que redactan en la actualidad.

El propósito central es proporcionar información descriptivo-interpretativa sobre las experiencias de los sujetos en el acto de escribir, para avanzar en la comprensión de dicho proceso, así como determinar la influencia de esas experiencias en el uso que le dan a la escritura.

En el Capítulo I “La escritura en educación básica” presento las prácticas y usos que le dieron a la escritura los sujetos investigados desde que accedieron a la lecto-escritura: entorno familiar, y educación básica desde preescolar hasta secundaria.

En el capítulo II “La escritura en educación media y superior” continúo con la trayectoria formativa de los sujetos, ahora con las prácticas y usos de la escritura que tuvieron durante la normal básica y/o bachillerato hasta las experiencias que han tenido en la licenciatura, incluyendo otro tipo de estudios que hayan cursado.

Tanto en el primero como en el segundo capítulo los apartados llevan como titular una de las frases más significativas para uno o varios de los entrevistados, en relación a cada uno de los niveles de escolarización.

En el Capítulo III “La escritura: qué es, para qué y cómo la usan” concentro las experiencias escolares y extraescolares que tuvieron los sujetos, independientemente de la secuencia cronológica que seguí en los dos capítulos anteriores. Para la redacción de este capítulo tomé en consideración por una parte el concepto de escritura que cada uno tiene y manifestó, por otra parte recapitulo los usos que le han dado a la escritura, y/o expongo la síntesis que ellos mismos manifestaron como respuesta a una de las últimas preguntas de la entrevista. Por último, advierto el concepto que cada estudiante tiene de lo que es la escritura, concentro los usos más importantes que le han dado, así como los procedimientos que siguen y analizo los textos redactados por ellos. Finalmente, complemento 3 tipos de información: las oportunidades que tuvieron de aprender a escribir en su trayectoria formativa, los procedimientos que dicen seguir y los textos mismos.

En todos los capítulos y apartados observo el orden de las edades de los sujetos: Sergio con 47 años al momento de la entrevista, cursaba el 4º. semestre; Laura, con 44 años de edad cursaba el 6º. semestre; Beatriz, de 40, cursaba el 8º. semestre, y Ana María con 37 años de edad, cursaba el 2º. semestre.

En el anexo 1 (p. 119) doy a conocer algunos cuadros que concentran información general sobre los sujetos de investigación; en el anexo 2 y 3 (pp. 120 y 121) la cronología de la trayectoria formativa de los sujetos; en el anexo 5 (p. 123) expongo el antecedente curricular del escrito solicitado; en el 6 y en el 7 (pp. 124 y 128) aparecen los escritos originales que escribieron, mientras que en el anexo 9 8p. 143) desarrollo el tema “¿Qué es la escritura?”, en donde presento un panorama de lo que es la escritura desde disciplinas como la sociología del conocimiento, la antropología, la psicopedagogía, la lingüística y al didáctica, con la finalidad de definir el lugar que ha ocupado la escritura en la vida del hombre y obtener así algunas conclusiones, después de haber analizado el uso que los sujetos en general le han dado a la escritura en su vida.

Respecto a la justificación de este trabajo observo que después del desconocimiento y/o abandono que padeció el tema del desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura, en la actualidad han proliferado las propuestas pedagógico-didácticas, lo cual es muy benéfico para los

países de América Latina, no obstante este trabajo se inserta en esta temática para dar a conocer, desde el enfoque del método biográfico, las experiencias que tuvieron cuatro profesores-alumnos de la licenciatura en educación de la UPN en su formación y que de alguna forma determinan su desempeño actual en la práctica de la escritura. Frente a los numerosos trabajos de intervención que se están realizando para promover procesos de lectura y escritura significativas, éste aporta el conocimiento de las vivencias del sujeto que se ocupa de *enseñar a sus alumnos a mejorar sus propios procesos al leer y al escribir*, por lo tanto la información que resulte podrá ser un insumo real para cumplir con el compromiso permanente de quienes estamos involucrados con la trascendente tarea que consiste en formar docentes. Conoceremos más acerca de las vivencias significativas que han permanecido en el imaginario de los profesores-alumnos.

ESTADO DEL ARTE

Cuando inicié el proceso de la presente investigación, en verano de 2000 llevé a cabo una revisión del estado en arte en materia de investigación educativa, a través de la lectura de los documentos: *La investigación educativa en los 80, perspectiva para los 90. Estados del conocimiento*, Cuaderno Núm. 9. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. Capítulo IV: Procesos de aprendizaje y enseñanza de la lecto-escritura a nivel superior; y *La investigación educativa en los 80, perspectiva para los 90. Estados del conocimiento. Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, vol. 1, Fundación de la Cultura del Maestro Mexicano.

Debido a que en el momento de concluir el trabajo (noviembre 2002) no se ha publicado el estado del conocimiento de investigación educativa de la década 1992-2003, doy a conocer el estado del arte a partir del documento generado durante el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura efectuado en la ciudad de Puebla del 16 al 19 de octubre de 2002.

Según se indica en la “Presentación” de la *Memoria* (2002, 8) el Comité Organizador recibió 180 ponencias y en el volumen encontramos publicadas 105 de ellas. Los tres criterios que se aplicaron para la organización de las ponencias en el documento fueron: las ocho áreas o ejes temáticos con los cuales se convocó al congreso, las modalidades previstas (reportes de investigación, reflexiones, trabajos institucionales y experiencias docentes), y el nivel educativo (preescolar, básico, medio, medio superior, superior; educación especial y educación de adultos).

Con el fin de ubicar las líneas de investigación que hasta este momento se están realizando en América Latina, mencionaré las ponencias que corresponden a los temas vinculados con la práctica de la **escritura** en el nivel **superior**, debido a que es donde puedo encontrar los avances más importantes en el eje temático al que correspondería la problemática y al enfoque que estoy desarrollando en mi investigación.

A continuación presento un cuadro con los títulos de las ponencias que guardan una mayor vinculación con la temática que abordo: desarrollo de la escritura y /o en el nivel superior o en las instituciones formadoras de docentes.

Ponencia	Área	Modalidad	Nivel
1. El auto concepto de los estudiantes en un curso de redacción	I. Concepciones de sujetos y procesos en la lectura y la escritura	Investigación	Superior
2. Consideraciones metodológicas sobre los usos y aplicabilidad de los exámenes de ejecución para evaluar la comprensión lectora	I. Concepciones de sujetos y procesos en la lectura y la escritura	Investigación	Superior
3. La importancia de las reflexiones como parte de la autoevaluación de los estudiantes en el proceso de redacción	I. Concepciones de sujetos y procesos en la lectura y la escritura	Experiencias y propuestas docentes	Superior
4. Competencias comunicativas: Una perspectiva diferente para evaluar la calidad de la educación	II. La escuela, la lectura y la escritura	Trabajos institucionales para la promoción y/o la enseñanza de la lectura y escritura	Superior
5. La enseñanza de las competencias comunicativas en el plan de estudios de la formación profesional: la asignatura análisis de textos científicos	II. La escuela, la lectura y la escritura	Trabajos institucionales para la promoción y/o la enseñanza de la lectura y escritura	Superior
6. Curso de competencias comunicativas para ingresantes	II. La escuela, la lectura y la escritura	Trabajos institucionales para la promoción y/o la enseñanza de la lectura y escritura	Superior
7. Enseñanza de competencias	II. La escuela, la lectura y la	Experiencias y propuestas	Superior

comunicativas en la universidad	escritura	docentes	
8. Desarrollo del pensamiento en estudiantes universitarios a través de la escritura: Una estrategia de enseñanza para la elaboración de un texto argumentativo del tipo proyecto de investigación	II. La escuela, la lectura y la escritura	Experiencias y propuestas docentes	Superior
9. Taller: elaboración de trabajos finales	II. La escuela, la lectura y la escritura	Experiencias y propuestas docentes	Superior
10. Escribir bien para pensar mejor	IV. Los medios impresos, audiovisuales y electrónicos, la lectura y la escritura	Experiencias y propuestas docentes	Superior
11. El libro de texto y los medios electrónicos	IV. Los medios impresos, audiovisuales y electrónicos, la lectura y la escritura	Experiencias y propuestas docentes	Superior
12. La lectoescritura <i>in fabula</i>	IV. Los medios impresos, audiovisuales y electrónicos, la lectura y la escritura	Experiencias y propuestas docentes	Superior
13. De vuelta a la escuela: Aprender a leer y a escribir cuando ya se es docente	V. Las instituciones formadoras de maestros, la lectura y la escritura	Reflexiones	
14. Escuela, lectura y escritura. Un proyecto editorial	V. Las instituciones formadoras de maestros, la lectura y la escritura	Reflexiones	
15. La tirilla cómica y la caricatura: Herramientas para fomentar las destrezas de redacción y la formación de maestros	V. Las instituciones formadoras de maestros, la lectura y la escritura	Experiencias y propuestas docentes	
16. Más allá de la lectura y la escritura en el aula universitaria: Una visión en la preparación de maestros especialistas en lectoescritura	V. Las instituciones formadoras de maestros, la lectura y la escritura	Experiencias y propuestas docentes	

En este cuadro podemos apreciar que sólo dos de las ponencias (la 1 y la 2) son el resultado de procesos de **investigación** en el nivel **superior**, y ambas dentro del área I: Concepciones de sujetos y procesos en la lectura y la escritura. Si consideramos que la ponencia número 2 está referida a la comprensión lectora, sólo queda la número 1 como la que por su temática, área y nivel tiene más

similitudes con el encuadre general de la investigación que realicé, la **escritura**, no obstante hay diferencias radicales en los puntos de partida de cada trabajo, ya que la investigación consignada en la *Memoria* se efectuó en un tiempo y espacio definido: Universidad Interamericana de Puerto Rico, con la finalidad de aplicar instrumentos abiertos a los estudiantes de los cursos de español y de inglés, y conocer a través de esos medios lo que los propios estudiantes opinan sobre los conceptos preconcebidos y sus dificultades al redactar en español e inglés respectivamente.

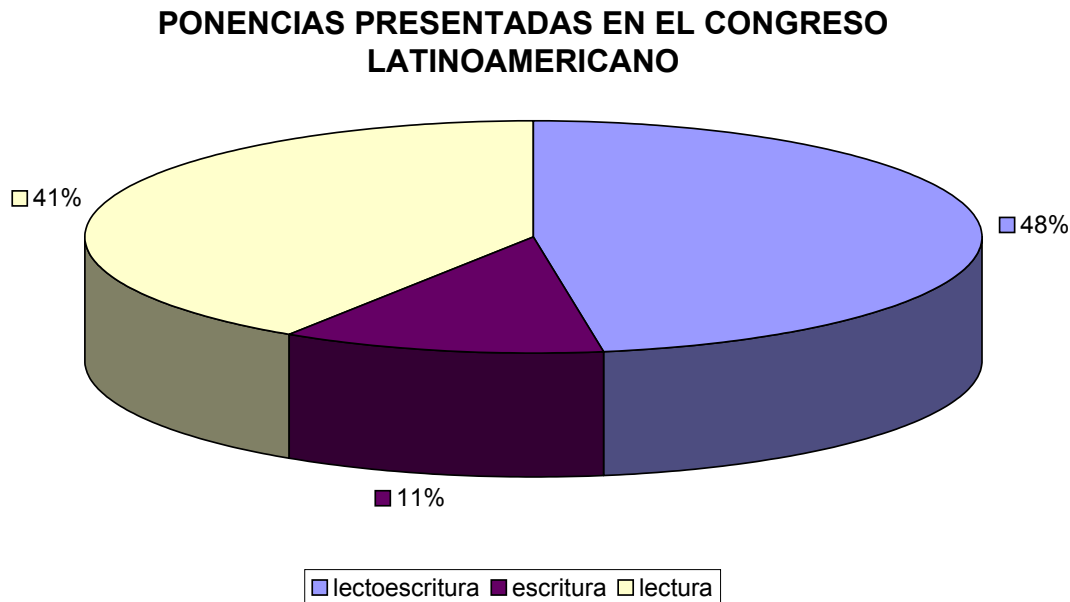
Así pues, aunque en el área, modalidad y nivel hay coincidencias, en los objetivos, propósito, método, técnicas y resultados no hay un solo punto de comparación. El resto de las ponencias se refieren primordialmente a dar cuenta de los procesos de lectura y escritura de estudiantes de nivel superior, con miras a lograr en éstos la concientización de esos procesos y así en realidad se apropien de ellos; una constante de los trabajos que allí se consignan es la inclusión de estrategias metacognitivas que permitan al estudiante el desarrollo de sus competencias lingüísticas.

El hecho de que en general en la *Memoria* predominen reflexiones, experiencias docentes y aun investigaciones que dan cuenta de la aplicación de propuestas de intervención pedagógica puede tener como causa fundamental el despertar que en la última década han tenido estos estudios, después de venir arrastrando en Latinoamérica un rezago de aproximadamente veinte años en esta materia.

Un dato importante que destaca en los contenidos generales de la *Memoria* es el énfasis en el estudio de la comprensión lectora y propuestas para el fomento de la lectura sobre los trabajos enfocados al proceso de producción de la escritura; esto como una constante en todas las áreas, modalidades y niveles. Para una mayor precisión encontramos que como producto de este Congreso Latinoamericano de las 105 ponencias se publicaron 50 (47.6 %) relacionadas con la lecto-escritura y/o alfabetización, mientras que 43 (41 %) se refieren exclusivamente a la lectura, y 12 de ellas (11.4%) sólo a la escritura.

Después de haber asistido al VII Congreso Latinoamericano y de haber revisado la *Memoria*, concluyo que actualmente estamos viviendo un estado de efervescencia en la búsqueda de estrategias efectivas para el desarrollo de la lectura y escritura, actividades que corresponden a la apropiación de la lengua escrita como el vehículo más importante y efectivo en la transmisión de la cultura. Esta búsqueda por parte de los investigadores y profesionales de la educación representa la construcción de

conocimiento y la aportación de líneas a seguir en lo que algunos investigadores han llamado didáctica metalingüística.



En este contexto, este trabajo cuyo tema es “Influencia de las experiencias escolares y extraescolares en los usos de la escritura” tiene cercanía con la línea referida a la concepción del proceso de escritura de los sujetos con la característica de que: a) se da a conocer la trayectoria formativa de los sujetos y los usos que le han dado a la escritura desde que accedieron a ella en el preescolar o la primaria hasta la actualidad; b) no se va a aplicar sólo una prueba de diagnóstico para identificar sus aciertos y desaciertos en la redacción, sino que adquiere relevancia el relato de las vivencias que los estudiantes conservan respecto a sobre qué y para qué han escrito; c) no se trata de aplicar una propuesta de intervención pedagógico-didáctica, sino profundizar más en el sujeto, en sus primeros aprendizajes y en el uso que le han dado a la escritura, este conocimiento más amplio del sujeto permitirá en un futuro próximo diseñar una estrategia que se adapte verdaderamente a sus conocimientos previos y a su historia integral de relación con la escritura.

Este trabajo contiene una descripción de los procesos que un grupo de estudiantes de la LE'94 ha vivido en su trayectoria formativa, así como un acercamiento a la interpretación de los procesos que actualmente siguen al escribir un texto académico. Este estudio no pretende profundizar en los procesos cognitivos que intervienen en la producción escrita de los sujetos, quiere más bien hacer un relato de las prácticas de escritura escolares y extraescolares que marcaron su vida, y que necesariamente influyen en el desempeño de su competencia lingüística actual.

ENFOQUE METODOLÓGICO

El método biográfico, a través de las entrevistas a profundidad, me permitió hacer el recorrido de las prácticas de escritura que tuvieron los sujetos y en ellas están inmersos los procedimientos que han aplicado en la escritura de textos.

Dentro del conjunto de investigaciones, reflexiones, trabajos institucionales y propuestas docentes que se están generando en nuestro país, este trabajo viene a aportar parte de la historia personal del “escritor”, al que se le ha exigido que redacte con claridad, corrección y propiedad, pero poco se le ha conocido en su historia personal como aprendiz y usuario de la escritura.

Sin que sea una pretensión en esta etapa, vislumbro que una implicación que posteriormente me interesa utilizar es enfocar esta información a manera de diagnóstico para diseñar una propuesta de intervención didáctica, a través de la cual los estudiantes puedan apropiarse de sus propios procesos al momento de escribir, asimismo conozcan y valoren su función como promotores de competencias comunicativas en sus alumnos.

Ésta es una de las implicaciones pedagógico-didácticas que cobran importancia derivadas de esta investigación frente a la doble función que tienen los profesores-alumnos: por una parte el hecho de que como *estudiantes* requieren desarrollar sus propias competencias para escribir, y por otra parte como *profesores* son ejemplo y promotores del desarrollo de las competencias lingüísticas en sus alumnos. En esta doble función influye inevitablemente su historia personal y con su historia esas experiencias de lo que ha sido escribir, qué significado le han dado al hecho de escribir, con qué prácticas, qué emociones han estado presentes al escribir, con qué procedimientos y qué resultados han obtenido en sus productos escritos.

Los sujetos entrevistados, como alumnos (desde preescolar hasta el nivel superior), han experimentado y experimentan lo que es el *aprendizaje* de la escritura, pero como profesores (de educación primaria) han experimentado y experimentan la *enseñanza* de la escritura con sus alumnos. Estos dos procesos coinciden en el mismo sujeto: como aprendices manifiestan sus grandes preocupaciones, como profesores también; pero ¿cómo influyen estas experiencias escolares y extraescolares en su desempeño como profesores? Es una de las tantas preguntas que se pueden formular al concluir esta investigación, para continuar la búsqueda, la discusión y la propuesta.

Respecto a la selección de los cuatro sujetos, originalmente decidí entrevistar a 4 maestros-alumnos, quienes deberían reunir las siguientes características:

- ◆ Un estudiante por cada uno de los semestres de la licenciatura (2º, 4º, 6º y 8º semestres) en el periodo febrero-julio de 2000, que corresponde al lapso en que haría las entrevistas;
- ◆ Dos estudiantes hombres y dos estudiantes mujeres;
- ◆ Dos de ellos que tuvieran habilidades manifiestas para escribir y otros dos que presentaran dificultades para redactar textos.

La selección la haría con base en el conocimiento personal de los estudiantes, luego que a través del tiempo he trabajado diversas asignaturas, con varios de los grupos. Al iniciar con las invitaciones directas, me di cuenta de que no había estudiantes que pudiera identificar claramente por sus aptitudes para redactar con cierta corrección, por lo que opté por invitar a dos alumnas porque destacan por su responsabilidad, su participación en clase y por llevar un alto promedio; ellas aceptaron de inmediato.

Fue muy difícil que los otros dos alumnos (con el perfil de tener dificultades para redactar) aceptaran ser entrevistados. Invité a varios, y argumentaban exceso de trabajo e historias en las que se complicaban asuntos familiares y laborales. Después de varios intentos y de establecer citas a las que nunca llegaron, opté por invitar a quien tuviera tiempo y disposición de cooperar con las entrevistas, viéndome así obligada a desechar el perfil definido originalmente. Por ser la mayoría de nuestros estudiantes en la Unidad 113 del género femenino, finalmente quedaron tres mujeres y un hombre. De los dos últimos no podía definir su desempeño escolar porque no les había dado clases, pero por información que me proporcionaron ellos mismos tienen un promedio aceptable y los asesores no les

expresan que tengan problemas serios en sus trabajos escritos, más bien una de ellas ha recibido felicitaciones.

Este hecho provocó que me enfocara a realizar las entrevistas con miras a comprender el proceso relacionado con la práctica de la escritura que vivieron los cuatro estudiantes en sus trayectorias formativas, para comprender dichas prácticas, pero independientemente de observar líneas transversales para encontrar analogías o contrastes entre personas de diferente sexo, o entre quienes tienen habilidades desarrolladas y no suficientemente desarrolladas para escribir textos. El estudio lo inicié entonces bajo la perspectiva de conocer a través de sus relatos sus experiencias de aprendizaje y uso de la escritura, renunciando a buscar información de contraste. El único criterio que se respetó fue el de elegir a cada estudiante de cada semestre de la licenciatura en educación, plan 94: 2º, 4º, 6º y 8º, pero aun así no pretendí conscientemente conducir el estudio por el camino de averiguar la evolución que se pudiese apreciar en ellos respecto a sus habilidades para la redacción, ponderando la influencia particular que en un momento dado ha tenido la UPN en su trayectoria, comparando los avances de un año a otro. En todo caso, sería interesante hacer un estudio longitudinal con otros sujetos, en otro momento y con otras técnicas.

Sin profundizar mucho en la situación familiar y social de cada uno de ellos recuperé los datos indispensables para ubicarlos en un contexto que nos permitiera entender en dónde y cómo evolucionaron sus trayectorias formativas. El eje central del trabajo es la trayectoria formativa misma de cada estudiante, por lo que los datos mínimos contextualizan los hechos y las experiencias. En el anexo 1 presento un cuadro que concentra la información más relevante y en cada uno de los capítulos retomaré los aspectos que sean necesarios para la interpretación.

El estudio se sitúa en el enfoque metodológico cualitativo, en particular la trayectoria formativa que pertenece al método biográfico, a través de la entrevista en profundidad o enfocada. Entrevisté a los 4 estudiantes para identificar procesos, usos y funciones de la lengua escrita, lo cual considero arrojará información importante sobre la vivencia del sujeto de aprendizaje al que se le exige pero se le conoce poco, asimismo información a considerar en el diseño de futuras propuestas de intervención que impulsen el desarrollo de esta competencia comunicativa y lingüística, indispensable en el desarrollo intelectual, cultural y social de los individuos.

Para un especialista en este tipo de métodos como Jorge E. Aceves Lozano (1998: 210-211), la historia oral, la historia de vida y el enfoque biográfico son tres etiquetas o líneas de acción que dan cuenta del uso y el análisis de los testimonios orales, por lo que resultan términos casi intercambiables; no obstante el mismo autor y otros teóricos e investigadores como Patricia Medina Melgarejo (2000: 46-47), aclaran las diferencias de una y otra etiqueta en función de la extensión y las intenciones analíticas de cada caso.

Como se puede deducir al leer la antología de José Miguel Marinas y Cristina Santamarina (1993): quienes se han dedicado al desarrollo y conceptualización de la historia oral y de vida contemporáneas comparten la toma de conciencia de un movimiento simultáneo de reconocimiento de lo colectivo en lo peculiar, de la emergencia del presente en la reconstrucción narrativa del pasado y, sobre todo, de la implicación de quien investiga en la tarea de formular la identidad del investigado.

Así pues, el método biográfico reconoce la importancia de la subjetividad en los procesos sociales; los interlocutores del investigador son informantes en el verdadero sentido de la palabra, son observadores, son los ojos y oídos del investigador.

“La historia oral son las memorias y recuerdos de la gente viva sobre su pasado” (Sitton, 1993: 12), aunque es necesario acotar que la memoria y el recuerdo sigue teniendo una influencia importante en nuestro presente, pues como señaló el novelista norteamericano William Faulkner que “las personas hablan del pasado muerto. El pasado no está muerto. Ni siquiera es *pasado*” (cit. por Sitton, 1993: 20), es decir que la vigencia de los contenidos de la memoria reporta un significado en lo individual y en lo social.

En el caso del presente estudio, la experiencia peculiar de los entrevistados nos proporciona información que pertenece a lo colectivo, y en el relato ocurrido en la emergencia del presente podremos reconstruir la narrativa del pasado, para reconocer o aproximarse a procesos que son el producto de una identidad.

El proceso seguido en este trabajo es el que básicamente surgió de la Asociación de Historia Oral de Estados Unidos, que “reconoce a la historia oral como un método de obtener y preservar la información histórica en forma hablada y alienta a quienes producen y utilizan la historia oral a

reconocer ciertos principios, derechos y obligaciones para la creación de material original que es auténtico, útil y fidedigno” (Sitton, 1993: 142).

La guía de mi entrevista estuvo dividida de acuerdo con las etapas de escolarización de los /as informantes. En el primer bloque incluí preguntas muy generales para conocer la situación familiar del entrevistado y las condiciones o circunstancias en las que inició su proceso de escolarización; pretendía también en esta etapa romper el hielo y darle confianza al entrevistado para que no se cohibiera frente a la grabadora; por esta misma razón, le di oportunidad de que se sintiera con libertad y *sintonizara* la memoria con el tema.

Las preguntas del segundo bloque se repitieron fundamentalmente y se adaptaron a cada nivel educativo y de acuerdo con la edad y expectativas del informante respecto al uso de la escritura. La guía temática de las entrevistas fue la siguiente:

I. Datos familiares generales: hermanos, lugar que ocupa en la familia, etc.

¿En tu familia, alguien te enseñó a leer y escribir o te introdujo en este aprendizaje? Relátame qué pasó, quién, cómo...

¿Qué recuerdas de tu llegada a la escuela? ¿Cómo fue tu llegada a la escuela, tu edad, ciudad.... primeros /os amigos /as; primeros maestros, escuela, apoyo de la familia....? ¿Qué recuerdas de esos días... qué hacían en el aula, qué tareas tenías, te gustaba ir a la escuela....? ¿Recuerdas alguna anécdota de este tiempo?

II. Apropiación de la escritura.

Educación Básica. Preescolar y Primaria.

¿Cursaste el preescolar? ¿en dónde? ¿Cómo aprendiste a escribir? ¿Qué recuerdas de esa época? ¿Fue en preescolar o en primero de primaria cuando empezaste a escribir? ¿qué método empleó el/la maestro/a? ¿le daba más importancia a la lectura o a la escritura? ¿qué escribías... con qué finalidad, quién leía lo que tú escribías... cómo puedes caracterizar lo que tú escribías? ¿qué significaba para ti escribir? ¿para qué escribías?

¿Con qué finalidad escribías en el tiempo que cursaste la Escuela Primaria, primero dentro de la escuela y luego, fuera de ella? ¿Qué escribías en las diferentes materias? ¿Cuáles eran las exigencias de los /as maestros /as? ¿Qué características deberían de tener esos productos escritos? ¿Quiénes leían los textos que redactabas? ¿Los textos que tú escribías, llenaban las expectativas del curso, del /a maestro

/a? ¿Tú qué opinas de esas prácticas de escritura... estabas satisfecho /a con esos textos, si, no... por qué? ¿Cómo puedes describir los tipos de textos que escribías? ¿Cómo puedes caracterizar esos textos tanto en lo que se refiere a la forma como al contenido? ¿Conservas algunos textos... qué opinas de ellos? ¿De acuerdo con tu conocimiento actual de la escritura, crees que cumpliste con los objetivos que se pretendían alcanzar en la Escuela Primaria?

III. Educación Media. Secundaria.

(Las mismas preguntas)

IV. Educación Media Superior (Preparatoria) o Normal Técnica. Opcional: Normal Superior.

(Las mismas preguntas)

V. Educación Superior. Actual licenciatura.

(Las mismas preguntas)

En virtud de que el método biográfico contempla el análisis de otro tipo de documentos, diarios, cartas, etc., les pregunté a los entrevistados si conservaban textos escritos fueran éstos de origen escolar o no (cuadernos escolares, textos personales, correspondencia, textos literarios, canciones, poemas de amor, etc.) para que me los mostraran y los cuatro dijeron que ya no tenían nada.

Después de haber realizado las dos series de entrevistas a cada estudiante y haberlas transcrito, procedí a la utilización de los instrumentos de análisis, como son los cuadros de concentración comparativos, los ejes cronológicos y los retratos biográficos; estos últimos instrumentos me permitieron iniciar un proceso de contextualización y un acercamiento a la identificación de los usos, funciones y significado que ha tenido la escritura en la vida de los sujetos entrevistados.

El retrato biográfico es un género que se ha tomado del ámbito literario y que actualmente es valorado porque no es exhaustivo ni respetuoso del tiempo como podrían serlo una monografía o una biografía en sentido estricto; unas pinceladas bastan para delinear al personaje en sus rasgos peculiares o los que al investigador convengan en función de sus objetivos. Una habilidad que se exige a quien maneja este género es la agudeza analítica; para comprobarlo basta leer las obras de Fabienne Bradú o bien la aplicación de este tipo de instrumento analítico en investigadores como Patricia Medina (2000: 48-49), quien desglosa la utilidad del retrato biográfico aludiendo entre otros motivos que esta

modalidad de escrito muestra de manera sintética los procesos clave en la constitución del sujeto, agiliza la exposición argumentativa y explicita los referentes de contrastación.

La etapa posterior consistió en recabar la información más importante de cada etapa e intentar darle un significado para caracterizar el tipo de experiencias escolares y extraescolares que fueron constituyendo las oportunidades para desarrollar la competencia para escribir textos.

A través del desarrollo de los capítulos, en conjunción con las conclusiones y los anexos se pone de manifiesto que está muy viva en estos cuatro profesores-alumnos la impronta de un aprendizaje memorístico y mecánico de la lengua escrita, así como la elaboración de textos a partir del tipo de procedimiento que siguen los escritores no expertos, los cuales fijan su atención sólo en particularidades como la ortografía y no repetir palabras, pero desconocen el proceso macroestructural, no toman en consideración las etapas que se atraviesan ni las operaciones mentales que subyacen a la acción de escribir. Para ellos, la escritura es “algo maravilloso”, no obstante desconocen el procedimiento y los requerimientos del código escrito.

CAPÍTULO 1

LA PRÁCTICA DE ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

“La vida no es la que uno vivió, sino la que recuerda
y cómo la recuerda para contarla”..
(*Vivir para contarla*, Gabriel García Márquez, 2002).

El objetivo de este primer capítulo es describir cómo accedieron al aprendizaje de la escritura y qué uso le dieron a la misma los cuatro sujetos de la investigación. El capítulo está dividido en cuatro subcapítulos. En el primero, titulado “*Me enseñó con un silabario*”. El entorno familiar y las primeras letras”, inicio con un marco muy breve y general en que se desarrolló el o la niña, menciono algunos rasgos generales relacionados con la estructura familiar y el nivel socioeconómico, para posteriormente indicar qué función tuvo la familia en el aprendizaje de la escritura, en los cuatro casos. La descripción de este hecho me llevó a considerar el valor que esta sociedad primaria le ha conferido tradicionalmente al aprendizaje de lo que se considera “las primeras letras”.

Así como se adquirió el lenguaje oral en el seno de la familia, también se introdujo a los hijos en el aprendizaje de la escritura, con la diferencia de que el lenguaje oral se adquirió en el ambiente natural y espontáneo del hogar dando como resultado que los hijos aprendieran a ponerlo en práctica, a “usarlo”, mientras que del lenguaje escrito transmitieron, en los tres casos donde la familia participó, los conocimientos elementales de la mecanización de las letras, no obstante el desarrollo de esta modalidad lingüística, más su aplicación o uso, se dejó posteriormente a la escuela, sociedad secundaria.

Me aproximó a la comprensión de este fenómeno por medio de la teoría sociológica del conocimiento y de la teoría sociohistórica del desarrollo, de las cuales tomo algunas categorías para entender cómo inicia este primer bloque del aprendizaje de la escritura, el punto de partida de un camino que habría de culminar en el dominio de este artefacto cultural.

En el segundo subcapítulo “*Fui a las párvulas*. La escritura en preescolar” abordó la experiencia en dicha etapa, que es cuando tres de los sujetos se iniciaron formalmente en el aprendizaje de la lecto-escritura, en una continuidad con lo que aprendieron en su hogar. Durante el proceso de la investigación no pude encontrar los planes y programas vigentes en el tiempo en que cursaron este

nivel los entrevistados, por lo que únicamente aludo a la política educativa del preescolar y a los métodos que probablemente emplearon sus maestros.

En el tercer subcapítulo “*Los libros de la Madre Patria. La escritura en la primaria*” me refiero a la práctica de la escritura durante esta etapa y aunque las preguntas de la entrevista estaban enfocadas a indagar los usos escolares y no escolares de la escritura, como se observará, fueron mínimos los momentos y circunstancias en que utilizaron la escritura fuera de la escuela.

En este apartado los sujetos insistieron mucho en describir las prácticas de sus maestros, hecho que se vincula con la reflexión permanente sobre su propia práctica docente que les exige la licenciatura, y que lleva frecuentemente a polarizar la conceptualización que hacen los estudiantes de las prácticas docentes en general, calificadas como tradicionalistas o como constructivistas. En el relato se aprecia la recurrencia a conferir el atributo de “tradicionalista” al trabajo de sus maestros.

Para comprender mejor los usos de la escritura en este momento histórico y en este lapso de la trayectoria profesional de los sujetos, me referiré a los planes y programas, a los libros de texto y a los métodos vigentes en ese momento, así como a las prácticas empleadas por sus maestros para la enseñanza de la escritura, de acuerdo con las narraciones obtenidas.

Para comprender la experiencia respecto del uso de la escritura en el nivel de secundaria, desarrollaré en el cuarto subcapítulo “*Aprendí ortografía. La escritura en secundaria*”, en donde empleo como referentes para su comprensión los programas vigentes en el tiempo en que estudiaron los sujetos y un enfoque constructivista para la enseñanza de la lengua escrita, para que como una contraparte nos permita comprender grosso modo los procesos cognitivos reales que ocurrieron en los entonces niños y que dieron como resultado la producción de textos con temas, propósitos y características específicas.

Otro referente que emplearé a lo largo de todo el primer capítulo es el de la teoría sociohistórica del desarrollo, que se ocupa de explicar el proceso mental que sigue el niño y la función de la escolarización en ese proceso.

En este primer bloque: familia, preescolar, primaria y secundaria, se sientan las bases de los que es el aprendizaje de la escritura en los sujetos, aquí se observa cómo los conocimientos y habilidades que adquirieron generaron un tipo de texto determinado; aunque no podemos identificar claramente los

procesos mentales del desarrollo de cada uno de los sujetos, se pueden realizar algunas inferencias a partir de lo que ellos relataron. En la educación básica se forjaron las competencias fundamentales de estos cuatro estudiantes de licenciatura.

1. ***“Me enseñó con un silabario”*. El entorno familiar y las primeras letras.**

Como lo mencioné en el capítulo introductorio, procederé a presentar sintéticamente un marco contextual y el entorno familiar en que se desarrollaron los sujetos, para proceder a dar a conocer el papel que jugó la familia en la transmisión del código escrito. El orden será siempre el mismo, por edades de mayor a menor.

Sergio nació en la ciudad de León en 1954, durante el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958). El padre de Sergio era zapatero y su madre, quien se dedicaba al hogar, procreó 19 hijos –casi perdió la cuenta porque sufrió algunos abortos-; hijos vivos fueron 12: Sergio, es el primogénito. Aparte de Sergio que estudió la normal, dos de sus hermanos estudiaron la secundaria y una hermana más, la carrera técnica de contador privado, que ejerció hasta antes de casarse; el resto, son obreros o comerciantes de zapato.

Respecto al ambiente sociocultural en que nació y creció Sergio se puede afirmar que no existían oportunidades para que el niño presenciara actos de lectura o de escritura realizados por su padre o por su madre (el primero analfabeto y la segunda analfabeta funcional) y siendo el hermano mayor no tuvo la posibilidad de que sus hermanos le abrieran el camino del incipiente conocimiento de la lectoescritura, ya sea porque lo hubieran inducido a realizar actividades o porque en su presencia usaran los instrumentos adecuados para ello.

Lo que encontramos en este caso es muy particular, narró Sergio que tenía entre 5 y 6 años de edad (1959-1960) cuando su mamá lo inició en la lectoescritura “con un silábico”, “con un silabario” (Entrevista 15-V-2001). La mamá de Sergio no concluyó el segundo grado de primaria, no contaba pues con una formación más allá de los conocimientos elementales de lenguaje y cálculo, sin embargo se preocupó de introducir a su hijo en la lectura y la escritura; lo enseñó a descifrar las vocales, luego

las consonantes acompañadas de las vocales para efectuar el silabeo y luego el desciframiento de palabras.

Sergio se refirió en la entrevista a un “silábico” y a un “silabario”, eran dos palabras que tenían el mismo referente: el método de deletreo de San Miguel. Recuerda que su mamá utilizaba un cuaderno muy delgadito y le enseñaba: “mira si escribes la *eme* y luego la *a* y luego repites la *eme* y luego otra vez la *a*, dirá *mamá*”. Refiere Sergio que se trataba del método habitual en ese tiempo, que consistía en aprender primero las vocales y luego las consonantes combinadas con cada vocal, se iba silabeando cada palabra hasta leerla completa (Entrevista 15-V-2001).

Es pertinente considerar que el Silabario de San Miguel se vino utilizando de generación en generación con una influencia muy poderosa desde el siglo XIX en México y otros países de América Latina al grado de que todavía en la década de los setenta del siglo XX, a pesar de su carácter anticientífico, se seguía imprimiendo por miles de ejemplares (Barbosa Heldt, 1985). Probablemente la madre de Sergio utilizó este silabario para enseñar a su hijo a leer y escribir; se refiere a un libro delgadito con pocas páginas, descripción que corresponde al Silabario de San Miguel. Por las tardes, el niño recibió de su madre las lecciones que le permitieron llegar *al párvulos* con un aprendizaje importante, prácticamente ya había aprendido el mecanismo del silabeo y fue muy fácil para él cumplir con la responsabilidad que le imponía este primer eslabón en el desarrollo de la habilidad de escribir.

Laura nació el año que tomó posesión Adolfo López Mateos (1958), es la quinta de un total de 8 hermanos (5 mujeres y 3 varones). Hija de un peluquero que no se atenia a los vaivenes de un negocio que dependía mucho de la moda y buscó en el comercio otra fuente de ingresos (tenía una tienda de abarrotes), y de una maestra, dueña de un preescolar, el cual se convirtió en la primera escuela a la que asistió Laura a los 5 y 6 años de edad.

El privilegio de Laura, como el de muchas lauras en el mundo, es haber tenido una mamá-maestra que la apoyó en diversos momentos de su trayectoria formativa sobre todo en preescolar, primaria y secundaria, no obstante Laura no recibió una instrucción sobre la escritura anterior al preescolar de parte de sus familiares. Su mamá era la dueña y directora del preescolar, donde Laura cursó dos grados, quizá por esa razón prefirió que la niña ingresara formalmente a la escuela para que se apropiara de esa herramienta básica para todo estudiante.

Beatriz nació en León en 1961, su padre era campesino y su madre, partera empírica, nunca asistió a la escuela pero recibió capacitación para desempeñar mejor su labor, por parte de la Secretaría de Salud; mientras que su padre apenas fue alfabetizado. Madre y padre, a pesar de no tener estudios sí se preocuparon de que sus 9 hijos –8 mujeres y un varón- salieran del analfabetismo. Beatriz fue la octava y recibió una importante influencia de sus hermanas mayores.

Mencionó con orgullo Beatriz en la entrevista, que sus padres se preocuparon porque todos sus hijos estudiaran la primaria “en colegio particular”, pero antes de que esto ocurriera en el caso de Beatriz, sus hermanas mayores la iniciaron en la escritura comprándole cuadernos para que hiciera garabatos, iluminara y escribiera las primeras letras. Una de las experiencias más importantes que Beatriz recuerda se centraba en simular delante de sus hermanas que “leía” libros o que ellas le “dictaban” y la pequeña escribía (Entrevista 7-V-2001); es decir, sus prácticas anteriores a la escuela no fueron determinantes en el aprendizaje formal de la escritura, sino más bien ensayos de la función que podría tener la lectura y la escritura. Sí conoció por sus hermanas, las vocales y las consonantes en forma independiente, pero el aprendizaje formal y la manera de combinar las sílabas para formar las palabras, lo adquirió en primero de primaria.

El hecho de que Beatriz haya simulado que leía y escribía, no asegura que la niña haya tenido un acercamiento a la comprensión de lo que es la función de la lectura y la escritura, puesto que las acciones de Beatriz ante sus hermanas eran como una “actuación”, de la cual recibiría una aprobación. En el hogar, el aprendizaje de esta entonces niña se concentró en reproducir las vocales y las consonantes en forma aislada.

Ana vio la luz por vez primera en el año en que tomó posesión como presidente de la república el poblano Gustavo Díaz Ordaz (1964), nació en una familia de clase media, la cual estaba integrada por su padre, quien era obrero en una panadería, su madre, dedicada al hogar, y 10 hermanos, de ellos 6 mujeres y 4 varones.

Las limitaciones económicas no interfirieron negativamente en las relaciones interpersonales y el ambiente familiar en donde predominó el afecto, la cordialidad, el apoyo mutuo. Ana, quien ocupaba el quinto lugar en la decena de hermanos, creció como muchas niñas en esa época: jugaba con sus hermanos, recibió el estímulo y la primera enseñanza de las primeras letras por parte de sus hermanas mayores, cantaban, bailaban e indagaban la creación de juegos diferentes que tenían algo de arte, algo

de dramatización, algo de inventiva y en algunos de ellos, la presencia de la escritura como un medio fundamental.

Contaba Ana con cuatro años de edad, todavía no ingresaba a la escuela, cuando sus hermanas mayores le “dictaban” y ella “escribía garabatos” (Entrevista 26-V-2001); además le enseñaron a mecanizar su nombre, no distinguía cada letra, pero sí lo sabía escribir en bloque. Posteriormente le enseñaron a escribir letras: vocales y consonantes aisladas.

Se puede observar que tres de los cuatro entrevistados sí recibieron instrucción sobre la escritura antes de iniciar formalmente su trayectoria formativa escolarizada, lo cual habla de la importancia que tiene para la familia el dominio de este instrumento mediacional. De los 4 fue Sergio quien recibió una instrucción más formal de parte de su mamá, quien se dedicaba por las tardes a explicarle la combinación de letras y el niño escribía; él llegó con tal avance de la lecto-escritura, que en párvulas y posteriormente, al ingresar a primero de primaria, la maestra constató que el niño presentaba un desarrollo mayor que el resto de los alumnos, por lo que lo condujo a segundo grado; no fue necesario que cursara el primero porque ya dominaba lo que sus compañeros apenas conocerían.

En Beatriz y Ana se observa que se dio una introducción elemental al conocimiento del código escrito, sin que esto representara una enseñanza formal, por el contrario, en un ambiente más bien de juego, las niñas ejecutaban ensayos de dictado y de lectura, sin que ésta fuera real, pero ya había ese contacto con el tipo de acciones que representan la función de la lecto-escritura. Ana María mecanizó su nombre, lo cual sigue siendo hasta la fecha uno de los primeros o el primer aprendizaje de una palabra escrita por parte de los niños, vinculándose así el desarrollo de la habilidad con el tomar consciencia de la propia identidad.

Estos hechos ratifican que fue en el hogar, con la familia y en un etapa previa a la escolarización en donde tres de estos cuatro sujetos recibieron la primera enseñanza de la escritura al igual que muchos otros aprendizajes, en virtud de que no se llega al mundo con información previa o conocimientos innatos sino con predisposiciones y yendo al origen de la formación de un individuo, éste no nace como miembro de una sociedad, tiene que aprender, y para ello es inducido en un primer momento por quienes asumen la responsabilidad de su crianza los primeros años de vida. (Berger y Luckman, 1986).

La escritura se define como una de los artefactos o productos mediacionales más importantes para una sociedad, pues bien todos los artefactos construidos por el hombre y la misma realidad social, existen tanto objetiva como subjetivamente de tal manera que se reconocen en un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización (Berger y Luckman, 1986). Todo individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad, cuyo punto de partida es la internalización o aprehensión inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa un significado.

La congruencia entre los dos significados subjetivos, y el conocimiento recíproco de esa congruencia presupone la significación (Berger y Luckman, 1986: 164-165); en el sentido más amplio, la internalización subyace a la significación y es la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. Esta aprehensión no ocurre en el aislamiento sino en el momento en que el individuo asume el mundo en el que ya viven otros.

Por medio de la internalización se comprenden los procesos subjetivos momentáneos de los otros, pero también se comprende el mundo en que el otro vive y ese mundo se vuelve propio; cuando el individuo alcanza ese grado de internalización, se le considera miembro de la sociedad. Este proceso ontogenético denominado *socialización* es la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad: se distingue entre la socialización primaria que atraviesa el individuo en la niñez y la socialización secundaria que continúa el proceso hacia nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. La socialización primaria es considerada la más importante para el individuo y es además, la base para asumir la socialización secundaria.

La socialización primaria comporta un aprendizaje cognoscitivo con una enorme carga emocional. "Existen ciertamente buenos motivos para creer que, sin esa adhesión emocional a los otros significantes, el proceso de aprendizaje sería difícil, cuando no imposible. El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce solo cuando se produce la identificación" (Berger y Luckman, 1986: 167). Al internalizar, el niño adopta roles y actitudes que se identifican también con él mismo y adquiere así una identidad subjetivamente coherente y plausible. La socialización primaria crea en la conciencia del niño una progresiva abstracción que va de los roles y actitudes de otros específicos, a los roles y actitudes en general. Llega el momento en que el niño se identifica no sólo con otros concretos, sino con una generalidad de otros que es la sociedad.

En el mismo proceso de internalización, la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente; esta cristalización se corresponde con la internalización del lenguaje, que es el contenido más importante y el fundamental instrumento de socialización. El lenguaje es el vehículo principal en el proceso continuo de traducción de lo que es real “por fuera” y lo que es real “por dentro”; esto es, en la “traducción” de realidad objetiva a subjetiva y viceversa.

En la socialización primaria se construye el primer mundo del individuo, caracterizado porque su inevitabilidad y su firmeza generan confianza; en esta etapa de desarrollo de la consciencia no tiene cabida la duda, se habla de un protorealismo en la aprehensión del mundo donde “todo está muy bien”. Esta socialización primaria comporta secuencias de aprendizajes definidas socialmente; estipulado está, en una especie de programa social, que cada niño de una edad determinada debe acceder a un aprendizaje x, es decir, están marcadas las etapas del aprendizaje, considerando desde luego la variabilidad histórico-social (Berger y Luckman, 1986).

En este marco, podemos comprender por qué tres de los cuatro sujetos recibieron una enseñanza particular de la escritura, desde el hogar. En la socialización primaria de la cultura occidental y en las clases sociales y momentos históricos en los que se inserta esta investigación, la iniciación del aprendizaje de la lecto-escritura es atribuida a la familia, esto es, se identifica aquí que dentro de la línea compuesta de secuencias de aprendizajes, convenía que el niño llegara a la escuela con algunos conocimientos preliminares de lo que es escribir.

“A la edad A el niño debe aprender x”, se traduce aquí en “antes de que el niño inicie su educación formal en la escuela, debe aprender las primeras letras (y en ocasiones, palabras) en el hogar, con su familia”. La edad no es fija pero en los casos estudiados coincide que se presenta alrededor de los 5 años y los instructores puede ser la madre o las hermanas mayores, no el padre ni los hermanos mayores.

En el caso de Sergio, por ser el primero de un total de 19 hermanos, 12 de ellos vivos, se puede presumir que su madre tenía tiempo disponible, las tardes, para atenderlo. No tuvo hermanas quienes le abrieran el camino de este aprendizaje, Sergio fue el primogénito. Laura no recibió un aprendizaje anticipado porque su madre, dueña y directora del preescolar donde estudió Laura, probablemente consideró que lo mejor era esperar a la etapa propiamente escolarizada, dado que de cualquier manera

su madre estaría presente en las instalaciones de la escuela y representaría una figura de autoridad en la institución.

Al igual que Sergio, Beatriz y Ana María recibieron apoyo en el seno de la familia, las dos últimas mencionadas por parte de sus hermanas mayores. Así fue como los tres, siendo niños y antes de llegar a las aulas, iniciaron un proceso de internalización de roles y actitudes que se identificaron con él mismo e iniciaron la adquisición de una identidad subjetivamente coherente y plausible. Por medio de la socialización primaria los entonces niños crearon en su conciencia una progresiva abstracción hasta concebir cómo se toman los libros y qué hace una persona frente a un libro; igualmente en el caso de la escritura, de aquí partió la idea de que hay signos que representan fonemas y de la unión de los signos se van a poder representar palabras.

En el proceso de la socialización primaria, el aprendizaje de la lecto-escritura fue considerado inevitable y se inició en una atmósfera de afecto implícito, como un conocimiento que en forma natural debe ser aprendido entonces. La escritura como un importante artefacto social adquirió una existencia tanto objetiva como subjetivamente para los niños y a partir de entonces empezaron a vivir el continuo proceso dialéctico de: externalización, objetivación e internalización.

Finalizada la socialización primaria, cuando el concepto del otro generalizado se establece en la conciencia del individuo, se iniciará con este fundamento la socialización secundaria, que consiste en la internalización de submundos institucionales como la escuela, la cual funciona como un aparato legitimador acompañado frecuentemente de símbolos rituales. Los procesos formales de socialización secundaria siempre presuponen el proceso previo de la socialización primaria, no puede partir de la nada sino de un yo con anterioridad y con un mundo internalizado. Así es como el aprendizaje de la lecto-escritura se vinculará a las experiencias vividas en el seno de la sociedad primaria. En el siguiente subcapítulo volveremos a esta reflexión.

En lo que respecta a la perspectiva psicopedagógica, las actividades narradas por los sujetos corresponden parcialmente a lo que Vygostky llama *prehistoria escolar de la lengua escrita*, si bien estas prácticas no se dieron en la escuela sino en el entorno familiar, de alguna forma los chicos están iniciando el aprendizaje de la lengua escrita, que en palabras de este autor se puede dar a los 3 años de edad, cuando se establecen ya conexiones arbitrarias entre los signos y los significados.

Un punto ausente en algunos de los entonces niños es la *inquietud intrínseca* que deben tener para que la escritura sea incorporada a su vida, es claro que definitivamente no existía tal inquietud en Sergio, sino que su mamá le enseñó porque ella lo veía conveniente, fue por decirlo así una motivación externa y no genuina en el niño. En las 2 últimas niñas sí se generó un interés inicial por desarrollar experiencias que tenían que ver con el descubrimiento incipiente *de la escritura*. *Los dibujos, los garabatos, las simulaciones de dictado, son eventos* de escritura en los que la simbolización está presente. También se da en ellas que esta iniciación de garabatos –prehistoria de la escritura- se encuentra en un ambiente natural, en un cuasi juego, como Vygotsky recomienda que se presente; igual que el aprendizaje de la lengua oral.

2. “Fui a las párvulas”. La escritura en preescolar.

No obstante que el objetivo central de esta investigación es identificar el uso escolar y no escolar que los sujetos le dieron a la escritura a través de su vida, toda vez que las funciones primordiales de la lengua son la expresión y la comunicación, las referencias constantes en las entrevistas están íntimamente ligadas a sus respectivos procesos de escolarización; esto se debe a que: a) El eje cronológico y de significación para indagar las prácticas y usos de escritura son las trayectorias formativas; b) Son pocas las experiencias personales de uso de la escritura en un ambiente no escolar; y c) Por ser los sujetos estudiantes de una licenciatura en Educación y al mismo tiempo maestros de primaria, esto crea un marco desde el cual se recuerdan, visualizan, narran, valoran, juzgan y transmiten las experiencias de aplicación de la escritura; su memoria está inmersa en un contexto específico.

Respecto a la educación preescolar fue prácticamente imposible encontrar planes y programas de la época en que cursaron los entrevistados, que corresponde a la década de los 1960, (los programas al alcance más antiguos datan de la década de los ochenta), por lo que sólo mencionaré las políticas educativas más importantes a nivel nacional y haré algunas relaciones de las experiencias que vivieron los sujetos según sus relatos y los métodos para la enseñanza de la lecto-escritura vigentes en ese momento.

Según la investigación de política educativa efectuada por Ernesto Meneses Morales, en la educación preescolar durante los 60 se deberían emplear juegos, música, danza, escenificaciones y

otras actividades de expresión, para propiciarles a los niños “experiencias capaces de colocarlos en circunstancias de poder responder, cada vez con mayor amplitud, a los estímulos reales de la existencia... además de los ejercicios destinados a fomentar en los educandos un correcto sentido de sociabilidad y de amor al prójimo, se añadía una continua preocupación por exteriorizar las necesidades individuales y la personalidad naciente de cada niño” (Meneses, 1997; p. 471).

“La reforma de la educación preescolar del sexenio estableció nuevas normas para el trabajo de esas instituciones, tales como: proteger a los párvulos en lo que afectaba a su salud, crecimiento, desarrollo físico e intelectual y formación moral; iniciarlos en el conocimiento y uso de los recursos naturales de la región en que habitaban y en la formación de su consciencia de responsabilidad en lo que atañía a la conservación de esas fuentes de recreación; adaptarlos e incorporarlos al ambiente social de la comunidad; adiestrarlos manual e intelectualmente, mediante labores fáciles y actividades prácticas de transición entre la vida del hogar y las tareas de la escuela primaria; y estimular su expresión creadora y su capacidad para interpretar el ambiente” (Meneses, 1997; pp. 471-472).

El nuevo Plan de Enseñanza Preescolar abarcaba 5 áreas: I. Protección y Mejoramiento de la Salud Física y Mental; II. Comprensión y Aprovechamiento del medio natural; III: Comprensión y mejoramiento de la vida social; IV. Adiestramiento en actividades prácticas; y V. Expresión y actividades creadoras.

Éstos eran los objetivos que marcaba la política educativa y que se deberían alcanzar, sin embargo la experiencia que los sujetos relataron no permite advertir si las instituciones y los docentes conocían estos lineamientos y si había una preocupación real por cumplirlos, toda vez que nuestro interés es indagar sobre el uso de la escritura.

El marco de normatividad en que se desarrollaron fue el anteriormente descrito, así leído se aprecia el perfil de ciudadano que se deseaba formar, se le iniciaba en la adquisición de una consciencia sobre su medio y respetuoso de la naturaleza. En esta década de los sesenta se advierte implícita una perspectiva psicopedagógica conductista, dado que se estipula: “propiciar experiencias para que los alumnos respondan a estímulos reales...” y se pretendía “adiestrarlos manual e intelectualmente”. Además, en lugar de hablar de desarrollo, se mencionaba la necesidad de “proteger a los párvulos en lo que afectaba a su salud, crecimiento, desarrollo físico e intelectual...”, también había que “adaptarlos e incorporarlos al ambiente social de la comunidad...”. El uso de estos verbos y su sentido de

prescripción, da la pauta para ubicar los preceptos reformistas de ese momento histórico, que podrán ser constatados a través del relato de los sujetos.

Por lo que se refiere a la escritura, la política no hace un señalamiento particular, sino que sólo se encuentra la alusión al área V del Plan de Enseñanza Preescolar, que rezaba: “Expresión y actividades creadoras”, rubro que abarca mucho más que la expresión escrita y en el que se pueden incluir los lenguajes de la danza, del juego, de la música y de las escenificaciones que ya mencionaba la política educativa.

También se indicaba la necesidad de “estimular su expresión creadora y su capacidad para interpretar el ambiente”, que se podría hacer a través de los códigos mencionados en el párrafo anterior. No se especifica que se le propicie dicha “interpretación” por medio de la escritura o aún por medio del lenguaje oral.

Con este breve marco veamos qué ocurrió en las vidas de los entonces niños: Sergio estudia su educación preescolar y hasta el tercero de primaria en el periodo en que fue Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet (1958-1964), y de cuarto de primaria a tercero de secundaria en el periodo de Agustín Yáñez (1964-1970). Aunque se da un cambio de administración pública, las políticas educativas, los planes y programas y los lineamientos fundamentales del quehacer pedagógico en ambos sexenios fue prácticamente el mismo y por lo tanto la normatividad vigente es la presentada en la introducción de este subcapítulo.

Sergio cursó un año de párvulos (1961) cuando contaba con 7 años de edad y su maestra tenía cerca de 90 años; en el grupo eran aproximadamente 15 niños. Fue en un Párvulos particular no incorporado a la SEP en el que este pequeño encontró continuidad a las bases que sentó su mamá, pues afirma que: “Mi primer libro, con mi mamá... primero me compró uno, ya después en párvulos me compró otro, era casi parecido llevaba el método silábico o de San Miguel” (Entrevista 15-V-2001). Por el hecho de llevar ya conocimientos que le transmitió su mamá, fue fácil para él cursar el año de preescolar: “despegué rápido en la lecto-escritura”. Hacía ejercicios de caligrafía, sólo cursiva; script no se enseñaba en esa época, señala. Primero aprendió las vocales, luego consonantes, después formó las sílabas, luego las sílabas, después formó las palabras y por último los enunciados.

La nonagenaria maestra tenía una disciplina férrea y a quien no respondiera adecuadamente le daba sus varazos; Sergio corrió con suerte, a él no lo golpeó porque sí sabía contestar, ya sabía leer y escribir.

Laura cursó dos años de preescolar (1963-1965) en el “parvulitos” de su mamá; recuerda que eran 8 grupos con 40 alumnos cada grupo, aproximadamente. Empezó a escribir bolitas y palitos; luego las vocales, las consonantes, la combinación de sílabas y luego palabras. Muy poco dictado, mucho copiado, repeticiones; se aprendía a leer, pero no a comprender; se aprendía a escribir, pero no a redactar. Los niños seguían en el aire el movimiento de cada letra, con la mano.

La maestra les corregía los trazos de las letras (cursiva), repetía mecánicamente su nombre; no sabía lo que allí decía; sólo repetía los trazos, aunque fuera difícil. Aprendió con el libro *La nueva senda*. En 1º. inició con su nombre y luego las sílabas, se les exigía que las letras estuvieran *igualitas* que el modelo; si no lo lograban se quedaban sin recreo. El apoyo del “cantito” fue muy importante en el aprendizaje (Entrevista 6-II-2001).

Beatriz asistió sólo un mes a una escuela de Párvulos, pero no volvió porque acudían casi 100 niños con edades entre 5 años (como Beatriz, a la que se le perdían los cuadernos) hasta de 9 y 10 años, según relató. No estaban clasificados y el ambiente no permitía trabajar. En esa época, la maestra estaba estudiando algún nivel educativo y al no ver la familia progresos en Beatriz, decidió que ya no regresara. Al siguiente ciclo escolar ingresó a primero de primaria; ya conocía el abecedario en letra manuscrita y script; sus hermanas se lo enseñaron.

Mientras tanto Ana ingresó a los 5 años de edad a una escuela de “párvulas” no incorporada y permaneció allí durante dos años (1969-1971). Su “maestra” había cursado sólo la primaria. Ana se dedicaba a iluminar, rayar hojas, “hacía lo que (yo) quisiera” (Entrevista 14-V-2001). Aprendió a escribir con el método onomatopéyico y no recuerda más anécdotas o circunstancias particulares. Afirma que sólo recuerda que en primero aprendió a leer y escribir, y en segundo reafirmó, pero no cómo fue el proceso exacto “cuando menos acordé, ya sabía leer y escribir” (Id.).

A pesar de que la política educativa relativa al nivel de preescolar fue la misma durante los periodos que cursaron los cuatro sujetos y que corresponden respectivamente a las secretarías de Jaime Torres Bodet y de Agustín Yáñez, sí se aprecia que los planes y programas de preescolar corresponden

a momentos diferentes y más aún los métodos que aplicaron sus maestras fueron diversos (Ver anexo 2).

Sergio y Laura sólo aprendieron la letra cursiva, mientras que Beatriz y Ana aprendieron los dos tipos de letra (cursiva y script). Predomina en la enseñanza la exigencia de reproducir las letras con los trazos exactos; se iniciaba con los palitos y bolitas, ejercicios que consistían en hacer el trazo de la letra marcándola con el dedo en el aire y se acompañaban de “cantitos” como recursos mnemotécnicos que indicaban el ritmo y la forma de reproducir la letra.

Pero ¿con qué métodos aprendieron escribir estos 4 niños? Los métodos que ellos mencionaron en las entrevistas estaban plenamente vigentes en esa época. Veamos cuáles son los rasgos específicos de los métodos. Sergio aprendió con el Silabario de San Miguel (método de deletreo o alfabético), Laura con el libro de La Nueva Senda (método global) y Ana con el Onomatopéyico (Fonético); Beatriz no cursó preescolar, pero como se verá en el siguiente apartado, en primero de primaria aprendió con el Onomatopéyico, al igual que Ana, pero ésta lo hizo desde el preescolar.

Ahora bien, ¿qué características tenían dichos métodos?

Sergio aprendió a escribir en 1961 con el silabario de San Miguel, considerado un clásico documento de la pedagogía tradicionalista y anticientífica, cuyo origen se remonta a siglos pasados. Su origen es religioso y “en la última hoja aparece un catecismo breve ‘de lo que precisamente debe saber el cristiano, sacado a luz por el R. P. Bartolomé Castaño, de la Compañía de Jesús’, presentado en forma de breves preguntas y respuestas. Históricamente, el silabario se usó para enseñar a leer en las escuelas parroquiales y religiosas en general y con él aprendieron a leer millones de mexicanos, españoles e hispanoamericanos” (Barbosa, 1985: 29).

Todavía en la década de los setenta se imprimían miles de ejemplares del silabario de San Miguel y se vendían a un precio módico o eran repartidos gratuitamente como propaganda de casas comerciales. Según la fuente consultada, aisladamente se seguía utilizando en la década de los ochenta como medio de aprendizaje de la lectura en México, en el resto del continente y aun en España.

A pesar de los grandes avances logrados tanto en el terreno de la psicología educativa como en la lingüística, y en particular en los métodos y técnicas que facilitan el aprendizaje de la lectura y escritura

en los niños, supuestamente todavía circula y es aceptado un silabario como el de San Miguel. No obstante que su carácter anticientífico y riguroso dificulta el aprendizaje de la lectura, durante siglos se ha impuesto la tradición y el conservadurismo.

El silabario introduce al mundo escrito por el camino más sinuoso; un niño que aprende con este método leería un enunciado de esta manera: “e-ese-es-te-e-te-este-ele-i-li-be-ere-o-bro-libro-e-ese-es-i-ene-in-te-e-te-ere-e-re-ese-a-ene-san-te-e-te-interesante”. Mientras que un niño que aprende con un método global leerá: “este libro es interesante”. Finalmente, el uso del silabario se impuso durante centurias por la fuerza de la costumbre y el enorme peso idiosincrático –religioso o ideológico- del pequeño folleto de 8 hojas impreso a la rústica en papel revolución (ver anexo 9).

Laura aprendió a escribir en preescolar con el libro “La Nueva Senda”, el cual pertenece a los métodos globales y entre sus características más importantes de éstos se puede mencionar que están basados en la técnica ideovisual porque consideran a la lectura más como una actividad de los ojos que de los oídos (en oposición a los fonéticos). Este tipo de métodos tienen en común:

1. Aprovechar los intereses peculiares del niño.
2. La unidad en la expresión del pensamiento, es la oración.
3. Por lo general, son analíticos.
4. Aceptan, con algunas excepciones, la simultaneidad en la enseñanza de la lectura-escritura.
5. Relacionan la enseñanza con el mayor número de actividades y funciones del niño.
6. Brindan mayor oportunidad a la expresión espontánea de los intereses infantiles.

En su procedimiento el método global empieza por enseñar oraciones sencillas, referidas a actividades del niño; se sirven del fonetismo y su ventaja principal es que enseña a leer pensamientos y no formas gráficas aisladas.

Entre los métodos globales está el de “La Nueva Senda”, creado por los profesores Alfredo y Carmen G. Basurto, que ha tendido vigencia durante varias décadas. En este método se articulan y combinan los extremos opuestos: la lectura por unidades (análisis) , y la lectura por las letras y los sonidos (síntesis).

Los autores de La Nueva Senda hacen estas recomendaciones a los maestros de primer grado:

1. Hacer ejercicios preparatorios de destreza y aptitud que den a la vista, y a la mano agilidad y disciplina;
2. Brindar atención especial a cada niño, de acuerdo con sus intereses;
3. Emplear material adecuado y atractivo, preferentemente elaborado por los niños: letreros, tarjetas con letras, sílabas y palabras, carteles, láminas, juegos didácticos, etc.;
4. Para evitar la monotonía, ejecutar ejercicios graduados y diversos;
5. Estimular el trabajo de los niños y evaluar los avances del desarrollo de habilidades;
6. Dar oportunidad de que los niños expresen sus experiencias;
7. Interpretar las ilustraciones del libro, antes de leer;
8. El maestro debe leer primero, para que sirva de modelo, el niño debe hacerlo “primero para sí en silencio y luego en voz alta para que la lectura resulte segura, sin titubeos y menos aún con silabeos” (Barbosa Heldt, 1985: 125).
9. Cuando el niño visualiza las letras sueltas y grandes del libro, se prepara para el análisis de las palabras;
10. En el libro se propone unir el método ideovisual que analiza, con el fonético que sintetiza: se parte de la oración o frase a la palabra, luego a la sílaba y la letra, para seguir después el camino inverso;
11. La escritura “debe ser posterior a la lectura y servir de apoyo a ésta” (Barbosa Heldt, 1985: 126).

Por otra parte, Ana, y Beatriz en primero de primaria, aprendieron con el Método Onomatopéyico, considerado como uno de los fonéticos, los cuales tienen la característica de que no parten del nombre de la letra sino del sonido de la letra. Uno de los iniciadores del método fonético fue Vogel en Alemania, y de Suiza lo trajo a México el maestro Enrique C. Rébsamen, quien publica en 1899 su *Guía Metodológica de la Enseñanza de la Escritura y Lectura*, señalando en el prólogo su aversión por el método del Silabario, que en su concepto lograba que 99 de 100 niños que accedían a la lecto-escritura con ese sistema, vieran su tierna juventud amargada con el martirio de semejante aprendizaje y “acaban por renegar para siempre de las letras y de las ciencias, y huyen de las aulas con el entendimiento entumecido y el corazón vacío”. (Barbosa Heldt, 1985: p. 36)

Menciona el pedagogo que el saber humano no debe revestirse de martirio sino de distracción placentera que gradualmente se convierte en trabajo serio en el que el niño va encontrando la mayor de las satisfacciones: la del deber cumplido. Recomienda que “los primeros conocimientos que aprende el

niño en la escuela deben presentársele como un manjar delicioso, del que apenas se le deja probar, para que se despierte su apetito y pida cada día mayor cantidad. De este modo, lo que fue golosina al principio, se convierte después en el nutritivo pan nuestro de todos los días” (Barbosa Heldt, 1985: p. 36).

Rébsamen considera que entre los primeros conocimientos que adquiere el niño al ingresar a la escuela está la lectura y la escritura, no obstante que algunos pedagogos como Rousseau y Denzel recomendaban retrasar este aprendizaje a los 12 años de edad. Más que retardar la enseñanza Rébsamen se centra en el empleo de un método adecuado; califica de “fastidioso e irracional” el método del deletreo y propone al fonético como el adecuado, debido a que se tomaron en cuenta las reformas y mejoras más importantes respecto al aprendizaje de la escritura y fue adaptado a la lengua española.

Inició la aplicación de este método -basado en el fonetismo- en 1886 en la Escuela Práctica de la Normal Veracruzana, en 1989 publicó artículos relativos a esta metodología en la revista pedagógica *México Intelectual*, y en después de diez años de experiencia editó la *Guía*, donde se describe las características del nuevo método: analítico-sintético; fonético, simultáneo y de escritura-lectura. A Rébsamen se le debe la introducción en México del Método de Palabras Normales; a partir de entonces surgieron multitud de métodos y textos que presentan algunas variaciones, como puede ser la selección de las *palabras normales*, que son las palabras que se consideran son de uso cotidiano en los niños y pertenecen a su entorno familiar.

Algunos de los métodos fonéticos son: el de palabras normales Rébsamen, Amanecer, Alma Infantil, Despertar y el conocido Onomatopéyico de Gregorio Torres Quintero que data de 1908, cuyas especificidades son: de lectura; analítico-sintético; fonético (deletreo, onomatopéyico); considera la existencia de las letras por sí mismas; simultaneo y sucesivo.

Como se puede observar, de los cuatro sujetos dos de ellos aprendieron a escribir con el método fonético-onomatopéyico, uno con el de deletreo de San Miguel y una persona más aprendió con uno global, sin embargo las descripciones que hacen de las prácticas escolares son muy similares. Parecería que independientemente de los “nombres” de los métodos, todos aprendieron con un método sintético-analítico, pues se refieren a que primero conocieron las vocales, luego las consonantes y luego fueron combinando éstas con las 5 vocales para practicar las sílabas; después combinaron las sílabas para formar palabras y por último las palabras para formar enunciados.

Al ser el relato muy semejante, podríamos preguntarnos por y asociarlo a: a) Las conceptualizaciones que tenían sus maestros de dichos métodos y los supuestos epistemológicos de los que partían en la enseñanza; b) Las prácticas docentes y las tareas como representaciones de un currículum moldeado por la práctica e influido por los saberes del sentido común en los maestros (Tradicionalismo) y c) El hecho de ser maestros de primaria los sujetos les ha generado estereotipos en la forma de concebir el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

PREESCOLAR

	años y fecha	Edad	tipo de escuela	método
Sergio	1 año, 1961-1962	7 años	Privada	De deletreo, Silábico de San Miguel
Laura	2 años, 1963-1965	5-7 años	Privada	Global: La nueva senda
Beatriz*	No cursó			
Ana	2 años, 1969-1971	5-7 años	Privada	Fonético, onomatopéyico

* No cursó preescolar, ingresó a 1º. de primaria en 1968, y aprendió a leer y escribir con el método fonético, onomatopéyico.

Es notable que los cuatro sujetos en su momento, narran el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura como si hubieran sido contemporáneos y más aun como si el método hubiese sido el mismo porque compartieron la misma escuela, el mismo salón y el mismo maestro. Con leves precisiones que no alteran la vivencia de un método parece común, éste pareciera que fue el fonético. Sergio no recueda haber deletreado y Laura no inició el aprendizaje con palabras y/o frases, sino por letras, a pesar de los métodos que supuestamente emplearon sus maestras.

En esta falta de coherencia entre los lineamientos del método en el ámbito del *deber ser* y la realidad “narrada” por los sujetos en el ámbito del *ser*, participan factores que pertenecen a diversas esferas, como es en primer lugar la conformación de los recuerdos que guardan en la memoria, los cuales podrían ser influidos por los patrones que los sujetos han desarrollado por tener una trayectoria como maestros y en el ámbito del magisterio es común referirse al método fonético o silábico, en una actitud de comodidad o cierto desconocimiento de la esencia de los métodos; otro factor podría ser la práctica docente de sus maestras en aquella temporalidad, puesto que a pesar de los esfuerzos de las escuelas por imponer un método determinado, las maestras tienen la facultad de adaptar su aplicación a

los esquemas de lo ya conocido, es decir cabe la posibilidad de que una maestra aplicara el método fonético y/o silábico, pese al libro y las recomendaciones de los autores.

En la práctica todos coinciden en haber aprendido primero las vocales, luego las consonantes, luego las sílabas, las palabras y por último los enunciados. También reconocen que no comprendían lo que leían, sólo reproducían las grafías en forma oral y en forma escrita.

Por otra parte, de acuerdo con el enfoque psicopedagógico implícito en ese momento histórico, ninguno de los entrevistados relata hechos que pudieran dar cuenta de que en la escuela se les haya invitado a usar la escritura de manera personal, libre y como un instrumento para la expresión y/o comunicación; los usos en este momento se redujeron a la reproducción de grafías y no sospecharon siquiera que la escritura tendría una función que cumplir en su vida. Más bien se ve que aprender a escribir era un requisito que debía lograrse a cualquier precio, pero sin tomar en cuenta los intereses del niño, por lo tanto no se propiciaba la apropiación de la escritura para satisfacer una necesidad genuina de los chicos. Las prácticas se imponían desde lo que los adultos consideraban conveniente. El juego, como una actividad natural que recomienda Vygotsky tomar en cuenta en la enseñanza de la escritura, está totalmente ausente en estas prácticas.

El creador de la Teoría Sociohistórica del Desarrollo formuló una crítica a las prácticas escolares de enseñanza de la escritura como las que aquí se describieron, puesto que aquéllas se limitaban al desarrollo de habilidades psicomotrices y además, en lugar de favorecer la madurez del niño para que adquiriera la escritura con la conciencia de las funciones que ésta desempeña, se aspira a lograr la madurez de las destrezas perceptivo-motoras. Esto que a principios del siglo XX consideraba Vygotsky como “error grave y habitual” (Barquero, 1999) se manifiesta en estos relatos correspondientes a la segunda mitad del siglo XX.

No se identifican técnicas y/o actividades que propicien el desarrollo de estrategias voluntarias y deliberadas de trabajo. Debido a la naturaleza abstracta de la escritura, por ser una forma de simbolización que exige una actitud de mayor independencia, voluntad y libertad, el aprendizaje de la lengua escrita debería de partir de las necesidades genuinas de los niños y con actividades en situaciones de juego, hecho que aquí no ocurre.

La incipiente inquietud intrínseca en el aprendizaje de la lengua escrita que vivieron dos de las niñas en su hogar, al ingresar a párvulos casi se pierde (dicha inquietud), si acaso queda un poco de esa libertad en las experiencias de Ana, cuando dice que “rayaba lo que (yo) quisiera”, investigando lo que su mente quisiera representar en un sistema de simbolización propio, no impuesto.

Puesto que el desarrollo de la lengua escrita es inherente a la organización de las prácticas pedagógicas, desde el preescolar se va perfilando una adquisición en el nivel de la reproducción de grafías y no del desarrollo de los procesos psicológicos superiores. El análisis genético del proceso de desarrollo de la lengua escrita menciona tres condiciones en la reconstrucción de la prehistoria escolar, que en estos relatos vividos apenas si se distinguen: la conexión entre signos y significados; el descubrimiento de que es una tarea importante y básica para la vida –no parodia de comunicación-; y atender a las necesidades genuinas de los niños, satisfechas a través del juego.

La perspectiva técnica en la enseñanza de la lengua escrita se manifiesta también en que no se promueven los principios funcionales y relacionales que deben estar presentes, y sólo parte de los lingüísticos hacen su aparición (Goodman, 1988), es decir los niños no experimentaron o por lo menos no recordaron vivencias en las que descubrieran para qué les podía o podrían servir la escritura, cuál es la o las funciones que desempeña, ni tampoco se realizaron usos que dieran cuenta de la relación que se puede establecer con otros, a través del sistema lingüístico escrito.

3. “*Los libros de la Madre Patria*”. La escritura en la primaria.

En la década de los 60 muchas otras familias mexicanas esperaban que la situación del país mejorara, pero las oportunidades de progreso no estaban al alcance de la mano. Para una familia de clase media o media baja, como los de los sujetos investigados, la esperanza de mejorar el nivel de vida estaba fincada en la educación, que sería el detonador del desarrollo personal, familiar, comunitario y nacional. Durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-64), el Secretario Educación Pública, Jaime Torres Bodet, echa a andar el Plan de Once Años o Plan Nacional de Enseñanza Primaria, cuya meta era que el 38% de los niños inscritos en primero de primaria en 1965, la terminaran en 1970; se pretendía satisfacer la demanda real para evitar que algún niño se quedara sin escuela. (Hasta 1950, 16 de 100 niños llegaban a sexto en cifras a nivel nacional. En 1951, de 100 niños campesinos que iniciaron sus estudios de primaria, sólo 2 terminaron sus estudios en 1956).

El 19 de octubre de 1959 la Comisión integrada para el caso y coordinada por Torres Bodet presentó a López Mateos el Plan de Once Años que pretendía abatir el rezago educativo. México ya no era un país predominantemente agrícola; el 52% de su fuerza de trabajo se dedicaba al campo, mientras que en 1940, las dos terceras partes de los habitantes, lo hacían. Las actividades económicas se diversificaban y la educación tenía que ser el motor del desarrollo.

Haciendo una revisión a la política educativa, con respecto a los planes de 1957, los de 1960 son globalizados. El primero de febrero de 1961 entran en vigor los nuevos programas de educación primaria, cuya finalidad es: “formar un niño que, mediante los conocimientos adquiridos, entienda la vida cotidiana, sepa observar; investigar; establecer la relación causa-efecto; aplicar sus conocimientos a la resolución de sus problemas; utilizar sus manos en el trabajo; estar presto a servir a los demás; y cumplir sus obligaciones y exigir sus derechos” (Meneses, 1997: 472). Se señalaba que la escuela no debería concebir al niño separado de su medio físico y social, sino en el seno de ella, y se aseveraba que: “Las nuevas orientaciones rechazan los programas ordenados por asignaturas, cuyo fin suele ser instruir y conducir a la enseñanza libresca y memorística” (Meneses, 1997: Id.)

En el 64 se publica la 4a. edición del Programa de Educación Primaria, aprobado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, el cual por primera vez en la historia enfatiza el tipo de mexicano que se debe formar: estimular la comprensión, la sensibilidad, el carácter, la imaginación y creación, interesado en el progreso de su país, que coopere colectivamente a conseguir la paz para todos y la libertad para cada uno.

No se emiten métodos y técnicas, confiando en que “la inspiración y la experiencia de los maestros... señalarán los más sencillos, apropiados y eficaces”, es decir, se dejaba en total libertad al maestro para que enseñaran de acuerdo con los saberes adquiridos y lo que la práctica de la cotidianeidad les dictara. Respecto a los contenidos, se eliminó de los libros el lenguaje antirreligioso o socialista. Se continuó con la aspiración de disminuir la deserción y ampliar la cobertura, pero las metas no se cumplieron; más bien hubo un retroceso.

Con la llegada de Agustín Yáñez a la SEP se formaron 3 comisiones que propusieron cambios a la educación. Se inició el uso de la radio y la televisión a la enseñanza primaria y se le dio fuerte impulso a la alfabetización. En este sexenio empezó a ponerse en práctica la doctrina educativa del Plan de

Once Años: Teoría y Aplicación de la Reforma Educativa (SEP 63) obra de J.T. Bodet, el cual tenía 3 metas; que el niño:

- 1) Conociera mejor el medio físico, económico y social en el cual vivía;
- 2) Cobrara mayor confianza en el trabajo hecho por él mismo; y
- 3) Adquiriera un sentido más constructivo de su responsabilidad en la acción común.

El método era de globalización o analítico. El programa constaba de 6 áreas o agrupamientos: La protección de la salud y el mejoramiento del vigor físico; Investigación del medio y aprovechamiento de los recursos naturales; Comprensión y mejoramiento de la vida social; Actividades Creadoras; y la Enseñanza de los elementos de la cultura.

A esta última área corresponden el lenguaje y el cálculo, y es considerada “sistemática por excelencia y tal vez la que mayor número de ejercicios o temas necesite, pues como instrumentos y para que sean tales, es preciso dominarlos mecánicamente” (Meneses, 1997; p. 475). Por esta razón, se menciona que se seguirá concediendo mayor tiempo a los ejercicios de lenguaje y cálculo, igual que “la escuela tradicional”, con la diferencia de que ahora “no se segregan de la adquisición de los demás conocimientos”, porque se respeta la visión sincrética del niños y el programa es globalizado: “El todo es el punto de partida (sincretismo) del proceso enseñanza-aprendizaje. La función del maestro es dar al alumno los conocimientos que le sirvan para completar mejor el conjunto. El problema no es de ordenamiento lógico, sino de dosificación y aplicación del conocimiento, adecuado a la mentalidad infantil” (Meneses, 1997: 475-476).

La política educativa señalaba como características de la educación mexicana: democrática, antimperialista, antifeudal, progresista, promotora de la unidad nacional, pacifista, orientadora de la comunidad, gratuita y obligatoria, activa, científica, laica, mexicana e integradora.

Un cambio que se dio al terminar el sexenio consistió en que la SEP introdujo el pase automático en primaria, con la intención de disminuir artificialmente los coeficientes de reprobación y deserción; así sería más fácil satisfacer la demanda de nuevo ingreso y de promoción a un grado subsecuente.

Al programa de primaria (diseñado por J. Torres Bodet) se agregó en 1966 el programa y obra Aprender Haciendo. Manual del Maestro, se introdujo así la educación tecnológica, como resultado de la vinculación de la SEP con el sector industrial; se introdujo en los 6 grados y se pretendía habilitar al niño a usar herramientas manuales, antecedente del enseñar produciendo de la secundaria.

Por lo que respecta al Plan de Once Años de primaria tenía un enfoque globalizado, cuyo punto de partida era el sincretismo del proceso enseñanza-aprendizaje; los contenidos estaban divididos por áreas y la didáctica basada en Pestalozzi y en el principio de la intuición activa y la conquista de la experiencia. Estos principios tal parece que no se cumplían en muchas escuelas, ya que de los relatos de los cuatro entrevistados se aprecia que las maestras definían su propio método basado generalmente en aplicación de normas rígidas de control y un aprendizaje memorístico.

No obstante, recordemos que se mencionaba la necesidad de que los niños “dominaran mecánicamente” los conocimientos de cálculo y de lenguaje ya ellos se les dedicara más tiempo de trabajo. Pero vemos cuál es la síntesis de la narración de cada uno de los sujetos, respecto a su paso por la escuela primaria:

A pesar de la precaria situación socioeconómica de la familia de Sergio o probablemente más bien a causa de ella, su madre lo encausa por el camino de la educación formal, con la esperanza de que pudiera conquistar un futuro más prometedor que el de sus padres y así ocurrió en realidad. De los 12 hermanos vivos, Sergio es el único que eligió la profesión de maestro, un hermano y una hermana más estudiaron la secundaria, otra contador privado, y el resto son obreros o comerciantes de zapato.

Sergio cursó la primaria de 1961 a 1967, después de un año de “párvulos”. De esta época recordó que los ejercicios de caligrafía eran igual que los de párvulos, le entregaron los libros “de la madre patria” que a él le parecían “¡Hermosos!” (Entrevista 15-V-2001). Como ya sabía leer y escribir enunciados, a los 2 meses lo cambió la maestra a segundo grado, por ser “el más aventajado”. En ese nuevo grado estuvo en observación y se quedó, copiaba planas de lecturas; revisaban la ortografía con el libro, palabra por palabra; escribía 5 veces cada palabra que había escrito mal. Nada de expresiones personales, ni orales ni escritas; la maestra nunca pedía una opinión, era paciente y tenía una virtud: no golpeaba

De tercero a sexto la maestra era muy exigente, impositiva, autoritaria y golpeadora (la misma maestra los cuatro grados). Hubo un cambio radical de segundo a tercero, lo califica Sergio como un “calvario” (Entrevista 15-V-2001). La maestra “tomaba la lectura” cuidando que se leyera x número de palabras por minuto; todo memorizado, idéntico a los libros; de tercero en adelante llevaban simultáneamente al libro de texto, la Gramática de Emilio Marín, la cual memorizaban.

Sergio egresó de la primaria con promedio de 6, padeció con la misma maestra de tercero a sexto porque se tuvo que aguantar, obedecer: “Yo llevaba una secuencia muy bonita y ya como en cuarto grado como que se me acabaron las ganas. Ya cuando salí de 6º dije: mamá yo ya no quiero estudiar, ya aborrezco la escuela, ya no quiero saber de la escuela, aborrecí todo” (Entrevista 15-V-2001).

Laura ingresó a segundo de primaria en 1965 y egresó de sexto en 1969, no cursó el primero de primaria debido a que ya contaba con los conocimientos suficientes para un segundo; ocurrió el mismo fenómeno que con Sergio. Laura ya sabía escribir y leer aunque “no sabía lo que decía”. En segundo la maestra era muy estricta, “no sabías... y así te va”; “o te la aprendes o te la aprendes”; “la letra con sangre entra”. La escritura se practicaba con base en dictados, ya no copiado. No podía pensar lo que yo quería escribir. Hasta ahorita me cuesta mucho trabajo redactar” (Entrevista 6-II-2001).

En tercer grado la maestra dictaba 10 palabras, hasta que se las aprendían, esto es las memorizaban y podían reproducirlas, dictaba enunciados sencillos como “la nena llora”. Dice Laura que ella no comprendía lo que leía y escribía. Reproducía, mecanizaba, “pero no hay un significado para mí, porque... simplemente lo repito”. En cuarto se introduce al conocimiento de la estructura sencilla del enunciado, se agrega el adjetivo; enunciado unimembre y bimembre. Aprenden reglas ortográficas, uso de la s, la c, etc., repetían las reglas, memorizaban “discursitos cantados” sin comprenderlos, no sabía aplicar las reglas cuando quería hacerlo. Conoció conceptos de poesía: hipérbaton, sinalefa, pleonasma (Entrevista 6-II-2001).

En quinto grado la maestra estaba muy viejita y a veces se dormía, pero era demasiado exigente, amenazaba y castigaba. Con ayuda de su mamá redactó una composición a la Bandera (de 3 cuartillas, 12 versos) y gana el concurso en la escuela. Según la maestra, Laura era la mejor lectora y escritora del grupo. Redactó narraciones, cuentos, leyendas (“La llorona” por ejemplo, haciéndole algunos cambios) obras de teatro; recuerda un tema de ecología. En equipos de 5, redactaban de 7 a 8 cuartillas; la

representaban. En sexto, se les exigía la memorizaban las reglas ortográficas, cantadas. Lo poco que aprendió lo atribuye a la enseñanza de su mamá, le da mucho valor a la explicación de las normas ortográficas.

En Primaria se les “criticaba” a los niños sus escritos, se desaprobaban pero no se les decía cómo deberían hacerlos (Entrevista 13-V-2001).

Por su parte Beatriz ingresó a primero de primaria (particular-clerical) a los 7 años de edad sin haber cursado párvulos y permaneció en esa escuela de 1968 a 1974.

En primero aprendió a escribir con el método onomatopéyico, estudió con los libros “de la mona con la Bandera”. La maestra sacaba a las niñas al patio a jugar; esto le agradaba mucho a Beatriz, pues rompía la monotonía. El aprendizaje se centraba en el dictado. En segundo no salían al patio, el trabajo fue más cansado. El aprendizaje se centraba en el dictado, nada de redactar textos; era muy importante la ortografía. En primero y segundo grados no se consideraba el entorno familiar de las niñas, “nada más lo que nos decía la maestra y ya”. Memorizaban la Gramática de Emilio Marín (Entrevista 7-V-2001).

En tercero, cuarto y quinto se siguió con el mismo método, mucho dictado y mucha ortografía. En sexto grado la maestra estaba más actualizada, dice; cursaba la normal superior; los sacaba al patio, lo cual era muy atractivo. Les pedía descripciones de personas y lugares, por ejemplo describir a la maestra o el salón. Las alumnas estaban muy acostumbradas a los dictados, les fue muy difícil redactar algo de forma personal. Llevó al grupo a Teotihuacán, al Museo de Antropología y al centro del D.F; estuvieron 3 días hospedadas en el convento de la Congregación. Les pedía que redactaran cartas a las religiosas, sobre los lugares y paisajes que veían.

Ana dejó el párvulos particular para permanecer en una escuela pública de 1971 a 1977. Llegó a primero de 7 años de edad y con un importante bagaje, era de las 2 ó 3 que ya sabían leer y escribir, continuó con el método onomatopéyico, aprendió los 2 tipos de letra. Hacía planas, copiaba, leía hasta memorizar, pasaba al pizarrón. No recuerda cómo fue que aprendió a leer y a escribir; de repente, ya sabía hacerlo.

Les dictaba la maestra en forma individual: vocales, sílabas, palabras y oraciones. “Ponía a leer a las que ya sabíamos leer”, señala Ana que con la intención de elevarles la autoestima. Usó un libro recortable. Ana le “ayudaba” a las niñas que no sabían leer, o más bien les “hacía” el trabajo, les recortaba las palabras; dictaba y revisaba (Entrevista 14-V-2001).

En segundo “era más que nada puro dictado”, “memorizar, era mucho, memorizar” (Entrevista 14-V-2001). También conocieron las palabras por el número de sílabas y por su acentuación. Se aprendían los textos de tantas veces que lo escuchaban. En tercer grado el trabajo fue más individual. La maestra enseñó las partes de la oración: sujeto, predicado. La actividad fundamental era escribir, copiar, hacer copias y más copias. Formaban equipos o en parejas se dictaban y revisaban palabras

En cuarto el maestro era el director, desatendía al grupo. Les ponía a copiar lecciones de “Diario corazón de un niño”. “Eran copias grandes hasta de 5 ó 6 hojas”, gran parte del tiempo copiaban. Ana a veces le avanzaba en su casa, para poder platicar en el salón. Escribía a veces canciones, lo que había hecho o pensaba hacer en su casa. “Como que platicaba lo que iba a hacer en la casa..” (Entrevista 14-V-2001). Escribía los cuentos de Cachirulo que veía en la t.v. El objetivo era llenar las páginas que el maestro revisaba. No conocía las reglas ortográficas.

En quinto hacían copias del libro que indicaba la maestra o de otros libros elegidos por los alumnos. En sexto hacían apuntes de todas las materias y contestaban cuestionarios, con sus propias palabras. A pesar de la aparente libertad, las respuestas eran textuales y memorizadas. La maestra corregía signos de puntuación. Si la lectura a copiar era breve (5 renglones), lo copiaba 2 veces para que se viera más. Evaluación del uso de la escritura en la primaria ”que yo me pusiera a escribir, no, nada más en cuarto grado fue cuando yo escribía muchas cosas, pero ya en quinto y sexto ya con lo que nos dejaba la maestra, pues con eso” (Entrevista, 14-V-2001).

En efecto, Sergio cursó su educación primaria de 1962 a 1967; Laura del 65 al 69; Beatriz del 68 al 74; y Ana del 71 al 74. En esto significa que el lapso en que estudiaron Sergio y Laura en su totalidad comprende el secretariado de Educación Pública de Jaime Torres Bodet y Agustín Yáñez, al igual que el periodo de preescolar; a excepción de Beatriz y Ana, a ésta última a quien la debió sorprender en primero de primaria la Reforma Educativa echeverrista iniciada en 1970, y a Beatriz, quien cursaba 3°. de primaria al iniciar la década de los setenta.

Como se mencionó en la introducción de este apartado, la perspectiva desde la que se debían propiciar los aprendizajes en la educación primaria era el método global o analítico y se pretendía aplicar el principio de la intuición activa de Pestalozzi, sin embargo es muy difícil identificar si los maestros realmente aplicaron este enfoque, dado que lo que los cuatro entrevistados manifestaron se relaciona más bien con una manera de trabajar centrada en las disposiciones inflexibles del maestro y no en los intereses del alumno. Las prácticas observadas en los relatos se aproximan más a lo que se considera un método tradicionalista, que uno global basado en el sincretismo e intuición infantil.

Esas prácticas específicas descritas por los entonces alumnos de primaria nos conducen a considerar la perspectiva de orientación que concibe al currículum como un puente entre la teoría y la práctica, lo cual responde a las facetas del currículum prescrito, al currículum presentado a los profesores y al que intentamos moldear. Esta visión del currículum como “puente” contempla de manera totalizadora por lo menos en teoría e intención, el proceso de: Planeación—Acción—Evaluación, enmarcado en determinadas condiciones sociales y culturales.

El currículum como puente entre la teoría y la práctica permite contemplarlo como *moldeado por los profesores* –en donde participan las creencias epistemológicas del docente- y *el currículum en la acción*, que analiza las tareas escolares son mediadoras entre los programas y el aprendizaje de los alumnos (Gimeno Sacristán 1991).

La categoría del currículum en la acción abre la posibilidad de adentrarnos en el significado de lo que ocurría en las aulas de los 4 sujetos investigados. ¿Qué tareas diseñaban, organizaban y ejecutaban sus profesores? ¿a qué se destinaba el tiempo en el aula? ¿qué significado tienen las tareas escolares que los sujetos narran?

Antes de responder a estas preguntas recordemos que “El significado de la práctica y del currículum en la acción puede analizarse a partir de las actividades que rellenan el tiempo en el que transcurre la vida escolar, o que se proyectan en ese tiempo, y en cómo se relacionan unas tareas con otras” (Gimeno 1991: 348-249).

Se distinguen diferentes tipos de actividades que se practican en el aula, como colocar una lámina en el pizarrón o abrir una puerta, pero son las tareas formales las que “institucionalmente se piensan y se estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del currículum. No son

exigencias para el alumno vacías de contenido y finalidad. Tampoco son las únicas tareas pero sí las más sustanciales... Su complejidad es el resultado de la propia complejidad de los fines que persiguen. Fines ricos en contenidos reclaman tareas complejas: tareas simples sólo sirven a realidades simplificadas” (Gimeno, 1991: 249.)

El conjunto de las acciones de enseñanza dice el autor español que está regulado por patrones metodológicos implícitos. Las prácticas están configuradas por un diseño interno y prácticas son generadas como patrones de comportamiento en los profesores. En esta lógica, se distingue las actividades en general de las tareas en particular; el concepto de tarea procede de los estudios cognitivos y hace referencia directa al modo peculiar con el que un determinado procesamiento de información, requerido por un ambiente, se estructura y se convierte en experiencia para los sujetos; alude a los contenidos de aprendizaje y analiza la cristalización del currículum en los alumnos a través de la presentación que se hace del mismo y de los procesos de aprendizaje a que se somete.

En este contexto, hay tareas dominantes que resultan imprescindibles para determinar el valor del modelo o estilo educativo. Hay una gama particular de tareas que pertenecen a un modelo específico y tienen una intencionalidad en función de ese modelo.

Ahora bien, las tareas que los cuatro sujetos recuerdan están construidas con términos como “nos ponía a hacer planas y planas, puras”, “nos dictaba las palabras hasta que nos las aprendíamos de memoria”, “leía, pero no comprendía nada”, “eran copias grandes, hasta de 5 ó 6 hojas”, “era más que nada puro dictado”, “memorizar y memorizar”, “llenar planas, sólo llenarlas”, “no podíamos escribir algo personal”, “que uno se expresara ¡nunca!, ¡sólo ella tenía la razón!”, “la maestra era muy estricta, no sabías... y así te iba”, “daba unos varazos a los que no sabían”, etc. (Frasas tomadas de todas las entrevistas).

Por el empleo de este tipo de expresiones y las tareas identificadas a lo largo del relato se puede deducir que no se aplicaba la perspectiva analítica-global que consideraría al niño sujeto activo, ni el aprendizaje estaba centrado en la intuición activa del niño de Pestalozzi propuesta por la SEP en los planes y programas de esa época (Meneses, 1991), sino que se puede identificar un modelo de enseñanza que de acuerdo con las pedagogías del conocimiento corresponde al método tradicional.

En cualesquier pedagogía del conocimiento participan tres entes: un profesor o el que sabe (P), un alumno que es el que ignora (A) y un objeto de conocimiento (O) que puede ser un valor, una noción, un proceso de pensamiento o de acción, etc.; los modelos varían según las estructuras y funciones e interacciones entre dichos elementos. Pues bien el método pedagógico “tradicional” consiste en que en la transmisión de los conocimientos se aplica un esquema en el que A no tiene por qué transformar ni a P ni a O. El alumno (A) está privado de toda iniciativa y “es tratado como el lugar de un acción que se ejerce en él desde el exterior, por lo tanto el alumno tiene estatuto de objeto” (Not, 1987: 29).

Este modelo de pedagogía tradicional priva en los relatos de los sujetos, quienes reiteran el tipo de tareas de tipo mecánico que los maestros les imponían, salvo algunas excepciones, como la maestra de Beatriz en primero y la de sexto; las oportunidades que tuvo Laura de escribir guiones para obras de teatro, que le permitieron una expresión más personal y libre; y la experiencia que vivió Ana con su maestro de cuarto o mejor dicho sin su maestro de cuarto, lo cual le facilitó realmente *escribir* y no copiar.

A esto es necesario hacer dos aclaraciones: a) la descripción de las tareas escolares surgieron de solicitarles a los sujetos que respondieran cuáles fueron los usos que le dieron a la escritura en el contexto escolar y en el no escolar, esto significa que ellos relataron lo que en su memoria almacenaron y que en un momento dado pudo haber equívocos, como el hecho de que Laura mencionó que en cuarto de primaria (1967) le enseñaron las nociones de enunciado unimembre y bimembre, cuando esta terminología pertenece al enfoque estructuralista contenido en los planes y programas que se echaron a andar hasta 1972; b) el ser maestros y cursar la licenciatura en educación, les otorga el uso de términos que se tornan familiares hasta convertirse en lugares comunes y que sirven para sustantivar o calificar situaciones referidas al fenómeno educativo, como la polarización *tradicionalista-innovador*.

Así es como ellos emplearon varias veces a lo largo de las entrevistas el calificativo *tradicionalista* para referirse al modo de proceder de sus maestros, a su estilo pedagógico-didáctico.

Por otra parte, es importante escudriñar qué ocurrió con los sujetos a la luz de la Teoría Sociohistórica del Desarrollo (Ver anexo 9). A través de la educación primaria se conserva fundamentalmente el mismo esquema de enseñanza, tal parece que no se conceptualiza a la lengua escrita como lo que es ni se distingue de la lengua oral, no se advierte que se requiere de un trabajo

intelectual más elaborado porque prácticamente se trata de un instrumento mediacional de segundo orden –la lengua oral es de primer orden- y además al no encontrarse presente el interlocutor las características sintácticas son muy diferentes que las del habla.

Dado que desde la perspectiva genética primero aparece el lenguaje oral, después el egocéntrico, luego el interno, y el escrito como una representación de los anteriores, su aprendizaje debe ir paralelo al desarrollo de los procesos psicológicos superiores (PPS) avanzados, la lengua escrita es un proceso psicológico avanzado, y en las prácticas escolares no se advierten actividades que rindan cuentas del dominio de estrategias que los alumnos usan para escribir. En las prácticas escolares se repite constantemente el hecho de copiar y copiar y copiar textos que los maestros revisaban para evaluar el trazo y la ortografía, pero nunca aparece la posibilidad de propiciar en los alumnos las operaciones mentales que los conducirían a apropiarse de la lengua escrita; tendrían que aprender a planear, estructurar, organizar, jerarquizar, secuencializar, analizar, sintetizar, revisar, corregir, etc., estas operaciones no aparecen ni implícita ni explícitamente.

Por otra parte, destaca el ambiente represivo en el que se daban las interacciones en el aula, las maestras generalmente se valían de estrategias de control severas, amenazas y castigos físicos y psicológicos para que los niños “hicieran” lo que ella solicitaba pero no les facilitaba el aprendizaje. Aquí se observa cómo los niños tenían que aprender en un ambiente hostil, inclusive las prácticas escolares que requieren del uso de la lengua oral estaban muy limitadas. No se propiciaba de esta manera el desarrollo de PPS rudimentarios y menos avanzados.

Recordemos que los procesos psicológicos superiores tienen un origen histórico y social en el que los instrumentos de mediación (herramientas y signos) cumplen un papel central en su constitución. Si el desarrollo es conceptualizado como un proceso culturalmente organizado en el que el aprendizaje en contextos de enseñanza es un momento necesario y tiene también un carácter contingente, dada su constitución histórica y social, entonces aquí podemos apreciar que una herramienta como la lengua oral casi se nulifica, pues generalmente está ausente la organización de interacciones que a través de el habla (maestro-alumno; alumno-alumno, etc.) permitieran acceder a mejores aprendizajes. Hay un caso, el de Ana, en el que la maestra de primero les pidió a las 2 ó 3 que ya sabían leer que ayudaran a sus compañeras, aquí está la presencia del experto que promueve el acceso a la Z.D.P. de sus compañeros novatos, no obstante aquí no podemos asegurar que el proceso haya consistido en un trabajo colaborativo que desembocara en un estadio de mayor autonomía en los

niños que recibían la ayuda, sobre todo porque Ana describió en la entrevista con un tono de culpabilidad que ella le decía a los niños lo que deberían hacer o ella misma les hacía el trabajo. Hay algunas otras expresiones de trabajo colaborativo cuando los maestros les pedían que por parejas se dictaran o revisaran la ortografía, comparando las palabras del libro.

En la Teoría Sociohistórica los procesos de enseñanza escolares tienen un importante peso específico en la constitución de los PPS, la apropiación y aprendizaje de la escritura y de los conceptos científicos. Los PPS son los que propiamente nos identifican como humanos y regulan la acción en función de un control voluntario, superando su dependencia y control del entorno, están regulados conscientemente o necesitaron de ella en algún momento de su constitución y se valen del uso de instrumentos de mediación. En las experiencias descritas se observa que no existe un andamiaje que permita el control voluntario de las acciones de escritura, ni técnicas que propicien una mayor independencia del alumno y una actividad descontextualizada de lo que el maestro propone, más bien se ve una enorme dependencia del maestro hacia una actividad que constantemente solicita a sus alumnos: copiar, y como algunos de los entrevistados manifestaron, de tanto repetir el texto lo llegaban a memorizar. Esto habla de una dependencia del texto-modelo, donde lo fundamental es la reproducción de grafías y la casi ausencia de oportunidades para ejercer un control voluntario sobre este PPS. Destaca el comentario de Laura, quien señala que en Primaria se le “criticaban” sus escritos, se desaprobaban, pero no se le decía cómo deberían hacerlos. ¿Cómo iban a apropiarse de este importante instrumento cultural, la escritura?

Por otra parte, ni al habla, que por ser un proceso psicológico elemental posee cierto atributo de universalidad, se le otorga en estos contextos escolares un flujo natural para que las interacciones produzcan la internalización de actividades socialmente organizadas. Y si los PPS Avanzados se caracterizan por sus propiedades y su modo de formación, aquí vemos que no se favorece la creciente independencia del contexto ni la regulación voluntaria y realización consciente. Por su modo de formación, es la institución escolar la que tiene a su manera privilegiada el desarrollo de dichos procesos, los cuales nos hacen acceder a un nivel cultural y humano. Las prácticas escolares descritas no ayudan mucho la actividad que deben realizar los alumnos para que de un plano interpsicológico, transformen sus actividades al plano intrapsicológico.

Es excepción el caso de Beatriz, cuya maestra de sexto aprovechó el viaje que hizo con sus alumnas a la ciudad de México, para solicitarles que en ese entorno redactaran descripciones o cartas;

desde luego que las alumnas estaban muy motivadas en escribir acerca de lugares y personas que tenía para ellas un significado particular. Sin embargo, se desconocen las características de los productos escritos, su sintaxis, etc.

Y desde luego que el hecho de que Ana tuviera en cuarto grado un maestro que al mismo tiempo era el director de la escuela, fue muy favorable para el desarrollo de la lengua escrita porque le permitió escribir textos de acuerdo con sus necesidades genuinas y en cierto ambiente de juego. Escribía canciones, los cuentos de Cachirulo, lo que haría llegando a su casa, etc., y se daba tiempo de platicar con sus amigas; es la única ocasión en que –sin contar con la anuencia del maestro- escribió respondiendo a sus intereses, se desarrolló el habla interna y el proceso de construir con la lengua escrita lo que había vivido o lo que planificaba realizar.

Se insiste en distinguir el aprendizaje de la escritura de un aprendizaje técnico que la identifique como transcripción o habilidad manual, y en evitar la adquisición “desde fuera”; más bien centrarse en las necesidades de los niños: “la enseñanza de la lengua escrita debe producir aprendizajes que se enhebran a los procesos de desarrollo del niño en vinculación con su situación vital, su juego es una práctica cultural genuina. Atender a diseñar actividades de “juego” es algo similar, salvando distancias, a diseñar situaciones de enseñanza para adultos intentando vincular la enseñanza de la lengua escrita con el trabajo, es decir, con prácticas culturales que resultan “naturales” en la vida cotidiana de los sujetos” (Barquero, 1999: 125).

Al proponer Vygostky los métodos naturales de enseñanza de la lectura y la escritura porque proponen operaciones adecuadas en el entorno del niño, dice que ambas actividades deberían convertirse en algo necesario para sus juegos y se requiere conducir al niño a una comprensión interna de la escritura y disponer que ésta sea un desarrollo organizado más que un aprendizaje, lo cual no ocurre en estos 4 relatos, salvo las excepciones mencionadas. Predomina el aprendizaje “técnico”, pero no significativo de la lengua escrita.

4. “Aprendí ortografía”. Escribir en secundaria.

En la década de los sesenta (ver anexos 2 y 3), las metas pedagógicas que se pretendían alcanzar en secundaria, de acuerdo con la nueva orientación (1964) eran: “1) Fomentar el desenvolvimiento de la

personalidad del alumnado, iniciado durante la educación primaria; 2) Estimular sus aptitudes a fin de hacerlo participar activamente en su propia formación, merced a la experiencia concreta del trabajo en las aulas, los laboratorios y los talleres escolares. 3) Proporcionarle los conocimientos indispensables, así como el adiestramiento en las prácticas necesarias para ingresar en el ciclo preparatorio o en la vocacional técnica. 5) Despertar su interés por el conveniente aprovechamiento de los recursos del país y por la ciencia y la técnica, a fin de orientar su esfuerzo hacia el robustecimiento de la economía nacional. 6) Encauzar su sentido de responsabilidad individual y su voluntad de colaboración social. 7) Fomentar su civismo, su amor a la patria, su adhesión a la democracia y su respeto por los valores de la cultura humana y; 8) Familiarizarlo con el conocimiento de las instituciones fundamentales de la República y de las organizaciones internacionales de las que México forma parte, vigorizando en su espíritu el sentimiento de la unidad nacional y de la imprescindible cooperación de los pueblos para una convivencia justa, digna y pacífica” (Meneses 1997; 56).

La metodología a seguir en la secundaria consistía en el “enseñar produciendo”, considerado una continuación obligada de la primaria, donde se aplicaba el “enseñar haciendo”. Mientras que en la primaria se pretendía que los alumnos desarrollaran sus habilidades, en secundaria se quería añadir el concepto de utilidad en los quehaceres, acercando así al estudiante a las responsabilidades y exigencias de la vida moderna.

Ernesto Meneses consigna que en 1970 la SEP publicó una obra escrita por Guevara, en la que advierte el peligro de caer en un “mero utilitarismo”, pues la educación sin contenido humanista carecía de significado en la historia de un pueblo: “La finalidad primordial del sistema educativo mexicano era orientar la educación hacia el trabajo productivo. Por tanto, el maestro debía lograr esta finalidad con el medio fundamental: ‘enseñar produciendo’. Los frutos de aprendizaje obtenidos por el maestro eran las modificaciones palpables y mensurables en la manera de pensar y expresarse, sentir y actuar del educando” (Meneses 1997; 59) y se agrega que los productos del aprendizaje se clasificaban en tres categorías fundamentales: destrezas, elementos cognoscitivos y elementos afectivos.

La enseñanza de la escritura pertenece a la primera de las categorías, pues se afirmaba que “las destrezas podían ser sensoriales y motrices: entre ellas figuran los hábitos y habilidades específicas, tanto mentales como verbales, que pueden adquirirse mediante el ejercicio y la repetición constante. Se recomendaba la formación de los siguientes hábitos: de higiene física y mental; deportivos, recreativos y atléticos; de observación, memorización, lectura de comprensión, razonamiento lógico e inducción;

de puntualidad, disciplina, responsabilidad, esmero, seguridad y rapidez de movimientos, y otros por el estilo. De la formación de estas destrezas dependía que los alumnos aprendieran a aprender” (Meneses 1997; 59-60).

A los elementos cognoscitivos pertenecía la información sistematizada y la valoración reflexiva de hechos, que le permitían al alumno adoptar una conducta inteligente en la vida.

El hecho de considerar implícitamente el dominio de la escritura entre las destrezas, lo deduzco porque no existe un indicio para ubicarlo entre los elementos cognoscitivos, y además por la evidencia en el método utilizado, en donde los alumnos debían de repetir los fragmentos, hacer ejercicios y mecanizar los análisis sintácticos.

Respecto a la enseñanza en la secundaria teóricamente se reconocía que la didáctica moderna distinguía tres grados de dominio: la pura memorización que producía un falso aprendizaje; la memorización más comprensión, que generaba aprendizajes limitados a formas verbales, y la comprensión autónoma, que asegura un auténtico saber, seguro, integrado e independiente; con esta didáctica los alumnos sí comprenden y aplican lo aprendido y lo expresan con sus propias palabras.

Desde luego que en la secundaria se aspiraba a implementar la didáctica que promueve la comprensión autónoma, por lo menos curricularmente, y también se pretendía sembrar ideales positivos en los adolescentes.

En cuanto a los planes y programas, en la década de los setenta en Español se continuó en esencia con los mismos que ya se venían trabajando desde 1964. La asignatura estaba dividida en: a) Expresión oral, b) Expresión escrita; c) Lectura; ch) Literatura; y d) Nociones de Lingüística. En un análisis detallado de los objetivos particulares referidos al desarrollo de la expresión escrita se identifican los siguientes, en los que el alumno:

1. Perfeccionará su habilidad para redactar cuestionarios.
2. Aumentará su habilidad en la elaboración de diálogos.
3. Mejorará su habilidad para señalar rasgos esenciales en la descripción de personas, objetos y lugares.
4. Aumentará su habilidad para redactar trabajos de investigación.

5. Desarrollará su creatividad en la relatoría de discusiones.
6. Aumentará su habilidad en la redacción de informes.
7. Desarrollará su habilidad para redactar conclusiones de temas expuestos.
8. Desarrollará su capacidad para elaborar guiones literarios.

Es importante hacer notar que los objetivos particulares 4, 5 y 6 no tienen su correspondencia de objetivos específicos ni en actividades, por lo que su cumplimiento dependería de la propia iniciativa de los profesores que moldeaban el currículum.

Ahora veamos qué recuerdan los cuatro sujetos respecto a sus prácticas de escritura en esta época.

Sergio ingresó a la secundaria de 13 años de edad y allí permaneció de 1967 a 1970, después de que al concluir la primaria le rogó a su mamá que le permitiera ya no seguir estudiando, por las amargas experiencias que vivió con su maestra de tercero a sexto. “Yo pensaba que la escuela nada más era eso.. de golpes y todo”. “Fue todo lo contrario, en secundaria, me gustó, me gustó” (Entrevista 26-V-2001). En primer grado estudió sintaxis: sujeto, predicado, complemento directo y fragmentos literarios. Escribían los apuntes y cuadros sinópticos; les dictaban en el pizarrón. Se exigía ortografía.

En segundo le pedían pequeños textos personales, el maestro les leía un cuento o fragmento de alguna obra literaria y tenían que escribir lo que recordaran; les revisaban la secuencia del texto y la ortografía. En tercero aparte del libro de Español llevaron *El gran arte de leer*, fragmentos de obras literarias que ellos representaban. Se aprendían pequeñas poesías y algunos las declamaban

De 1969 a 1972 Laura cursó en una secundaria pública sus estudios. En primero aprendió lo que es el diálogo, el cuento, la fábula y leyó fragmentos literarios como *el Mio Cid*, lo cual le emocionaba hasta llorar. Representaban obras de teatro. “escribíamos mucho, mucho escrito” (Entrevista 13-II-2001), lo que les gustó del tema. Aquí se les indicaba cómo deberían de redactar, la maestra era madura, paciente, instruida, “yo en ella veía a mi mamá” (Id.).

La misma maestra le impartió la asignatura de Español 2 años. Les motivó a leer y a escribir, a través de imaginarse lo que leían y de representar obras. Les hacía las correcciones con respeto y suavidad. Tres veces al año, los llevaba a ver obras de teatro y óperas.

Beatriz asistió a una secundaria comercial particular de 1974 a 1977. En primero el aprendizaje fue memorístico y con base en cuestionarios y copiar textos; no recordó un tema en concreto. En segundo tuvo un maestro que también trabajaba como periodista y les pidió que fueran a la biblioteca pública a obtener información sobre la fundación de la ciudad, cuando León cumplió 400 años (1976), “Siento que él nos inició...en la escritura” (7-V-2001), escribieron un artículo de 1 cuartilla, en equipos sobre la fundación: “fue algo muy bonito porque yo no sabía realmente sobre la ciudad de León” (Id.). También se inició en la redacción de descripción, narración y cartas; disfrutó mucho de redactar cartas comerciales, se imaginaba trabajando en una empresa y daba vuelo a la imaginación. En tercero escribieron un libro, la mitad eran ejercicios de mecanografía y la mitad textos libres, Beatriz eligió temas religiosos.

El mismo año en que Beatriz egresaba de secundaria, Ana ingresaba a primero. En esta secundaria pública estudió más el tema del sustantivo, el adjetivo, todos los pronombres, la oración; la maestra daba apuntes y cuestionarios para que encontraran las respuestas en el libro. En segundo estudiaron la metáfora, la comparación, la rima, la métrica. A partir de una palabra (estrella por ejemplo) debían escribir un texto propio y darle forma poética. Escribían al principio dos renglones, luego diez renglones, o un verso de 4 estrofas; escribían poesías, cuentos, fábulas y leyendas; subrayaban las metáforas y comparaciones (Entrevista 14-V-2001).

En tercero el maestro les revisaba la legibilidad de la escritura calificaba 5 aspectos: la forma, trazo, inclinación de la letra, “Ahí fue donde empezamos con la manuscrita también”. El maestro casi no sabía escribir y era medio tartamudo, pero exigía mucho en caligrafía y lectura en voz alta. Copiaban un refrán, una fábula “chiquita” (Entrevista 14-V-2001). En ocasiones podían elegir un cuento o canción; se evaluaba el trazo de la letra.

Llama la atención que las prácticas de escritura en esta etapa fueron realizadas en función de los contenidos curriculares: comentarios de obras literarias, mínimos intentos de composiciones bajo esquemas literarios como la fábula o la poesía, pero sobre todo se aprendieron memorísticamente – como en primaria- conceptos referidos a la estructura de la lengua española y a los géneros literarios.

En la actualidad, lo que recuerdan los entrevistados son conceptos que tienen relación con lo que ellos a su vez enseñan ahora a sus niños, pero si les pedía que recordaran lo aprendido en aquel tiempo, no pudieron contestar. Por lo tanto, tampoco hubo una enseñanza en el sentido de constituir

mecanismos y procesos psicológicos que permiten el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento hacia la escritura.

Al existir más posibilidades de interacción en el grupo, se crearon las condiciones para la generación de procesos de desarrollo. En el proceso recíproco del plano interpsicológico el sujeto se apropia de los instrumentos culturales, pero también la cultura se apropia del sujeto, en la medida en que lo constituye, la teoría sociohistórica advierte que este proceso no sólo debe entenderse como una acumulación de dominio de instrumentos (carácter aditivo), sino como un proceso de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de la participación en la vida social. En los casos que se estudian los contenidos son similares a la primaria, pero el ambiente menos represivo, según lo describen, ofreció quizá la oportunidad de interactuar con la lengua escrita y aunque no se transmitieron técnicas para redactar diversos tipos de textos, sí se practicaron otras modalidades, diferentes a la copia mecánica. Por otra parte, Laura vivió experiencias significativas relacionadas con la producción de la lengua escrita, al participar en la elaboración de guiones para obras de teatro: fue una actividad extraescolar, dentro del grupo de teatro de una iglesia.

Cotejando las prácticas relatadas con los objetivos particulares del programa, se observa que, de acuerdo con los entrevistados: a) Los objetivos 4, 5 y 6 no tenían sus correspondientes objetivos específicos y actividades y por lo tanto se puede presumir que los maestros no le hayan dado particular importancia, salvo el caso de Beatriz, cuyo maestro (periodista) les pidió que investigaran sobre la historia de la ciudad; b) A pesar de que hay objetivos enfocados directamente al desarrollo de las habilidades de escritura relacionadas con un enfoque literario, como el 2 y 8, no se distingue con claridad su ejercitación, a excepción de Ana, a quien le pedían “una composición de varios renglones”; c) hay en el programa otros dos objetivos, el 1 y el 7, que están dirigidos al desarrollo de habilidades de escritura como para apoyar el aprendizaje de contenidos de disciplinas diversas, como es el elaborar cuestionarios u obtener conclusiones; este tipo de actividades sí se realizaban, desde el momento en que narran que redactaban apuntes.

Insistían los cuatro sujetos que en secundaria seguían las peticiones del aprendizaje memorístico por parte de los maestros, aunque el valor agregado es la introducción de temas literarios, que en primaria no fueron tan manifiestos. En Ana, un asunto de interés para el maestro fue la caligrafía, el ejercitar los rasgos precisos de la letra manuscrita; se rescataba así un aspecto central en la enseñanza de la escritura en la educación básica.

En cuanto a las tareas escolares, son muy similares a las descritas en la etapa de la primaria, esto es predomina el tradicionalismo que caracterizó las prácticas docentes durante varias décadas.

5. Escritura y procesos psicológicos superiores.

En este último apartado del capítulo I presento una reflexión específica sobre la relación que hay entre el uso de la escritura y la intervención de los procesos psicológicos superiores (P.P.S.), con la finalidad de establecer un acercamiento al conocimiento del posible desarrollo de estos procesos en los sujetos investigados y su probable empleo en los actos de escritura. El objetivo de este apartado es tratar de identificar qué tanto han estado presentes las habilidades mentales en los actos de escritura realizados por los sujetos, en la escuela y fuera de la escuela.

Cada que utilizamos la lengua para producir enunciados coherentes y transmitir un mensaje, estamos consciente o inconscientemente empleando P.P.S., debido a que ejecutamos operaciones mentales diversas, desde el momento en que seleccionamos implícita o explícitamente el asunto y la intención con la escribimos. El acto de escribir no se limita a la reproducción mecánica de palabras y enunciados, en la escritura confluyen actitudes, habilidades y conocimientos (Cassany, 2002; 37), y en muchos de los casos, sobre todo en el ámbito escolar, también están presentes valores, ya que al escribir también se lee, se habla y se escucha en interacción con otros, a quienes podemos interrogar acerca de lo que nuestro texto trasmite y en esa comunicación pueden estar presentes los valores del diálogo, de la colaboración y de la crítica entre otros.

Por lo que se refiere a las habilidades que se requieren para escribir, Cassany (2002; 37) menciona: analizar la comunicación, buscar ideas, hacer esquemas, ordenar ideas, hacer borradores, valorar el texto, rehacer el texto. Mientras que María Teresa Serafini (1999) especifica que según el tipo de escrito se necesita poner en ejecución determinadas capacidades o saberes. Esta autora se basa en la clasificación de textos en cuatro grupos: escritos expresivos, informativo-referenciales, creativos e infomativo-argumentativos. Para redactar los textos expresivos como cartas, diarios y autobiografías menciona que entran en juego los saberes para: expresarse o darles nombre a los objetos y a las personas, y saber transcribir o adaptar el lenguaje hablado al escrito. Para redactar los informativo-

referenciales como crónicas, apuntes, esquemas, leyes, reglamentos, declaraciones, etc., es necesario saber secuencializar o respetar el orden espacial y temporal, saber explicar o presentar datos de tipo complejo sobre procedimientos, ideas y problemas, saber sintetizar y jerarquizar, saber definir y saber documentarse.

En los textos creativos entran en juego capacidades como saber inventar o salirse de los esquemas establecidos, saber construir personajes, ideas, historias, saber expresarse con un lenguaje original o usarlo de manera nueva e imprevisible. Para redactar los textos informativo-argumentativos se requiere saber clasificar y confrontar las ideas propias con otras y determinar los criterios de confrontación, saber defender una tesis con las técnicas de la argumentación y la lógica, los esquemas del razonamiento deductivo e inductivo, saber establecer relaciones de causa-efecto o saber presentar el discurso propio evidenciando dichas relaciones.

De lo anterior se deduce que la escritura es resultado de los procesos de pensamiento; cada que escribimos, entran en juego habilidades mentales como analizar, sintetizar, establecer comparaciones, identificar ideas, discriminar, evaluar, etc. Estas habilidades, aunadas a la actitud fundamental de querer manifestar algo a través de la lengua escrita y el conocimiento del código de la lengua escrita, es lo que permite el uso efectivo de la escritura que conlleva la posibilidad de cerrar el ciclo de la comunicación.

Este planteamiento me lleva a tratar de vislumbrar cómo las actividades de escritura realizadas en el contexto escolar y en el extraescolar por parte de los cuatro sujetos, les permitieron desarrollar los P.P.S., indispensables en el uso de la escritura, que exige un trabajo intelectual más elaborado, puesto que exige doble abstracción de los componentes fásicos del lenguaje, primero con respecto al lenguaje oral y su naturaleza sonora que corresponde al primer nivel de abstracción, después aparece el lenguaje interior y posteriormente el lenguaje escrito.

En relación con la caracterización de la lengua escrita: "... el interlocutor está ausente. Por eso (quien escribe) debe ser totalmente explícito y la diferenciación sintáctica es máxima... para expresar una misma idea requiere de muchas más palabras que el lenguaje oral" (Vigotsky, 1934: 324, en Baquero, 1999: 119), exige un mayor grado de explicitación, de independencia y de voluntariedad, y dado que se trata de un lenguaje abstracto necesita de un trabajo intelectual, con mayor dificultad en su adquisición.

Porque el aspecto central de la escritura no es su correspondencia parcial con las formas de la lengua oral, su habilidad de transcripción no es lo que determina la competencia de su dominio, “sino la capacidad de producciones lingüísticas específicas sujetándose a las reglas particulares que impone de acuerdo con su particular funcionalidad potencial y su sistema de representación” (Barquero, 1999: 120).

De acuerdo con la naturaleza de la lengua escrita, la producción de diversos textos exige el uso de los P.P.S., pues si quisiéramos usar la escritura al margen de esos procesos mentales lo único que haríamos sería copiar enunciados sin un sentido determinado, pero no producir mensajes propios. Es aquí donde surge la inquietud de revisar el tipo de actividades que realizaron los sujetos investigados, para identificar si estuvieron dichas actividades presididas intencionalmente de las habilidades de pensamiento.

En un intento por identificar hasta qué punto las experiencias vividas en el hogar pudieron haber facilitado la introducción de los sujetos en la apropiación de la escritura, presento a continuación un cuadro en que simplifico los recuerdos expresados en las entrevistas y su correlación con el aprendizaje de la escritura en el niño, a partir de la teoría sociohistórica de Vygotsky.

5.1. Las experiencias de escritura en el hogar.

HOGAR

nombre	Experiencias	aprendizaje de la escritura
Sergio	Su madre lo inició en el aprendizaje de la escritura con el Método de San Miguel	Fue mecánico
Laura	No hubo atención al respecto	
Beatriz	Sus hermanas mayores le enseñaron las primeras letras. Simulaba estar leyendo con un libro en las manos y pasando la vista por encima de las páginas	Fue mecánico, no sabía lo que escribía
Ana	Sus hermanas le propiciaron hacer garabatos y dibujos sencillos	Actividad que se ubica dentro de la prehistoria de la escritura

En esta etapa se aprecia que Laura no recibió algún tipo de instrucción en su hogar, mientras que tanto Sergio como Beatriz recibieron instrucción, a partir de lo que son los trazos de las letras y la repetición del nombre de las letras. A diferencia de Sergio, Beatriz tuvo la oportunidad de realizar acciones que prepararon el camino de lo que sería la lectura de textos, al imitar lo que veía de los

adultos. Por su parte Ana tuvo más libertad para “hacer garabatos y dibujos sencillos” (Entrevista, 14-V-01), lo cual habla de que hubo una exploración de lo que la niña podría expresar. Los relatos ya no permiten averiguar si hubo el deseo concreto de usar las letras o los garabatos con la intención de comunicarse, que sería la posibilidad de poder interactuar con la escritura, y al identificar el objetivo del mensaje a plasmar, se verían obligados a analizar el tipo de enunciados por construir, las palabras a utilizar y la verificación implícita de que se transmitiera el mensaje.

5.2. Las experiencias de escritura en el preescolar.

PREESCOLAR

Nombre	Experiencias	P.P.S.
Sergio	Copiaba primero las vocales, luego las consonantes, luego sílabas y palabras; hacía caligrafía. Cursó 1 año.	No se atendían, los ejercicios eran mecánicos
Laura	Se le propició la madurez psicomotriz; copiaba letras, luego sílabas y palabras. Cursó 2 años	No se atendían, sólo se repetían mecánicamente los trazos
Beatriz	No asistió	
Ana	Al principio rayaba “lo que quisiera”, iluminaba; aprendió a escribir con el método onomatopéyico; copiaba planas y leía hasta memorizar losa textos. Cursó 2 años.	Vivió la prehistoria de la escritura, tuvo cierta libertad en experimentar una <i>escritura propia</i> , que posteriormente fue desplazada por el copiado.

Beatriz no asistió al preescolar por las condiciones inadecuadas en que se atendía a los niños en la escuela más cercana a su casa. Sergio y Laura aprendieron a reproducir las letras, luego las sílabas y las palabras, pero no decidían lo que querían expresar y comunicar. Una vez más, fue Ana quien al llegar al preescolar hacía los trazos que deseaba, experimentando con la mano y la mente las posibilidades de seguir líneas, quizá simétricas o asimétricas.

Sergio, Laura y Ana expresaron que la actividad básica fue la copia de textos, proceso en el que están ausentes las operaciones del pensamiento; al copiar, únicamente cuidan la reproducción de los rasgos, quedándose así en el nivel de la psicomotricidad y no de los P.P.S.

5.3. Las experiencias escolares de escritura en la primaria.

PRIMARIA

grado	Sergio	Laura	Beatriz	Ana	P.P.S.
1°.	Sólo duró 2 meses, hacía caligrafía	No lo cursó	Dictado	Dictado individual y grupal. Por ser de las más avanzadas, ayudaba a sus compañeras	Ana influyó en sus compañeras, en el desarrollo de su Z.D.P. /Los demás tuvieron un aprendizaje mecánico
2°.	Copiaba lecturas, revisaba la ortografía palabra por palabra; nada de expresiones personales ni opiniones	Realizó más dictados, que copiados	Dictado. Muy importante la ortografía. Memorizaba la Gramática de Emilio Marín.	Dictado y memorización	No se identifica el desarrollo de los P.P.S.
3°.	Memorizó la Gramática de Emilio Marín. Copiaba.	La maestra dictaba 10 palabras, hasta que las memorizaban	Dictado, debería cuidar mucho la ortografía.	Copiado. También formaban equipos o en parejas se dictaban y revisaban las palabras	Sólo Ana tuvo la oportunidad de un aprendizaje interpsicológico para luego convertirlo en intrapsicológico.
4°.	Copiaba planas, máxima exigencia a la caligrafía	Aprendió reglas gramaticales y ortográficas de memoria; copiado	Lo mismo que en el ciclo anterior	El maestro encargaba las largas copias y se salía. Ana aprovechó para escribir lo que ella decidía: canciones, narraciones, planes a realizar, etc.	Sólo Ana tuvo la oportunidad de escribir de acuerdo con sus intereses genuinos y pudo interactuar personalmente con la escritura. Este hecho seguramente influyó en sus P.P.S.
5°.	Las mismas actividades que en el ciclo anterior	Con ayuda de su mamá compuso un texto a la Bandera; en equipos de 5 redactaban narraciones que luego representaban	Lo mismo que en el ciclo anterior	Copias del libro que señalaba el maestro o de libros elegidos por los alumnos	Sólo Laura tuvo cierta libertad para escribir; su mamá influyó en su Z.D.P. y al trabajar en equipos experimentó el nivel de aprendizaje interpsicológico para luego pasar el intrapsicológico.
6°.	Las mismas actividades que en el ciclo anterior	Copiaba y memorizaba. No sabía cómo debería de escribir, nadie se lo dijo	Descripción de personas y lugares reales; y de cartas a destinatarios que las leerían (enfoque comunicativo)	Copiado, apuntes y solución de cuestionarios cuyas respuestas deberían ser idénticas en todo el grupo. La maestra corregía la puntuación	Sólo Beatriz escribió de acuerdo a sus intereses genuinos hasta cierto punto, y constó la función que puede tener la escritura. algo

					desarrolló sus P.P.S.
--	--	--	--	--	-----------------------

Como se puede apreciar, de acuerdo con las entrevistas, en los cuatro sujetos predominaron las actividades mecánicas de escritura en las que, según su narración, llegaban a memorizar las sílabas, las palabras y los enunciados, la atención estaba centrada en reproducir los rasgos de cada letra; también era común que el maestro les insistiera en el momento de copiar, que se fijaran bien en las características ortográficas de la palabra, porque de no copiarla correctamente, tenían que escribir posteriormente la palabra 10 o más veces.

Sólo en uno de los grados de los seis de primaria tres de los cuatro entrevistados tuvo la vivencia de escribir de acuerdo con sus necesidades, estructurando las ideas en forma personal. Sergio, siendo el de mayor edad de los entrevistados, no tuvo ninguna oportunidad durante el estudio de su escuela primaria, de escribir libre y personalmente. Laura pudo, en quinto de primaria, con ayuda de su mamá, redactar una composición a la Bandera que fue elegida como el mejor texto de su grupo, en donde se aprecia que su mamá fungió como al experta que le ayudó a acceder a la Z.D.P., y en ese mismo grado se reunió con una o más compañeras para redactar narraciones y leyendas que después representaban, estas actividades sí propiciaron el aprendizaje interpsicológico en el plano social externo y posteriormente el aprendizaje intrapsicológico en el plano individual interno, cuya dialéctica permite el desarrollo de los P.P.S.

Este hecho hace pensar que no fue constante la oportunidad de interactuar con la escritura de manera personal y libre, de tal manera que esa interacción les permitiera redactar diferentes tipos de textos con diferentes intencionalidades y por tanto que pudieran en ese proceso poder analizar las características de sus textos, verificar si realmente llenaban los requisitos del propósito, si el destinatario comprendería el mensaje, si las ideas quedaban lo suficientemente claras, si había precisión en la solicitud u opinión vertida, si estaba correctamente escrita de acuerdo con el objetivo, etc.

Era escribiendo de acuerdo con necesidades individuales como se desarrollarían los P.P.S., y al mismo tiempo, al contar con habilidades más desarrolladas, esa competencia le permitiría escribir con mayor coherencia y cohesión, para posteriormente tener la posibilidad de redactar textos más complejos y mejor escritos; esta actividad echaría mano de la capacidad cognitiva instalada, dándose así una

interrelación dialéctica en donde el sujeto modifica al objeto, pero también el objeto modifica al sujeto en una espiral sin fin.

5.4. Experiencias extraescolares durante la primaria. Por lo que se refiere a las experiencias extraescolares, en las entrevistas los estudiantes manifestaron lo que enseguida se sintetiza:

PRIMARIA

nombre	Experiencias extraescolares	D.P.P.S.
Sergio	Según lo expresó, ninguna. No hubo interacciones con el objeto de aprendizaje fuera de la escuela.	Se ignora cómo se hayan desarrollado.
Laura	No reporta experiencias de escritura fuera de la escuela.	Se ignora cómo se hayan desarrollado.
Beatriz	Reportó que sólo le dio a la escritura un uso escolar	Se ignora cómo se hayan desarrollado.
Ana	Inventaba cuentos en compañía de sus hermanas y luego los dramatizaban; entre todas proponían los personajes y los diálogos, después los grababan. Había interacciones orales y escritas para diseñar la obra. El uso de la escritura era genuino basado en los intereses de las niñas.	Si se propiciaba el desarrollo de los P.P.S., primero se actuaba en el plano externo social (interpsicológico) y después en el plano individual interno (intrapsicológico). Se establecía esta dialéctica que provocaba nuevas estructuras mentales.

Haciendo un balance a propósito de las experiencias escolares y extraescolares que tuvieron los 4 niños durante la etapa de preescolar y primaria y su vinculación con el desarrollo de los P.P.S., se observa que: a) predominan el uso mecánico de la escritura, a través de las copias y los dictados; b) son mínimas las oportunidades que tuvieron de redactar bajo un interés personal y genuino; c) en las estrategias de enseñanza se aprecia casi eran nulas las interacciones que se establecían entre los compañeros de aula; d) los alumnos se veían presionados a responder y escribir en forma correcta, de no ser así se llegaba a recibir castigos, estaba prohibido el error; e) los anteriores elementos nos hace pensar que el aprendizaje de la escritura se centró sobre todo en aspectos del desarrollo psicomotor y por lo tanto, no se propició un aprendizaje permanente y significativo que abarcara los planos interpsicológico e intrapsicológico.

5.5. Experiencias de escritura en la secundaria. En esta etapa se tuvieron las siguientes experiencias escolares:

SECUNDARIA

grado	Sergio	Laura	Beatriz	Ana	P.P.S.
1°.	Escribía sobre aspectos de sintaxis –sujeto, predicado, etc-, leía fragmentos literarios, escribía apuntes y cuadros sinópticos, le dictaban en el pizarrón, le exigían cuidar la ortografía	Aprendió lo que es el diálogo, el cuento, la fábula, leyó fragmentos literarios y escribía en torno a estos géneros. También representaba obras de teatro.	No recordó ningún tema concreto; copiaba textos y el aprendizaje era memorístico con base en cuestionarios.	Escribía en relación a lo que es el sustantivo, adjetivo, pronombres, partes de la oración. Escribía apuntes y cuestionarios cuyas respuestas estaban en el libro.	No se atendían, el aprendizaje llegó hasta la comprensión de conceptos, pero no a la planeación de textos propios; no se percibe el plano interpsicológico e intrapsicológico.
2°.	Escribía pequeños textos a partir de los fragmentos literarios que el maestro les dictaba. Se evaluaba la secuencia y la ortografía.	3 veces al año la maestra los llevaba al teatro u ópera y los alumnos escribían sobre lo que habían visto. También escribía a partir de lo que imaginaba libremente.	Afirma que en este año se inició en la escritura, al redactar en una cuartilla un texto sobre la fundación de la ciudad de León. El maestro-periodista le pidió previamente al escrito que investigara sobre el tema en la biblioteca pública.	Escribió pequeñas poesías, cuentos, fábulas y leyendas. El maestro les daba una palabras y en torno a ella atenían que escribir.	Sí se aprecia que intervinieron los procesos psicológicos, al planear la escritura de textos, ya no la copia.
3°.	No escribió textos personales, leyó fragmentos de obras literarias y memorizaba poesías para declamarlas.	La misma maestra los 3 años siguió el mismo método. Laura escribía descripciones a propósito de obras literarias.	Su experiencia más significativa de escritura fue el álbum de mecanografía: la mitad eran ejercicios y la otra mitad textos libres; eligió la copia de temas religiosos.	La escritura se concentró en la caligrafía. Aprendió la letra cursiva. No hubo un tipo de texto personal. Sólo se evaluaba el trazo, la forma y la inclinación de la letra.	Sólo Laura tuvo cierta oportunidad de internalizar el proceso, aunque se les asignaban los temas.

Como se puede observar, salvo algunas excepciones, predominaron las actividades mecánicas de escritura en donde el objetivo era reproducir las palabras, primero para saber decodificar y codificar en función de los dictados y copias que encerraban los contenidos del aprendizaje. Aquí se distingue que en general en la escuela no ha habido la intencionalidad de promover la práctica de la escritura como medio de comunicación, sino casi exclusivamente como reproducción.

Desde luego que en los planes y programas no había el propósito específico de formar niños y jóvenes competentes en los planos de la comunicación oral y escrita, no obstante se aprecia que en las actividades que los entrevistados reportan no existe casi la oportunidad implícita de que los alumnos

desarrollaran sus procesos psicológicos superiores, indispensables para lograr el dominio de la escritura.

Por otra parte, se ha considerado que el hecho de que los alumnos aprendan a leer y escribir, incluyendo el conocimiento del lenguaje, les dará las herramientas para enfrentar con éxito otros aprendizajes, dado que en todas las asignaturas se necesita de estar leyendo y escribiendo.

Como menciona Juan Delval (1997:65), muchos profesores consideran que la deficiente calidad de la educación y el bajo nivel de aprendizaje se debe a los problemas de lenguaje que acusan los alumnos, y por lo tanto, suponen que al enseñar lenguaje, como consecuencia se mejorará el aprendizaje en general de todas las asignaturas. Sin embargo, este autor español hace la observación de que hay un error en este razonamiento, ya que el estudio del lenguaje se ha limitado históricamente al aprendizaje memorístico y no a la comprensión y por lo tanto tampoco a la aplicación de los contenidos.

Señala que “la enseñanza se ha basado durante casi toda la historia en el aprendizaje de enunciados que el alumno tenía que repetir, siendo secundario que los entendiera. Eso reforzaba la sumisión a la autoridad y al orden” (Delval, 1997: 65), y como se puede observar, los entrevistados a lo largo de sus reportes centran sus respuestas en los temas y contenidos que “aprendieron” en cada uno de los grados y niveles, y en un orden secundario refieren los textos que elaboraron, siendo que cada uno de los escritos, generalmente se referían a seguir reproduciendo los contenidos temáticos del programa. La pregunta que se les había dirigido fue ¿qué uso le diste a la escritura, para qué te sirvió en cada grado, que aplicación le diste? y la respuesta estaba en el sentido de las temáticas de la clase de Español.

5.6. Las experiencias extraescolares durante la secundaria.

SECUNDARIA

nombre	experiencias extraescolares	P.P.S.
Sergio	No reportó que le diera un uso no escolar a la escritura.	Se ignora cómo los haya desarrollado
Laura	Escribía una especie de diario, sentía un relax o como si estuviera platicando o se confesara con alguien; escribía cualquier acontecimiento de su vida, aunque nunca lo volviera a leer, para no olvidarlo. Redactaba con sus compañeros guiones para una obra de teatro. Si vivió lo que es la	Seguramente sí desarrolló sus P.P., al escribir por intereses genuinos. Interactuó con sus compañeros, proponían, analizaban, evaluaban, etc., esto propició el desarrollo en

	interacción con la escritura en compañía de sus compañeros, con un fin que ellos mismos habían fijado. También vivió el habla egocéntrica o comunicación consigo misma.	los 2 planos.
Beatriz	No reportó que le diera un uso no escolar a la escritura.	Se ignora cómo los haya desarrollado
Ana	Sólo reportó una carta que le escribió a su madre cuando ésta salió del país.	Sí empleó habilidades mentales, pues ella decidió contenido, intencionalidad, etc.

De la descripción de las prácticas de escritura realizadas por los entrevistados y referidos a la educación básica se puede deducir que son coherentes con el tradicionalismo en boga de esos tiempos y por lo tanto no encontramos que en la escuela o fuera de ella, los 4 sujetos hayan planeado su escrito de acuerdo con sus propios intereses y hayan sido retroalimentados respecto a esa expresión personal. Hoy en día sabemos que a los niños se les deben crear las condiciones para la libre expresión y para la comunicación funcional, se sabe que no se les debe exigir prioritariamente el respeto a las reglas ortográficas y que una orientación adecuada a temprana edad desarrolla las habilidades cognitivas y metacognitivas para redactar de forma adecuada.

Los 4 sujetos no supieron lo que era respetar la inteligencia que subyace a los errores, que ahora se proclama como estrategia fundamental en la enseñanza de la escritura. Mina Shaughnessy en su libro *Errores y Expectativas* (Mc. Cormick, 1992: 262) se refiere a cómo los maestros no experimentados probablemente sólo encuentran caos y errores en el primer encuentro con los textos de sus alumnos pequeños “Pero una mirada más atenta le revelará que hay poco de azaroso y de ‘ilógico’ en lo que los chicos han escrito. Y las claves para su desarrollo como escritores por lo general están escondidas en esas mismas características de su escritura...” (Mc. Cormick, 1992: 262) y continúa mencionando cómo va a orientar, a guiar y a proponer las correcciones pertinentes para que el alumno se vaya apropiado de su proceso de escritura.

Mc Comerick coincide con Piaget en que los errores son “ventanas de la mente” porque permiten conocer la lógica de su pensamiento (Mc. Cormick, 1992: 262) y por lo tanto es una información muy valiosa para que el maestro identifique las hipótesis del pequeño y reoriente el proceso enseñanza-aprendizaje. En la nueva propuesta didáctica de la escritura se aprecia que no es importante la enseñanza aislada de la gramática, sino las oportunidades para que los chicos se expresen: “Puede no importar si los alumnos están en condiciones de enumerar los dieciséis usos de la coma o definir una proposición subordinada. Lo que importa, y mucho más, es que adquieran un sentido de la coordinación entre oraciones y de la inclusión de subordinaciones, del uso de signos como señales que

refieren al sonido de una voz. La lengua es una habilidad por desarrollar, no un contenido por enseñar, y se la enseña mejor por medio de un uso activo y significativo” (Mc. Cormick, 1992: 265-266).

La conclusión en este apartado es que si bien los estudiantes lograron avanzar en el uso de la escritura a través de esta etapa de su trayectoria formativa, quizá no se debió primordialmente al apoyo consciente de sus maestros al desarrollo de dicha habilidad, ya que ellos organizaban actividades y estrategias que no favorecían el progreso de sus P.P.S. A pesar de todo y aun con formas de trabajo tradicionalistas, algo debieron desarrollarse sus habilidades mentales ¿hasta dónde? No es posible aquí definirlo, pero la información del capítulo III sí nos arrojará luz al respecto.

CAPÍTULO II

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR

En este segundo capítulo desarrollaré las tres etapas posteriores a la educación básica de los sujetos investigados. A través de tres apartados me ubico en describir cuáles fueron las prácticas relacionadas con la comunicación escrita que recuerdan al haber cursado la normal básica –los cuatro con especialidad en primaria-; dos de ellos tuvieron estudios posteriores a la normal –Sergio cursó dos años de la licenciatura en educación tecnológica y Laura, tres años de normal superior; para concluir con las experiencias durante la licenciatura en educación, de la cual en el momento de la entrevista Sergio cursaba su cuarto semestre, Laura el sexto semestre, Beatriz el octavo (último) semestre, y Ana el segundo semestre de la licenciatura en educación (Ver anexos 2 y 3).

Continúo con el mismo orden de exposición del capítulo anterior respecto al abordaje de los sujetos, esto es por sus edades: Sergio (n. en 1954); Laura (n. en 1958); Beatriz (n. en 1961) y Ana (n. en 1964).

1. “*Hacer el informe*”. Escribir en la normal básica.

Por lo que se refiere a la política educativa, en 1972 se reformó el plan de estudios de educación normal, el cual reunía las siguientes características: “disminuir la sobrecarga de materias para permitir una formación más intensa, profunda y menos dispersa; ser flexible y adaptable, por medio de actividades curriculares y extracurriculares a las necesidades personales y regionales sin perder su base curricular de carácter común y obligatorio; guardar relación con la secundaria, su antecedente y con la licenciatura, su culminación; establecer una sólida relación con los programas de estudio, las técnicas de enseñanza-aprendizaje, los libros de texto, y demás auxiliares didácticos de la enseñanza primaria; proporcionar una sólida formación cultural y científica que incluyera el bachillerato general, y garantizar la unidad doctrinal de la formación del personal docente” (Meneses, 1997; 208).

El plan estaba integrado por tres áreas: 1) formación científico-humanística, 2) formación física, artística y tecnológica; y 3) formación específica para el ejercicio de la profesión. Al área científica

pertenecía las materias de Matemáticas, Química, Biología, Física y Ciencia de la salud; a la humanística: Actividades de Lenguaje, Introducción al estudio de la filosofía, Historia de la cultura, Lógica, Antropología general, Filosofía de la educación. Al área de formación psicopedagógica: Psicología general, Ciencia de la educación, Didáctica general, Didáctica especial y Práctica docente; a la de formación tecnológica: Actividades tecnológicas industriales y Actividades tecnológicas industriales agropecuarias. Al área de formación físico-artística pertenecían: Educación física, Artes plásticas, Teatro, Danza y Música; entre otras.

Según los expertos el plan de estudios de 1972 se parece mucho al de 1969 en los primeros semestres, excepto por la estructuración de materias en bloques; además, el plan de 1969 ofrecía materias optativas en el séptimo y octavo semestres: geografía, matemáticas, estética, administración, estadística y economía. El número de clases disminuyó, en el 69 eran 36 y en el 72 disminuyeron a 31. Este plan de estudios se experimentó por tres años y en 1975 se reestructuró, volviendo al método de las asignaturas y no las áreas.

Este nuevo plan de educación normal aprobado en 1975 presentó varias modificaciones en relación a su antecesor de tan corta vida: se redujeron las horas de clase por semana; se eliminan las áreas y se forman bloques de materias de Ciencias sociales y de Ciencias naturales, donde están contenidas Geografía, Historia, Biología, Física y Química; se añaden Historia de la pedagogía y la Práctica docente. A partir del séptimo semestre se introducen seminarios: de Análisis de programas, de libro del maestro y del alumno; de Elaboración del informe recepcional; de Administración y legislación; de Organización de la educación extraescolar; de Problemas sociales y económicos de México, y de Desarrollo de la comunidad. El número de horas desciende a 30 y en octavo semestre se repiten los mismos seminarios.

En este lapso estudiaron sus estudios de normal tres de los cuatro entrevistados. Sergio pudo cursar la Normal Primaria (de 1973 a 1977) en una escuela privada, debido a que por su edad, a los 19 años, ya no pudo ser aceptado en la normal oficial. Al terminar la secundaria dejó de estudiar 3 años; tenía que trabajar: haciendo zapato, de albañil, abarrotero, ayudante de mecánico. Tres años después ya no quiso seguir trabajando porque "es un explotadero... pagan muy poquito y luego lo maltratan a uno, le gritan de cosas...y se burlan de ti" (Entrevista 26-V-2001).

Motivado por la actitud de sus maestros de la secundaria decidió estudiar para profesor. Sergio recordó que en primer grado estudió lingüística: objeto directo, indirecto, circunstancial; enunciados unimembres, bimembres, antónimos, parónimos. Contestaban los ejercicios del libro de Lucero Lozano. Pasaban al pizarrón a hacer análisis sintáctico.

En segundo, dramatizaron obras de teatro. En tercero y cuarto ya no llevaron Español. La escritura se aplicó haciendo apuntes, resúmenes, cuadros sinópticos de las otras materias; algunos resúmenes los dictaban los maestros y otros cada alumno. Poca descripción y narración. La enseñanza era memorística, muy pocas veces les pedían que narraran con sus propias palabras o bien muy de vez en cuando describir paisajes. La maestra titular de la materia de Didáctica solicitaba a los estudiantes que redactaran las clases que tenían como “practicantes” (Entrevista 26-V-2001). Los aprendices describían lo que hacían dentro del aula y la maestra encargada que iba a observarlos en dichas “prácticas”, les corregía los textos para que no registraran lo que no habían hecho. En el último grado de la normal redactaron el Informe Final para obtener el grado de normalistas.

Por su parte Laura cursó la normal de 1972 a 1976; ella afirmó que en general no le pedían escribir, salvo el maestro de ética. Los demás les imponían memorizar temas de pedagogía, psicología, técnicas de aprendizaje, “vuelvo yo a estancarme un buen ratito ahí, ...ya no tuve el gusto por escribir” (Entrevista 13-II-2001), expresó después e indagar en la memoria si había realizado prácticas de comunicación escrita.

Además de las oportunidades de escribir que les dio el maestro de ética, él, quien era un sacerdote, invitó a Laura a participar en un grupo de teatro y allí también pudo escribir sobre los personajes y escenografías. Otra oportunidad más para escribir fue cuando egresó de la Normal, redactó el programa de la ceremonia de graduación.

Unos años después, Beatriz inició los estudios de normal primaria. En 1977, en una escuela particular, cursó tres grados y por motivos personales (contrajo matrimonio) no pudo concluir el cuarto grado. Un maestro que les dio clase de Filosofía por 3 ó 4 semestres les pedía como instrumento de evaluación que desarrollaran un tema, que escribieran lo que habían entendido del tema, no que repitieran: “Yo pienso que se me hacía muy bonita (la materia) porque nos daba libertad para escribir” (Entrevista 7-V-2001). Los exámenes consistían en desarrollar temas y a ella le agradaba mucho esa modalidad.

En esta época tuvo una maestra de didáctica: “ella también nos dejaba mucho escribir... a ver, así como ustedes ponen a los niños a escribir algo(les decía), ahora ustedes van a escribir y a mí se hacía muy bonito” (Entrevista 15-II-2001). Escribían vivencias que habían tenido con los niños, después de poner en práctica alguna técnica; esta actividad tenía similitud a un diario de campo. Tuvo otros maestros que ella califica como “tradicionalistas” (Id.) porque no les daba libertad para escribir, señaló Beatriz.

Durante su trayectoria en la normal, sobre todo en tercer grado, también escribió temas religiosos, sobre la Biblia o a partir de una frase que a manera de mensaje se escribía en las *estampitas*; les daban libertad para escribir (Entrevista 15-II-2001), menciona.

En una libreta del tercer grado pegó recortes de la visita del Papa a México y escribía con sus propias palabras el contenido de la nota periodística. La maestra, quien era una religiosa, les corregía la ortografía y la redacción, pero con mucha delicadeza, “¡era tan cariñosa esa madre!” (Entrevista 7-V-2001) recuerda con nostalgia. La maestra organizaba concursos de poesías a la Virgen María; a Beatriz le costaba mucho trabajo cumplir con todas las reglas de la composición; en una ocasión ganó el primer lugar. La maestra las motivaba mucho. Esos son los recuerdos que conserva, luego se casó y casi tres lustros después regresó a las aulas.

Cuando Beatriz decidió continuar sus estudios los planes y programas ya habían cambiado, dejó de estudiar durante 14 años, y en esta nueva etapa cursó el bachillerato pedagógico en el Centro de Actualización del Magisterio (CAM) en la ciudad de Guanajuato (94-97).

En el primer semestre, Beatriz narró que estudió las secciones del periódico y redactaban artículos, por ejemplo: sobre “el chupacabras” (mito difundido por la prensa en esa época; supuestamente era un animal de origen y características desconocidas que misteriosamente mataba al ganado), descripciones y narraciones. El maestro de “Filosofía y Ciencias del Conocimiento” la motivó a hacer a un lado los criterios religiosos para ver la realidad más objetivamente. Escribía sobre las prácticas con sus alumnos; eran textos *subjetivos*. Leían autores como Azuela y Piaget -afirmó Beatriz- y comentaban acerca de su obra. “Aprendí a hacer ensayos, yo no sabía realmente nada, como que yo siento que cada época que yo fui estudiando ha sido mejor” (Entrevista 7-V-2001).

El grupo de estudiantes realizó una investigación sobre el origen de las posadas, entrevistando familiares. Escribieron villancicos (cánticos navideños). Reprodujeron en fotocopias el ensayo para los compañeros y expusieron oralmente su contenido “nadie criticaba, nadie se burlaba... el ambiente era muy respetuoso... iban personas de Irapuato, Celaya, Salamanca” (Entrevista 7-V-2001). Beatriz guarda recuerdos muy agradables por el ambiente de trabajo, caracterizado por la camaradería.

Por su parte Ana se inscribió en la normal primaria oficial en 1981 y concluyó sus estudios en 1985. Recordó que aprendió de manera formal las reglas ortográficas: la separación silábica y acentuación. En segundo grado de la Normal se reforzó el aprendizaje de la acentuación de las palabras; sintaxis, las partes de la oración; los versos, la rima. Leían un libro y lo resumían. A partir de una frase, redactaban un texto, o podían cambiar la frase. Llegaron a escribir cuentos. En cuarto grado preparó el Informe de prácticas: el capítulo 1 era una monografía de la ciudad de León; el capítulo 2 abarcaba los métodos de las diferentes materias; capítulo 3 era el diagnóstico y el trabajo con los padres de familia de sus alumnos y la identificación de la comunidad. Todo ello en la materia “Elaboración de Informe”. En la Normal tuvo más libertad de expresión (Entrevista 15-II-2001), dice.

De acuerdo con lo que narraron los cuatro entrevistados, al cursar en la normal primaria se reforzaron algunos contenidos curriculares, pero en general no hubo un avance significativo en lo que se refiere a la práctica de la escritura. Tres de los sujetos no reportan algún avance importante, salvo en temas nuevos como elaborar el reporte o informe de las prácticas realizadas, condición para poder ser titulados.

Sergio afirma que la enseñanza fue memorística, Laura dice: “vuelvo yo a estancarme un buen ratito ahí, ...ya no tuve el gusto por escribir” (Entrevista 13-II-2001) y Ana efectúa prácticas que no garantizan un gran avance en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores asociados a la escritura. La excepción es Beatriz, quien a pesar de que no concluyó el cuarto grado de normal porque contrajo matrimonio, al referirse a los tres primeros años se expresa con entusiasmo y satisfacción de un maestro que les pedía a sus alumnas que contestaran las preguntas del examen, de acuerdo con lo que habían entendido y con sus propias palabras. Ella valoraba mucho la libertad para escribir, práctica que indudablemente representó una oportunidad para interactuar de manera personal con la escritura; la práctica se reconoce como un espacio en el que de alguna forma podían aflorar los intereses genuinos de las alumnas. En el capítulo III analizaré la corrección y propiedad en la escritura de Beatriz.

Para Beatriz sí fue muy significativo el cursar un bachillerato pedagógico, cuando después de 14 años de no estudiar decide ejercer la docencia y seguir estudiando una licenciatura. El bachillerato le ofreció la oportunidad de volver a escribir: textos periodísticos, textos descriptivos sobre tradiciones mexicanas como las posadas, recetas de cocina, etc., estos escritos estaban ligados fuertemente a los intereses y necesidades de Beatriz, quien con sobrada motivación colaboraba en las actividades de escritura; aquí sí se presenta lo que Vygotsky (Baquero, 1999: 124) llama necesidades genuinas e inquietud intrínseca del alumno, aspecto que desarrollaré al final de este capítulo.

Al referirse los entrevistados a los aprendizajes memorísticos y a que redactaban apuntes, resúmenes, cuadros sinópticos, cuestionarios, etc., están aludiendo a técnicas o recursos de estudio que empleaban para abordar contenidos curriculares. Lo que llama la atención de este hecho es que los contenidos por aprender son conceptos técnicos que pertenecen a la lingüística, así como normas y reglas ortográficas, e información sobre textos periodísticos y literarios. El proceso de formación de conceptos para Vygotsky (cit. por Barquero, 1999) está fuertemente vinculado al proceso de cualquier proceso psicológico avanzado; la ley de doble formación o ley general del desarrollo cultural postula que toda función aparece dos veces en el niño, primero entre personas en el plano interpsicológico, y luego en el interior del alumno en el plano intrapsicológico. El aprendizaje de los conceptos mencionados y por lo tanto el desarrollo de procesos psicológicos avanzados no podemos saber hasta qué punto se lograron, además de que los mismos sujetos hablan con escepticismo de los saberes que adquirieron.

Los aprendizajes promueven el desarrollo. Cuando los aprendizajes no son significativos y fácilmente se olvidan, cuando no se aplican suficientemente los aprendizajes ¿hay desarrollo? Seguramente lo hubo, pero no es posible aquí determinar hasta qué grado. En información cruzada con el capítulo III, a partir del análisis de los textos que produjeron, es probable que se infiera el alcance del desarrollo de los procesos psicológicos de quienes hoy son maestros de primaria.

Por otra parte, los recuerdos de los estudiantes manifiestan que corresponden a conceptos aislados que pertenecen a la sintaxis, a la ortografía y a la composición poética, no obstante no se aprecia que los maestros hayan implementado una estructura conceptual, una estructura cognoscitiva y una estructura metodológica que permitiera un aprendizaje permanente y significativo, dado que lo que los entrevistados expresan son temas sueltos de diversos contenidos temáticos.

En el proceso educativo, como cita Remedi, (1982) el maestro desempeña el rol de elaborar estas tres estructuras; en la conceptual, decide la secuencia, profundidad y amplitud de las ideas científicas o contenidos; en la estructura cognoscitiva considera las características psicológicas del alumno para diseñar luego la estructura metodológica, por medio de la cual hace coincidir el nivel de los materiales por apropiarse con las capacidades cognoscitivas de los estudiantes. En esa operación se vincula la realidad objetiva de la ciencia con la experiencia que posee el estudiante, el maestro actúa para conectar los contenidos, acelera la apropiación y provoca una transformación, superando así el nivel retórico.

Los relatos de los estudiantes de la LE' 94 manifiestan la no aplicación de dichos conceptos por parte de sus maestros, sino la conducción de un aprendizaje mecánico y memorístico. La aplicación se percibe en los principios de lo que es la elaboración del informe con el que los estudiantes se titulaban.

En relación con los recuerdos que expresan los 4 sujetos se puede observar lo siguiente:

1. Al preguntarles sobre sus experiencias y prácticas de escritura durante la etapa en que cursaron la normal responden las preguntas en función de enumerar los temas que corresponden a los contenidos curriculares, por ejemplo: oraciones unimembres y bimembres objeto directo, indirecto y circunstancial; los elementos de la poesía, etc.
2. Para Sergio la práctica de la escritura fue un medio para el aprendizaje de otras materias. Los apuntes, resúmenes y cuadros sinópticos tenían la intención de apropiarse de los diversos contenidos curriculares; la escritura en esta etapa no fue revalorada como un medio de comunicación cuya apropiación exige el desarrollo de competencias. Los contenidos en el Español, vuelven a ser las partes de la oración.
3. Al no haber encontrado Laura, en su memoria, ni siquiera una experiencia significativa de escritura como sí las tuvo en otras etapas de su formación, responde: “vuelvo yo a estancarme un buen ratito ahí” (Entrevista 13-II-2001) aludiendo a un lapso en que los maestros tenían metas diferentes a lo que es promover el desarrollo de habilidades para escribir.
4. Beatriz le da mucha importancia, como en todas las etapas de su trayectoria formativa, al trato del maestro hacia sus alumnos, a la actitud empática y a la oportunidad que les brinda para escribir no para copiar, y para escribir “con sus propias palabras” (Entrevista 7-V-2001) no para reproducir en los exámenes las mismas frases encontradas en los libros o apuntes. Beatriz se manifestó muy complacida porque sus maestros:

- 4.1. Pedían a sus alumnos que en los exámenes desarrollaran los temas con sus propias palabras y no como muy frecuentemente ocurría, reproduciendo contenidos previamente acordados o impuestos por el maestro, contenidos que deberían ser memorizados y plasmados fielmente en el examen tipo test.
- 4.2. Solicitaban varios ejercicios y tareas; no un texto ni dos. A Beatriz le agradaba la cantidad de oportunidades para escribir: “¡ella también nos dejaba mucho escribir!” (Entrevista 7-V-2001) afirmó con gran entusiasmo.
- 4.3. Se dirigían a sus alumnos más que con respeto y atención, con delicadeza y ternura: “¡era tan cariñosa la madre!” (15-II-2001), añora Beatriz en una de las expresiones que le dirige a sus admiradas maestras.
- 4.4. Les proponían el desarrollo de temas que eran suficientemente conocidos y en los que están inmersos culturalmente, como pueden ser textos sobre el significado de las posadas o recetas de platillos típicos mexicanos. En este caso sí se encuentran asuntos vinculados completamente a la vida de los estudiantes.

5. Es notable que Ana descubre formalmente las reglas ortográficas al cursar la normal; hasta ese momento fueron accesibles y entendibles las reglas mencionadas. Por otra parte sí llevó a cabo un tipo de ejercitación más personal, en el momento en que a partir de una palabra o una frase, les pedía el maestro que redactaran un texto.

6. En cuanto a la función que tuvieron sus maestros de vincular la estructura cognoscitiva con la estructura conceptual a través de la estructura metodológica, no se alcanza a percibir en el relato de los sujetos que haya existido en el docente el propósito de lograr que ascendiera la conciencia real a la conciencia posible; tal parece que los temas aprendidos por los estudiantes fueron definiciones y conceptos aislados, no integrados en un todo sino fragmentados; y repetidos a nivel retórico, no para aplicarse en la escritura y composición personal. La redacción de textos personales fue mínima y sobre temas predeterminados, lo cual tuvo un fuerte vínculo con lo que es “recopilar material”, más que expresarse libremente por escrito o desarrollar un tema desde una perspectiva propia; al redactar sobre las posadas, o recetas de cocina, esta práctica se identifica más bien con lo que es la búsqueda de información.

2. “Pocas oportunidades de escribir”. Otros estudios.

Después de la normal primaria básica y antes de cursar la licenciatura en Educación en la UPN, dos de los estudiantes cursaron otros estudios que eran en grado superiores a la normal. Sergio asistió dos años a la Licenciatura en Educación Tecnológica, y Laura cursó tres años de la Normal Superior con especialidad en Psicología. ¿Qué experiencias de escritura tuvieron en esa nueva etapa de su trayectoria formativa?

Sergio se inscribió en la Licenciatura en Educación Tecnológica (1991-1993) y al obtener una segunda plaza como maestro de primaria se vio obligado a dejar esta licenciatura. Afirmó no haber vivido experiencias significativas de escritura, no las recuerda.

Laura cuenta con la normal superior con especialidad en psicología, la cursó (1976-1979) en tres veranos, en la normal oficial de la ciudad de Guanajuato. En general Laura recuerda que en primero el aprendizaje fue muy memorístico; pocas oportunidades de escribir. Se les pedían exposiciones orales por equipos, por lo que el aprendizaje estuvo más bien centrado en el diálogo verbal y por lo mismo Laura no tuvo ningún problema para escribir; ni guarda en la memoria la realización de trabajos escritos, ni reporta experiencias importantes en esta etapa.

De manera personal, al margen de lo que le podían solicitar sus maestros en la normal superior, Laura al tener que visitar la Clínica Psiquiátrica San Pedro le motivaban mucho a escribir lo que veía, describía a los enfermos que estaban internos, independientemente de que ese escrito no respondía a otros fines que no fueran la necesidad de expresión para ella misma (Entrevista 13-II-2001).

Analizando globalmente esta etapa se puede apreciar que en los dos años que Sergio permaneció en esta licenciatura no obtuvo aprendizajes importantes referidos a la práctica de la escritura y por tanto, no hay signos que nos hablen de un desarrollo; tal parece que tampoco a sus maestros les importó que sus estudiantes ejercitaran esa habilidad. Para Laura fue significativa su estancia en la normal superior, en cuanto a escritura se refiere, por las prácticas que tuvo en la clínica psiquiátrica y la redacción de sus experiencias; no obstante que los maestros y ella personalmente no vinculaba sus textos a las actividades formales curriculares, esta alumna no pospuso la oportunidad de escribir y aún sin retroalimentación escribió en respuesta a una necesidad. Es una constante en Laura a lo largo de su vida el uso de la lengua escrita para comunicarse con ella misma, para plasmar un

testimonio de lo que va viviendo, aunque no tenga receptores. No se puede conocer hasta dónde este tipo de textos haya sido preciso y correcto, porque sólo ella los leía y no existen ya documentos que lo pudieran demostrar.

3. “*Me costó mucho, mucho, mucho trabajo*”. Escribir en la licenciatura en educación.

Los cuatro estudiantes llegaron a la UPN en los años de 1997, 1998, 1999 y 2000, Beatriz, Laura, Sergio y Ana María respectivamente. Los cuatro cursaron la licenciatura en educación, plan 94 y para ubicar el contexto curricular en que efectuaron prácticas de escritura en este lapso de su trayectoria profesional mencionaré algunos aspectos curriculares relacionados con la escritura, tanto en el nivel de los temas y oportunidades para obtener un desarrollo y habilidades en ese sentido, como de las prácticas que se les exigen a los estudiantes.

El propósito general de la licenciatura en educación es: “Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción” (Moreno Fernández 1994, p. 17).

Entre los elementos básicos para la formación de profesionales se menciona la necesidad de desarrollar “habilidades y capacidades para expresarse y comunicarse hacia la comunidad educativa, el grupo escolar y la sociedad en general” (Moreno Fernández 1994, p. 16).

En relación con el aprendizaje éste es conceptualizado en el currículum como “un proceso de construcción de conocimientos entre sujetos con historias diferentes, capaces de dar sentido propio al proceso. En él, cada individuo asimila los contenidos educativos y los incorpora a las estructuras de conocimientos que posee y al darles sentido las amplía para construir nuevos referentes de explicación.

“Se asume que el sujeto aprende cuando entre otras cosas, plantea dudas, formula hipótesis o supuestos explicativos, indaga y reformula problemáticas para generar procesos de reestructuración en su medio y en su proceso interno de construcción del conocimiento, modificando su actuar cotidiano.

Lo que puede manifestarse en aspectos simbólicos (analizar, relacionar, generalizar), en operaciones concretas (planificación del trabajo, clasificación, mover materiales) y en sentimientos (valoraciones, formas de relación con los otros y establecimiento de interacciones comunicativas, entre otras)” (Moreno Fernández 1994, pp. 40-41).

El plan de estudios de la LE'94 comprende un área básica y un área específica, dentro de esta última el estudiante elige entre materias de: primaria, preescolar o gestión. El área básica abarca cuatro líneas: psicopedagógica, socioeducativa, sociohistórica y el eje metodológico. El eje metodológico es la columna vertebral del plan de estudios y tiene la finalidad de conducir al estudiante en la realización de una propuesta de innovación que puede tener cualquiera de estas tres modalidades: intervención pedagógica, acción docente o gestión escolar.

El eje metodológico tiene tres propósitos: 1) la articulación vertical y horizontal de los contenidos de la licenciatura; 2) favorecer la comprensión de la práctica docente desde diferentes dimensiones y niveles; 3) proporcionar elementos teóricos, metodológicos e instrumentales para la elaboración de tres opciones de titulación. Este Eje abarca nueve asignaturas que se van cursando del primero al octavo semestres; son los siguientes: El Maestro y su práctica docente, Análisis de la Práctica Docente Propia, Investigación de la Práctica Docente Propia, Contexto y Valoración de la Práctica Docente, Hacia la Innovación, Aplicación de la alternativa de innovación.

En el primer curso de esta línea, “El maestro y su práctica docente”, se presentan al estudiante tres unidades, la primera cuyos contenidos son teóricos relacionados con el quehacer docente, la segunda sobre las técnicas de observación y la tercera sobre comunicación y redacción de textos descriptivos, narrativos y argumentativos. Se pretende que el estudio estos contenidos y su aplicación mejorará la competencia para redactar en los estudiantes.

El segundo curso del eje metodológico, “Análisis de la Práctica Docente Propia”, no presenta curricularmente un solo ápice de información o sugerencias para mejorar la escritura de los estudiantes; es hasta el tercer curso, en “Investigación de la Práctica Docente”, cuando se proporciona información acerca de los que es un ensayo, y la estructura y elementos formales de un trabajo escrito, como es la introducción, el desarrollo y las conclusiones, técnicas de investigación documental como la elaboración de fichas, el manejo de las citas y referencias, etc. En el resto de los cursos las

orientaciones son más bien de tipo metodológico, más que instrumentales o herramientas para la redacción.

Ahora bien, ¿qué experimentaron con la escritura estos estudiantes de licenciatura?

Entre 1981 y 82, Sergio acreditó 4 materias de la Licenciatura en Educación Básica plan 1979 en el sistema abierto, en donde asevera que fue muy importante haber conocido la técnica de la lectura para identificar las ideas principales. Recuerda que aprendió a hacer fichas y elaboró el Informe Académico, basándose en el *Manual de Redacción*. Este año lo considera el más significativo en cuanto a la habilidad que desarrolló para redactar, lo que llama la atención es que Sergio sobrevalora dicho aprendizaje y lo considera como el que marcó toda su vida futura de estudiante, es decir le atribuye un gran peso al conocimiento de una técnica de lectura de comprensión y a las técnicas de investigación documental, las cuales no necesariamente pueden conducir al desarrollo de competencias para escribir; se puede afirmar que para él son igualmente importantes estas acciones –leer y escribir- y son asimismo elementos inseparables de un binomio que desde el punto de vista de los estudiantes, en la licenciatura en educación, son inseparables.

Sergio suspendió el estudio de la LEB para regresar en 1999 (17 años después) y señala que le costó mucho, mucho, mucho trabajo, pues al principio tenía que leer 2, 3, 4 veces, se regresaba y releía, sólo entonces al entender, podía redactar. De vez cuando consulta el Manual del Estudiante de la Licenciatura en Educación Básica plan 79. Indica que al término del cuarto semestre (lapso en que fue entrevistado) ya no se le dificulta redactar, sólo cuida usar sinónimos o las palabras más adecuadas. Prefiere redactar un escrito propio y no algo copiado. Para que se le facilite escribir, la condición es haber comprendido y profundizado en el tema. Considera que entre más se profundice o investigue en varios libros, será más fácil lograrlo (Entrevista 15-V-2001).

Mientras tanto, Laura se enfrentó a la gran dificultad de tener que redactar ensayos y su espontánea expresión fue: “¡órale, haga ensayos, nooo...! y sí me asusté y ¡ay mamacita chula! me asusté, es más yo creo que a todo el grupo en general aunque vamos ya en sexto semestre, nos cuesta, y es tan sencillo...” (Entrevista 6-II-2001). Ella manifestó que algunos maestros les recomiendan grabar todo lo que saben y luego seleccionar la información más importante. En una ocasión empleó dicha técnica, pero escribió “mucho paja” (Id.). Advirtió que en algún momento de su trayectoria formativa al

igual que la licenciatura no se le enseñó a escribir, a organizar el texto y a saber hasta dónde debe desarrollar las ideas. Menciona que la misma dificultad la sufren sus compañeros de grupo.

Para Beatriz el avance en la redacción de trabajos se basó en la competencia que existía entre los compañeros del grupo (competitividad), dice que casi no hay trabajo en equipo y eso favorece el mejoramiento: “ya me estoy haciendo así, como que mis trabajos tienen que ser mejores aunque los haga yo sola” (Entrevista 7-V-2001). Relató Beatriz que durante los primeros semestres de la licenciatura, los cuatro asesores de las cuatro materias que se cursan planearon un trabajo común que desembocó en un ensayo; esa experiencia fue útil y favorable en su opinión, aunque no se logró del todo la integración; como experiencia relacionada con la lengua escrita fue buena y como un intento de unir al grupo. Explica Beatriz que en su grupo quedan 21 personas en el grupo B de octavo, donde ella ha estado participando, y en el otro grupo del mismo grado, son entre 7 y 9. Este hecho lo atribuye a la experiencia común que tuvieron con los cuatro asesores, intercambiando información y elaborando proyectos comunes.

Considera finalmente Beatriz que hacen falta más materias, sólo la tercera unidad de Práctica Docente se enfoca a la redacción. Cuando ella tenía dudas, menciona, le preguntaba a su hermana egresada de la Licenciatura en Educación Básica plan 79, por contar ella con una buena preparación (Entrevista 7-V-2001).

Ana relata que al principio le costó mucho trabajo, no podía escribir porque no entendía nada de lo que leía. En la medida en que ha ido entendiendo ha podido escribir. Empieza por “poquito” y luego no puede parar. Tiene algunos asesores que le exigen ortografía y “que se entienda bien la idea” de lo que escribe. Lo importante es que el texto lo entienda el que lo va a leer, dice y agrega que redacta ensayos no muy largos, con introducción, desarrollo y conclusiones (Entrevista 26-V-2001).

En un cuadro que sintetiza las experiencias de los cuatro sujetos se puede apreciar lo siguiente:

Nombre	Semestre que cursaba	Experiencia al escribir	Procedimiento
Sergio	4°.	Fue muy, muy difícil	Primero lee varias veces
Laura	6°.	De sorpresa y miedo por no saber hacerlo	Un asesor le sugirió primero hablar el tema y grabarlo, después transcribirlo

Beatriz	8°.	Difícil por la competencia en el grupo	Sobre la práctica fue aprendiendo
Ana	2°.	Difícil por los temas desconocidos y no sabía bien qué le pedían los asesores	Primero comprende, luego escribe pensando en el lector y cambia algunas palabras

De los anteriores relatos se observa que para los cuatro entrevistados acceder a la licenciatura fue difícil y en ocasiones frustrante; experimentaron cómo es fundamental para poder escribir, primero comprender el tema de que se trata. Debido a que en la licenciatura los asesores les solicitan reportes de lectura, reseñas o ensayos sobre las lecturas de las antologías que contienen los temas principales del mapa curricular. En virtud del objetivo que tienen los trabajos escritos, es indispensable que el estudiante por lo menos adquiera una comprensión media del texto y así pueda luego parafrasearlo, resumirlo, opinar sobre él, etc. Por esta razón, los estudiantes insisten en la necesidad de comprender el texto y en esa comprensión cifran el éxito del escrito, son inseparables los elementos del binomio leer-escribir. También cuidan que sean entendible para los demás y que aparezcan las palabras adecuadas, en ocasiones buscan sinónimos para no caer en la repetición de términos.

De alguna forma ellos experimentan que la palabra es la unidad de pensamiento verbal y la unidad de análisis para el pensamiento y el lenguaje. La palabra es la célula elemental que no se puede seguir descomponiendo, representa la forma más elemental de la unión entre pensamiento y lenguaje; la palabra es un fenómeno de habla (fonemas) pero también es un fenómeno de pensamiento (significado) y a través de ella se puede partir desde las generalizaciones primitivas y el pensamiento verbal, hasta los conceptos más abstractos. Si cambian las palabras, cambia la realidad porque la realidad se refleja en la palabra.

No es posible constatar si los estudiantes seleccionan las palabras adecuadas, porque implícitamente saben que en una palabra hay el reflejo de una realidad y el reflejo de una conciencia; ésta podría ser sólo una especulación, pues más bien cabe la posibilidad de que usen sinónimos simplemente para no ver en el texto las mismas palabras.

En los trabajos escritos que los estudiantes realizan en este nivel, se observan las consecuencias del desarrollo alcanzado de sus procesos psicológicos superiores a lo largo de su trayectoria formativa,

que se caracterizó por centrarse en el desarrollo de habilidades técnicas y en la repetición mecánica de conceptos que eran empleados por el asesor y que se encontraban plasmados en las lecturas.

Es pertinente aquí aludir que, según la Teoría Sociohistórica del Desarrollo, cuando no se desarrollaron de manera suficiente los procesos psicológicos avanzados no se forma la voluntad ni se accede a la autonomía en este ámbito, por lo tanto es probable que los sujetos estudiados hayan realizado textos escritos como tanteos y dependan del asesor para verificar la corrección de su texto, quien irá conduciendo tanto la forma como el contenido de los trabajos escritos.

En los relatos de los estudiantes no se identifican procesos promovidos por los asesores para que redacten textos escritos, tampoco se identifican los procesos de planeación, redacción, y revisión y corrección, asimismo no se identifica la realización de un trabajo colaborativo, el cual podría favorecer la redacción de textos, no obstante se aprecia que sí hay un desarrollo comparando el momento en que se incorporan a la universidad y la habilidad que van adquiriendo al paso de los semestres.

En ninguna de las respuestas, ni en las dadas en relación a los niveles anteriores –preescolar, primaria, secundaria y normal primaria- se aprecia que los estudiantes tomen en cuenta el valor de la palabra en el contexto y la diferencia entre significado (estable) y sentido (dinámico). Habría que profundizar más aún a propósito de la relación entre las prácticas de escritura de los estudiantes y las prácticas pedagógicas; el rompimiento del círculo vicioso en la limitación de reducir la enseñanza al desarrollo de la habilidad técnica de la escritura radica en profundizar en la naturaleza de la lengua escrita, y las relaciones entre pensamiento y lenguaje, para encontrar las estrategias más apropiadas.

Por otra parte, en las prácticas pedagógicas y eventos de escritura descritos no se identifican prácticamente estrategias didácticas basadas en una teoría psicológica socioconstructivista, recordemos que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores es contingente, depende del momento histórico en que se da el aprendizaje y en las décadas aludidas, los 60, 70, 80, no estaban difundidas las teorías psicológicas, ni los métodos que propiciaban un aprendizaje significativo, en nuestras escuelas.

En la postura psicológica socioconstructivista el individuo no es un mero producto del ambiente ni sólo un resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores; el individuo no copia fielmente la realidad, sino que la construye a partir de los conocimientos previos o representación que se tenga de la

nueva información o de la actividad o tarea a resolver, y de la actividad externa e interna que el aprendiz realice (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999: 14-15), esta actividad primero se efectúa en el plano interpsicológico y después en el intrapsicológico.

El desarrollo es producto de un aprendizaje constructivista que conjunta el qué y el cómo de la enseñanza, considerando que ésta se resume en: “Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999: 16). Coincide con la Teoría Sociohistórica del Desarrollo la perspectiva de Brown, Collins y Duguid (Cit. por Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999) conocida como “cognición situada”, la cual le concede especial importancia a la actividad y al contexto del aprendizaje, reconociendo a éste como un proceso de aculturación donde los alumnos forman parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes. Esta perspectiva propone orientar la enseñanza hacia la aculturación de los estudiantes a través de lo que llaman *prácticas auténticas* refiriéndose a las significativas, cotidianas y relevantes en su cultura, dentro de procesos de interacción social semejantes al proceso artesanal (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999: 17).

Estas *prácticas auténticas* se pueden vincular con lo que Vygotsky (cit por Barquero, 1999: 124) llama *necesidades genuinas* del niño, lo cual garantiza que el aprendiz tenga toda su motivación e interés en conocer haciendo y conocer lo que realmente forma parte de su entorno, de su cultura inmediata, así se puede dar la dialéctica entre sujeto y objeto, niño y cultura.

El aprendizaje tiene dos dimensiones para algunos autores como Ausubel (Cit. por Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999), quien distingue el tipo de aprendizaje referido al modo en que se adquiere el conocimiento y el que está enfocado a incorporar el conocimiento en la estructura cognitiva del aprendiz: el primero puede ser por recepción o por descubrimiento, y el segundo por repetición o significativo. Aunque no son excluyentes ni totalmente antagónicos, es importante que el docente, como facilitador del aprendizaje promueva los procesos de desarrollo integral de los alumnos. Esto desde luego que no lo tomaron en cuenta los maestros de los cuatro entrevistados porque lo desconocían; frecuentemente se trabajó en el aula bajo el miedo -y a veces terror y pánico- de cometer errores. Las esferas cognitiva, social y afectiva de los entonces niños y jóvenes se vieron afectados por condiciones que entorpecían el aprendizaje y por lo tanto el desarrollo.

El aprendizaje es significativo cuando cumple algunas condiciones como es el hecho de que el alumno sea capaz de relacionar no arbitraria sino sustancialmente la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura cognitiva; que tenga disposición para aprender significativamente, y que los materiales y contenidos tengan significado potencial y lógico. Estas condiciones no se dieron en los procesos de adquisición y aprendizaje de la escritura en los sujetos entrevistados, sin embargo usan la lengua escrita y más aun la enseñan a sus alumnos cada día y cada ciclo escolar.

Habría que profundizar en las implicaciones educativas de este hecho, puesto que los aprendizajes de los 4 sujetos desde su niñez y en su trayectoria formativa estuvieron más enfocados a lo que los investigadores llaman “alfabetización”, concepto que se reserva a los momentos iniciales del aprendizaje de las habilidades necesarias para la decodificación y codificación de la lengua escrita, y no al “letrismo”, concepto que describe la genuina comprensión y producción de textos (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999: 141). En el análisis de otros apartados de los entrevistados, se confirma que no le han dado a la lengua escrita otro uso que no sea el escolar. A esta experiencia nos preguntamos ¿cómo pueden enseñar la lengua escrita a sus alumnos, maestros que no la han usado de manera libre y voluntaria?

En las diversas etapas de la trayectoria formativa de los cuatro sujetos se aprecia que en general las prácticas docentes de sus maestros estuvieron centradas en repetir y reproducir conceptos que corresponden a la sintaxis, a la ortografía, a la investigación documental o a la composición poética. Por lo que se refiere al enfoque psicopedagógico, las tareas realizadas se enmarcan en lo que es un enfoque conductista en contraposición a un enfoque cognitivo que en las últimas dos décadas ha sido considerado en los planes y programas, sin embargo, en la época en que estudiaron los entrevistados todavía no se conocía ni difundía esta última perspectiva.

Reproduzco aquí un cuadro de Björk y Blomstand (2000:16) que ilustra cuáles son las características de sendos enfoques

CONDUCTISMO	COGNOSCITIVISMO
Visión atomística de la habilidad escritora: Aprender a escribir Enseñanza tradicional de la escritura: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Centrada en el profesorado ◆ Función del profesorado: prescribir tareas y evaluar ◆ Se escribe con el profesorado como audiencia ◆ El profesorado responde sólo ante el producto final ◆ Borrador único y lineal 	Visión holística de la habilidad escritora: Escribir para aprender <ul style="list-style-type: none"> ◆ Orientada hacia el estudiante ◆ Función del profesorado: inspirar y ayudar a que el alumnado desarrolle su habilidad escritora ◆ Escribir con audiencias diferentes ◆ Crítica por parte del profesorado y de los compañeros durante el proceso de escritura ◆ Varios borradores que se revisan

Si bien no había en los maestros de los cuatro sujetos la intención de desempeñar una práctica docente apegada a un modelo teórico en particular, en los recuerdos que expresan Sergio, Laura, Beatriz y Ana se distinguen fuertes coincidencias de las prácticas propuestas de sus maestros con el enfoque conductista, debido a que a través de su trayectoria formativa dan cuenta de que:

- a) Los temas que dicen haber aprendido no tienen conexión entre sí y se refieren a uno o dos temas de campos disciplinarios diferentes; como es la ortografía, la composición poética o la sintaxis. Aquí se aprecia la visión atomizada en el manejo de los contenidos y así los recuerdan los estudiantes.
- b) Las prácticas de escritura están centradas en el profesorado, pues hay varias expresiones a lo largo de las entrevistas que lo demuestran, como cuando Sergio señaló que durante la primaria sólo la maestra tenía la razón y no les permitía a los estudiantes que hablaran, que opinaran, que sugirieran, eso estaba totalmente prohibido.
- c) Al estar las tareas centradas en las disposiciones del maestro todo el tiempo y no en los alumnos, la evaluación era asimismo efectuada por el docente, quien actuaba como experto que dicta la sentencia sobre los productos de sus alumnos. No se concebía siquiera la posibilidad de la coevaluación con la participación de los alumnos.
- d) No hubo alguna alusión a atender el proceso de escritura, de tal forma que los textos probablemente fueron producidos con un borrador lineal y único.
- e) El concepto que implícitamente se distingue en la consigna conductista del “aprender a escribir” se manifiesta en la serie de prácticas identificadas a lo largo de la trayectoria formativa: predominantemente la copia, esto es la reproducción de textos ajenos, y sólo en casos esporádicos la ejercitación de textos redactados en forma personal.

4. La escritura y los procesos psicológicos superiores.

En este último apartado se presentará, en forma similar al último apartado del primer capítulo, una reflexión sobre la relación que hay entre el uso de la escritura en este nivel de su trayectoria formativa y la intervención de los procesos psicológicos superiores (P.P.S.), con la finalidad de establecer un acercamiento al conocimiento del posible desarrollo de estos procesos en los sujetos investigados y su probable empleo en los actos de escritura. El objetivo de este apartado es tratar de identificar qué tanto han estado presentes las habilidades mentales en los actos de escritura realizados por los sujetos, en la escuela.

Como ya se mencionó en el capítulo 1, cada que utilizamos la lengua para producir enunciados coherentes y transmitir un mensaje, estamos consciente o inconscientemente empleando P.P.S., debido a que ejecutamos operaciones mentales diversas, desde el momento en que seleccionamos implícita o explícitamente el asunto y la intención con la escribimos. El acto de escribir no se limita a la reproducción mecánica de palabras y enunciados, en la escritura confluyen actitudes, habilidades y conocimientos (Cassany, 2002; 37), y en muchos de los casos, sobre todo en el ámbito escolar, también están presentes valores, ya que al escribir también se lee, se habla y se escucha en interacción con otros, a quienes podemos interrogar acerca de lo que nuestro texto transmite y en esa comunicación pueden estar presentes los valores del diálogo, de la colaboración y de la crítica entre otros.

En consonancia con otros autores que han tratado el tema, como (Mc Cormick 1992), Daniel Cassany (2002) señala que “En la escuela nos enseñan a escribir y se nos da a entender, más o menos veladamente, que lo más importante –y quizá lo único a tener en cuenta- es la gramática. La mayoría aprendimos a redactar pese a las reglas de ortografía y de sintaxis. Tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho olvidar a veces lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc. De esta manera, hemos llegado a tener una imagen parcial, y también falsa, de la redacción” (Cassany, 2002: 36).

Y continúa mencionando que para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes, y saber utilizar la gramática en cada momento, y se pregunta “¿De qué sirve saber cómo funcionan los pedales de un coche, si no se saben utilizar con los pies?” (Cassany, 2002: 36). En

concreto, para saber escribir bien se requiere poner en práctica conocimientos, habilidades y actitudes que este español, autor de numerosas obras sobre didáctica de la escritura, resume en el siguiente cuadro:

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Adecuación: nivel de formalidad. Estructura y coherencia del texto. Cohesión: pronombres, puntuación. Gramática y ortografía. Presentación del texto. Recursos retóricos.	Analizar la comunicación. Buscar ideas. Hacer esquemas, ordenar ideas. Hacer borradores. Valorar el texto. Rehacer el texto.	¿Me gusta escribir? ¿Por qué escribo? ¿Qué siento cuando escribo? ¿Qué pienso sobre escribir?

A este cuadro habremos de enfatizar en que también hay valores muy unidos a las actitudes, que están presentes en el momento de escribir y que permiten la obtención de un texto correcto; entre esos valores se pueden mencionar: la creatividad, la colaboración, la crítica, etc.

4.1. Las experiencias escolares durante la normal básica. Durante la etapa de la educación media superior y superior, los estudiantes tuvieron experiencias muy similares a las referidas a la educación básica, no obstante la diferencia de planes y programas, y de etapas en las que vivieron este nuevo momento de sus trayectorias profesionales. A continuación se presentan las actividades de escritura más importantes que mencionaron los sujetos:

NORMAL PRIMARIA

grado	Sergio	Laura	Beatriz	Ana	P.P.S.
1º.	Sintaxis, análisis sintáctico, contestaban los ejercicios del libro.	En todas las materias memorizaba, menos en Ética, el maestro les pedía desarrollar temas en el examen	Fue significativa la experiencia con el maestro de Filosofía, que les pedía desarrollar temas en el examen.	Reglas ortográficas: separación silábica, acentuación, etc.	No se distingue el uso explícito de varias habilidades de pensamiento; sí se desarrolla la comprensión y la memoria aunque predomina la reproducción de textos y el conocimiento

					gramatical.
2°.	Leyeron y dramatizaron obras de teatro	No recuerda	Con la maestra de Didáctica, redactaba las experiencias con sus alumnos	Sintaxis. Sí redactó algunos textos como cuentos, hizo resúmenes.	Sí se aprecian más oportunidades, tanto en el área de la creatividad como de experiencias personales a las que se les debe dar coherencia. Sí se ponen en juego los P.P.S.
3°.	No cursó Español. Hacía apuntes, resúmenes, cuadros sinópticos; pocas veces narró de manera personal	No recuerda	A partir de una frase de la Biblia, desarrollaba un tema. Se organizaban concursos de poesía a la Virgen. Beatriz ganó en una ocasión.	Colaboró en la redacción de un periódico de la escuela	Sí se desarrollaron implícitamente, ya que se emplearon diversos esquemas para expresar contenidos. Se realizaron operaciones como seleccionar información, ordenarla; en algún grado se analizó y se sintetizó.
4°.	No cursó Español. Redactó el Informe en el que dio cuenta de sus prácticas con los niños	El maestro de Teatro les pedía que expresaran qué sentían frente a un color. Al egresar de la Normal, redactó el programa de la ceremonia de graduación	No concluyó la normal	Redactó el Informe en el que dio cuenta de sus prácticas	Se ignora hasta qué punto escribir el informe significó el uso de habilidades mentales o fue un llenar un esquema de datos, de acuerdo a una guía.

En algunos casos, cuando les pregunté durante la entrevista qué usos le dieron a la escritura, como se puede apreciar en el cuadro anterior, la respuesta fue “no cursé español” o bien “estudié reglas ortográficas y sintácticas”, lo cual nos remite una vez más a deducir que al no cursar la materia de español sentían que no escribían, esto es limitaban el concepto de uso de la escritura sólo dentro de una materia y no en las demás o en la vida cotidiana, como un instrumento de comunicación; y por otra parte, se observa la idea de asociar íntimamente el uso de la escritura al aprendizaje de reglas ortográficas y en general gramaticales.

Llama la atención que dos de las estudiantes de normal expresaron que en el primer grado un maestro les pedía que desarrollaran los temas, lo cual implicaba no memorizar un cuestionario o resumen, como otros profesores lo exigían, sin embargo no podemos constatar si la escritura era auténticamente personal o a pesar de las instrucciones del profesor y debido a hábitos reforzados durante años, las y los alumnos se limitaban a tratar de repetir los contenidos o en el mejor de los casos a parafrasearlos.

No obstante estos señalamientos, sí se experimentaron oportunidades para escribir, a partir de la interacción con los P.P.S., en actividades como las producciones creativas y periodísticas, y probablemente en la redacción del informe. Esta presunción tiene su fundamento en que los usos de la escritura durante la normal siguen de alguna manera apegándose a lo que los maestros indican y no tanto por la necesidad de comunicación de los sujetos, sin embargo sí se abren algunos espacios para la propia expresión. Recordemos que “La capacidad de leer y escribir, lo mismo que la de hablar y escuchar a otro, es un proceso en el que se emplean palabras con el fin de comunicar significados e intenciones, y para explorar nuevas ideas” (Dowley McNamee, 1993: 349), de aquí que se identifica, en las experiencias de esta etapa, cierta libertad para comunicar.

Nombre	Experiencias extraescolares	P.P.S.
Sergio	1. Le ponía letra en español a las canciones originalmente escritas en inglés; 2. Pequeños poemas de 4 ó 5 líneas dedicados a alguna amiga; 3. Una especie de diario de lo que hacía cada día.	Sí empleó sus habilidades de pensamiento. Él eligió el tipo de texto, la intencionalidad, el contenido, etc., para ello empleo los P.P.S.
Laura	1. Diario o bitácora en hojas sueltas; 2. Recetas de cocina, al observar cómo su mamá preparaba los alimentos	En el diario sí se aplican habilidades de pensamiento, en la escritura de recetas hay una intencionalidad personal de reproducir en palabras lo que ella observaba. Sí se emplearon P.P.S.
Beatriz	No reportó un uso extraescolar	Se ignora su uso
Ana	No reportó un uso extraescolar	Se ignora su uso

4.2. Las experiencias de escritura en otro tipo de estudios cursados.

BACHILLERATO PEDAGÓGICO

nombre	Actividades de escritura	P.P.S.
Beatriz	Redactó descripciones y narraciones, las prácticas con los alumnos, “aprendió a hacer ensayos”.	Seguramente se desarrollaron en cierta medida los procesos psicológicos, al tener la oportunidad de redactar sobre temas más vinculados con la realidad.

Las descripciones y narraciones eran sobre las costumbres y parte del folklore de la región, como las fiestas navideñas y posadas; aquí seguramente se desarrollaron los P.P.S. Por otra parte, aunque Beatriz afirmó que “aprendió a hacer ensayos” (Entrevista 7-V-2001), no pudo dar ninguna explicación específica acerca del procedimiento a seguir o los temas tratados.

SERGIO: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Sergio	Actividades de escritura	P.P.S.
1°.	Reporta no haber tenido experiencias de escritura importantes	Probablemente se realizaron prácticas mecánicas de escritura, sin oportunidad de experimentar la comunicación personal escrita.
2°.	Reporta no haber tenido experiencias de escritura importantes	Id.

Sergio no registró experiencias importantes durante esta etapa en que cursó dos años de esta licenciatura.

LAURA: NORMAL SUPERIOR EN PSICOLOGÍA

Laura	Actividades de escritura	P.P.S.
3 años de Normal Superior	El aprendizaje fue memorístico y escribía en función de los contenidos. Una experiencia diferente consistió en describir lo que veía al visitar la Clínica Psiquiátrica de San Pedro del Monte, eso le motivaba.	La experiencia en el Psiquiátrico le permitió alejarse de la copia, para pintar con palabras, lo cual probablemente le desarrolló la capacidad de percepción, observación, selección, análisis y crítica hacia lo que veía.

Para Laura fue muy significativo el haber cursado la normal superior en cuanto a que tomó la decisión de anotar todo lo que veía en ese espacio. Los maestros le pedían hacer un reporte de lo que conocía durante las visitas, pero además de ello, Laura escribía sobre lo que observaba e impresionaba sus sentidos (Entrevista 13-II-2001). Bajo esta línea, sí desarrolló algunos P.P.S.

4.3. Las experiencias de escritura durante la licenciatura en educación.

LICENCIATURA LE'94

grado	Sergio	Laura	Beatriz	Ana	P.P.S.
4°. sem.	Al llegar a la licenciatura le costó bastante trabajo redactar, leía previamente 3 ó 4 veces antes de escribir; ahora ya no se le dificulta, primero profundiza en el tema y luego busca sinónimos.				La escritura tiene aquí la función de demostrar que se comprenden los contenidos; se parafrasea o resume la información. En eso consisten los P.P.S., hay un esfuerzo por <u>comprender</u> y después <u>parafrasear o resumir</u> los contenidos.
6°. sem.		Al principio se le dificultó mucho y se asustó ante la tarea de redactar ensayos; sigue teniendo dificultades porque nunca se le enseñó a escribir			También se identifica que la primera dificultad estuvo en la <u>comprensión</u> de los contenidos. Sólo se percibe una preocupación constante por escribir bien.
8°. sem.			Se le dificultó mucho redactar sobre todo porque hay mucha competencia;		Se identifica también que la atención está puesta en la comprensión de los contenidos

			acostumbra preguntar dudas		como paso previo. No se percibe otro tipo de desarrollo de los P.P.S., que no sea la comprensión
2º. sem.				Al principio no podía escribir porque no entendía nada, a medida que va comprendiendo los temas, es más fácil escribir.	La dificultad está en <u>comprender</u> la información. Si se comprende se puede escribir. Los P.P. están enfocados a la comprensión, para después escribir las ideas principales de los textos

Como se observa, el énfasis durante esta etapa se encontraba en el esfuerzo de comprender temas que representaban un importante grado de dificultad y sobre temáticas que no habían reflexionado con anterioridad. Muy probablemente sí se desarrollaron los P.P.S., sobre todo la comprensión, el análisis y la síntesis.

4.4. Experiencias extraescolares durante la licenciatura en educación.

nombre	Experiencias extraescolares	P.P.S.
Sergio	Escribe acerca de lo que vive en la escuela, sobre todo cuando tiene problemas con sus alumnos, busca en la escritura una solución	Sí desarrolla procesos psicológicos de indagación, de análisis, de crítica, evaluación, etc.
Laura	1. Escribe un mensaje a manera de crónica, con motivo de los 25 años de matrimonio de sus padres y se leyó durante la ceremonia religiosa; 2. Les deja recados a sus hijos en la cocina sobre todo, acerca de lo que deben comer o guardar los alimentos o la recomendación para realizar alguna actividad en casa	Sí los desarrolla, pues tiene que elegir el contenido, la estructura, el propósito y objetivo del texto, etc., planea y escribe de acuerdo con una necesidad personal dirigida a aquellos con quienes convive
Beatriz	No reportó un uso extraescolar	Se ignora
Ana	No reportó un uso extraescolar	Se ignora

En este último apartado se aprecia que sí hay algunas experiencias en donde hay la necesidad de escribir y se ve también, en dos de ellos, la variedad de intenciones al momento de escribir. La escritura implica aquí un proceso de reflexión, de auscultación personal y de comunicar de una manera efectiva los mensajes planeados previamente.

Como puede observarse a través de la información aquí concentrada, las experiencias de estos cuatro hoy maestros de primaria coinciden con lo que han observado algunos analistas, en los últimos lustros. Uno de ellos menciona que: “hablando en general, la enseñanza de la lengua ha sido básicamente enseñanza de la gramática, pese a que los primeros gramáticos de la lengua castellana (y de otras lenguas) no orientaron sus obras hacia los hablantes nativos. También en general, se ha venido presentando escasa atención a lo que hoy se conoce con el nombre de ‘expresión’. La gramática enseñada, por otra parte, ha estado fuertemente caracterizada por el normatismo y el nocionalismo: de ahí la insistencia en los aspectos correctivos y los esfuerzos por lograr la memorización de las definiciones y de los paradigmas, etc.” (Tuson, 1981: 22).

Justamente, en las respuestas estudiadas se refleja el afán de memorizar conceptos gramaticales y de tomar en cuenta el criterio de correcto e incorrecto. Son contadas las experiencias que tuvieron para expresarse y para comunicarse por una necesidad real y más aún al responder que no usaron la escritura con motivos extraescolares en algunas etapas de su vida, se ve que este importante artefacto cultural no formaba parte de su vida, por lo menos conscientemente.

Cuando se les interrogaba por las prácticas de escritura la respuesta consistía en enumerar los temas gramaticales u ortográficos, lo cual coincide con prácticas que han tenido lugar en escuelas a través de los países de habla hispana y con lo que cita Tuson (1981: 23): “Un sondeo informal realizado en 1975 con alumnos que vivían su primer día de clase correspondiente al inicio de los estudios universitarios confirma, por lo que al tiempo e intensidad se refiere, el peso dado a los aspectos gramaticales en la enseñanza elemental: <nos pasábamos horas analizando oraciones : todo fueron sujetos, predicados y complementos>; ...<mis primeros contactos con la lengua (gramática) fueron al empezar el ingreso de Bachillerato con la memorización de los verbos>; <en cuanto a la asignatura de lengua, en general no recuerdo más que los análisis, sujeto, adjetivo, verbo>...” y consigna otras afirmaciones dadas por otros estudiantes más; en todos la constante es memorizar conceptos y reglas gramaticales.

Por último, cabe la reflexión y la posibilidad de preguntarnos si este nocionalismo y afán normativo tuvieron como una de sus consecuencias el mejorar la escritura de los estudiantes. A reserva de conocer lo encontrado en el capítulo III a través del análisis de sus textos, consideramos la opinión de Tuson (1981: 25) al respecto: “el aprendizaje memorístico de reglas y paradigmas gramaticales no garantiza en absoluto el dominio práctico de las estructuras gramaticales. Sucede aquí lo mismo que en terreno ortográfico: sólo por vía de excepción puede afirmarse que el conocimiento de las reglas de ortografía revierte en unos modos de escribir realmente ajustados a esas reglas. La ortografía, tantas veces arbitraria, depende en gran medida de la memoria visual y será una abundante lectura la que producirá la corrección en la escritura. aproximadamente lo mismo cabría decir de la sintaxis; el contacto asiduo con aquellos escritores que saben utilizar una sintaxis correcta desencadenará un aceptable dominio de la sintaxis”.

No cabe aquí la discusión relacionada con la proporción de tiempo que ha de dedicarse en forma ideal al estudio de la reflexión gramatical, cuánto tiempo a la lectura, cuánto a la escritura, a la autocorrección, etc., ni a los métodos y estrategias más adecuados, no obstante es categórica la afirmación de los estudiosos de la lengua respecto a la poca eficacia de la pura memorización y mecanización de la escritura.

CAPÍTULO III

LA ESCRITURA: QUÉ ES, PARA QUÉ Y CÓMO LA USAN

Este tercer capítulo tiene la finalidad de a) Dar a conocer el propio concepto de escritura que tiene cada uno de los sujetos de esta investigación; b) Exponer los usos significativos que le han dado a la escritura a lo largo de su vida, sin distinguir entre la función de escribir en la institución escolar, y la función de escribir en el hogar o en otros contextos; y c) Presentar el análisis de un texto escrito por cada uno de los entrevistados (Ver anexos 4, 5, 6 y 7; pp. 122, 123, 124 y 128).

Después de haber abordado las diversas etapas de la trayectoria formativa de los sujetos, una parte de la entrevista estuvo dedicada a que recapitularan cuáles habían sido en definitiva los usos más significativos que le han dado a la escritura, independientemente del tiempo y el espacio en que se haya generado; asimismo el último de los puntos tratados fue su concepto de escritura y hubo quien lo respondió directa y claramente, y hubo quien aportó otra respuesta un tanto basándose en perífrasis, pero también encerrando una postura frente al objeto de investigación de este trabajo. En la segunda entrevista que se tuvo con cada uno de los sujetos, se abordaron los dos asuntos en el orden mencionado en este párrafo: primero expusieron cuáles fueron los casos en que usaron significativamente la escritura, y la última pregunta consistió en pedirles su propio concepto de escritura. Para obtener una lógica en la lectura se procederá a presentar los subtemas en el orden inverso.

El plan de exposición es el siguiente: en el primer subcapítulo expongo la conceptualización de lo que es la escritura, para posteriormente intentar una interpretación aludiendo a los conceptos que se desarrollaron en el capítulo introductorio; en el segundo subcapítulo me remito a los usos más significativos que le han dado a la escritura en su vida, para realizar inferencias sobre las funciones que le han conferido a este importante medio de comunicación y de expresión, es decir se cotejará la respuesta que dieron en el primer apartado con la del segundo; y en el tercer subcapítulo doy a conocer las características más relevantes de los textos redactados por los cuatro sujetos.

1. La escritura, significado propio.

Para Sergio la escritura es: “La expresión del ser humano representada por signos, por medio de la cual manifestamos diferentes emociones, según el estado de ánimo de la persona; también es un medio de comunicación del cual nos valemos los humanos, como el caso de la carta” (Entrevista 26-V-2001).

Respecto a la importancia y el valor que la escritura ha tenido en su vida, afirmó que: “¡Es lo más grande, es lo más hermoso... es una parte fundamental del ser humano!, así como la expresión oral y la expresión escrita van muy ligadas, no se pueden separar... aunque la impresa queda ahí, lo escrito queda ahí como un testimonio de lo que yo pensé o de lo que yo expresé o de la emoción que sentí internamente” (Entrevista 26-V-2001).

Como se puede observar Sergio le atribuye a la escritura las funciones básicas de medio para la expresión y la comunicación, las cuales es muy probable que Sergio haya conocido como tales a través de su trayectoria formativa, y al mismo tiempo en su expresión “¡es lo más grande, es lo más hermoso!”, le confiere a la escritura un valor muy grande por la posibilidad que otorga de manifestar sentimientos y por el carácter permanente que posee.

Por su parte, Laura no aportó una definición o concepto específico de lo que es la escritura, más bien a través de la entrevista se refirió a la lengua escrita por los distintos usos que le ha dado. Recuerda que la escritura le ha servido como un desahogo y un alivio emocional, pues en el pasado: “me desahogaba; como que era una especie de relax. El escribir....(es) como si estuviera platicando yo con alguien, como éramos bastantes hermanos... no podíamos platicar porque cada quien estaba en lo suyo... yo siento siempre que hay otra persona, como que estoy conversando con alguien. Yo pienso que todo eso vino a raíz de todas esas obras de teatro, semanas culturales y todo eso de representar personajes y todo” (Entrevista 13-II-2001).

Laura agregó que siente que ella es el personaje que está escuchando hablar en la obra y es a quien describe en su diario; escribir es como vivir más intensamente eso que se escribe, dice y señala que escribe para que no se le olvide, para que se le grabe, aunque nunca más vuelva a leerlo; escribe

para sentir que está viva, y saber lo que experimentó. “Me siento muy bien escribiendo... como si me confesara... Cuando me confesaba.. traía el papelito, entonces... sacaba el papelito y leía...”. En el caso del Diario, representaba un desahogo, un relax (Entrevista 13-II-2001).

“Me siento muy bien escribiendo... (es) como si me confesara” y “como si fuera una obra de teatro” (Entrevista 13-II-2001). Se sobreentiende que experimentar la escritura como una confesión es porque va descansar de algo que le inquieta, es como sacar de la consciencia algo que molesta, considerando así a la escritura como una catarsis. Además, escribir significa para Laura como actuar en una obra de teatro, como vivir las experiencias de un personaje; parecería que las tres actividades (escribir, presenciar una obra de teatro y confesarse) tienen similitudes, pues a través de las tres logra liberarse, descansar, eliminar tensiones, son actividades catárticas.

También destaca que ella prefiere escribir a hablar porque dice: “al hablar siento que yo aburro a la gente, como que las canso, como que soy muy lenguarica y como muchas veces me han dicho que soy muy lenguarica, a lo mejor digo aquí no le hago mal a nadie (al escribir)” (Entrevista 13-II-2001). Esto nos lleva a considerar que ella le atribuye al hecho de ser muy comunicativa a través del habla una connotación negativa, pues el “abuso” del discurso oral puede dañar a alguien, y por el contrario, con el uso de la lengua escrita no existe el peligro de dañar a alguien.

Mientras tanto, Beatriz aporta este concepto personal de lo que es la escritura: “Pues para mí escribir es la manera de plasmar mis ideas, mis sentimientos, mis emociones, mis angustias... en un escrito, ese escrito debe ser también... yo pienso... no nada más escribir por escribir, sino muchas veces, escribir y corregir, que es algo tan importante” (Entrevista 7-V-2001).

Haciendo una revisión indica que: Los primeros 5 años de la primaria “la escritura era algo de dar miedo, dar miedo a escribir, dar miedo a que tacharan (mi texto) porque nos ponían tachas del tamaño.... (muy grande, da a entender con mímica), nos paraban, nos castigaban, nos ponían orejas de burro porque no sabíamos... siempre teníamos miedo, era un miedo a escribir” (Entrevista 15-II-2001).

“Ahora que ya estamos grandes, que platicamos o nos reunimos, recordamos esos momentos tan bonitos ¿te acuerdas que teníamos miedo a escribir? Pero por qué teníamos miedo, porque nos tachaban el trabajo, porque no nos los aceptaban” (Entrevista, 15-II-2001) indica Beatriz al describir la desaprobación de sus trabajos.

En su concepto Beatriz le da importancia a la escritura como medio de expresión y en otro tipo de respuesta integra como parte del proceso de elaboración la necesidad de revisar y corregir el texto. Esta segunda parte de su respuesta implica que puede existir la escritura independientemente de la revisión “ese escrito debe ser también... yo pienso... no nada más escribir por escribir, sino muchas veces, escribir y corregir, que es algo tan importante”. Aquí se aprecia que existen dos modalidades para Beatriz: el “escribir por escribir” y el “escribir y corregir” (Entrevista 15-II-2001), que no necesariamente se identifican en un solo proceso.

Por otro lado, en su memoria está vivo el recuerdo de las desaprobaciones que padeció con sus maestras y la emoción negativa que la acompañó por varios años de la escuela primaria: el miedo. Esto nos hace pensar en que la vida afectiva está siempre presente en la acción de escribir y coincide con lo que ya se mencionó en los capítulos 1 y 2 en relación a que la escritura es un proceso en el que participan conocimientos, habilidades y actitudes (Cassany, 2002: 36). Para Beatriz la experiencia fundamental consistió, durante los primeros 5 años de la escuela primaria, en reproducir textos de acuerdo con lo que las maestras exigían, sin la posibilidad de cometer errores; por lo tanto, no se precisa cómo es que la entonces niña expresaba sus ideas, sentimientos, emociones y angustias, como lo definió. De nuevo aquí se observa la conducción del aprendizaje de la escritura con un enfoque mecánico y no comunicativo.

Mientras tanto Ana conceptualiza a la escritura como “el medio de comunicación más importante. Si alguien no puede hablar o le da pena hacerlo, puede escribir” (Entrevista 26-V-2001).

Y señala que “El que sabe escribir como que empieza a tener seguridad, va perdiendo el miedo y ya no se esconde entre sus compañeros” (Entrevista 26-V-2001), pues observa que el hecho de saber escribir le permite a un adulto, conseguir un mejor trabajo.

Ana no se extendió más en el concepto que tiene de escritura; simplemente dijo que para ella es el medio de comunicación más importante, también afirmó que es un sustituto para quien carece del habla, para quien no puede o no quiere hablar.

Después de insistirle como entrevistadora en que ampliara en los beneficios de poder escribir, apenas si esbozó un argumento afirmando que el hecho de tener esa facultad da seguridad a las

personas y podrá conseguir un mejor trabajo en comparación con los analfabetas, lo que se traduce en mejores ingresos. Esto es, reconoce que escribir representa una habilidad que abre puertas para ocupar laboralmente un puesto que no podrá conseguir quien no sepa escribir

Como puede observarse los cuatro coinciden en que la escritura es el medio de comunicación que tenemos los seres humanos, le atribuyen las funciones de representación, expresión y comunicación, y el carácter social que permite adquirir seguridad en la persona que la domina y un status para poder asegurar un mejor trabajo.

Aunque los cuatro hoy profesores de primaria no profundizan en una conceptualización teórica, sus palabras coinciden con lo que las diversas disciplinas han concluido al referirse a este sistema de signos. Para la sociología del conocimiento el hombre se objetiva a través de los artefactos que construye, sean objetos materiales, signos o representaciones simbólicas de carácter abstracto. El lenguaje al igual que todo sistema de signos es objetivación de la producción humana y se ha constituido en un código de comunicación fundamental que tiene esa capacidad de cristalizar y estabilizar la propia subjetividad, más allá de una conversación (Berger y Luckman, 1986: 52-65).

No obstante que el lenguaje se origina cara a cara puede fácilmente separarse de su situación original, entre otras razones porque la significación lingüística se puede transmitir mediante la escritura “que constituye, por así decir, un sistema de signos de segundo grado” (Berger y Luckman, 1986: 55). Por su naturaleza, el lenguaje es el sistema de signos que ofrece un mayor potencial para transmitir significados con independencia del aquí y ahora de su producción, por la enorme variedad y complejidad de sus signos. Se puede hablar o escribir de innumerables asuntos que no tienen relación alguna con la comunicación oral.

Efectivamente, así lo constatamos en las respuestas de los profesores, cuando ellos mencionan que es la escritura el medio de comunicación más importante y cuando expresan que esta actividad tiene una similitud con el hecho de “confesarse”, o función liberadora.

Al revisar los estudios efectuados por la Antropología (Raimondo Cardona, 1999: 33) queda muy claro el carácter arbitrario de la escritura y cómo ésta ha sido inventada por una profunda necesidad humana; para ello basta remitirnos a los muy diversos sistemas que han creado los grupos humanos, incluyendo todas las variedades de escrituras fonéticas. En semejanza con esta premisa, los

profesores señalan cómo en algunas ocasiones -muy pocas algunas de ellos- han acudido a la escritura por una necesidad personal, pues en la mayoría de las ocasiones el uso ha tenido una función escolar.

Por otra parte, desde la perspectiva de la Teoría Sociohistórica del Desarrollo Vygotsky (Barquero, 1999) atribuye al lenguaje la función de instrumento mediacional más importante en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores que son en sentido estricto los que nos hacen propiamente humanos. Vygotsky coincide con Berger y Luckman (Barquero 1999; Berger y Luckmann, 1986) al afirmar que la escritura es un sistema de signos de segundo orden y que la escritura no es una transcripción de la lengua oral sino que tiene sus propias reglas.

Respecto a este enfoque se puede afirmar que no obstante las actividades de escritura mecánicas que predominaron en su trayectoria escolar, sobre todo Sergio y Laura han podido experimentar algunas oportunidades para escribir por motivos estrictamente personales, y dichas acciones han permitido un desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

En relación con la Lingüística la escritura es la representación gráfica de la lengua oral y su estudio se realiza a través de diversas disciplinas como la Fonética, la Fonología, la Semántica y la Morfosintaxis o Gramática; cada una de ellas describe cada nivel de la lengua a partir de unidades mínimas que se combinan gracias a reglas de articulación y distribución. En el concepto que los profesores manejan, no se identifica una vinculación importante con esta ciencia, más bien los contenidos estudiados a través de su trayectoria formativa están referidos a la Gramática, desde el enfoque de las definiciones y mínimamente de las aplicaciones, como ya se demostró en los capítulos I y II.

Desde las premisas de las distintas disciplinas se puede afirmar que la escritura es un sistema de signos creado por el hombre, con carácter arbitrario, el más eficaz para lograr la comunicación o el registro de información relevante para la objetivación de la sociedad, así como para la preservación y transmisión de la cultura. Los cuatro profesores reconocen únicamente la función de la escritura en la expresión y comunicación, a pesar de las limitaciones en la práctica de una escritura con motivos genuinos (Ver anexo 9).

2. Usos de la escritura a través de la trayectoria formativa.

En este subcapítulo presentaré una síntesis de los usos que los sujetos le han dado a la escritura, según lo que manifestaron en la entrevista; aunque a través de los dos capítulos anteriores se ha observado cuándo y cómo han usado la escritura, es decir en qué momentos de las tareas escolares y con qué motivos.

Procederé en este apartado a mencionar en primer lugar los usos que le dieron a la escritura en el seno del hogar, esto es, las ocasiones que ellos recuerdan en que su familia intervino para practicar la escritura; en segundo lugar presento la enumeración de los usos significativos de la escritura a lo largo de su vida, ya sea que lo hayan mencionado ellos en esa secuencia a través de las dos entrevistas, o lo hayan resumido en una de las últimas preguntas formuladas en la segunda entrevista. En tercer lugar, eventualmente mencionaré las fortalezas y debilidades en el momento de escribir, y por último los usos actuales que le dan a esta forma de comunicación.

Sergio tuvo la única experiencia familiar con la escritura a los seis años aproximadamente cuando su mamá (quien sólo cursó hasta segundo de primaria) le enseñó las primeras letras con el método de San Miguel, este aprendizaje fue encausado antes de asistir al párvulos, posteriormente ninguna otra experiencia por pequeña que sea, reporta en y con la familia.

Haciendo un repaso de los usos que Sergio mencionó a lo largo de las entrevistas, se pueden identificar los siguientes:

- a) Ponerle letra en español a canciones compuestas originalmente en inglés;
- b) Escribir pequeños poemas con rima (4 ó 5 líneas) dirigidos a alguna amiga; sin embargo, sólo él los leía;
- c) Redactar una especie de diario de lo que le ocurrió en el día, en ocasiones usaba algunas metáforas, como referirse a que iba “navegando en un barco por el mar de la vida” (Entrevista 26-V-2001);
- d) Como un desahogo a los problemas actuales en el aula, referidos a las técnicas aplicadas para lograr determinado aprendizaje en sus alumnos, o a dificultades en el aprendizaje de los alumnos.

A lo largo de las entrevistas se pueden rastrear estos usos significativos de la escritura y, por lo tanto, hay en Sergio la vivencia personal de lo que la escritura posiblemente le facilita o le hace disfrutar o le da satisfacción. No obstante, a la par de estos usos que se detectaron en la vida de Sergio, también manifestó las dificultades que ha tenido para elaborar trabajos académicos; transcribo a continuación un fragmento textual de la primera de las entrevistas:

“Me ha costado mucho trabajo, me ha costado mucho trabajo, pero sobre todo el tiempo, el tiempo también ahora sí le voy a echar lo que antes... tenía más tiempo, ahora ya el tiempo se me hace así chiquito chiquito, me hace falta bastante, bastante yo sé que me hace falta mucho, mucho, para redactar, a lo mejor tener más disciplina, estoy muy consciente de ello, tener más disciplina, disciplina, estoy muy consciente de ello, tener más disciplina pero los años no pasan en balde, ya se cansa uno de los ojos, ya. Siempre la familia absorbe mucho, mucho, al trabajo, no... la familia, por los hijos la escuela, pero yo más que nada lo hice para actualizarme un poquito y me ha servido mucho, bastante me ha servido, mucho, porque los tiempos actuales, actuales, exigen que el maestro se prepare, que el maestro vea más allá de lo que está haciendo dentro del salón de clases ¿verdad? Ahora, este... las innovaciones, uno mismo debe innovar, uno mismo debe de sugerir actividades dentro de su grupo y algo muy importante, le voy a volver a repetir... la disciplina, me ha ayudado un poco en cuanto a que he tomado un poco de disciplina interna en mi trabajo, aunque de veces hago los trabajos uno que otro al aventón, pero digo ¡ah caray aquí sí lo hice nada más por hacerlo!, pero cuando lo reflexiono, cuando lo medito, cuando tengo más tiempo, sí puedo mejorar y yo sé que sí puedo...” (Entrevista 26-V-2001.)

Sin embargo, esas dificultades dice Sergio haberlas padecido de manera acentuada al momento de iniciar la licenciatura y salvo que ahora en ocasiones requiere de leer varias veces los textos de las antologías, agrega que en cuanto a trabas en la escritura:

“Para redactar ninguna, ahorita ya no, ya no, ya solito ya me he fijado que en un principio para redactar tenía que darle dos, tres, cuatro leídas al libro y no le entendía, me regresaba y ahí estoy leyendo, releendo hasta que le entendía y redactar mis experiencias personales y yo de veces digo: prefiero llevar un escrito que sea mío y no que sea un escrito copiado. Entonces yo lo que hago ahora es pensarle más, pero sobre todo lo que se me dificulta es en que de veces no profundizo más el tema porque no profundizo, porque si lo profundizara más o estudiara más a lo mejor sí sacaría más, más jugo a la redacción, eso es lo que... entre más profundice uno en varios libros o investigue más en

varios libros, tiene uno más elementos o más herramientas con qué valerse para redactar. Ahora en lo que sí me falla mucho es en la oralidad o sea en el momento de hablar, en la expresión oral, me cuesta trabajo de veces pararme y externar mis ideas pero ahora lo hago, no le hace que me equivoque ¿verdad? pero sí me ha costado, me cuesta trabajo inclusive me compré un librito en el cual dice cómo hablar en público o cómo estructurar mis ideas y ahí estoy de veces lo leo, parrafitos, pero antes no salía de lo mismo, a lo mejor todavía de veces le doy vueltas a algo y vuelvo a caer a lo mismo y vuelvo a caer a lo mismo y no, es que hay que seguir buscar una ideas propias, darle una secuencia” (Entrevista 26-V-2001).

Existe en Sergio una mayor conciencia del proceso de escritura, se propone no copiar los enunciados del autor, sino en todo caso parafrasear y, posteriormente, analiza la cohesión en los enunciados que construye como puede apreciarse en la siguiente afirmación:

“O sea, de veces que me agarro escribiendo, no la enlace con otra palabra o si no de veces busco una cita textual la pongo entre comillas o hago una paráfrasis con mis propias palabras, le cambio pero dándole la misma idea del texto, la misma idea con el mismo sentido sin distorsionarla ¿verdad? sin distorsionar la idea, más que nada, pues me ha servido ese libro de técnicas de redacción, de ahí de veces yo le consulto” (Entrevista 26-V-2001).

Sergio se refiere a los libros de texto de *Redacción e Investigación Documental* que conoció el año que cursó la licenciatura en el sistema abierto; corresponden al Volumen de Técnicas de Lectura de Comprensión y al Manual de Consulta para elaborar un informe. Sergio le atribuye un valor muy grande al año que cursó en la LEB'79 y a los dos libros en particular.

“Bueno, viendo toda la trayectoria de uno, se ve que tiene una bases, conocimientos desde atrás y si me voy atrás me sirvió mucho el haber estado en el sistema abierto ¿verdad? que fue un año o fue poco tiempo, porque me acuerdo que venía en los libros resumirlos, buscar ideas principales, secundarias, ése, en la redacción me sirvió mucho me ha servido mucho en la redacción este ahora después lo que me motivó más el hecho de estar aquí de superarme fue de la motivación interna dentro de mí fue mi esposa en cierta medida también me dijo ‘Sergio prepárate un poco más, no te quedes ahí, sigue adelante’...

“La redacción ese año fue muy fundamental, sí, ese año porque cuando me acuerdo en el curso introductorio (de la LE’94) nos hablaban mucho de introducción, conclusión y desarrollo, de sacar ideas principales, entonces yo me empecé a acordar en la redacción, yo tengo ese libro, yo le doy forma aquí y de veces de ahí busco cuando algo se me atora, de ahí busco, nada más que de veces sí me hace falta tiempo porque de veces sí le hago al flojo, una... sí le hago al flojo de veces, cuando le echo ganas sí saco los trabajos adelante, pero cuando me hago... la verdad ¿verdad?” (Entrevista 26-V-2001).

En el discurso de Sergio se aprecia que en cuanto a su habilidad para la expresión escrita:

1. Ha estado fuertemente vinculada a la lectura. A mejor comprensión de la lectura, mejores probabilidades de poder redactar un texto.
2. Como estudiante ha comprobado que para avanzar y tener éxito es fundamental administrar su tiempo y conservar una disciplina para dedicarse a la lectura y a realizar tareas.
3. Otro factor importante ha sido conocer y aplicar una técnica de lectura de comprensión; en su caso es la que consiste en discriminar las ideas principales de las secundarias. También recuerda y aplica algunas técnicas aprendidas en la LE’79, sobre la investigación documental, como son las partes de un ensayo o informe, los distintos tipos de fichas (textuales, de paráfrasis, etc.) o maneras de procesar la información, la manera de hacer las citas, etc.
4. En su vida de estudiante la motivación juega un papel central.
5. A lo largo de su vida como estudiante que redacta, ha ido desarrollando una capacidad para autoevaluarse y llega a identificar errores en textos elaborados por él mismo en un momento anterior.

Por otra parte, Sergio mencionó que el uso que le da a la escritura actualmente es el siguiente: a) Para elaborar los trabajos de la UPN, y b) Dos veces por semana aproximadamente hace su bitácora o especie de diario personal, a través del cual analiza la situación de su grupo, “conoce más internamente a sus alumnos”, es decir plasma por escrito situaciones que está viviendo, reacciones de los niños, dificultades presentadas y trata con ello de encontrar soluciones.

Es decir, por una parte le está sirviendo la escritura como una forma de aprendizaje (uso escolar) para preservar la cultura y por otra parte como un instrumento mediacional para comprender mejor situaciones que está viviendo, para razonar, para analizar, para visualizar mejor los factores que inciden en un hecho determinado y para tomar mejores decisiones.

Por su parte Laura recibió más apoyo de su propia mamá que el que recibió Sergio al haber sido sólo introducido en el alfabeto y las primeras combinaciones de sílabas y palabras. La participación de la mamá de Laura fue determinante a través de la escuela preescolar y primaria, le explicaba, le decía cómo hacer los trazos: “ora sí que los 2 años de párvulos y segundo (de primaria), fue por mi mamá, ella fue la que (me) orientó ‘Mira, así Laurita, mira acá..’” (Entrevista 6-II-2001).

Laura relató a lo largo de las dos entrevistas varios usos significativos de la escritura y son éstos:

- 1) El maestro de Ética la invitó a participar en el grupo de teatro de la iglesia (30 jóvenes aproximadamente); allí redacta guiones para obras e ideaba las escenografías. Eran temas bíblicos, como El Arca de Noé; las representaban en otras iglesias, se organizaban intercambios de los grupos.
- 2) A propósito de que elaboró el programa de la graduación de la Normal, afirma que: “sí leo, sí escribo, a mí me gusta mucho escribir, me gusta mucho coger los cuadernos completos, me los acabo, luego digo ¡ay, qué cosas escribí aquí, no me gustó, pero en el momento que siento algo... por ejemplo cuando usted me pidió que el diario de campo, pues a mí se me hizo muy muy fácil, yo me lo aventé de volada... ya cuando los veo digo ¡ay no, esto no sirve, esto sí sirve...” (Entrevista 13-II-2001).
- 3) Cuando sus padres cumplieron 25 años de casados empezó a redactar un texto a manera de crónica y mensaje de lo que era ese matrimonio; el texto (2 cuartillas) lo completaron entre todos los hermanos y Laura lo leyó, después de la segunda lectura durante la ceremonia religiosa o misa.
- 4) La maestra de primero y segundo de secundaria los llevaba a presenciar obras de teatro y óperas, aproximadamente 3 al año; Laura escribía en un “cuadernito” una especie de crónica de los que veía.
- 5) Escribió una obra de teatro y la dirigió, inspirada en “La Tosca”, era la historia de una huerfanita.
- 6) Cuando presenciaba un bailable, lo describía en un cuaderno.
- 7) Escribía recetas de cocina, al ver cómo su mamá preparaba los alimentos.
- 8) En la época de la secundaria y la normal redactaba una especie de diario personal o bitácora, en hojas sueltas; tenía varios diarios; allí registraba algo importante que le pasaba; registraba sus experiencias en la Clínica Psiquiátrica de San Pedro; en 1998 y 1999 anotó lo que le gustó y le llamaba la atención durante los dos congresos internacionales de educación que se organizaron en la ciudad de León Guanajuato, con detalles, “hasta si al conferencista se le cayó el cigarro” (Entrevista 6-II-2001), señaló.
- 9) Les deja recados a sus hijos, indicaciones sobre el menú del día, lo que deben comer y cómo guardar la comida en el refrigerador cuando ya no esté caliente; debido a que no coinciden todos los miembros

de la familia en un horario fijo para comer juntos: “siento como si yo se los estuviera platicando a ellos” (Entrevista 13-II-2001).

10) El maestro de teatro de la normal les ponía actividades para que expresaran por escrito lo que sentían frente a un color como el rojo o el amarillo, o a que manifestaran por escrito cómo experimentaban la tristeza.

No obstante las numerosas oportunidades que tuvo Laura para escribir también mencionó dificultades que se le fueron presentando a lo largo de su vida de estudiante, entre las que recordó los obstáculos para lograr la comprensión lectora: “... es que a veces no le entiendo bien” (Entrevista 13-II-2001). Y más aún desde que aprendió a escribir no ha podido mejorar los rasgos de la letra; recordó también que algunos compañeros le criticaron la letra por malhecha hace 6 años, Laura aún se siente mal por ello, se siente desaprobada, sin embargo indica que una cualidad de ella es escribir con una rapidez como pocos, pues ella quería ser la primera en terminar.

Se refirió Laura asimismo a que su dificultad para escribir radica en que a través de su vida en la escuela no tuvo la oportunidad de escribir textos personales, como ahora lo hacen los niños en la primaria. Le tocó repetir, copiar desde párvulos de 5 a 6 planas diarias.

Otro tipo de dificultades vivió cuando ingresó a la UPN, allí se enfrentó a la gran dificultad de tener que redactar ensayos “órale haga ensayos, no... y sí me asusté y ¡ay mamacita chula! me asusté, es más yo creo que a todo el grupo en general aunque vamos ya en sexto semestre nos cuesta y es tan sencillo...” (Entrevista 6-II-2001). Algunos maestros les recomiendan grabar todo lo que saben y luego seleccionar la información más importante.

En una ocasión empleó dicha técnica, pero escribió mucha paja. Advierte que no se le enseñó a escribir, a organizar el texto y a saber hasta dónde debe desarrollar las ideas. Menciona que la misma dificultad la sufren sus compañeros de grupo.

Al preguntarle a Laura cuál es el uso y la función actual (en el momento de la entrevista) señaló los siguientes:

- a) Un uso escolar, en la Licenciatura;
- b) Como un desahogo y necesidad, en ocasiones sigue escribiendo un diario, aunque no lo hace sistemáticamente “soy desordenadita”, afirma;

- c) Para registrar momentos importantes como las ponencias de un Congreso: “para que no se me olvide, para ser yo mejor persona o... para yo en un momento dado sentir que estoy viva, que estoy viva, que si yo hice eso fue porque en el momento lo sentí, lo viví, lo experimenté... es como el fotógrafo que tiene ya la toma, quiere captar cualquier escenita... así soy yo, me gusta todo eso” (Entrevista 13-II-2001);
- d) Para dejarles recados a sus hijos, cuyos contenidos son instrucciones de lo que deben comer y qué hacer con los alimentos sobrantes, por ejemplo: “Por favor hijito, no se te olvide tomarte esto”, “es como si yo se los estuviera platicando a ellos y sí lo hicieran”; otro ejemplo es “hoy es jueves 30, Rosy, Fátima y Javier: ustedes entran a las 7:00, no me van a despertar, tienen que hacer este jugo y esto y esto, por favor no dejen esto porque puede haber hormiguitas”, otro ejemplo: “Rosy: por favor cuando termines de comer mete la verdura, la milanesa, la sopa de verdura en el refrigerador, porque mira hija, no me gustan (que) las cosas estén sobre la estufa”. En ocasiones Laura encuentra respuestas de sus hijos: “Ay, mamá tan fastidiosa”, dice riéndose y celebrando la respuesta que no le gusta según lo afirma, pero su risa es de aceptación a lo que sus hijos le escriben; se sobreentiende el tono bromista de sus hijos. Respecto a este uso de la escritura dice: “yo así me voy más a gusto a mi trabajo” (Entrevista 13-II-2001).
- e) Con sus alumnos redactan “códigos de convivencia” y todos firman al final del documento, aceptando el compromiso de respetar las normas allí señaladas.

Mientras tanto, Beatriz señaló dos momentos importantes en que recibió apoyo en la práctica de la escritura, por parte de su familiar: a) en el aprendizaje inicial de sus dos hermanas mayores, ambas trabajaban en bancos y una de ellas acostumbraba leer mucho la revista Selecciones; ambas hermanas les contaban cuentos a las más pequeñas; y b) Durante la secundaria, le hacía preguntas a su papá sobre la ciudad de León y él le decía: “Ay hija pero ¿por qué te gusta tanto trasladarte en (a) ese tiempo?” y yo le decía es que es algo maravilloso papá, historia... pero también escribir es algo muy bonito” (Entrevista 7-V-2001).

Respecto a las dificultades que experimentó al escribir, recuerda a la maestra de sexto de primaria que sí les pedía descripciones y cartas a partir de lo que veían; se le dificultaba mucho hacerlo porque estaba acostumbrada al dictado y a la copia: “nos tardábamos mucho para escribir, tardábamos horas, en ocasiones hasta dos horas para escribir las cartas” (Entrevista 15-II-2001).

Beatriz le da prioridad a la oportunidad que le dieron sus maestras para redactar textos personales y no copias de lecturas de los libros; constantemente a lo largo de las dos entrevistas plantea una analogía entre las técnicas de enseñanza que aplicaban las maestras en los tiempos en que ella estudió y las técnicas que se emplean en la actualidad, basadas en métodos globales y constructivistas, es decir partiendo del niño no del maestro.

Al mismo tiempo Beatriz se refiere a una analogía entre las escuelas particulares que carecían de un método centrado en las prácticas comunicativas del alumno y las escuelas públicas, cuyos programas y textos sí permitían desarrollar las habilidades como lector y escritor eficiente.

Destacó que ella tiene un sobrino que cursó sus estudios siempre en escuelas oficiales y que tiene facilidad para escribir, en particular componer poesías, mientras que Beatriz, quien estudió en escuelas particulares la primaria, secundaria y normal, tenía serias dificultades para escribir; él escribía rápido un poema y ella se tardaba mucho. Cuando los maestros encargaban a Beatriz la redacción de una composición, su sobrino tenía que explicarle cómo hacerlo (Entrevista 15-II-2001).

A lo largo de toda su vida Beatriz indica que sólo le dio a la escritura un uso escolar; luego de indagar en su interior para qué le ha servido la escritura, no encontró otras experiencias que referir aparte del uso en la escuela; en su casa para otros fines, no la practicó.

El uso más importante para ella es: “... lo que me gustó mucho acerca de la secundaria era que era comercial, entonces me gustaba mucho redactar cartas, oficios, cartas comerciales, es lo único que yo recuerdo que fue algo muy significativo, porque lo demás era copia o pregunta y respuesta de un texto..”

En cuanto a la participación de su familia en su desempeño escolar ante la escritura dice que: “...yo recuerdo que en años anteriores (al sexto de primaria) mis calificaciones no eran muy altas y en sexto ¡puro diez!, me decían mis hermanas *¡Ay, mira cómo te has recuperado!*, yo pienso (que fue) por esa libertad que nos dio (la maestra) de escribir” (Entrevista 15-II-2001).

En secundaria, señala que volvió a bajar de calificaciones, se perdió el ambiente de libertad de sexto para volver al tradicionalismo de sus maestros, a copiar textos y hacer cuestionarios.

Beatriz comparaba los procedimientos que siguieron sus maestras (a principios de los 70) y los que se aplican en la actualidad (2001); igualmente compara el uso que ella le daba a la escritura y el que ahora le dan los alumnos: “ahora veo algo muy diferente en mis hijos, mis hijos sí escriben, mi hija que ahora tiene 7 años me manda recados, sí, me escribe ella me dice: *mamá voy a escribir sobre esto*; y tengo mis hijos más grandes, uno que tiene 19 años que no le gusta mucho tampoco escribir, mucho, pero sí escribe un poquito más de lo que yo escribía. Tengo una hija que tiene 18 años que estudia contabilidad, y a ella le gusta escribir, yo veo que escribe, yo la veo que ella tiene más facilidad que yo para hacer escritos y conforme van... porque tengo 6 hijos. Mi hija la que tiene 7 años, a ella le encanta escribir en una hojita, me dice “*Mamá, voy a escribir*”, ya después dice “*Mira mamá, lo que escribí*”, o sea ¡cómo tiene que ver la motivación!” (Entrevista 15-II-2001).

“Yo pienso que ahora con la nueva propuesta que está en la primaria... es muy importante porque los niños escriben, no sé en las particulares, pero en las de gobierno sí se me hace muy bien”.

“... veo lo importante que es de veras que el niño exprese lo que piensa, no decirle *cállate*, sino escucharlo, porque yo pienso que en este momento que nos están diciendo algo... su vida... y pueden ser escritores”.

“..Es tan importante uno darle a sus alumnos eso y la necesidad de la escritura que es algo primordial, y yo siento... que a mí, cómo le diré... era mucho leer y poco escribir, poco escribir”.

“... yo veo que ahora la educación primaria de la Secretaría se ha esforzado para que los niños desde primer año ya redacten... que sean comunicadores... también de manera escrita... trato de que los niños escriban siguiendo los programas, los nuevos lineamientos están muy bien, los niños se mandan recados, los niños se escriben y yo eso no lo hice... yo veo a mi niña la chiquita ya escribe, ayer como fue el Día del Amor y la Amistad, ella me escribió un recado “*Mamá te quiero mucho*” y dijo “y ahora a mi papá le voy a mandar un recado” (Entrevista 15-II-2001).

“Yo leía pero no comprendía... lo principal era cuidar a los puntos y comas, los signos, pero realmente a la comprensión como que no se le daba importancia y ahora en la primaria se lleva el Rincón de Lecturas y eso se complementa mucho con los libros, vienen actividades que los niños escriban, está el nuevo Escriturón... vienen infinidad de actividades, que los niños no se aburran y que escriban, sobre todo que escriban textos que tengan un significado, como nos dice Ausubel, que el

aprendizaje tiene que ser significativo, que los alumnos deben de leer y escribir, pero con un significado para ellos...”.

“... antes la maestra era la única que revisaba y ahora no, el niño debe comprender sus errores para que él mismo se corrija" (Id.).

En estas afirmaciones se aprecia que Beatriz hace sus observaciones desde su rol de docente de primaria y como estudiante de la LE'94, puesto que como tal conoce el plan y programas, y además ha concluido el diseño y aplicación de su propuesta de intervención pedagógica sobre la redacción de textos en tercero de primaria; tan sólo le falta la evaluación y reformulación de dicho trabajo. Por esta razón, tiene muy frescas las reflexiones sobre la propuesta nacional para la lectura y la escritura, así como la necesidad de que los maestros partan de un conocimiento del desarrollo del niño en lo teórico y en lo práctico.

La experiencia significativa de Ana consistió en la convivencia con sus hermanas, quienes inventaban cuentos dramatizados, especie de obras de teatro, dice Ana que “todo lo que debe ser como si fuera una novela” (Entrevista 26-V-2001).

Una hermana mayor tenía 15 años, Ana tenía 13, otra hermana tenía 10, otra 7 y otra 4. Una de ellas proponía el tema, por ejemplo “el sol” e iniciaba el cuento y otra le seguía hasta completar la secuencia de un relato. A manera de juego y para divertirse inventaban entre las hermanas obras de teatro, sugerían los diálogos, se los aprendían y luego las grababan con una audiograbadora. Cada niña podía representar 2 ó 3 personajes. Inventaron una obra sobre una herencia, algunos personajes eran: el juez, la abuelita, la tía, la sirvienta, la sobrina...”...lo escribíamos para saber qué iba a decir cada quien” (Entrevista 14-V-2001). También hacían los efectos de sonido necesarios para ambientar como pasos con tacones o el toque de la puerta.

En estas representaciones llegó a participar su mamá, en ocasiones también sus hermanos y posteriormente sus sobrinos y sobrinas. No conservan los escritos ni los cassettes.

Ana considera que cuando nos gusta hacer algo le ponemos interés “y va teniendo más facilidad para inventar y entre todas.. pues es más fácil, lo que no se le ocurre a una se le ocurre a otra” (Entrevista 14-V-2001). Destaca también las ventajas del trabajo cooperativo.

Finalmente Ana sintetizó los usos significativos de la escritura en su vida en general; enumeró los siguientes: 1. Para hacer los ejercicios de la escuela, 2. Para hacer la letra bonita, 3. Es un medio de comunicación bonito porque gracias a la escritura tenemos libros, 4. Por este invento podemos escribir cartas, 5. Les enseñamos a los niños a escribir.

En relación con la relevancia que encierra el aprendizaje de la escritura para un niño, Ana dijo que éste “pierde el miedo y le da seguridad. Si alguien sabe escribir puede hacer otro tipo de trabajo más importante y tiene más oportunidades para desarrollarse” (Entrevista 26-V-2001), argumentó al incluir aquí el horizonte que se le abre a un niño que deja de ser analfabeta y adquiere la posibilidad de seguir superándose y de obtener un mejor trabajo por el desempeño y por la remuneración del mismo.

Ana describió como los usos actuales de la escritura los siguientes: “En mi trabajo, les escribo a los niños una frase que me guste, para que me digan qué entienden...; 2. En la casa, antes les escribía cartas a mis hermanos cuando salían, ya no. Una vez que mi mamá se fue a Estados Unidos le escribí diciéndole lo que mis hermanas me hicieron..... 3. Ahora escribo recados cuando salgo y no hay nadie en casa. 4. Alguna vez quise escribir una novela, pero sólo fue una propuesta que le comenté a mi hermana. Tal vez más adelante lo hagamos” (Entrevista 26-V-2001).

A pesar de que Ana es una de las personas que tuvo más experiencias significativas –algunas en la escuela y otras en su hogar, es pobre el concepto que aportó y un tanto limitados los usos que actualmente le da a la escritura.

La información recuperada hasta ahora se puede sintetizar de la siguiente forma:

	ANA	SERGIO	LAURA	BEATRIZ
SU PROPIO CONCEPTO DE ESCRITURA	El medio de comunicación más importante. Si alguien no puede hablar o le da pena hacerlo, puede escribir.	La expresión del ser humano representada por signos, por medio de la cual manifestamos diferentes emociones, según el estado de ánimo de la persona; también es un medio de comunicación del cual nos valemos los humanos, como el caso de la carta.	“me desahogaba, como que era una especie de relax. El escribir.... como si estuviera platicando yo con alguien, como... éramos bastantes hermanos... que no podíamos platicar porque cada quien estaba en lo suyo”, “yo siento siempre que hay otra persona, como que estoy conversando con alguien” “yo pienso que todo eso vino a raíz de todas esas obras de teatro, semanas culturales y todo eso de representar personajes y todo”.	Los primeros 5 años de la primaria “la escritura era algo de dar miedo, dar miedo a escribir, dar miedo a que tacharan (mi texto) porque nos ponían tachas del tamaño.... (grande), nos paraban, nos castigaban, nos ponían orejas de burro porque no sabíamos... siempre teníamos miedo, era un miedo a escribir”. Con las maestras que le daban libertad para

			Se siente el personaje que está escuchando y a quien describe en su diario; escribir es como vivir más intensamente eso que escribe; escribe para que no se le olvide, para que se le grabe, aunque nunca más vuelva a leerlo; escribe para sentir que está viva, y saber lo que experimentó. “Me siento muy bien escribiendo... como si me confesara... cuando me confesaba.. traía el papelito, entonces... sacaba el papelito	escribir, como la de sexto experimentó que escribir “es algo maravilloso”.
USOS SIGNIFICATIVOS DE LA ESCRITURA EN TU VIDA.	1. Para hacer los ejercicios de la escuela, 2. Para hacer la letra bonita, 3. Es un medio de comunicación bonito porque gracias a la escritura tenemos libros, 4. Por este invento podemos escribir cartas, 5. Les enseñamos a los niños a escribir.	1. Ponerle letra en español a canciones escritas originalmente en inglés; 2. Escribir pequeños poemas con rima (4 ó 5 líneas) dirigidos a alguna amiga, que sólo él leía; 3. Una especie de diario de lo que pasó en el día (a veces usando algunas metáforas); 4. Como un desahogo a los problemas actuales en el aula, referidos a técnicas aplicadas o a dificultades en el aprendizaje de los alumnos.	1) El maestro de ética la invita a participar en el grupo de teatro de la iglesia (30 jóvenes aproximadamente); allí redacta guiones para obras e ideaba las escenografías. 2) A mí me gusta mucho escribir, me gusta mucho coger los cuadernos completos, me los acabo, luego digo ¡ay, qué cosas escribí aquí, no me gustó, pero en el momento que siento algo... por ejemplo cuando usted me pidió que el diario de campo, pues a mí se me hizo muy muy fácil, yo me lo aventé de volada... ya cuando los veo digo ¡ay no, esto no sirve, esto sí sirve...”. 3) Cuando sus padres cumplieron 25 años de casados empezó a redactar un mensaje de lo que había sido ese matrimonio; el texto (2 cuartillas) lo completaron entre todos los hermanos y Laura lo leyó en la ceremonia. 4) La maestra de 1º y 2º de secundaria los llevaba a ver obras de teatro y óperas, aproximadamente 3 al año; Laura escribía en un “cuadernito” una especie de crónica de los que veía. 5) Escribió una obra de teatro y la dirigió, inspirada en La Tosca, era la historia de una huerfanita. 6) Cuando presenciaba un bailable, lo describía en un cuaderno. 7) Escribía recetas de cocina, al ver cómo su mamá preparaba los alimentos. 8) En la época de la Sec. y la Normal redactaba una especie de diario personal o bitácora, en hojas sueltas; tenía varios diarios; allí registraba algo importante que le pasaba; registraba sus experiencias en la Clínica Psiquiátrica de San Pedro; últimamente anotaba lo que le gustaba de los congresos internacionales de educación, con detalles, hasta si al	: “... lo que me gustó mucho acerca de la secundaria era que era comercial, entonces me gustaba mucho redactar cartas, oficios, cartas comerciales, es lo único que yo recuerdo que fue algo muy significativo, porque lo demás era copia o pregunta y respuesta de un texto..” (B1, p. 1).

			<p>conferencista se le cayó el cigarro. 9) Les deja recados a sus hijos, indicaciones sobre el menú del día “siento como si yo se los estuviera platicando a ellos” 10) El maestro de teatro de la Normal les ponía actividades para que expresaran por escrito lo que sentían frente a un color como el rojo o el amarillo, o a que manifestaran por escrito cómo experimentaban la tristeza.</p>	
--	--	--	--	--

En este subcapítulo se observa que los cuatro sujetos emplean la escritura tanto en la escuela como fuera de ella, lo cual nos remite a verificar que sí tuvo y tiene un uso en su vida cotidiana ¿cuál es ese uso? Para dar respuesta consideraré algunas de las ideas fundamentales que presenta Agnes Heller en su obra *Sociología de la vida cotidiana* (1987) en relación con los usos de las cosas y de las instituciones.

Afirma Heller que “para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (Heller, 1987: 19).

De acuerdo con este principio ninguna sociedad puede existir sin que el hombre particular se reproduzca, por lo que en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre tiene una vida cotidiana; sin embargo el contenido y la estructura de la vida cotidiana no son idénticas en todas las sociedades, pues la reproducción particular es la reproducción del hombre concreto (Id.)

Otra idea fundamental es que “el hombre sólo puede reproducirse en la medida en que desarrolla una función en la sociedad: la autoreproducción es, por consiguiente, un momento de la reproducción de la sociedad” (Ibid.; 20), así es como la vida cotidiana de los hombres nos proporciona, al nivel de los individuos particulares y en términos generales, una imagen de la reproducción de dicha sociedad.

Por otra parte, cabe aclarar que “es necesario saber <<usar>> –en mayor o menor medida- las cosas e instituciones del mundo en el que se nace” (Heller, 1987: 22) porque “no todos aprenden a usar las cosas e instituciones, a orientarse en el marco de los sistemas de usos en igual medida. Sin embargo,

cada uno debe adquirir una capacidad *media*, debe tener un *mínimo* de capacidad práctica en las cosas más importantes, sin lo cual es imposible vivir.” (Id).

“En la vida cotidiana el hombre *se objetiva* en numerosas formas. El hombre, formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a sí mismo)... la peculiaridad de las actividades cotidianas –ya que el particular madura para un mundo <<acabado>>- es la interiorización casi *adaptativa* de este mundo. En el término <<madurar>>, hay que ponerlo de relieve, incluimos también el sentido de <<educar>>. En la vida cotidiana se expresa no solamente el modo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas reglas de vida fundamentales, sino también el modo en el que yo las transmito. *Yo soy representante de aquel mundo en el que otros nacen*” (Heller, 1987: 24).

De acuerdo con estos planteamientos, los usos que estos sujetos le han dado a la escritura, nos proporcionará información sobre los usos que en lo general le han dado a ese sistema de signos, personas que como ellos tienen una función similar: primero, simplemente como aprendices de una lengua y alumnos regulares del sistema educativo mexicano y en las últimas etapas, como estudiantes de normal primaria y de licenciatura, rol que es combinado con el de maestros de instrucción primaria.

En este caso, constatamos que los 4 sujetos se objetivan a sí mismos a través de la escritura, cuando narran que han escrito por una parte para cumplir con las tareas escolares, y por otra parte en el ámbito extraescolar para tratar de comprender mejor problemáticas personales y laborales, para plasmar en el papel las vivencias cotidianas, para describir las prácticas de servicio social, para dejar recados a los hijos, para expresar sus emociones y sentimientos a través de ponerle letra a una canción o manifestar lo que una chica despertaba, para sentir que están vivos.

Los diversos usos que se van citando a lo largo de la entrevista demuestra que ellos aprendieron a *usar* este sistema de signos institucionalizado que es la escritura y no obstante que los usos escolares generalmente se limitan a reproducir mecánicamente las letras y sílabas, y más tarde los enunciados y textos que el maestro indica, sí hay un aprendizaje y un uso en la vida cotidiana.

Sobre este particular es importante citar a Heller cuando afirma que: “En todo lenguaje es posible preguntar, responder, confirmar (cosas que forman parte de las órdenes, de las expresiones de sentimientos y de la comunicación de hechos). Además, como justamente sostiene Rhees, el uso no viene dado por la simple agregación de frases o sintagmas, sino por su empleo según un sentido. Y,

podemos añadir, el sentido, aun siendo relativo a la situación, no está ligado a *una* sola situación. Rhee pone de relieve, con razón, que un juego lingüístico con funciones de mando no constituye aún un lenguaje. También los animales pueden aprender a reaccionar ante determinadas palabras cada vez del mismo modo, o bien se puede enseñar a los hombres a reaccionar unívocamente a proposiciones enteras griegas que no comprenden. A todo esto hay que añadir que la comprensión surge en el seno del lenguaje, en el interior de este medio homogéneo; los hombres sólo comprenden cuando la frase (el sintagma) es referida a la situación determinada, pero al mismo tiempo es interpretada en la totalidad del medio homogéneo, o sea, en la totalidad de la vida que el medio homogeneiza”. (Heller, 1987: 284).

Pues bien, los cuatro sujetos recordaron en las entrevistas que sus maestros generalmente les pedían que reprodujeran textos que previamente habían seleccionados de los libros y en menor cantidad y sobre todo a partir de la secundaria les permitían la redacción de textos más personales. No obstante esta realidad en el aula, fuera de la escuela los cuatro tuvieron oportunidades de usar la escritura en sus diferentes funciones y no sólo como un mandato del maestro.

Al usar la escritura en la vida cotidiana, con un carácter extraescolar los cuatro sujetos comprobaron que son dueños de este sistema de comunicación, pues: “Ante todo hay que poner en relieve cómo el *lenguaje cotidiano (corriente) constituye el medio homogéneo de la vida del pensamiento cotidianos*, el medio que homogeneiza sus esferas heterogéneas” (Heller, 1987: 284).

En la revisión de los usos que le han dado a la escritura se aprecia que si “la vida y el pensamiento cotidianos constituyen el fundamento de toda objetivación genérica” (Heller, 1987: 285) los cuatro sujetos han logrado objetivarse a través de sus escritos y experimentaron lo que este medio les ofrece, la posibilidad de expresar sus emociones y sentimientos y comunicar sus ideas.

Tal como se mencionó en el capítulo I, se observa que a diferencia de la lengua oral que se aprende en el seno de la familia, la escritura se aprende en la escuela como lo afirma Raimondo (1999: 107-108); también se verifica que la escritura es un sistema de segundo orden que se aprende en el seno de la vida social, primero con un carácter interpsicológico y luego con un carácter intrapsicológico, como lo afirma Vygostky; además se observa que con o a pesar de los métodos el uso les permite apropiarse de la escritura y darle una utilidad, según las experiencias que cada uno de ellos logró vivir.

3. Las producciones escritas.

En este tercer subcapítulo desarrollaré dos subtemas y estarán referidos: a) Al procedimiento particular que emplearon para redactar un texto y el análisis de sus escritos; y b) Al procedimiento que ellos dijeron seguir cada que redactan, de manera general. Esta información permitirá complementar la ya aportada en los dos capítulos previos, para finalmente determinar qué, para qué y cómo escriben estos cuatro maestros de primaria y alumnos de la licenciatura en educación de la Unidad 113 de la UPN (Ver anexo 4).

3.1. Procedimiento y análisis de los cuatro textos.

Antes de conocer el procedimiento particular para escribir un texto en lo particular, es conveniente consultar el anexo 4, que presenta las instrucciones dadas a los profesores sobre el tipo de escrito; el anexo 6 contiene los textos originales de los cuatro profesores, tanto capturados y en el 7 aparecen fotocopios del original, reproducidos fielmente para su mejor comprensión; en el anexo 8 aparecen las descripciones de los procedimientos que cada uno de ellos siguió para escribir sendos textos (Ver anexo 8).

En este apartado conservaré el mismo orden que en los anteriores; me propongo identificar las prácticas de preescritura o planeación, textualización o escritura y posescritura o revisión y corrección de textos escritos, según lo haya mencionado cada sujeto, en consonancia con los aprendizajes que los estudiantes adquirieron en el primer semestre, al revisar y aplicar los contenidos de la tercera unidad de la asignatura “El Maestro y su práctica docente” (ver anexo 5).

En forma general se puede apreciar que cada uno de los cuatro siguió procedimientos sui géneris para referirse al proceso que siguieron para redactar, unos se desviaron del objetivo de describir el proceso y abundaron en el tema que redactaron, como si fuera muy importante completar aspectos que no quisieran dejar fuera de un trabajo que sería evaluado. Las particularidades son las siguientes:

Sergio fue demasiado escueto: sólo dos breves párrafos. En su descripción se aprecia que destina un tiempo previo a la redacción propiamente, es decir sí planea; esto se observa al afirmar que primero estructuró las ideas dentro de su mente, para después ordenarlas y darles una secuencia lógica.

Sergio sí tiene muy claro este momento en el que el escritor identifica las ideas que quiere desarrollar, las jerarquiza y les da ese orden que permite la legibilidad, es decir cuida que su texto sea entendible, pero no aclara si piensa en el lector potencial, porque describe su intención diciendo que sea *entendible al momento de escribirlas* (las ideas), se percibe una preocupación inmediata pero no porque desea que le quede claro el mensaje a cualquier lector.

En el segundo apartado Sergio se refiere a los beneficios de haber estructurado las ideas en su mente, lo cual le permitió cumplir con la finalidad propuesta: enlazar sus experiencias, emociones y sensibilidad, pero ya no se refiere más al proceso, antes bien parece que en su proceso hay algo de mágico, pues al haber estructurado en su mente las ideas, después ocurrió que fueron apareciendo: “saliendo por sí solas al momento de plasmar las letras en el cuaderno”.

En cuanto a la planeación del escrito no queda claro cómo fue que lo hizo, porque la descripción es insuficiente, en una frase encierra el hecho de haber planeado *en su mente*. Se sabe que la planeación no debe ser sólo mental sino bajarla al papel, tener el soporte del papel (o la computadora) y él no escribió nada en ese aspecto. No menciona un solo elemento de revisión y corrección, ni en general ningún elemento que haga pensar en la presencia de metaescritura, es decir identificación del objetivo del texto, simultáneamente con la autoobservación y la autorregulación en el momento de escribir y en el resultado final.

Laura es más explícita en el proceso que siguió y detalla las fases de la redacción, desde que leyó con cuidado las instrucciones para saber qué se le estaba solicitando, se detiene hasta estar segura de comprender sobre qué va a escribir; luego se imagina o representa en su mente los hechos a los que se va a referir: cómo trabajaba antes de cursar la licenciatura y cómo lo hace ahora. Tampoco escribe un breve plan de exposición, no ordena las ideas en el papel, las escribe directamente.

Aunque Laura tampoco planeó redactando las ideas que pensaba desarrollar, sí aclaró ella misma con mayor precisión lo que quería escribir y es más explícita en describir lo que hizo, es decir lo que planeó previamente no lo escribió pero sí hace una relación concreta de los momentos que fue atravesando. Usa la retrospectiva y tiene conciencia de lo que efectuó.

Beatriz sólo se refiere a que “situó en la imaginación” lo que iba escribir y describió luego 2 momentos: uno es el deber ser, lo que ella debe tomar en cuenta al trabajar en el aula, y en otro

menciona los aprendizajes que llevó a la práctica porque la universidad se los enseñó, no se quedó, dice, en el nivel del aprendizaje teórico sino que lo llevó a la práctica. La última parte es un agradecimiento.

En esta descripción no se identifican aspectos vinculados con el tipo de texto que se quiere elaborar, ni las ideas principales que desarrollarán, tampoco la jerarquía y enlace de las ideas; no hay una conciencia de la estructura que debe tener el texto escrito. La descripción de Beatriz está enfocada a la temática del texto y no al proceso; sigue escribiendo sobre “el qué” y no sobre “el cómo”, que fue lo que se le solicitó.

Ana es la única que describe el proceso dividido en pasos secuenciales del 1 al 6, esto manifiesta que tiene conciencia de que obedece a una lógica y no puede realizar un paso cualquiera que sea sin tener en cuenta la secuencia, salvo el primero que remite al paso inicial: leer, saber sobre qué asunto se le pide un texto. Después se representó mentalmente las situaciones de su práctica docente que quería plasmar al papel y las escribió. Afirma que “iba escribiendo y redactando al mismo tiempo”, en la práctica no se sabe a qué se quería referir con esos dos verbos o qué operación quería ella diferenciar, debido a que por lo general empleamos esos dos verbos como sinónimos.

El proceso de textualización lo realizó casi simultáneamente inició la revisión en el paso número cinco, pues escribía, “borraba y cambiaba las palabras que no necesitaba”, es decir tan pronto iba escribiendo aplicaba su metacognición para verificar si redactaba de acuerdo con su objetivo y propósito en el nivel de la selección de las palabras. Por último leyó varias veces el texto, esto es lo leyó repetidamente para luego hacer las correcciones finales, “quité lo que no me agradó”, es decir que eliminó lo que de acuerdo con su gusto estaba sobrando; sí se encuentran en Ana indicios de autoobservación y autorregulación que exige la metaescritura, aunque como se verá más adelante, queda pendiente el dominio de la coherencia y corrección, como aspectos integrantes del código escrito.

Es en esta descripción donde se observa de manera más completa lo que es la conciencia del proceso que se sigue para redactar: la planificación del escrito, la textualización, y la revisión y corrección inmediata (simultánea al segundo momento) y mediata.

Un aspecto que está presente en los 4 sujetos en cuanto al manejo del contenido es que ninguno acude a un bagaje intelectual para desarrollar el texto, no revisan sus posturas teóricas psicopedagógicas y/o didácticas para expresarlas y fundamentarlas con argumentos, sino que acuden “a la imaginación” para visualizarse en el salón de clases, básicamente se dedican a observar hechos empíricos, no a desarrollar ideas en torno a una problemática que ya debió ser analizada, interpretada y evaluada en varias materias de la licenciatura; los enunciados escritos no están fundamentados en teorías cognitivas, por ejemplo, sino que son el resultado de imaginar cómo trabajan y cómo deben trabajar con sus alumnos.

Esta postura tiene relación con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores de los sujetos, puesto que escribir un escrito personal como producto de sus PPS, es producir un texto desvinculado de un contexto inmediato y como un acto de la voluntad, al mismo tiempo que se le imprime un sentido peculiar a ese texto, aparte del significado que pueda tener como tal (el sentido mismo lo da la persona y es independiente del contexto).

El tema de la apropiación de la escritura se conecta con las macrorreglas de la composición que todo *escritor* debe dominar. El proceso de apropiación implica la participación activa del sujeto, el uso de la escritura en este caso encierra la comprensión y aplicación de las reglas a las que responde la producción de textos. Enlazando Leontiev su categoría de *actividad*, con la teoría de Vygotsky afirma que: “Hay que destacar, ante todo, que siempre se trata de un proceso *activo*. Para apropiarse de un objeto o de un fenómeno, hay que efectuar la actividad correspondiente a la que está concretada en el objeto o el fenómeno considerado. Por ejemplo, cuando decimos que un niño se ha apropiado de un instrumento, significa que ha aprendido a **utilizarlo correctamente**, y que las acciones y operaciones motrices y mentales necesarias para ello se han formado” (Leontiev, 1983:260 cit. por Baquero 1999: 156)*.

En este momento destaco que al mismo tiempo que el sujeto escribe con una mayor o menor conciencia de lo que hace, es decir, que conoce los procesos al escribir, la metaescritura abarca también el uso de macrorreglas y la capacidad para darse cuenta si el texto está correctamente escrito de acuerdo con lo que se quiere decir, cómo lo quiere decir, para quién lo va a decir, para qué y por qué lo va a decir.

La metaescritura es “el conocimiento del objetivo de la escritura y la autoobservación y autorregulación de los procesos implicados en la acción de escribir con propósito... exige tener consciencia del objetivo de la escritura y de la idoneidad de la redacción realizada (Burón, s/f: 105-106). Esta *idoneidad* y la *utilización correcta* de un *instrumento* al que se refiere Leontiev, tienen su correspondencia con el conocimiento y dominio de las macrorreglas de composición de un texto que de acuerdo con Cassany (1995) son: la adecuación, la coherencia, la congruencia, la corrección y la disposición. Mientras que para Espéret (1991 en Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999: 168) para producir una composición escrita es preciso tener conocimientos sobre: aspectos lingüísticos, sobre el tema a desarrollar, sobre las estructuras de los textos, los contextos comunicativos, y las estrategias específicas y autorreguladoras asociadas con los procesos de la producción escrita.

Así pues no basta con conocer sólo las reglas de la composición para uno o varios tipos de texto, es necesario contar con otros conocimientos y para poder hablar de metaescritura, debe estar presente la autoobservación y la autorregulación, pues la composición de textos se caracteriza por ser un proceso cognitivo complejo autorregulado.

La metacognición referida a la composición de textos implica que el escritor tiene conocimiento y dominio sobre los aspectos funcionales y estructurales de la composición. Los aspectos funcionales son: qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, y para qué y por qué decirlo; los estructurales consisten en la planificación del escrito, la textualización y la revisión del escrito (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999).

Al tener los conocimientos anteriores los escritores expertos producen textos de tipo cohesionado que son trabajados a partir de submetas pero desde una perspectiva global; mientras que los escritores novatos escriben textos en forma inmediata de tipo segmentado y basados en la subjetividad de su pensamiento, en un acto cuasi-automático; sus composiciones son carentes de un cierto contexto intralingüístico y de las suposiciones necesarias para su comprensión correcta. Haciendo una evaluación, los procesos para la elaboración de un texto en los cuatro sujetos investigados, coinciden con las de los escritores novatos.

A todo esto es necesario aclarar que se trata de características de un proceso de composición que responde a una trayectoria formativa; hasta la fecha no es fácil encontrar maestros que promueven

* Negritas mías.

procesos de metacognición en sus alumnos. Se reconoce que “desde el marco cognitivo constructivista todavía no se ha logrado consolidar una propuesta sólida e integrada sobre la didáctica del proceso de redacción o composición escrita, en los alumnos de los distintos niveles educativos” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1999: 160), por lo que en la actualidad se sigue exigiendo corrección en los escritos de los alumnos, pero no se crea el andamiaje, no se enseña el cómo.

En cuanto a la presencia de los conocimientos del código escrito presentes en todo texto: adecuación, coherencia, cohesión y corrección, se observa lo siguiente:

Texto de Sergio

adecuación	coherencia	cohesión	corrección
<p>No se trata de un texto que corresponda a un ensayo académico; se identifica como una reflexión personal en la que sí emplea términos que proceden del bagaje que ha adquirido al cursar la licenciatura como: práctica educativa, planes y programas, currícula, posición constructivista o tradicionalista, aprendizaje más significativo. También se aprecia un tono íntimo casi confesional y emplea la lengua en su modalidad coloquial en frases como: “Hubo una vez que les dije que me escribieran en una hoja de su cuaderno, sin ponerle su nombre por un lado todas las cosas buenas y por otro todas las cosas negativas que veían en mi persona...”.</p>	<p>Incluye una introducción en el primer párrafo que bien podría eliminarse puesto que presenta información respecto a su llegada a la UPN, lo cual no forma parte del tema principal, por lo tanto hay una falla de coherencia; otra falla se da al final, pues termina con uno de los aspectos que debe renovar, mas no hay un cierre o conclusión respecto a la necesidad de llegar a mejores aprendizajes, como señala el tema solicitado</p>	<p>Se encuentran errores por el uso de signos de puntuación: coma y punto y coma, ya sea porque falta o sobra. Hay errores en la construcción de algunas frases como: “a raíz de mi ingreso a la UPN me ha servido de punta de lanza para cuestionarme...”, o bien “porque ya en las actividades diarias con los alumnos ellos cuestionan”, “ser más cuidadoso en el trato con mis alumnos, actividades más prácticas...”.</p>	<p>Se encuentran errores ortográficos como: “mi mismo”, “adaptandolas”, “por si solos”, “me aboco más hacia”, “monotonía”, “ellos”, “como es uno como maestro”, “de cómo les gustaría”, “interactue conmigo”etc. Hay errores por el uso de preposiciones como: “en base a”, “de acuerdo a”. También hay redundancias como: “me ha servido de punta de lanza para cuestionarme a mi mismo”, “me doy más a la tarea de conocer más a fondo”, “los alumnos por si solos fueran descubriendo su propio conocimiento” “vuelvo a replantar la actividad”, “como es uno como maestro para con sus alumnos”. Errores de concordancia como: “planes y programas a nivel primario”, “en ese momentos”. De pobreza de lenguaje: “todas las cosas buenas...todas las cosas negativas”. De construcción como: “dando la pauta de a un aprendizaje”, “dentro de sus contenidos sugeridos”, “hay ciertos momentos que no me dan los resultados esperados, cuando las aplico”, “agregando de cómo les gustaría” “se enfoca más hacia una posición constructivista, que tradicionalista que fue lo que preservó durante muchos años”; en esta última frase en</p>

			el uso de <i>preservó</i> hay un barbarismo.
--	--	--	--

Texto de Laura

adecuación	coherencia	cohesión	corrección
El texto es adecuado a los propósitos. No es un escrito académico rigurosamente fundamentado, pero es un listado de los aspectos que considera debe preservar de su práctica docente y otro listado de los aspectos que considera debe renovar; desarrolla cada listado en una página y media. No hay introducción ni conclusión, pero es pertinente asentar que no se le solicitó esta estructura. Es adecuado, salvo algunas expresiones coloquiales como el último punto de los aspectos que desea renovar y la nota que en términos muy familiares agregó al final del texto, dirigida a quien la entrevistó .	Se mencionan 12 puntos que debe preservar y 11 que debe renovar. En la exposición de cada uno de los aspectos mencionados no se observa un orden o secuencia que pudiera dar cuenta de la agrupación en categorías; se enumeran aspectos relacionados con el método y las técnicas de enseñanza-aprendizaje que utiliza; supuestos psicopedagógicos; las actitudes que ella adopta frente a la docencia, la interrelación con los niños; su relación con el currículum. El único punto que es incoherente con el desarrollo del texto es el último de los que deseo renovar.	En general sí se observa cohesión en el texto.	Se encuentran pocas deficiencias, como ésta de construcción: “Empleo de dinámicas grupales para las lecturas de comprensión”. Uso incorrecto de preposiciones: de acuerdo a”,. Un signo de admiración sólo aparece al abrir la frase pero no aparece el que cierra y el uso de comillas sólo al final: <i>Es hermoso ser maestra” y me siento muy orgullosa..</i> Una palabra empleada de manera equívoca: “ <i>Crear</i> alumnos reflexivos, críticos”. Un error de acentuación: “darles lo mejor de mi”.

Texto de Beatriz

adecuación	coherencia	cohesión	Corrección
El texto en general está escrito en un lenguaje que se acerca más al sentido común que al léxico propio del ámbito psicopedagógico y didáctico. A partir del primer párrafo se aprecia esta característica: da la impresión de que emplea la norma de la lengua oral. Primer párrafo: “Los aspectos que debo preservar en mi práctica docente es ante todo el gusto que me caracteriza de trabajar con niños, ver el individualismo que caracteriza a cada niño el saber que cada día de mi práctica docente el alumno debe aprender algún conocimiento, destreza o habilidad”. Por lo anterior no presenta un lenguaje adecuado para un texto académico.	No hay una secuencia lógica en el desarrollo del texto. Le falta coherencia en lo general y en lo particular, debido a que en un párrafo mezcla dos o más ideas que no tienen relación entre sí, por ejemplo en el segundo párrafo confluyen dos ideas separadas por un punto y seguido, con ideas desarrolladas al interior de cada una: 1) la necesidad de la planeación semanal (y la observación, la evaluación y uso del material de la SEG); 2) la importancia de los ficheros de español y matemáticas (las actividades lúdicas provocan aprendizajes significativos). También hay incoherencias a nivel de enunciado, como: “La dinámica de grupos mediante la pedagogía operatoria es un aspecto relevante...” Otra manifestación de la incoherencia consiste en que al solicitarle los aspectos de su práctica docente que considera renovar únicamente se refiere a que no debe <i>sobreprotejer</i> a sus alumnos a	Hay errores de cohesión por el uso erróneo de signos de puntuación; faltan y sobran comas, puntos y comas, y puntos, como: “debo preservar en mi practica docente; para realizar...”; “que los sobreprotejo en el plantel educativo a la hora del recreo si algún alumno los molesta ahí estoy y pienso que...”. Hay dificultad para comprender la intencionalidad de la secuencia: “este es el aspecto principal que debo preservar en mi práctica docente, y después le siguen los aspectos antes mencionados”.	Falta de concordancia: “los aspectos que debo... es ante todo”. Errores ortográficos por acentuación o uso de las letras: “individualismo”, “importantísimo”, “en los cuáles se describen”, “mas significativos”, “integrandose”, “alguna”, “a traves”, “diagnostico”, “este es el asapecto”, “despues”, “deceo”, “ocaciones”. Faltas en la construcción de frases: “que imparta clases con mis alumnos”, “y así logrando un aprendizaje de equipo y después de lograr su aprendizaje impartirlo al grupo en general”, Repeticiones: la palabra “alumnos” aparece tres veces en cuatro renglones seguidos; la palabra aspecto (s) aparece tres veces en cuatro renglones seguidos.

	la hora del recreo porque ellos deben solucionar sus problemas solitos.		
--	---	--	--

Texto de Ana

adecuación	coherencia	cohesión	corrección
No está totalmente incorporado un tipo de lengua que corresponda al ámbito psicopedagógico, más bien hay una combinación de intencionalidades y de términos. No se limita a responder la pregunta sino que agrega el propósito de definir qué entiende ella por práctica docente. En cuanto a los términos y frases empleadas aparecen: “cada niño tiene sentimientos y está lleno de amor”.	La característica mencionada en el apartado de adecuación también afecta a la coherencia, dado que aporta una definición del sentido común que no se le está solicitando. Dice que: “Mi práctica docente es el quehacer que hago todos los días con mis alumnos, tratando de que día con día sea interesante y ameno, para que mis alumnos tengan interés en aprender todo lo que les pueda enseñar”. Una afirmación que parece corresponder a un enfoque psicosociológico es: “para cada niño su maestra es como otra mamá que muchas veces somos hasta más importante que su verdadera mamá”, frase que se sale un poco de la coherencia general del texto.	Hay algunos errores de cohesión, como una ausencia de dos puntos antes de enumeraciones; uso de la coma en lugar de dos puntos y uso del punto y coma en lugar de la coma; no hay un uso adecuado de los signos de puntuación. Construcción monótona: “Otro aspecto y que también se me hace importante y no quiero cambiar..”.	Hay errores ortográficos como: “preserbar, mi, esta, tambien, practica, Hay repeticiones como: “todos los días... tratando que día con día”. Palabras incompletas como: e en lugar de de, prsente en lugar de presente. Falta de concordancia: “hay aspecto...”. Formas reiterativas: “me han servido y me han funcionado dentro e mi practica docente”.

Resulta importante considerar que la actividad solicitada supuestamente ya había sido realizada por los estudiantes, siempre y cuando los asesores respectivos les hayan pedido que la efectuaran, como se puede apreciar en la tercera unidad de la asignatura “El maestro y su práctica docente” (ver anexo d). Como se observa, los textos de los 4 maestros-alumnos no fueron adecuadamente planeados y en la posescritura dejaron varios errores que debieron eliminar en una revisión cuidadosa (Ver anexos 6 y 7).

3.2. Procedimiento para redactar un texto.

Para completar la información que los sujetos aportaron como parte del escrito que elaboraron aquí se presentarán las respuestas que dieron al preguntarle como parte de sendas entrevistas, cuando se les solicitó que describieran el procedimiento que siguen en la redacción de un texto cualquiera y esto fue lo que mencionaron:

Sergio no describió algún tipo de procedimiento para redactar, lo único en lo que insistió fue en la comprensión del tema sobre el cual se quiere escribir, aquí valdría traer a colación el relato de este

profesor-alumno ya mencionado en el subtema anterior. Su preocupación más grande es comprender el tema y enseguida escribe no sin dudar acerca de la calidad y consistencia de sus textos; reitera que le falta disciplina para cuidar la calidad de sus textos.

Laura mencionó que el procedimiento para redactar un ensayo abarca las siguientes etapas: a) “Suelto todo el rollo, todo lo que siento en ese momento, una o dos cuartillas, entonces de ahí vuelvo a leer y ya me cuesta trabajo, primero en borrador a mano, primero me gusta sentirlo mío... y cuando lo paso al segundo borrador, empiezo a subrayar... quito lo que repito o no es importante, que me dice el tema; b) “Cuando son ensayos... caigo mucho en eso, lo que es la portada, el prólogo, el índice, la introducción, lo que es todo el tema, y al final le pongo observaciones del maestro y me gusta ponerle un dibujito, aunque ya me dijeron que no le anduviera poniendo dibujitos. Yo espero una respuesta buena o mal, observaciones” (Entrevista, 13-II-2001) “Para hacer un ensayo empiezo como muy popular o sea con palabras no muy rebuscadas y no muy técnicas o difíciles, sino muy sencillas y a veces caigo en eso de volver a repetir lo que ya dije, como que yo misma me revuelvo, a mí que me pongan a hablar todo, pero ya escribir sí me cuesta trabajo. A veces caigo en lo mismo y lo mismo y lo mismo ya parafraseando, es que a veces no le entiendo bien”; d) Para redactar un ensayo considera que lo primero es leer, comprender bien el tema, luego responderse las preguntas de cómo, cuándo, dónde, de qué se trata; subraya en el libro palabras o frases, “hago muchos borradores hasta que de tanto leer y quitar, veo qué redacté y vaya concordando con el tema....si no de nada va a servir. Porque por ejemplo si nombro demasiados teóricos... ubicarme, por ejemplo si hablo de los valores, no nada más ‘los valores son bien bonitos’, no, sino de acuerdo a este teórico, por ejemplo, el respeto; más estructurado” (Id.), aquí se refiere muy probablemente a que debe cuidar la coherencia y el cumplimiento del objetivo de un texto bien fundamentado.

Por su parte Beatriz mencionó como modelo a seguir un procedimiento favorable para el aprendizaje de la escritura, como fue el que siguió su maestra de sexto de primaria, quien creó una atmósfera agradable y relajada para que redactaran las niñas en forma personal: “...adelantamos todas mis compañeras porque a través... es lo que no me explicaba cómo es posible que a través de la escritura nos una la madre (monja), porque ya ve que hay rivalidades entre las compañeras y es más, ella nos empezó a acomodar en equipos, no como ahora trabajamos, pero ya empezaba a haber, “*se van a juntar con algunas compañeras y vamos a hacer el trabajo*” (decía), o sea nos daba mucha libertad y era algo diferente, yo en ocasiones pensaba “es que esto no es una escuela a lo que yo estaba tan acostumbrada, de algo tan estricto, es que estamos jugando, pero ahora sí que estábamos aprendiendo”.

La maestra se daba cuenta de la carencia que tenían sus alumnas y les permitía redactar temas del interés de las alumnas: “siempre nos ponía a escribir, era algo que veía que nos faltaba y que.. nos ponía a escribir, “a ver qué van a escribir, algo de... este.... a ver ¿qué les gusta?” *pues yo voy a escribir*, como que se nos hacía (increíble)... lo que nosotros escribiéramos.. se nos hacía algo como imposible”. (Entrevista 7-V-2001).

Beatriz constantemente contrastó el aprendizaje de la escritura que a ella le tocó vivir con el que se aplica en la actualidad. Durante las entrevistas insistía en comparar los procedimientos que siguieron sus maestras y los que se siguen en la actualidad; igualmente compara el uso que ella le daba a la escritura y el que ahora le dan los alumnos: “ahora veo algo muy diferente en mis hijos, mis hijos sí escriben, mi hija que ahora tiene 7 años me manda recados, sí me escribe ella mamá voy a escribir sobre esto y tengo mis hijos más grandes, uno que tiene 19 años que no le gusta mucho tampoco escribir, mucho, pero sí escribe un poquito más de lo que yo escribía. Tengo una hija que tiene 18 años que estudia contabilidad, y a ella le gusta escribir, yo veo que escribe, yo la veo que ella tiene más facilidad que yo para hacer escritos y conforme van... porque tengo 6 hijos. Mi hija la que tiene 7 años, a ella le encanta escribir en una hojita, me dice “*Mamá, voy a escribir*”, ya después dice “*Mira mamá, lo que escribí*”, o sea... cómo tiene que ver la motivación...” (Entrevista 15.II-2001).

“Yo pienso que ahora con la nueva propuesta que está en la primaria, es muy importante porque los niños escriben, no sé en las particulares, pero en las de gobierno sí se me hace muy bien”. (Entrevista 15-V-2001). “... veo lo importante que es de veras que el niño exprese lo que piensa, no decirle *cállate*, sino escucharlo, porque yo pienso que en este momento que nos están diciendo algo... su vida... y pueden ser escritores” (Id.).

Para Beatriz la técnica para redactar un texto que aprendió en el Bachillerato Pedagógico partía de las instrucciones que le dio la maestra; para la docente redactar un ensayo “no es algo difícil, es algo de nosotros, es que los ensayos es una manera... de que tú motives a la persona que lo está leyendo, (lograr) que lo sienta suyo, algo tuyo, que motives, así como motivamos a los niños en las clases, también hay que motivar (a los lectores). Nosotros tenemos que sentirnos motivados al escribir, pero hacer también que el lector se motive” (Entrevista 7-V-2001).

En estas afirmaciones vemos cómo para esta profesora-alumna ha sido fundamental atender la parte afectiva y emocional de los alumnos, pero no proporcionó un procedimiento para redactar. Este

vacío en la consciencia de lo que se debe hacer, se vuelve tangible al analizar su texto, pues demostró importantes deficiencias en el proceso mismo y en el manejo del código escrito.

Para Ana el procedimiento para redactar un texto consiste en seguir las siguientes etapas: “a) Empiezo a escribir todo lo que se me ocurra; b) Le empiezo a dar forma, quito una palabra o cambio otra para que se escuche mejor; trato de acomodarlo un poquito de darle forma; c) Que me entiendan los que lo van a leer” (Entrevista 26-V-2001).

Este procedimiento se refiere a una lluvia de ideas y después se fija en cierta formalidad que requiere el escrito sobre todo en el léxico que está empleando y en el efecto que dará porque su interés es plasmar realmente su mensaje, que el texto cumpla el cometido, quiere darse a entender y no dejar oscura la información. Ana contempla un método para escribir sencillo que, ella afirma, le ha dado buenos resultados.

En la actualidad Ana dice emplear la escritura en los siguientes momentos: “En mi trabajo, les escribo a los niños una frase que me guste, para que me digan qué entienden”; 2. “En la casa, antes les escribía cartas a mis hermanos cuando salían, ya no”. 3. “Ahora escribo recados si salgo y no han nadie en casa”. 4. “Alguna vez quise escribir una novela, pero sólo fue una propuesta que le comenté a mi hermana. Tal vez más adelante lo hagamos” (Entrevista 26-V-2001).

Pero estas citas corresponden al plano de las funciones de la escritura, respecto al procedimiento, no tuvo nada más que decir.

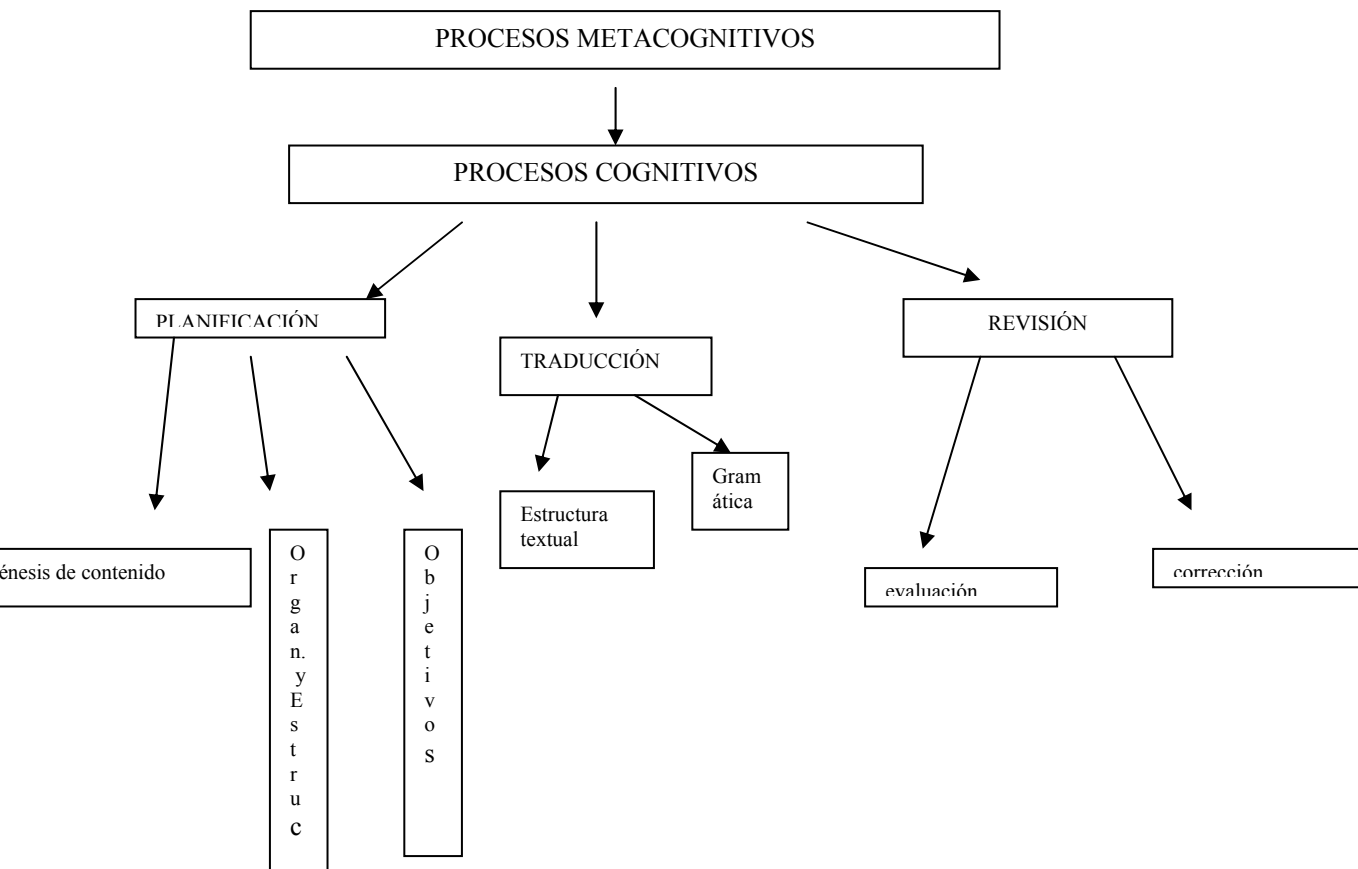
Las respuestas en este apartado refuerzan los hallazgos obtenidos en el primer subcapítulo de este capítulo III, es decir, no existe un conocimiento bien sustentado y habilidades suficientemente desarrolladas que permita guiar la composición de textos. Es un mínimo de ideas sobre la planeación y la revisión sobre todo para “que se oiga bien” y no se repitan palabras, lo que los escritores-profesores cuidan; no han profundizado en el proceso y en los aspectos del código escrito que debe dominar toda persona que redacta.

Por otra parte, aquí traemos a colación los procedimientos que emplearon los maestros de los cuatro sujetos a lo largo de sus trayectorias formativas, las cuales como se constató en los capítulo I y II estuvieron basadas en la repetición mecánica de enunciados y en el estudio de definiciones

gramaticales. En este momento se puede hacer una extrapolación de lo encontrado en los capítulos mencionados, desde el momento en que la escritura exige la puesta de marcha de habilidades y la aplicación de estrategias mentales que atiendan al proceso y al producto.

Al conocer ahora el proceso y el producto, visualizamos en conjunto la trayectoria formativa y la realización específica de un texto en el momento actual. Estos dos aspectos nos permiten aproximarnos a conocer la competencia lingüística escrita de estos profesores-alumnos.

De acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1986 cit. por Salvador Mata, 1997: 44) “La escritura eficaz no sólo requiere el desarrollo de estrategias efectivas para los procesos cognitivos de planificación, diseño y revisión; también requiere procedimientos ejecutivos para poner en funcionamiento esas estrategias en el momento oportuno”. En complemento a esta afirmación, recordemos que el escritor competente posee un perfil que abarca de manera global los elementos que intervienen en el proceso de composición de un texto. Salvador Mata (1997: 30) ofrece en el siguiente esquema el modelo global de la expresión escrita, el cual incluye el proceso y el producto:



Este “modelo global de la composición escrita” define los componentes y subprocesos que un escritor aplica en la elaboración de un texto. De ahí que los estudiosos han identificado deficiencias que corresponden a cada una de las etapas de la escritura y que tienen que ver con la imposibilidad o ejecución deficiente para planear, y/o escribir (traducir) y/o revisar.

Respecto al marco de referencia que existe como producto de las investigaciones llevadas a cabo, los expertos reconocen que la mayor parte de los conocimientos actuales sobre las dificultades en la escritura provienen del análisis del producto más que del proceso (Graham, 1991 en Salvador Mata, 1991: 40), por ello no se cuenta con un cuadro completo de las características de los textos escritos por alumnos con dificultades de aprendizaje.

Asimismo “Dado que el proceso de composición es multidimensional, por cuanto en él están implicados diversos factores, no todos los alumnos tendrán dificultades en todos los aspectos. Por ejemplo un alumno puede tener un conocimiento de lo que debe hacer, pero no lo pone en funcionamiento. Su dificultad está en la motivación, no en el conocimiento” (Salvador Mata, 1991: 41). Aquí se puede agregar que puede ocurrir la situación opuesta, como en el caso de Beatriz, quien refirió que las maestras de primero y sexto de primaria respectivamente, las motivaba a escribir a lo cual las alumnas respondían con un entusiasmo inusitado, sin embargo, la exageración en un estado de ánimo positivo, no garantizaba la calidad de los textos efectuados; aunque no conocemos los productos efectuados en ese momento, Beatriz refiere la dificultad que enfrentaban ella y sus compañeras porque no estaban acostumbradas a escribir y duraban dos o tres horas en redactar una carta. A esto se agrega el hecho de que al analizar el texto de Beatriz se aprecian graves deficiencias de coherencia, cohesión y corrección (ver anexos 6 y 7; pp. 124 y 128).

De acuerdo con muchos otros autores, Mata coincide en que la escritura exige preponderantemente de procesos cognitivos y su regulación pertenece a los procesos metacognitivos. Si bien ya se ha puesto de manifiesto que los planes y programas revisados, correspondientes a los niveles educativos y épocas en que fueron cursados por los cuatro sujetos, no contemplaban el desarrollo de habilidades cognitivas encaminadas al aprendizaje de la escritura, por la práctica, los hoy profesores no lograron ejercer estrategias que les permitieran cabalmente apropiarse del proceso de composición.

Se aprecia, al analizar los procedimientos de escritura que expresan seguir los estudiantes de la LE'94 entrevistados, que no son capaces del todo de coordinar los diversos procesos y habilidades requeridos en la composición de textos, tanto en la etapa de la planificación o preescritura, como en la escritura y en la posescritura o revisión.

Los escritores ineficientes dedican muy poco tiempo a la planificación, se enfocan más a lo concreto que a lo global, no atienden a la organización textual, "...siguen la estrategia de 'decir el contenido', es decir, escriben todo lo que les viene a la mente, sin atender a las necesidades del lector ni a las exigencias del tema ni a la organización del texto. En consecuencia, el texto consiste en un listado de ideas escasamente relacionadas (Scardamalia y Bereiter 1986 cit. por Salvador Mata, 1997: 42). Estas características coinciden con los que los hoy profesores expresan, pues casi no invierten tiempo en planificar, luego dicen que exponen todo lo que saben y revisan cuidando que las palabras no se repitan.

En relación con la segunda etapa o escritura, las acciones de los cuatro sujetos coinciden con el cuidado que ponen los escritores ineficientes: en las grafías, en la ortografía o en el léxico, para que no se repitan palabras, es decir, a los procesos de bajo nivel; no en cambio atienden a los procesos de alto nivel cognitivo, como la génesis de ideas y la estructuración de los contenidos (Salvador Mata, 1997: 43).

Por lo que se refiere a la posescritura, es la fase que más descuidan los escritores incompetentes "abrumados por la exigencia de la tarea" (Salvador Mata, 1997: 43), en todo caso se centran en pequeños datos de puntuación (aspectos mecánicos y superficiales) y en el cambio de algunas palabras, ignorando problemas relacionados con la pobreza de contenido o descuido en la estructuración. "Parece, pues, que los aspectos formales, no el contenido, son los que guían el proceso de revisión" (Graham y otros, 1993 cit. por Salvador Mata, 1997: 43).

Lo anterior se debe, según algunos expertos como Beal (1993 cit. por Salvador Mata, 1997: 43) a este fenómeno: "1) No reconocen la función de la inferencia en la comprensión textual: entienden que la inferencia está explícita; 2) Creen que los lectores interpretarán el texto como ellos lo hacen: que el texto no tiene más que una interpretación, la literal; 3) Tienen dificultad en identificar la oración concreta que induciría al lector a una interpretación diferente".

El hecho de que los hoy profesores atiendan más a las particularidades superficiales que al manejo del contenido, la conciencia del tipo de escrito y la estructura que le ha de dar coherencia y cohesión al texto, tiene una relación lógica con las características del proceso de aprendizaje que vivieron los sujetos, que como ya se revisó en los capítulos I y II consistió en el predominio de habilidades psicomotrices basadas en la repetición y la memorización de definiciones gramaticales, lo cual no les permitió acceder a proceso más complejos que incluyeran también los aspectos cognitivos.

Al respecto, Juventino Ruiz Rodríguez (2002) afirma que “La enseñanza de la lengua materna requiere de un proceso de gran complejidad, que comienza en primer grado y no termina hasta la universidad. No se aprende la lengua materna de manera fortuita o casual”, coincidiendo con otros enfoques, como el antropológico (Raimondo, 1999) y el de la sociología del conocimiento (Berger y Luckman, 1986), de donde se postula que el aprendizaje de la lengua debe ser intencionado y proporcionado por la institución escolar.

Sin embargo, lejos de preocuparse la escuela por proporcionar estos aprendizajes en el sentido de una apropiación o dominio del uso de la lengua escrita, las evidencias obtenidas a lo largo de este trabajo dan a conocer que los centros de interés escolares se centran, por lo menos en estos cuatro casos, en la repetición de contenidos gramaticales o vinculados con la literatura.

Esta afirmación coincide con Ruiz Rodríguez, quien señala que: “Hasta los sesenta, la lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender, es decir, como una gramática normativa” (2002: 27). Posteriormente, gracias a la aportación de filósofos de la lengua, se cambió la perspectiva, considerando que aprender la lengua significa aprender a usarla y a comunicarse, y después de las aportaciones de Chomsky (1957) sobre la conceptualización de competence/ performance (competencia y ejecución), D.H.Hymes (1971 cit. por Ruiz Rodríguez, 2002: 27-28) conceptualiza a la competencia como la capacidad de la persona que depende tanto del conocimiento tácito como de la habilidad para hacer uso de la lengua.

En este sentido, el conocimiento gramatical no es una configuración cognitiva sino un recurso que forma parte del *conocimiento* de quien usa la lengua. Al conocimiento, se agrega la *habilidad*, elemento que incluye Michel Canale (1983 cit. por Ruiz Rodríguez, 2002: 28) para definir “la competencia comunicativa como los sistemas subyacentes de conocimiento y habilidad requeridos para

la comunicación y divide la competencia en cuatro subclases”, las cuales son: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

Por su parte, el español Juan Delval, quien fue alumno de Piaget y ha investigado el desarrollo intelectual y sus aplicaciones en la educación dice que: “prestar más atención al lenguaje y al estudio de la gramática no va a contribuir a mejorar las cosas en la escuela. Lo que hay que mejorar es la capacidad de pensar y de expresar ese pensamiento, pero eso sólo se consigue haciéndolo y no estudiando gramática. En todo caso conviene recordar una vez más que los problemas de la escuela no radica en lo que se enseña, sino en cómo se enseña, y mientras no se entienda esto todo esfuerzo de cambio será baldío. Creo que éste es un punto fundamental si queremos cambiar algo en la educación” (Delval, 1997, 71).

De esto se deduce que con el solo conocimiento gramatical resulta bastante difícil que una persona aprenda a usar adecuada y correctamente la lengua escrita. Una vez más nos remitimos a las experiencias escolares y extraescolares de escritura que realizaron los maestros-estudiantes de la Unidad 113 de la UPN. Al desconocerse los procesos sociolingüísticos y psicolingüísticos explícita e implícitamente, los productos escritos adolecen de las deficiencias ya descritas. La última reflexión, consiste en traer a colación la tarea que tienen cotidianamente estos cuatro profesores de primaria: enseñar a escribir y encausar a sus alumnos para que desarrollen su competencia comunicativa en lo general y lingüística en lo particular, de acuerdo con los planes y programas vigentes a partir de 1993 y perfeccionados en los años recientes.

CONCLUSIONES

El método biográfico, aplicado en esta investigación, me permitió reconocer el valor de la subjetividad en los procesos de aprendizaje y del uso de la escritura de los profesores-estudiantes de la licenciatura en educación plan 94 de la UPN en León, Gto.; la entrevista en profundidad fue el recurso que me puso en contacto con la biografía de cuatro sujetos que reconstruyeron su pasado, constituyéndose así en los informantes, esto es en los ojos y oídos que nos trasladan a la caracterización del tipo de experiencias escolares y extraescolares sobre el uso de la escritura, a lo largo de su vida como estudiantes. Con el método biográfico no se recupera una simple sucesión de hechos, sino el significado que le dieron a esos hechos, puesto que los sujetos narraron lo que recuerdan y “La memoria es un sistema muy activo de reelaboración de la experiencia pasada, siempre que lo recordado tenga algún significado” (Delval, 1997: 73).

En efecto, la teoría sociohistórica del desarrollo y las diversas fuentes consultadas en torno a la didáctica de la escritura fueron la lente que logró explicitar el significado de las experiencias escolares y extraescolares de los cuatro sujetos. Cada afirmación adquirió así la dimensión de lo que los entrevistados pudieron comprender sobre la escritura. Al ser interrogados sobre los usos que le dieron a la escritura a través de varios años de su trayectoria formativa, cobra importancia la respuesta negativa a que haya existido una práctica de escritura extraescolar; la escritura era simplemente como ellos lo expresaron “para las actividades de la escuela”.

En la trayectoria formativa de los cuatro sujetos se aprecia que los relatos a través de los cuales dan cuenta del proceso de aprendizaje de la escritura, las experiencias y usos que le han dado a la escritura, son muy similares. No obstante que en los cuatro sujetos no existen dos casos en que hayan sido completamente contemporáneos (ver anexos 2 y 3, p. 120 y 121), en las narraciones se remiten a experiencias que presentan grandes semejanzas, de tal manera que pareciera que estos hoy cuatro profesores, en su infancia compartieron escuela, programa y método en preescolar y en primaria; el método parece haber sido el fonético (aunque ellos nombran otros métodos), y asimismo pareciera que compartieron las técnicas de sus maestros, basadas en una repetición mecánica de grafías, sílabas, palabras y enunciados.

La perspectiva técnica en la enseñanza de la lengua escrita manifiesta que en la educación

básica no se promovieron los principios funcionales y relacionales (Goodman, 1988) que deben estar presentes en el aprendizaje de la escritura, y sólo parte de los lingüísticos hacen su aparición, es decir de niños no experimentaron o por lo menos no recordaron vivencias en las que descubrieran para qué les podría servir la escritura, cuál es la o las funciones que podría desempeñar en su vida, ni tampoco dan cuenta de usos que reflejen la relación que se puede establecer con otras personas, a través del sistema lingüístico escrito; las experiencias de comunicación son mínimas.

En primaria, la perspectiva desde la que se debían propiciar los aprendizajes, en el tiempo en que estudiaron tres de los cuatro sujetos, era el método global o analítico y se pretendía aplicar el principio de la intuición activa de Pestalozzi (Meneses, 1991), sin embargo es muy difícil identificar si sus maestros realmente aplicaron este enfoque, dado que lo que los cuatro entrevistados manifestaron fue más bien una manera de trabajar, en lo general, centrada en las disposiciones inflexibles del profesor y no en los intereses del alumno. Las prácticas observadas en los relatos se aproximan más a lo que se considera un método sintético-fonético (trasmitido con un enfoque pedagógico-didáctico tradicionalista) que uno global basado en el sincretismo e intuición infantil.

El conjunto de las acciones de enseñanza está regulado por los patrones metodológicos implícitos que aplican los profesores y dichos patrones corresponden al modelo de pedagogía tradicional, según los relatos de los sujetos, y aunque dos de ellos sí tuvieron la oportunidad de experimentar la escritura de textos en un ambiente de mayor libertad, dichos acontecimientos no fueron significativos para que lograran influir en un dominio de los procesos de la escritura, como se aprecia en el análisis de sus textos (ver capítulo III; pp. 76-112).

En secundaria los hallazgos fueron similares: los maestros se centraron más en los contenidos curriculares exigiendo que sus alumnos los memorizaran y apenas si se observaron nuevas actividades en las que se aplicaron algunos principios de la composición literaria o de textos periodísticos. Durante la normal o bachillerato pedagógico las experiencias de escritura siguen estando centradas en la repetición de los contenidos curriculares, y durante la licenciatura el objetivo está centrado en la comprensión de los temas como paso previo para poder escribir un texto y cumplir con la tarea.

En las experiencias escolares que se analizaron no se distingue que en las prácticas de los maestros haya estado implícita la conceptualización de la escritura como un producto de los procesos psicológicos superiores, ni tampoco se aprecia que en la dialéctica que sostiene la Teoría Sociohistórica

del Desarrollo, la escritura haya servido asimismo para seguir desarrollando dichos procesos. Como lo planteó Kouzin en la introducción de la obra *Pensamiento y Lenguaje*, para Vygotsky “las funciones mentales superiores del ser humano deben considerarse productos de una actividad mediada” (Vigotsky, 1995: 18) y para el psicólogo bielorruso la función mediadora la desempeñan los instrumentos psicológicos y los medios de comunicación interpersonal como los gestos, los sistemas de lenguajes y signos, las técnicas mnemotécnicas, etc. En un paralelismo entre instrumentos materiales e instrumentos artificiales, la escritura ocupa un lugar privilegiado como artefacto sociocultural.

No obstante que los cuatro sujetos tuvieron la oportunidad de vivir experiencias de escritura extraescolares y que definen a la escritura como el medio de comunicación más importante que tiene el ser humano para expresarse y comunicarse, no lograron desarrollar suficientemente sus habilidades como escritores competentes (ver capítulo III). Dado que la escritura es un artefacto sociocultural de segundo orden, que se practica en interrelación con otros y por la mediación del adulto (Mc Lane, 1993: 368, en Luis C. Moll), a los sujetos les faltó vivir esa interrelación, a fin de que comprendieran los usos y propósitos de la lengua escrita, así como las técnicas para su empleo eficaz y correcto.

Esa ausencia de interrelaciones con la escritura guiada por los adultos y la carencia de una promoción de la escritura en contextos extraescolares por parte de sus maestros, se manifiestan en sus textos escritos, ya que se identifican deficiencias (Salvador, 1997) en:

- a) Los procesos de composición: planificación, transcripción y revisión.
- b) Las habilidades cognitivas: conocimiento del proceso de escritura, de la estructura textual, y de sus capacidades y autorregulación.
- c) La estructura discursiva del texto: macroestructura, secuencia en el desarrollo del tema, contexto, excesiva confianza en la información implícita.
- d) Forma textual: complejidad sintáctica, selección léxica.

La atención de los sujetos en el momento de escribir está puesta en elementos tan particulares como: 1) No repetir palabras, lo cual resuelven encontrando sinónimos; y 2) En la ortografía, sobre todo la acentuación y el uso de las letras. Este hecho es una consecuencia lógica de la trayectoria formativa de los sujetos por la limitación en las oportunidades que tuvieron en su vida para dominar el código escrito y para experimentar la necesidad de escribir de acuerdo con necesidades e intereses personales y reales.

La realización de este trabajo me permitió identificar el proceso que por tradición se ha vivido en la enseñanza de la escritura y el tipo de textos que generan quienes han estado sometidos a un método apropiado para que los alumnos aprendan a reproducir grafías, pero ineficaz para que desarrollen sus competencias cognitivas para saber escribir.

Una última consideración está referida a la tarea cotidiana que tienen estos cuatro alumnos de la licenciatura en educación, quienes simultáneamente tienen el compromiso de promover el desarrollo de las competencias comunicativas en lo general y lingüísticas (oral y escrita) en lo particular, de sus alumnos. Si bien desde 1993 se realizó el cambio curricular en la enseñanza de la lengua para incorporar el enfoque comunicativo y funcional, asimismo se inició un proceso de capacitación y actualización hacia los docentes, queda pendiente conocer hasta qué punto los maestros han logrado superar deficiencias personales como usuarios de la lengua escrita, además de dominar una didáctica ad hoc, para propiciar en sus alumnos aprendizajes significativos y puedan entonces formar escritores capaces de expresarse y de comunicarse eficazmente.

En los sujetos aquí investigados predominaron las experiencias escolares y extraescolares que les produjeron como resultado el desarrollo de habilidades para transcribir textos pero insuficientes para redactar escritos personales caracterizados por su coherencia, cohesión, adecuación y corrección. Si las experiencias escolares y extraescolares de estos profesores-estudiantes no fueron suficientes en calidad y en cantidad para propiciar el desarrollo de actitudes, habilidades y valores (Cassany, 2002), así como la construcción de conocimientos que le permitieran aprender a escribir, queda una pregunta por responder para trabajos posteriores ¿estos profesores, son capaces de promover en sus alumnos de primaria las competencias para usar la escritura? Después de que estos cuatro sujetos tuvieron vivencias poco afortunadas para que aprendieran a escribir y han demostrado en la actualidad serias dificultades para redactar: ¿estarán, como lo señala el programa, formando escritores competentes a través de “situaciones comunicativas”?

No se puede escribir si no se emplean las capacidades cognitivas y metacognitivas. Escribir implica pensar, planear, razonar, analizar, revisar, comparar, proponer, crear, evaluar..... en un proceso recursivo.

De esta manera, al conocer los resultados de esta investigación, queda en entredicho el cumplimiento de los objetivos de la educación, desde el momento en que ésta conceptualiza al individuo como ser integral y pretende influir prioritariamente en su desarrollo humano. La escritura es el artefacto cultural más importante para lograr la preservación y transmisión de la cultura (ver anexo 9); la escritura es también el instrumento que nos abre horizontes hacia estadios superiores y amplía nuestras perspectivas científicas y tecnológicas; la escritura propicia las interrelaciones sociales y el asentamiento de acuerdos que nos hacen avanzar en mejor calidad de vida, en respeto a los derechos humanos y garantías individuales, en la construcción de una sociedad más libre, conciente y crítica. El no dominio de la escritura, nos limita como género humano.

ANEXOS

ANEXO 1

INFORMACIÓN GENERAL DE LOS SUJETOS INVESTIGADOS

	Lugar de nacimiento	Fecha de nacimiento	Edad	Ocupación del padre	Ocupación de la madre	Hermanos	Maestros en la familia	Influencia en el aprendizaje de la escritura
S E R G I O	León	1954	47	Obrero; zapatero.	Hogar, cursó hasta 2º de primaria	Fueron 18 ó 19; 12 hnos vivos, Sergio es el mayor de los 3 primeros varones. 1 hno.y 1 hna.con sec., otra contador privado; el resto: obreros o comerciantes de zapato	Sólo Sergio	Antes de párvulos (5 ó 6 años) su mamá lo inició en la lectura y la escritura, con un silabario.
L A U R A	Irapuato	1958	44	Peluquero y comerciante	Maestra, dueña de una escuela de párvulos.	8 hermanos; 5 mujeres y 3 hombres. Ella es la 5ª.	Su mamá y una hna.es Mtra.de telesecundaria	Su mamá la apoyó párvulos y primaria; le explicaba lo que le correspondía a las maestras
B E A T R I Z	León	1961	40	Campesino.	Partera empírica.	9: 8 mujeres y un varón; es la octava de la familia	Una hermana mayor es mtra.de prim.y ella	Sus hermanas mayores la iniciaron en el iluminado y las primeras letras
A N A	León	1964	37	Empleado en una panadería; actualmente pensionado	Hogar	10 en total: 6 mujeres y 4 hombres; Ana es la 5ª.	2: una Educadora y Ana	Antes de párvulos, las hermanas le "dictaban", escribía garabatos; le enseñaron a memorizar y mecanizar su nombre

ANEXO 2

CRONOLOGÍA DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA Y TIPO DE INSTITUCIÓN

Nivel	ANA	SERGIO	LAURA	BEATRIZ
Preescolar	69-71, Priv.	60-61, Priv.	63-65, Priv.	No cursó
Primaria	71-77, Públ.	61-67, Públ.	65-69, desde 2º., Públ.	68-74, Priv.
Secundaria	77-80, Públ.	67-70, Públ.	69-72, Públ.	74-77, Priv.
Normal Primaria	81-85, Priv.	73-77, Priv.	72-76, Públ.	77-80; Priv. 94-97Bach., Públ.
Lic. UPN	2000-... Públ.	81-82; 99-03 Públ.	98-02, Públ.	97-01, Públ.
Otra Lic.		91-93, Públ.		
Normal Sup.			76-79, Públ.	

ANEXO 3

CUADRO CRONOLÓGICO DE LA TRAYECTORIA FORMATIVA DE LOS SUJETOS

Sergio	Laura	Año	Beatriz	Ana
		1958		
		1959		
Preescolar 1°		1960		
2° 60-61		1961		
Primaria 1°		1962		
2°	Preescolar 1°	1963		
3°	2° 63-65	1964		
4°	3°	1965		
5° 61-67	Primaria 3°	1966		
6°	4°	1967		
Secundaria 1°	5°	1968	Primaria 1°	
2°	6° 65-69	1969	2°	Preescolar 1°
3° 67-70	Secundaria 1°	1970	3°	2°
	2°	1971	4°	3° 69-71
	3° 69-72	1972	5°	Primaria 1°
Normal primaria 1°	Normal primaria 1°	1973	6° 68-74	2°
2°	2°	1974	Secundaria 1°	3°
3°	3°	1975	2°	4°
4° 73-77	4° 72-76	1976	3° 74-77	5°
	Normal superior 1°	1977	Normal primaria 1°	6° 71-77
	2°	1978	2°	Secundaria 1°
	3° 76-79	1979	3°	2°
		1980	4° 77-80	3° 77-80
Lic. UPN SEAD 1°		1981		Normal primaria 1°
		1982		2°
		1983		3°
		1984		4° 81-85
		1985		
		1986		
		1987		
		1988		
		1989		
		1990		
Lic. en Educación 1°		1991		
Tecnológica 2°		1992		
		1993		
		1994	Bachillerato pedagógico	
		1995		
		1996		
		1997	94-97	
		1998	Lic. educ. 1 y 2° sem.	
Lic. Educ. 1° y 2° sem. 3 y 4° sem.	Lic. educ. 1 y 2° sem 3 y 4° semestre	1999	3 y 4° sem.	
	5 y 6° semestre	2000	5 y 6° sem.	
		2001	7 y 8° sem.	Lic. educ. 1 y 2° sem.

ANEXO 4

FORMATO EMPLEADO PARA SOLICITAR EL ESCRITO

INSTRUCCIONES PARA EL ESTUDIANTE

Redacta un texto de aproximadamente **dos páginas** de libreta tamaño profesional sobre el tema: **¿qué aspectos de tu práctica docente consideras debes preservar y cuáles necesitas renovar, con la intención de llegar a mejores aprendizajes?**

Considera los siguientes aspectos:

- Aunque éste es el tema de una actividad que se solicita en el primer semestre, ubícate en el momento actual, independientemente del semestre que curses.
- Puedes emplear una o dos páginas para planear tu texto o a manera de borradores.
- Al final redacta en una tercera página cuál fue el proceso que seguiste en la redacción.
- Entrega también los borradores.

Muchas Gracias por tu colaboración en este trabajo cuyos objetivos son estrictamente científicos.

ANEXO 5

ANTECEDENTE CURRICULAR DEL ESCRITO SOLICITADO

Resulta importante traer a colación los contenidos de la tercera unidad de la asignatura “El maestro y su práctica docente”, cursada por los estudiantes de la LE’ 94 en su primer semestre. Esta tercera unidad lleva como título: “Consideraciones iniciales sobre algunas formas de comunicación de la práctica docente y la elaboración de escritos académicos” y consta de dos temas: 1) *La comunicación de la práctica docente. La descripción y la narración*, con 4 subtemas: el lenguaje, la descripción, la narración y su técnica, y la técnica de la disertación argumentativa; 2) *Recursos para la redacción de escritos académicos*, con un subtema: Desde el punto de vista del estudiante: cómo se desarrolla una redacción (*El maestro y su práctica docente. Antología Básica*, 1994: 2).

En particular el segundo tema ofrece al estudiante la información mínima y sugerencias para redactar un texto a través de un fragmento del libro de Teresa Serafini *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, el cual a través de la página 23 a la 107 de la obra original, ofrece el desglose de cada uno de los pasos para la producción de un texto (*El maestro y su práctica docente. Antología Básica*, 1994: 120-152).

Además, para solicitar la aplicación de los pasos y sugerencias se les pide a los estudiantes en la actividad final de la unidad tres lo siguiente: “... no olviden que el escrito al que nos referimos es el mismo solicitado en la primera y segunda unidades como actividad final, sólo que en esta unidad ustedes encontrarán los elementos metodológicos necesarios para formalizar su escrito, por lo que les recomendamos: Leer el texto de Ma. Teresa Serafini “La redacción, objeto misterioso”, y elaborar fichas de trabajo donde consignen los elementos esenciales que se deben tomar en cuenta para hacer una redacción. Pongan especial cuidado en:

- La planificación de su escrito
- La finalidad
- El género textual donde se ubica su redacción
- La forma personal de pensar
- La organización de las ideas
- La tesis que genera su discurso argumentativo
- Los argumentos que presentan
- El esbozo del texto
- La estructura de los párrafos
- Los elementos de carácter gramatical
- Con estos elementos perfeccionen sus escritos y elaboren sus versiones finales.

NOTA: Es necesario que al entregar su escrito final anexen: a) Las cuatro actividades anteriores. B) Los registros, fichas y demás recursos que les sirvieron para conformar el trabajo final” (*El maestro y su práctica docente. Guía del estudiante*, 1994: 31).

ANEXO 6

TEXTOS ELABORADOS POR LOS SUJETOS INVESTIGADOS (CAPTURADOS)

a) Texto de Sergio.

Tema: ¿Qué aspectos de tu práctica docente consideras debes preservar y cuáles necesitas renovar, con la intención de llegar a mejores aprendizajes?

A raíz de mi ingreso a la UPN me ha servido de punta de lanza para cuestionarme a mi mismo la practica educativa diario que realizo con mis alumnos; y he encontrado que ahora me doy más a la tarea de conocer más a fondo los planes y programas a nivel primario con la intención de poner en práctica las actividades sugeridas, adaptandolas, algunas de acuerdo a las necesidades de los niños.

La currícula a nivel básico es extensa y dentro de sus (pra) contenidos sugeridos yo en lo particular preservaría el hecho de que los alumnos por sí solos fueran descubriendo su propio conocimiento, dando la pauta de a un aprendizaje más significativo. En realidad la currícula actual se enfoca más hacia una posición constructivista, que tradicionalista que fue lo que preservó durante muchos años (a) en el sistema educativo nacional.

En realidad ahora me aboco más hacia una dinámica más interactiva con los alumnos, aunque hay ciertos momentos que no me dan los resultados esperados, cuando las aplico por primera vez y es cuando vuelvo a replantear la actividad sugerida no perdiendo el objetivo que se persigue y en ese momentos se dan resultados un poco más favorables en el aprendizaje. Tambien preservaría la perseverancia (para) y la constancia para no caer en la monotonía que en cierta forma perjudicaría la labor docente.

En cierta manera debo renovar mi práctica diaria en base a una buena planeación semanal, con el propósito de que los alumnos en cierto momento no caigan en el desinterés por las clases. Es muy importante la buena disposición por parte mía para poder admitir que muchas de las veces soy el que estoy fallando; porque ya en las actividades diarias con los alumnos ellos cuestionan de una manera crítica las (clas) clases impartidas y en ciertos momentos trataba de imponer mi punto de vista sin admitir críticas y esto lo he ido cambiando poco a poco, siendo más tolerante, dando más apertura a las opiniones personales de los alumnos; sobre todo porque ya son de sexto grado y ellos mismos se dan cuenta en cierta medida como es uno como maestro para con sus alumnos.

Hubo una vez que les dije que me escribieran en una hoja de su cuaderno, sin ponerle su nombre por un lado todas las cosas buenas y por otro todas las cosas negativas que veían en mi persona para dar las clases, junto con otro agregado de cómo les gustaría que fueran las clases. Haciendo un consenso general de los

resultados el balance fue más negativo que positivo y (q) sobre todo que las clases fueran más activas que pasivas, (esto lo hice con el grupo de Sexto Grado). Fue ahí, donde me puse a reflexionar sobre mi práctica docente y ver la manera de ser más cuidadoso en el trato con los alumnos, actividades más prácticas que les guste y no tratando de imponer mi criterio o punto de vista; sino que el mismo niño interactue (con) conmigo en el aula.

b) Texto de Laura.

Aspectos que debo preservar.

En mi práctica docente considero necesario preservar:

- Empleo de dinámicas grupales para las lecturas de comprensión y en general de todas las áreas.
- El debate, lluvia de ideas, corrillos, exposiciones orales individuales y de equipos.
- El diálogo continuo entre los alumnos y maestro. (yo).
- Respetar las etapas de su desarrollo para adaptarlos a los intereses de mi alumnos y obtener mejores resultados en cualquier aprendizaje.
- Fomentar y preservar los valores independientemente del área que esté tratando.
- preservar el juego en las actividades planeadas.
- En relación a mi programa, generalmente trataré de ampliarlo, reducirlo o acomodarlo de acuerdo a las circunstancias que se presenten.
- preservar la armonía, el amor y la motivación, en cualquier grupo que se me encomiende.
- La comprensión hacia mis alumnos en todas sus necesidades para ayudarles a salir adelante.
- La alegría en mi trato diario con alumnos y compañeros de trabajo.
- propiciar encuentros armónicos entre las personas, alumnos, etc. porque considero que esto es muy importante, ya que todos aprendemos de todos.
- Continuar con un trato de respeto, tolerancia entendimiento con mis alumnos, ya que en la profesión que ejerzo, son humanos con los que trabajo y merecen todo mi respeto y atención. ¡Es muy hermoso ser maestro” y me siento muy orgullosa de serlo, por eso trato de ser ejemplo positivo para mis niños.

Aspectos que necesito renovar.

Lo que necesito renovar.

- Actualizarme y prepararme continuamente. para entender y aplicar mejores estrategias de trabajo en la E-A. de mis alumnos.
- Renovar la conducción del proceso E-A. para lograr aprendizajes significativos y los sepa emplear oportunamente y en su momento adecuado.
- Emprender nuevas estrategias de tal forma que el niño, sea constructivo en su aprendizaje.
- Crear alumnos críticos, reflexivos, que sean capaces de enfrentar los retos con decisiones bien equilibradas.

- Innovar mi práctica docente en todos los sentidos, para evitar caer en el conductismo, tradicionalismo y prácticas que no ayudan en nada al alumno. como la memorización, la repetición, el mecanicismo etc.
- Renovar mi autoridad ante el grupo, par ser guía, conductora y facilitadora de aprendizajes del niño.
- Renovar la participación de mis alumnos, de manera que sean partícipes de su propio aprendizaje, interviniendo y sugiriendo actividades en su mismo aprendizaje.
- La relación de los padres de familia con los alumnos, para que haya una mejor comunicación y calidad en la participación de todos.
- Involucrarme un poco más con aquellos alumnos, que tengan problemas de aprendizaje o conducta para ayudarlos a que superen este problema.
- Tratar de darle un seguimiento a nivel escuela dentro de un “consejo técnico” para que así todos los maestros estemos enterados de los avances de estos alumnos.
- Espero que dios me dé vida para servir con amor a mis alumnos y darles lo mejor de mi.

c) Texto de Beatriz.

¿Que aspectos de tu práctica docente consideras debes preservar y cuáles necesitas renovar, con la intención de llegar a mejores aprendizajes?

Los aspectos que debo preservar en mi práctica docente es ante todo el gusto que me caracteriza de trabajar con niños, ver el individualismo que caracteriza a cada niño el saber que cada día de mi práctica docente el alumno debe aprender algún conocimiento, destreza o habilidad.

La planeación semanal es importante en mi quehacer docente diario, siendo otro aspecto importantísimo que debo preservar durante todo el tiempo que imparta clases con mis alumnos, la observación diaria de los educandos, registrando sus tareas, participaciones y utilizando el material de apoyo que imparte la SEG. Un material importantísimo son los ficheros de español y matemáticas en los cuáles se describen actividades lúdicas que les encantan a los alumnos y mediante las cuales los aprendizajes son mas significativo, (y) duraderos y divertidos.

La dinámica de grupos mediante la pedagogía operatoria es un aspecto relevante mediante la cual los alumnos trabajan en equipo y construyen su conocimiento de una manera socializadora integrándose y así logrando un aprendizaje de equipo y después de lograr su aprendizaje impartirlo al grupo en general por medio de exposiciones y utilizando material concreto.

La disciplina es otro aspecto que debo preservar en mi práctica docente; para realizar cualquier actividad , al intervenir los alumnos en clase deben levantar la mano para pedir la palabra o para aclarar alguna duda.

Al inicio del ciclo escolar debo observar y a traves de la prueba de diagnostico de mis alumnos, detectar la problemática que presentan los alumnos y así utilizar

estrategias que me ayuden a solucionar la problemática y lograr en mis alumnos mejores aprendizajes pienso que este es el aspecto principal que debo preservar en mi práctica docente, y después le siguen los aspectos antes mencionados.

Un aspecto que necesito renovar en mi práctica docente es que a veces quiero tanto a mis alumnos que los sobreprotejo en el plantel educativo a la hora del recreo si algún alumno los molesta ahí estoy y pienso que esto lo debo cambiar debo dejar que mis alumnos solucionen sus problemas solitos. Nunca me había puesto a reflexionar sobre este aspecto personal de sobreprotección con mis alumnos, hasta que entré a la Universidad Pedagógica Nacional, deceso y necesito cambiar este aspecto que en ocasiones me crea conflictos con alumnos de otros grados.

d) Texto de Ana.

¿Qué aspecto de tu práctica docente consideras debes preservar y cuáles necesitas renovar, con la intención de llegar a mejores aprendizajes?

Mi práctica docente es el quehacer que hago todos los días con mis alumnos, tratando de que día con día sea interesante y ameno, para que mis alumnos tengan interés en aprender todo lo que les pueda enseñar.

Dentro de mi trabajo hay aspecto que quiero preservar, porque siento que me han servido y me han funcionado dentro de mi práctica docente,

Algunos de esos aspectos son mi sentido del humor, mi alegría, trabajar con limpieza, escuchar a mis alumnos y ayudarlos cuando me necesitan, el ser comprensiva, el dejar que los niños expresen sus opiniones y hasta lo que ellos piensan y sienten.

Otro aspecto y que también se me hace importante y no quiero cambiar es el que soy consciente que trabajo con un material humano; que para mí es primordial porque cada niño tiene sentimientos y está lleno de amor porque para cada niño su maestra es como otra mamá que muchas veces somos hasta más importante que su verdadera mamá.

De los aspectos que necesito renovar, considero que son varios como es el trabajar de una manera un poco tradicional, porque todo lo quiero hacer yo, pasar lista empezar a explicar la clase, iniciar y dirigir los trabajos, revisar, anotar fecha, en fin tantas cosas que también soy consciente que necesito cambiar todos esos malos hábitos con el propósito de mejorar y actualizar mi práctica docente, para que mis alumnos salgan cada día más mejor preparados dentro de su vida y cuenten con herramientas necesarias para vencer cualquier problema que se les presente.

ANEXO 7
TEXTOS ELABORADOS POR LOS SUJETOS
(FOTOCOPIADOS)

ANEXO 8

PROCEDIMIENTO QUE SIGUIERON PARA REDACTAR EL TEXTO

Al solicitarles que en una hoja aparte describieran el proceso que siguieron para redactar el escrito, sus respuestas textuales fueron las siguientes:

Sergio, 4º. semestre.

-Para redactar el texto, primero estructuré dentro de mi mente las ideas, para después ordenarlas y darles una secuencia lógica y entendible al momento de escribirlas.

-Esto me permitió dar a conocer mis experiencias propias, emociones y sensibilidad que se fueron hilvanando una por una, saliendo por sí solas al momento de plasmar las letras en el cuaderno.

Laura, 6º. semestre.

Proceso al seguir la redacción de este trabajo:

-Analizar instrucciones y asimilarlas.

-Leer y comprender los tres apartados que se me solicitaron.

-Ubicarme en mi contexto escolar para poder dar mis puntos de vista sobre cada aspecto.

-Comparé mi práctica docente anterior con la actual, para ver la distinción entre ellas.

-Recordé parte de mi historia personal en el aspecto educativo para de esa manera poder describir mis prácticas anteriores recordando aspectos que me llenaron de alegría, formas de trabajo muy importantes con las cuales fui formada y que ahora me gusta cambiarlas o al menos eso pretendo porque de alguna forma marcaron mi personalidad.

-Posteriormente fui redactando cuidadosamente cada uno de los aspectos por separado, procurando ser lo más objetivo posible, en donde plasmé las cosas que debo conservar en mi trabajo y las que deseo renovar porque así creo que puedo aplicar lo aprendido en todos los cursos, de esta licenciatura que nos abre puertas, para darnos cuenta que el alumno, es un ser maravilloso, que necesita ser moldeado con todo cuidado y cariño para prepararlo y enfrentarlo a la vida, diaria con un aprendizaje constructivista, en donde sea participe con sus sugerencias y opiniones, para ir forjando su propia formación.

Beatriz, 8º. semestre.

El proceso que seguí para redactar el texto, en primer lugar situarme en mi imaginación en el salón de clases con los alumnos, en los aspectos que debo tener siempre presentes en mi práctica docente, en el como voy a realizar mi trabajo en el cuando y porque lo debo realizar y también reflexionando sobre los conocimientos prácticos que he adquirido en la Universidad Pedagógica, digo prácticos porque los conocimientos adquiridos siempre los llevé a la práctica con mis alumnos de manera ordenada, registrándolos, observando los resultados por consiguiente estoy contenta de haber tenido la gran oportunidad y la dicha de estudiar en esta Escuela tan linda con asesores competentes y trabajadores que me han dejado mucho de bueno y les doy las gracias sobre todo a la maestra x por ser una persona tan responsable de su trabajo.

Ana, 2º. semestre.

Proceso que utilicé para la redacción.

- 1.- Leí el título del tema.
- 2.- Cerré los ojos para que las ideas se me vinieran a mi mente.
- 3.- Me imaginé mi grupo, con mis alumnos y me veía trabajar en el mismo.
- 4.- Después empecé a escribir todo lo que imaginé.
- 5.- Iba escribiendo y redactando al mismo tiempo, borraba y cambiaba palabras que no necesitaba.
- 6.- leí algunas veces lo que escribí y quité lo que no me agradó.

ANEXO 9

LA ESCRITURA DESDE DIVERSAS DISCIPLINAS

Investigar sobre el uso que un grupo específico le ha dado a la escritura implica en principio remitirnos a definir el objeto. ¿Qué es la escritura? ¿Cuál es la naturaleza de esta herramienta y cuáles han sido las formas de transmitirla? Estas preguntas tienen muy diversas respuestas debido a que son varias las ciencias que caracterizan a este artefacto al que acudimos diariamente de manera automática; ya sea que se parta de una perspectiva sincrónica o diacrónica, la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía, la semiótica y la lingüística entre otras disciplinas tienen mucho que decir en torno a lo que es la escritura. Sirva este anexo para esbozar lo que es la escritura, la función que ha tenido en los individuos y la forma de enseñarse. La escritura es mucho más que el conjunto de grafías que representan los fonemas de lenguas como la nuestra, de carácter alfabético.

SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO

A fin de entender qué es la escritura tenemos que distinguir entre lengua oral y lengua escrita y más aun, ir más atrás para sopesar la función original que ha tenido el lenguaje en la vida del hombre. Para lograrlo, situémonos en la naturaleza y en la realidad humanas. filogenética y ontogenéticamente la naturaleza humana es diferente a la naturaleza animal, puesto que el hombre no tiene predisposiciones para adaptarse al medio ambiente, por el contrario el ser humano mediante su actividad, produce una realidad y construye un orden social –no biológico- que se transmite de generación en generación. Ya sea que nos ubiquemos en las más incipientes relaciones de la vida cotidiana en las primeras comunidades de homínidos, o en los universos simbólicos más elaborados, el lenguaje es el instrumento indispensable que permite tanto las interacciones más primitivas en las primeras comunidades, como el desarrollo del conocimiento, la conservación del orden social, la institucionalización y la legitimación que valida las acciones de los hombres.

En el proceso de objetivación y de subjetivación, el lenguaje está presente como vehículo, como un medio fundamental. De acuerdo con la sociología del conocimiento (Berger y Luckman, 1986: 52-65) la expresividad humana se objetiva, es decir se manifiesta en productos de la actividad humana que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo

común. Las objetivaciones, son índices duraderos de los procesos subjetivos de sus productores, por lo cual su disponibilidad se extiende más allá de la relación cara a cara, más allá de la inmediatez del aquí y ahora. La realidad de la vida cotidiana es posible por las objetivaciones; permanentemente estamos rodeados de objetos que proclaman las intenciones subjetivas de nuestros semejantes.

Entre los diferentes tipos de objetivaciones, se encuentran prácticamente todos los artefactos que el hombre ha producido como puede ser un arma, un arado o un centro ceremonial. Un caso especial de objetivación es la producción humana de signos o significación. Un signo se distingue por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos; un signo tiene el propósito de indicar el significado subjetivo de quien lo produce y se da en la realidad común que el emisor y receptor comparten con otros hombres.

Los signos se agrupan en sistemas, como podrían ser las gesticulaciones, onomatopeyas o danzas rituales en las comunidades primitivas; o en la actualidad, como las señales de tránsito, el lenguaje de los sordomudos, el código Braille o Morse. Todos los sistemas de signos son objetivaciones que perduran más allá del tiempo y espacio en que se generan (separabilidad), por lo que la intención subjetiva permanece y puede ser recordada o conocida tiempo después por el emisor o por otras personas.

Entre los sistemas de signos el más importante para la sociedad humana es el lenguaje o sistema de signos lingüísticos. El fundamento del lenguaje está en la capacidad intrínseca de la expresividad vocal que posee el organismo humano, aunque se habla propiamente de lenguaje a partir de que a las expresiones vocales se les asigna un significado que trasciende el tiempo y el espacio.

No obstante que el lenguaje se origina cara a cara puede fácilmente separarse de su situación original, entre otras razones porque la significación lingüística se puede transmitir mediante la escritura “que constituye, por así decir, un sistema de signos de segundo grado” (Berger y Luckman, 1986: 55). Por su naturaleza, el lenguaje es el sistema de signos que ofrece un mayor potencial para transmitir significados con independencia del aquí y ahora de su producción, por la enorme variedad y complejidad de sus signos. Se puede hablar o escribir de innumerables asuntos que no tienen relación alguna con la situación cara a cara.

Una cualidad inherente al lenguaje (que lo distingue de otros sistemas de signos) es la reciprocidad que se da en la continua producción de signos vocales en la conversación. Cuando cada interlocutor oye lo que el otro dice se posibilita el acceso continuo, sincronizado y recíproco a las dos subjetividades en la cercanía intersubjetiva: de qué manera me oigo a mí mismo a medida que hablo, mis propios significados subjetivos se me hacen accesibles, se objetivan, se vuelve más real mi subjetividad para mí y para los demás. El lenguaje tiene esa capacidad de cristalizar y estabilizar la propia subjetividad, más allá de la conversación específica (Berger y Luckman, 1986: 52-65).

El lenguaje permite objetivizar una gran cantidad de experiencias que surgen en el curso de la vida de las personas, tipifica experiencias incluyéndolas en categorías, tiende puentes entre distintas zonas de la realidad, puede sincronizar nuestras secuencias de tiempo biológico porque puede actualizar una variedad de objetos que no están presentes, y puede por completo trascender la realidad de la vida cotidiana en el momento en que traspone una realidad aislada a la realidad de la vida cotidiana (como interpretar un sueño); un tema significativo que cruza de una esfera de realidad a otra se define como un símbolo y el modo lingüístico por el que se alcanza esa trascendencia se denomina lenguaje simbólico.

Al trascender la experiencia cotidiana el lenguaje simbólico asciende a regiones inaccesibles para la vida cotidiana, no sólo de facto sino también a priori. Así, el lenguaje construye enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana; entre los sistemas simbólicos de mayor importancia histórica están la religión, la filosofía, el arte y la ciencia.

De este modo, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que el sentido común tiene de esta realidad. El lenguaje simbólico preside la realidad, la explica, permite el conocimiento, constituye los ámbitos de significado.

En efecto, el hombre siempre ha vivido entre sistemas de signos –lenguajes- (pictórico, táctil, auditivo, etc.) y de entre ellos el sistema lingüístico o lengua le ha permitido desarrollar una comunicación más eficaz y exacta, asimismo ha podido construir preguntas y respuestas sobre su entorno, sobre su ser y su acontecer. Cada grupo étnico, cada civilización y cultura a través de la historia y en los diversos continentes han desarrollado lenguas muy diversas; la necesidad de expresarse y de comunicarse ha generado una gran variedad de lenguas y dialectos a lo largo y ancho

del planeta, pero ¿todos los pueblos han tenido escritura? ¿desde cuándo existe la escritura como ésta que estamos leyendo ahora?

ANTROPOLOGÍA

Es necesario aclarar que existen por lo menos dos criterios para conceptualizar el uso y caracterización de la escritura, vista desde una línea diacrónica. El primero es el criterio elitista de algunos lingüistas que consideran como escritura sólo aquella que ha adquirido un grado de evolución tal que tiene un carácter alfabético. El segundo criterio es el de los antropólogos básicamente, que considera como escritura a cualquier sistema de representación simbólica, ya sea que los signos correspondan a jeroglíficos, caracteres, ideogramas, glifos, runas, etc.

Desde la perspectiva antropológica se entiende por escritura el conjunto de operaciones, de materiales y de productos vinculados con la producción y el uso de los sistemas gráficos (Raimondo Cardona, 1999: 33) al mismo tiempo que designa las manifestaciones abstractas singulares como la escritura árabe, la escritura china, la escritura hebrea.

Los estudiosos de la escritura en el último siglo coinciden en una clasificación evolucionista de los sistemas gráficos, correspondiente a lo que podrían catalogar como fases obligadas de la historia de la escritura:

- a) fase denominada frecuentemente como “previa” a la escritura, en las que aparecen medios mnemotécnicos como cordeles o nudos, fajas de conchas, muescas hechas en palos y tablillas; sistemas para transcribir “informaciones limitadas”;
- b) fase pictográfica, en la cual dibujos más o menos realistas evocan un objeto, idea o situación;
- c) fase ideográfica, los dibujos se fijan, se estandarizan y se refieren a un equivalente muy preciso de la lengua;
- d) fase fonética, considerada como la última posible, en la que los elementos gráficos siguen la secuencia de la lengua oral.
- da) fase silábica, en donde a cada sílaba le corresponde un elemento gráfico;
- db) fase alfabética, en donde a cada fonema le corresponde un elemento gráfico.

Esta clasificación responde a una visión etnocéntrica, puesto que la evolución máxima se considera la fonética representada por las lenguas indoeuropeas o de flexión y en la escritura por el alfabeto que todas ellas han adoptado, incluso las lenguas indias.

En la primera fase se agrupan fenómenos bastante diferentes y poco estudiados. Entre estos casos de precursores de la escritura están los complejos sistemas empleados por los incas –de reciente estudio- cuyos elementos se tejían en las telas o se pintaban en vasos para registrar cronologías, calendarios o crónicas. Estos sistemas *de múltiples medios* que utilizan diferentes soportes como las telas y la cerámica lleva a pensar que los *quipus* de cordeles serían un tercer medio de comunicación escrita y no un simple medio mnemotécnico.

Entre los numerosos casos que antropólogos y etnólogos han analizado está el de los akan de la actual Ghana, etnia que proyectó un mundo imaginario de símbolos sólo descifrado parcialmente. En el amplio repertorio de pesas para pesar el oro, al igual que modelados, insignias, joyas y armas ceremoniales se aprecian centenares de signos de tipos diversos con formas geométricas o realistas. Respecto al caso de las figuras geométricas se cuenta sólo con conjeturas, mientras que las formas realistas que aparecen en telas, madera tallada y otros materiales el mensaje está asociado a un proverbio que cumple la función de *precipitado* lingüístico de un saber ético y jurídico, objeto de interpretaciones en varios niveles.

En estos sistemas, la cantidad o variedad de los mensajes está en relación de lo que es importante transmitir y no es el sistema el que limita, puesto que todo sistema artificial puede hacerse más vigoroso en el caso necesario.

Para los especialistas, los usos de este tipo de códigos no son indicios de una pobreza intrínseca de la escritura, más bien nos hacen reflexionar en el hecho de que si la sociedad moderna emplea varios medios combinados, también los emplean las sociedades tradicionales en las que la escritura no adquirió la función de código primordial.

En relación con los textos pictográficos, cuando en ellos es posible estudiar la realización lingüística vinculada con el empleo de la pictografía, se puede comprobar que la relación entre registro oral y registro gráfico dista mucho de ser lineal porque ninguno de los dos registros es el simple calco del otro, por más que ambos se completan y se relacionan recíprocamente. De esto se deduce que el

registro gráfico tiene una autonomía propia con nexos internos –sintácticos- autosuficientes. Utilizaron escritura pictográfica varias etnias de norte y centroamérica.

En las escrituras ideográficas o logográficas las imágenes pierden realismo para ganar un carácter esquemático y evocador, y en lugar de la serie de posibilidades mentales que ofrece la pictografía, los ideogramas o logogramas siguen una secuencia precisa, como la escritura cuneiforme o la egipcia.

La fase fonética de la escritura, que consiste en que los signos gráficos se refieren al carácter fonético de la lengua, tiene dos modalidades: el fonético silábico, en donde cada signo vale por una sílaba o parte de una sílaba, y el fonético alfabético, donde cada signo vale por un fonema. Las escrituras semíticas del segundo milenio antes de Cristo eran fonéticas silábicas porque poseen signos para las consonantes pero no para las vocales, pero cuando los griegos adoptaron el alfabeto semítico prescindieron de algunos elementos referidos a fonemas desconocidos en la lengua griega; a partir de entonces el margen de diferencia entre lo escrito y lo oral queda reducido prácticamente a nada, salvo por diferencias mínimas de tipo histórico (como la etimología) o morfológico (como palabras en inglés o ruso morfológicamente vecinas y fonológicamente muy diferentes) (Raimondo, 1999).

Esta muy breve exposición de las etapas de la escritura en realidad abarcó varios milenios en la evolución de la gran diversidad de culturas que han generado los grupos étnicos del planeta. El origen del lenguaje oral se remonta por lo menos a 100,000 años atrás, mientras que las formas gráficas más antiguas descubiertas datan de fines del IX al II milenio; éstas corresponden a un número bastante elevado de esferillas, cilindros, discos, conos de arcilla de diferentes dimensiones, encontrados en una amplia zona del Cercano Oriente; en estos objetos se encuentra un sistema de cómputo basado en dos dimensiones: número y forma.

En localidades de Siria e Irán se encontraron alrededor de 1,500 textos plasmados en tablillas de arcilla, considerados como las primeras pruebas ciertas de escritura (pictográfica) y alrededor de 3,500 a. C. en la baja Mesopotamia los sumerios inventaron la escritura cuneiforme que pasó primero a los semitas occidentales, luego a los arcadios, asirios y babilonios, y posteriormente a los egipcios.

La escritura fenicia se encuentra en la base y origen de un gran número de variedades: la hebrea, la aramea (del siglo IX), la amonítica y la griega (principios del siglo VIII). De la griega derivaron: la etrusca, la latina y posteriormente la cirílica.

Mucho se podría citar aún de otros sistemas de signos como la escritura del valle del Indo, las escrituras de pueblos de mesoamérica como zapoteca, nahua, mixteca y maya; o de grupos étnicos asiáticos o africanos. No obstante, este apunte tiene la finalidad de presentar un bosquejo de los sistemas tan diversos que ha creado el hombre ante la necesidad de expresar o comunicar algo como puede ser la hazaña de un héroe o una crónica. En este desarrollo queda ubicado el antecedente de nuestra escritura, al mencionar el latín. Por otra parte, queda muy claro el carácter arbitrario de la escritura, ésta que ha sido inventada por una profunda necesidad humana. Más adelante se mencionarán algunas palabras sobre el aprendizaje de la escritura en este contexto.

LINGÜÍSTICA

La escritura no ocupa un lugar importante en la Lingüística. Para entender esta afirmación es necesario remontarnos al surgimiento de esta nueva ciencia en los albores del siglo XX, con las aportaciones de Ferdinand de Saussure, quien por primera vez le da a la Lingüística el estatuto de ciencia. En su célebre *Curso de Lingüística General*, publicado originalmente por sus discípulos Bally y Sechehaye en 1916 (1982), Saussure ubica a la Semiótica como la ciencia que estudia todos los sistemas de signos y a la Lingüística como la ciencia que estudia el sistema de signos lingüísticos. En este momento, el lingüista ginebrino conceptualiza lo que es la unidad básica y bifásica de este sistema: el signo lingüístico, que resulta de unir el significado y el significante, y que es susceptible de empleo gramatical, es decir es articulable, puede relacionarse con otros signos formando cadenas, según ciertas normas de distribución, orden y dependencia.

Desde esta perspectiva, el *lenguaje* es definido como la capacidad humana de comunicarse simbólicamente; la *lengua* es un sistema –conjunto ordenadamente interrelacionado– de signos lingüísticos que funciona como un código, esto es como un arsenal de signos elegidos y articulados conforme a ciertas reglas. Mientras que el *habla* es la realización concreta, individual y momentánea de la lengua, manifestada por cada hablante. Así pues, el hombre se vale de muchos sistemas simbólicos de comunicación, no obstante entre ellos el más útil, económico y perfecto es la lengua.

El nacimiento de esta ciencia concede a la lengua oral la posibilidad de ser estudiada como un sistema en el que se articulan sus signos con base en reglas. Las diversas ramas de la Lingüística describen el funcionamiento de los aspectos que constituyen a un signo lingüístico; entre las disciplinas más importantes se encuentran:

- ◆ La Fonética, que estudia la acústica y fisiología de los sonidos pronunciados (fonemas).
- ◆ La Fonología estudia el valor funcional de los fonemas.
- ◆ La Semántica estudia el significado de los signos lingüísticos.
- ◆ La Gramática que estudia la función y la forma de los signos lingüísticos.

Así pues, el fonema es la representación abstracta de un sonido, pertenece al sistema de la lengua y es la mínima unidad lingüística carente de significado pero con posibilidad de ser descrita. Cada lengua cuenta con un alfabeto fonológico (repertorio de fonemas) pero éste no necesariamente coincide con el alfabeto ortográfico o escritura porque cada fonema no está representado por una sola letra o grafía. Esto nos lleva a afirmar que el sistema fonológico (que representa a los sonidos) y el alfabeto ortográfico (las grafías o letras) con que se escribe el español no guardan entre sí una exacta correspondencia (Beristain, 1981: 26).

El español que hablamos en México tiene 22 fonemas (sonidos que realmente pronunciamos) y el alfabeto ortográfico tiene 31 letras, incluyendo la h, que no representa fonema alguno.

Estos son los desajustes entre el alfabeto gráfico y el fonológico

fonema	Letra, grafía o gramema
b	b, v
y	ll, y inicial
i	í, y
rr	r, rr intervocálica (arriba)
r	r intervocálica (arete)
k	k, qu, c (que precede a a, o, u: ca, co, cu)
s	s, z, c (que precede a e, i: celeste, circo)
g	g (que precede a a, o, u: gala, goma, gusto); gu que precede a e, i: guerrero, guitarra)
j	j, g (que precede a e, i: gesto, gitano)
k, s, j	X

-----	H
u, v en palabras procedentes del inglés o alemán	W

Originalmente la lingüística no se ocupa del alfabeto ortográfico (escritura) sino del fonológico, puesto que su objeto de estudio es la lengua oral. A tal grado casi ignora el sistema gráfico, que en la *Guía alfabética de lingüística* elaborada bajo la dirección de André Martinet, en el apartado de los conceptos y temas que corresponden a la letra “e” no aparece la palabra “escritura”; en la letra “g” sí se concede un lugar a la palabra “grafía” y allí se puntualiza que “La escritura es un procedimiento del que nos servimos para ‘inmovilizar, fijar el lenguaje articulado, fugitivo en su esencia’. El código escrito es secundario en relación con el código oral que es la lengua. Está determinado en cierto modo por los soportes utilizados (roca, cuero, hueso, pergamino, papiro, papel, etc.)” (Martinet, 1972: 167).

Esta cita, tomada de un libro de consulta general nos permite en definitiva conocer la conceptualización de la escritura y el razonamiento que podría desprenderse es el siguiente: la lengua es el código oral; la escritura no es lengua, es un código secundario cuya función es inmovilizar el lenguaje articulado. La importancia central la tiene el sistema de signos oral, el gráfico, pasa a un segundo plano y no fue motivo de estudio alguno.

Por otra parte, disciplinas como la Gramática y la Semántica se ocupan de describir la forma y función, y el significado de los signos lingüísticos respectivamente, y la Pragmática estudia el uso de los signos lingüísticos en contextos determinados.

Las disciplinas que forman parte de la Lingüística no tienen un enfoque normativo, como lo tenía la antigua Gramática Normativa, sino descriptivo, por consiguiente no se refiere al deber ser de la lengua, sino al ser, y en ningún momento ofrece lineamientos sobre cómo hablar o escribir.

PSICOPEDAGOGÍA

En lugar de elegir un enfoque psicológico centrado en describir únicamente el proceso interno del sujeto en la adquisición de la escritura, opto por la teoría sociohistórica del desarrollo humano de Lev Vygotsky por considerarla más completa, dado que este autor propone una lógica dialéctica entre

los procesos internos y externos que influyen en el ser humano a partir del lenguaje; esta perspectiva es más coherente con esta visión interdisciplinaria de lo que es la escritura y cómo se ha enseñado.

A manera de sumario se puede afirmar que los temas principales que aborda Vygotsky y que pueden ser útiles para comprender qué es y cómo se aprende la escritura son los siguientes: la explicación de desarrollo a partir de procesos interpsicológicos que luego se convierten en procesos intrapsicológicos, y en esa conversión es capital la función que desempeña el lenguaje (oral, en un primer momento) como el más importante instrumento mediacional en los procesos psicológicos superiores, destaca el papel que juega la palabra como unidad de pensamiento y lenguaje. Este psicólogo ruso también reflexiona en torno a aspectos psicopedagógicos, como el papel de las prácticas escolares, el dominio de los instrumentos de interacción social en el desarrollo que se propicia en el medio escolar, la apropiación de la escritura y sus dificultades, por tratarse de un aprendizaje a nivel abstracto, la necesidad de que la escritura se enseñe de modo natural y de acuerdo con las necesidades del niño, el papel del juego en la enseñanza de la escritura, las funciones de la escritura, el andamiaje que se debe construir para que el niño acceda a la zona de desarrollo próximo y la apropiación recíproca sujeto-objeto.

Ésta es la exposición de ideas esenciales:

a) Procesos Psicológicos Superiores. El desarrollo es conceptualizado como un proceso culturalmente organizado en el que el aprendizaje en contextos de enseñanza es un momento necesario (tiene también un carácter contingente dada su constitución histórica y social). Se distinguen los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) de los Procesos Psicológicos Elementales en que aquéllos:

- ◆ Están constituidos en la vida social y son específicos de los seres humanos.
- ◆ Regulan la acción en función de un control voluntario, superando su dependencia y control del entorno.
- ◆ Están regulados conscientemente o necesitaron de la consciencia en algún momento de su constitución.
- ◆ Se valen del uso de instrumentos o herramientas de mediación, la semiótica es la más relevante.

La distinción entre los PP Elementales (regulados por mecanismos biológicos) y los PPS se sitúa entre el dominio filogenético y sociocultural, mientras que al interior de las PPS se distinguen los PP Rudimentarios de los PP Avanzados (dentro del dominio sociocultural mismo); los primeros son

adquiridos por todos los miembros de la especie, en la vida social “general”, poseen cierto atributo de “universalidad” y se producen por la internalización de actividades socialmente organizadas, un ejemplo es el habla. Los Avanzados o Superiores propiamente dichos se caracterizan por sus propiedades y su modo de formación. Entre sus propiedades está la creciente independencia del contexto, y la regulación voluntaria y realización consciente. Por su modo de formación, se adquieren a través de los procesos instituidos de socialización específicos, como los de escolarización. Los PPE están ligados a la línea de desarrollo natural, y los PPS, a la línea cultural la cual permite el desarrollo de los procesos superiores específicamente humanos.

b) Relaciones entre pensamiento y lenguaje. Ya en el apartado anterior destaca la función primordial del lenguaje en la constitución de los PPS y por lo tanto en el desarrollo de la conciencia; uno de los puntos esenciales es el proceso de interiorización del habla, que es una de las funciones psicológicas paradigmáticas en los procesos de interiorización en general.

La reconstrucción interna de una operación psicológica no es un mero traspaso o comunicación del exterior al interior, sino que responde a una larga serie de procesos evolutivos que implican una auténtica reconstrucción interna que da por resultado un nuevo proceso psicológico contingente; en esa reconstrucción los instrumentos de mediación, semióticos, particularmente el lenguaje, desempeña el papel central.

El habla corresponde a los PPE y al adquirirse en el seno de la vida social la función y la estructura del habla se va transformando. Aquí la hipótesis consiste en las transiciones genéticas que ocurren entre las operaciones interpsicológicas e intrapsicológicas. Desde la perspectiva genética ésta es la transición:

- HABLA SOCIAL: Función Comunicativa, y Estructura Interpsicológica (plano social)
- HABLA EGOCÉNTRICA: Función Intelectual Planificadora de la Acción, y Estructura Intrapsicológica (plano interno)
- HABLA INTERNA: Función del Lenguaje para Sí mismo, y Estructura que tiende a la Omisión de lo que es obvio.

Desde la -segunda- perspectiva funcional se da la siguiente transición:

* Vinculación genética, modalidades

}	Pensamiento sincrético
}	“ en complejos
}	“ conceptual

*Forma de evolución del pensamiento

{	Verbal-Exterior: fásico, sonoro
{	Interior: semántico

(planos del pensamiento)

En este contexto destaca la palabra como unidad de análisis que relaciona el pensamiento y el lenguaje. En la palabra se distingue el significado del sentido. El significado es estable y el sentido es dinámico, pues depende del contexto.

c) La formación de los conceptos científicos se da en un nivel abstracto, descontextualizado y en el plano del pensamiento interior y verbal, por lo que esta operación está fuertemente vinculada a la relación entre pensamiento y lenguaje; la abstracción y el pensamiento corresponden a los procesos intrapsicológicos consideramos con Vygotsky que: “El pensamiento no coincide en forma puntual con los significados de las palabras. Éstos obran como mediadores internos en el recorrido que el pensamiento realiza hacia su expresión verbal, de una manera análoga a como los signos resultan mediadores externos. De esta manera ‘el pensamiento no se refleja en la palabra, se realiza en ella’ (Baquero, 1999: 90).

El psicólogo ruso advierte que el pensamiento no es el último plano analizable, pues si el pensamiento es una densa nube que descarga una lluvia de palabras, existe el viento que impulsa a las nubes del pensamiento y que es la motivación de nuestra conciencia (sus inclinaciones, necesidades, intereses, impulsos, afectos y emociones. Es así como en un complejo (no lineal) proceso, la descomposición del pensamiento y la recomposición en palabras permite al ser humano apropiarse de los instrumentos culturales, crear conceptos científicos y desenvolverse en el plano de la conciencia.

Las transformaciones van de la sintaxis del pensamiento y el régimen del sentido, al régimen de los significados y la sintaxis del habla externa o de la escritura. En ese proceso de transformar formas internas a externas existen limitaciones: “siempre parece haber un resto de pensamiento sin formulación en palabras o un subtexto oculto en los enunciados formulados” (Baquero, 1999: 91).

Deja el camino abierto a la investigación, no obstante su aportación es notable en el ámbito de la relación entre el lenguaje y el pensamiento, en la conciencia de los hombres.

- e) Función de la educación en los procesos de desarrollo. Entre los usos pedagógicos de las categorías de la Teoría Sociohistórica se pueden mencionar: 1) La influencia de los procesos educativos en la constitución de los PPS; 2) Aspectos particulares del desarrollo cognitivo en los contextos de la enseñanza escolar; y 3) La adquisición de la lengua escrita y el desarrollo de los conceptos científicos.
- f) Adquisición de la lengua escrita. Entre lo mucho que se puede decir de la lengua escrita es importante responder a esta doble pregunta: ¿cómo se adquiere y qué función desempeña en el desarrollo psicológico?

A diferencia del lenguaje oral, el escrito exige un trabajo intelectual más elaborado, puesto que hay una doble abstracción de los componentes fásicos del lenguaje: con respecto al lenguaje oral y su naturaleza sonora, externa, que ya corresponde a un primer nivel de abstracción, y porque además el interlocutor está ausente. En la perspectiva genética primero aparece la lengua oral, luego el lenguaje interior y posteriormente el lenguaje escrito.

En relación con la caracterización de la lengua escrita: “... el interlocutor está ausente. Por eso debe ser totalmente explícito y la diferenciación sintáctica es máxima... para expresar una misma idea requiere de muchas más palabras que el lenguaje oral” (Baquero, 1999: 119), exige un mayor grado de explicitación, de independencia y de voluntariedad, y dado que se trata de un lenguaje abstracto necesita de un trabajo intelectual, con mayor dificultad en su adquisición.

Porque el aspecto central de la escritura no es su correspondencia parcial con las formas de la lengua oral, su habilidad de transcripción no es lo que determina la competencia de su dominio, “sino la capacidad de producciones lingüísticas específicas sujetándose a las reglas particulares que impone

de acuerdo con su particular funcionalidad potencial y su sistema de representación” (Barquero, 1999: 120).

Vygotsky adopta una postura crítica a la tendencia de las prácticas de enseñanza de la escritura que la reducen a una o varias habilidades elementales psicomotrices y de transcripción de la lengua oral al código escrito. Desdeña el error grave y habitual que consiste en confundir la maduración de las funciones perceptivo-motoras, con la disposición o condiciones de madurez adecuadas para la adquisición de la lengua escrita (Barquero, 1997?).

En este contexto, el objetivo de la práctica pedagógica debe ser desarrollar en el sujeto la necesidad de adquisición de la lengua escrita y el desarrollo de estrategias voluntarias y deliberadas de trabajo; se trata de un proceso psicológico avanzado: implica el dominio de un instrumento de mediación de mayor potencial descontextualizador, así como el desarrollo de formas de consciencia y voluntad superiores en el dominio intelectual que entran en juego.

Genéticamente el lenguaje escrito tiene múltiples raíces en las diversas formas de simbolización, está asociado al desarrollo de los gestos, el juego simbólico, el dibujo y el lenguaje oral. Al intentar reconstruir la prehistoria preescolar de la lengua escrita, Vygotsky deriva tres consecuencias:

1. El inicio de la enseñanza de la lengua escrita podrían adelantarse a la educación inicial: la mayoría de los niños de 3 años establecen conexiones arbitrarias entre signos y significados.
2. La escritura debe poseer un cierto significado para los niños, una inquietud intrínseca y de ser incorporada a una tarea básica e importante para la vida.
3. La escritura debe ser enseñada de modo natural, atendiendo a las necesidades genuinas de los niños, y el método debe ser realizar actividades en situaciones de juego.

En esta afirmación está implícita la diferencia entre los aprendizajes no significativos que se propician en la escuela y los que sí efectivamente promueven el desarrollo. Un ejemplo del primer caso es el desarrollo de la habilidad técnica de la escritura, y del segundo, el dominio del sentido interno y profundo de la lengua escrita, con su requerimiento de toma de consciencia y grado de abstracción, sólo en este caso podemos hablar de un desarrollo culturalmente organizado.

Así pues al recapitular estas ideas, se puede observar un paralelismo entre la explicación que Berger y Luckman (1986) aportan respecto a la función que tiene el lenguaje en el conocimiento de la vida

cotidiana y posteriormente en la creación de universos simbólicos, y el enfoque de Vygotsky que atribuye al lenguaje la función de instrumento mediacional más importante en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores que son en sentido estricto los que nos hacen propiamente humanos. Ambos coinciden en que la escritura es un sistema de signos de segundo orden, que la escritura no es una transcripción de la lengua oral sino que tiene sus propias reglas.

La lengua oral tiene sus propias reglas y condiciones, ya que “como sistema de signos, el lenguaje posee la cualidad de la objetividad. El lenguaje se me presenta como una facticidad externa a mí mismo y su efecto sobre mí es coercitivo. No puedo emplear las reglas sintácticas del alemán cuando hablo inglés; no puedo usar palabras inventadas por mi hijo de tres años si quiero comunicarme con los que no son de mi familia; debo tomar en cuenta las normas aceptadas en el habla correcta para diversas ocasiones, aun cuando preferiría usar las mías “incorrectas”, de uso particular. El lenguaje me proporciona una posibilidad ya hecha para las continuas objetivaciones que necesita mi experiencia para desenvolverse. Dicho de otra forma, el lenguaje tiene una expansividad tan flexible como para permitirme objetivar una gran variedad de experiencias que me salen al paso en el curso de mi vida”. (Berger y Luckman, 1986: 57).

Pues bien la lengua escrita tiene también sus propias reglas y no se pueden usar otras, de naturaleza particular, porque serían “incorrectas”. Siendo la escritura un instrumento mediacional de segundo orden (la oral es de primer orden), posee sus propias dinámicas y mecanismos.

DIDÁCTICA

Los individuos de todas las culturas han elegido una *manera* determinada de *enseñar* la escritura. En una visión diacrónica, esa *manera* peculiar ha estado y está regida por principios que implícita y explícitamente rigen la forma en que el enseñante (adulto, instructor, maestro...) acerca la escritura (objeto de conocimiento) al aprendiz para que éste se apropie de ella y pueda utilizarla. Esa particular manera de enseñar es lo que identificamos como método.

En este apartado menciono algunas de las formas que los enseñantes de culturas antiguas emplearon para transmitir el uso del sistema de signos permanente más efectivo, económico y complejo que ha creado el hombre: la escritura. Posteriormente haré un recorrido por los métodos que se

emplearon en México, durante el siglo XX (algunos siguen siendo vigentes), para enseñar a leer y escribir.

De acuerdo con fuentes proporcionadas desde la antropología, el aprendizaje de la escritura es el que está más rígidamente formalizado en una sociedad, pues todos los demás conocimientos se transmiten gradualmente en la familia por obra de los adultos, durante periodos de prueba o en el curso de la actividad profesional, sin un lugar fijo, mientras que la enseñanza de la escritura ocurre en una escuela,

“se puede pensar que esta constante tenga origen en la intersección de dos factores: por un lado, la asociación de la escritura a dominios relaciona dos con sedes estables (la religión y la iglesia, la mezquita, la sinagoga; el poder y el palacio), por otro lado, su exigencia de un lugar donde adiestrarse y conservar los materiales de escritura. Aún hoy para nosotros la escritura es lo único que todavía aprendemos estando sentados en los bancos de la escuela, mientras que todo lo demás se puede aprender en una variedad de modos y más liberalmente en cuanto a los lugares y horarios” (Raimondo, 1999: 107-108).

Esta perspectiva atribuye la rigidez formal en la enseñanza de la escritura al gran peso social de ésta. Como no hay adaptación posible de este saber “el alumno debe aprender a escribir exactamente según cierto alfabeto y a leerlo correctamente porque éste es el primer paso decisivo que lo introduce en los conocimientos transmitidos por escrito”, este hecho impone “que debe enseñarse de manera conservadora para que nada cambie” (Raimondo, 1999: 108).

El valor que se le da a la escritura es proporcional al cuidado que debe poner el mentor en su enseñanza. No cualquier persona que esté alfabetizada puede enseñar a escribir, ni cualquier persona puede tener acceso a la escuela, institución que realiza una selección social (también Berger y Luckman, 1986, hablan de una distribución social del conocimiento), la cual por mucho tiempo estuvo basada (y todavía en grandes núcleos de población) en el sexo, pues los varones han tenido mayores oportunidades de desarrollo personal e intelectual; en el status económico, para poderse proveer los medios para adquirir el conocimiento; o en la división por clases, por ejemplo: en los *calmecac*, los colegios superiores aztecas, la escritura se enseñaba sólo a los sacerdotes, a los dignatarios, a los funcionarios del fisco (*calpixque*), a los jueces, a los escribas (*tlacuilo*); las personas comunes no tenían

necesidad de escribir y los comerciantes (*pochteca*) usaban otro sistema en sus cuentas (Raimondo, 1999).

Frente a esta realidad histórica, en la que no sólo los bienes materiales sino también el conocimiento ha sido distribuido inequitativamente, tendremos que preguntarnos si los actuales sistemas democráticos serán capaces de lograr la alfabetización de todos los ciudadanos, hombres y mujeres. Frente a la realidad histórica contemporánea de un país socialista como Cuba, que erradicó el analfabetismo hace 20 años, tendremos que preguntarnos cómo y con qué fines distribuimos el saber, un saber como la escritura, que probablemente se niegue a ser popular para las mayorías en muchos países, un saber que quizá conserva el arquetipo de ser un objeto con una naturaleza asociada al poder, a la iglesia o a las leyes.

En relación a las técnicas de enseñanza de la escritura, éstas implican la cristalización de roles que se repiten de generación en generación, en coherencia con el carácter un tanto sacro que las culturas le han atribuido a la escritura, “el aprendizaje se realiza por obra de la repetición de series de elementos modelos, en general primero en forma aislada y luego en la eventual forma ligada” (Raimondo, 1999: 108).

Numerosos hallazgos documentan sobre la fase de aprendizaje en el mundo antiguo, como ejercicios con el silabario acadio y el alfabeto ugarítico y del II-I milenio se poseen ostracones y sellos con series de letras de los alfabetos semíticos del noroeste. Esta misma escuela se emplea en la escuela coránica, donde el alumno aprende a trazar con tinta y en listas de letras árabes en un tablilla de madera, la cual es lavada para volverse a utilizar (Raimonod, 1999).

En la cultura romana los jóvenes aprendían el nombre y el orden de las letras, incluso antes de saberlas reconocer y una vez aprendidas las letras se combinaban de manera que el alumno se ejercitara para reconocerlas aun solas. Para facilitar el reconocimiento se empleaba una serie de letras hechas de marfil y de otros materiales que podrían ser comestibles, no obstante los hijos de familias acomodadas disponían de otros medios didácticos más notables; se sabe que al hijo de Herodes Atico se le facilitó el aprendizaje del alfabeto mediante veinticuatro esclavos, cada uno de los cuales llevaba en la espada un cartel con una letra.

Una vez que el alumno aprendía las letras en lo individual, debería trazarlas con el estilo en la tablilla encerada, basándose en un modelo y haciéndose guiar la mano por el maestro. Este adiestramiento es visto a manera de un acto de iniciación en un conocimiento que por no ser de todos, exige cierta ritualización en el aprendizaje, en los roles, tiempos y esfuerzo invertidos.

Estos registros documentales nos informan las técnicas de enseñanza que se transmitieron y repitieron durante milenios. Esta evidencia tiene un peso específico en la aplicación de las técnicas que actualmente se utilizan para enseñar a escribir. La forma en que aprendimos quienes tenemos acceso a esta reflexión y la forma en que siguen aprendiendo miles de niños y niñas en nuestro país –y muchos otros países- presenta grandes coincidencias con lo que se hacía con el silabario acadio y los alfabetos ugarítico y romano (Raimondo, 1999).

MÉTODOS APLICADOS EN MÉXICO

En nuestro país se cuenta con información específica sobre los métodos y técnicas que se han empleado en los últimos siglos para la enseñanza de la lecto-escritura, tanto métodos de deletreo como fonéticos, sintético-analíticos o analítico-sintéticos (globales), simultáneos o sucesivos, etc.

Antes de hacer un recorrido por los métodos que han permitido el aprendizaje de las niñas y niños en nuestro país, es importante ubicar la *caracterización* de los diferentes métodos desde los criterios posibles identificados hasta ahora. Se aclara que en la práctica estos modelos no se dan en forma pura, sino combinando dos o más características.

Método	Características
De deletreo	Se lee y pronuncia el nombre de la letra que forma la palabra, por ejemplo: hache,i, jota, o; hijo
De silabeo	¿Es una etapa de los de silabeo, al unir dos letras, por ejemplo: eme, e, me; ese, a, sa?
Fonéticos	Se pronuncia cada letra con el sonido que le corresponde. Va de los sonidos y articulaciones simples, a los sonidos y art. Complejas.
Sintético-analíticos	Parten de la letra o sonido para constituir sílabas y luego palabras, frases y oraciones
Analítico-sintéticos	Algunos parten de palabras, otros de frases y oraciones para pasar, no en todos los casos, a las sílabas y luego a letras y sonidos.
Globales	Son los analítico-sintéticos
Eclécticos	Resultan de la combinación de varios métodos

Simultáneos	Aprenden a leer y escribir simultáneamente.
Sucesivos	Primero enseñan la lectura y después de la escritura
Escritura-lectura	Son simultáneos, primero enseñan con caracteres manuscritos y luego impresos
Lectura-escritura	Son simultáneos, primero enseñan caracteres impresos y luego manuscritos
Mixtos	Presentan simultáneamente los caracteres manuscritos e impresos

Si bien este capítulo pertenece a una investigación enfocada a la escritura, en este apartado englobaré el concepto de lectura y escritura, debido a que la bibliografía encontrada se refiere a estas dos actividades que tradicionalmente se han planeado, enseñado y aprendido con el mismo método. Barbosa Heldt (1985) menciona el concepto lectura-escritura, dos objetos de conocimiento que están íntimamente relacionados y que se transmiten con un mismo método; mientras que en la actualidad (2002), los planes y programas oficiales se refieren a la lecto-escritura y aunque también se propone el uso de un método, ahora sí se destaca la naturaleza de la lengua oral, que es diferente a la de la lengua escrita. (en relación a este punto será necesario más adelante aclarar la naturaleza de la lengua oral y de la lengua escrita, para destacar cuál de ellas ha sido o es privilegiada en los aprendizajes escolares. Se adelanta que se ha privilegiado la lectura sobre la escritura, es decir, importa más que el alumno aprenda a ser receptor que emisor; también al final, se realizará una acotación particular sobre la escritura, independientemente de la lectura).

Ésta es una breve reseña sobre los métodos que se han aplicado en nuestro país para enseñar a leer y escribir:

1. MÉTODOS DE DELETREO O ALFABÉTICOS

nombre	fecha	autor	Características	contenido
Silabario de San Miguel (o de San Vicente)	Siglo XIX.	Su origen religioso se remonta a siglos pasados, en su última hoja aparece un catecismo breve “sacado a luz” por el R.P. Bartolomé Castaño, de la Compañía de Jesús. El P. Nicolás García de San Vicente se considera su creador en el siglo XIX; E. Guerrero, su editor	1 Se memorizan las 5 vocales; 2 b-f-m-p-v y su combinación con ca/sílaba; 3 d-l-n-r-t...; 5 c-ch-s-z-n...; 6 y-g-h...; 7 Se memoriza el abecedario en letra impresa minúscula; 8 Primeras palabras, c/sílaba separada x un guión...	38 lecciones o ejercicios, en 8 hojas. En la carátula se distingue el arcángel Sn. Miguel azotando a Satanás.
Mantilla núm. 1	Siglo XIX, escuela lancasteriana.	Luis F. Mantilla, autor en Nueva York; Aurelio Oviedo, nueva edición + lecciones de moral y urbanidad.	De deletreo, marcha sintético-analítica, de escritura-lectura (sólo letra impresa)	95 lecciones. Existía un Mantilla para cada grado de prim.

El silabario de San Miguel es un clásico documento de la pedagogía tradicionalista y anticientífica, cuyo origen se remonta a siglos pasados. Su origen es religioso y “en la última hoja

aparece un catecismo breve ‘de lo que precisamente debe saber el cristiano, sacado a luz por el R. P. Bartolomé Castaño, de la Compañía de Jesús’, presentado en forma de breves preguntas y respuestas. Históricamente, el silabario se usó para enseñar a leer en las escuelas parroquiales y religiosas en general y con él aprendieron a leer millones de mexicanos, españoles e hispanoamericanos” (Barbosa, 1985: 29).

En la actualidad, se imprimen miles de ejemplares del silabario de San Miguel, se venden a un precio módico o son repartidos gratuitamente como propaganda de casas comerciales. Aisladamente se sigue utilizando como medio de aprendizaje de la lectura en México, en el resto del continente y aun en España.

A pesar de los grandes avances logrados tanto en el terreno de la psicología educativa como en la lingüística, y en particular en los métodos y técnicas que facilitan el aprendizaje de la lectura y escritura en los niños, todavía circula y es aceptado un silabario como el de San Miguel. No obstante que su carácter anticientífico y riguroso dificulta el aprendizaje de la lectura, durante siglos se ha impuesto la tradición y el conservadurismo.

El silabario introduce al mundo escrito por el camino más sinuoso; un niño que aprende con este método leería un enunciado de esta manera: “e-ese-es-te-e-te-este-ele-i-li-be-ere-o-bro-libro-e-ese-es-i-ene-in-te-e-te-ere-e-re-ese-a-ene-san-te-e-te-interesante”. Mientras que un niño que aprende con un método global leerá: “este libro es interesante”. Finalmente, el uso del silabario se impuso durante centurias por la fuerza de la costumbre y el enorme peso idiosincrático –y religioso o ideológico- del pequeño folleto de 8 hojas impreso a la rústica en papel revolución.

Por otra parte, el método Mantilla núm. 1 surge en el siglo XIX y según cifras extraoficiales Editorial Patria produce 80 mil ejemplares anuales que se exportan a Centroamérica, principalmente a Guatemala. Este método surge con un mayor cuidado editorial y ofrece características diferentes al descrito anteriormente. En la Nota Preliminar el editor hace un comentario que puede tener una lectura desde el punto de vista publicitario, pero también una lectura desde los principios o supuestos implícitos de lo que es una buena enseñanza de la lectura.

Afirma que: “Los métodos modernos de enseñanza presentan, a la vez que inmensas ventajas, algunos graves inconvenientes. El más importante es producir en los niños la miopía, que se debe a la

luz defectuosa de las escuelas, al uso de libros impresos en letra demasiado pequeña y en papeles un tanto oscuros, y a la posición defectuosa del cuerpo cuando se lee, se escribe, se estudia o se dibuja. Tan cierto es esto, que los gobiernos de las naciones donde más generalizada está la enseñanza primaria, los de Alemania, Francia, Suiza, han llegado a ´reocuparse del caso, sobre todo los germánicos, porque los tipos góticos son en este punto, mucho más desventajosos que los latinos.

“Queriendo evitar por nuestra parte este peligro, hemos impreso la Mantilla en caracteres claros, nítidos, y en papel blanco, que es el más apropiado a la buena visión, pues sin presentar el contraste demasiado vivo de otros, hace que las letras se destaquen y facilite la lectura sin daño ninguno a la vista” (Barbosa 1985, pp. 30-31).

En estos dos párrafos se aprecia la importancia que se le asignan a los factores externos y físico-orgánicos en la enseñanza de la lectura y escritura. Sin devaluar el peso que estos elementos tienen, se observa que este método no considera aspectos internos del desarrollo del niño, ni la función que este aprendizaje tiene en la vida del niño. Desde luego que su origen y el momento histórico al que corresponde este método, explica esta peculiaridad.

2. FONÉTICOS

Los métodos fonéticos tienen la característica de que no parten del nombre de la letra sino del sonido de la letra. Uno de los iniciadores del método fonético fue Vogel en Alemania, y de Suiza lo trajo a México el maestro Enrique C. Rébsamen, quien publica en 1899 su *Guía Metodológica de la Enseñanza de la Escritura y Lectura*, señalando en el prólogo su aversión por el método del Silabario, que en su concepto lograba que 99 de 100 niños que accedían a la lecto-escritura con ese sistema vieran su tierna juventud amargada con el martirio de semejante aprendizaje y “acaban por renegar para siempre de las letras y de las ciencias, y huyen de las aulas con el entendimiento entumecido y el corazón vacío”. (Barbosa Heldt, 1985: p. 36)

Y menciona el pedagogo que el saber humano no debe revestirse de martirio sino de distracción placentera que gradualmente se convierte en trabajo serio en el que el niño va encontrando la mayor de las satisfacciones: la del deber cumplido. Recomienda que “los primeros conocimientos que aprende el niño en la escuela deben presentársele como un manjar delicioso, del que apenas se le deja probar, para que se despierte su apetito y pida cada día mayor cantidad. De este modo, lo que fue golosina al

principio, se convierte después en el nutritivo pan nuestro de todos los días” (Barbosa Heldt, 1985: p. 36).

Rébsamen considera que entre los primeros conocimientos que adquiere el niño al ingresar está la lectura y la escritura, no obstante que algunos pedagogos como Rousseau y Denzel recomendaban retrasar este aprendizaje a los 12 años de edad. Más que retardar la enseñanza Rébsamen se centra en el empleo de un método adecuado; califica de “fastidioso e irracional” el método del deletreo y propone al fonético como el adecuado, debido a que se tomaron en cuenta las reformas y mejoras más importantes respecto al aprendizaje de la escritura y fue adaptado a la lengua española.

Inició la aplicación de este método -basado en el fonetismo- en 1886 en la Escuela Práctica de la Normal Veracruzana, en 1989 publicó artículos relativos a esta metodología en la revista pedagógica *México Intelectual*, y en después de diez años de experiencia editó la *Guía*, donde se describe las características del nuevo método: analítico-sintético; fonético, simultáneo y de escritura-lectura. A Rébsamen se le debe la introducción en México del Método de Palabras Normales; a partir de entonces surgieron multitud de métodos y textos que presentan algunas variaciones, como puede ser la selección de las *palabras normales*, las palabras que se consideran son de uso cotidiano a los niños y pertenecen a su entorno familiar.

Algunos de los métodos fonéticos más conocidos son los siguientes:

nombre	fecha	autor	características	contenido
Mét.de palabras normales Rébsamen	1899	Vogel en Alemania. Don En rique C. Rébsamen, lo introdujo a México.	1. Analítico-sintético, 2. Fonético, 3. Simultáneo, 4. De escritura-lectura. Consta de 4 etapas: a)	Guía Metodológica de la Enseñanza de la Escritura y Lectura
M. onomatopéyico	1908	Gregorio Torres Quintero	1. De lectura, 2. Analítico-sintético, 3) Fonético (deletreo, onomatopéyico), 4. Las letras existen por sí mismas, 5.Simultaneidad y sucesión. Consta de 4 etapas: a)	Guía del Método Onomatopéyico (1908). Métodos de Lectura Americanos y su Inadaptabilidad al Español (1929)
M. fonético, analítico-sintético para la enseñanza simultánea de la lectura y escritura	D.Claudio Matte, chileno, 1852. 1913: 11ª. edición.	Ricardo Gómez, hijo.		
M. para la enseñanza simultánea de	1925	Casa Herrero Hnos. Sucesores		

la lectura-escritura				
A-B-C-D	1956	Profr. Ramón García Ruiz	1. Analítico-sintético, 2. Simultaneidad, 3. De lectura y escritura 4. Una etapa de reconocimiento fonético de las sílabas	Libros para todos los grados
Libro primario	1900	Profr. Andrés Osuna	1. Analítico-sintético, 2. Simultaneidad, 3. De escritura-lectura. Está dividido en 4 partes.	Editado por la librería de la Vda.de Ch. Bouret.
M.para el aprendizaje de la lectura-escritura	Fines del siglo XIX	Carlos A. Carrillo	1. Analítico-sintético, 2. Comprende 3 formas típicas de lecciones: frases normales, lecciones inductivas y lectura corriente.	
Mi Libro		Profra. Guadalupe Flores Alonso	1. Sintético, 2. Fonético	Mi Libro está dividido en 3 capítulos: la casa, los juegos y lo que nos rodea.
Amanecer		Profr. Santiago Hernández Ruiz	Analítico, anticipa el conocimiento de las letras vocales	
Alma Infantil		Profra. Ma. Cristina Grimaldo	Sintético y fonético, sin la aridez de la ortodoxia de otros procedimientos, busca más la amenidad y la sencillez.	
Despertar		Profra. Evangelina Mendoza Márquez	Atractiva presentación, ilustraciones llamativas impresas a colores. Método analítico. La Mtra. E.M.M. logra una síntesis perfecta del método de análisis con la globalización decroliana	La S.E. lo declaró texto oficial. En 1959 ya llevaba 13 ediciones.
Leo y escribo		Profr. Daniel Delgadillo	Analítico-sintético y viceversa en operaciones casi simultáneas; inicia con palabras tipo. Sucesivo. Rígido. Árido, poco atractivo para los niños.	Más de 60 ediciones.
Nuevo Jardín de Niños	Circuló entre 1920 y 1960.	Profr. Abel Gámiz	Simultáneo. Dejó de editarse en 1961 con la edición de los libros de texto gratuitos.	
Mis primeras letras		Profra. Carmen G. Basurto.	Sintético, simultáneo. Se apoya en el relato de cuentos e historietas que son reproducidos por los niños por medio de palabras, dibujos, dramatizaciones y modelado.	

3. MÉTODOS SILÁBICOS

Los métodos silábicos parten de la sílaba como unidad, no le dan nombre a las consonantes sino que se basan en el silabeo fonético. El método del Profr. Francisco Escudero Hernández es definido como silábico sin deletreo, para formar palabras que se emplean inmediatamente en la formación de frases y posteriormente en periodos completos.

Por su parte el Profr. Francisco Hidalgo rechaza el fonetismo convencional: dar a cada consonante un sonido independientemente de las vocales que la acompañen y juntarlo así aislado con otras consonantes para formar sílabas ; la palabra mesa se pronunciaría fonetizando: mmm e... me, sss..a, mesa. Contrariamente este fonatismo, después de enseñar las vocales parte de la sílaba como unidad, conduciendo al niño en este orden: sílaba directa simple, sílaba inversa simple, sílaba mixta simple, sílaba directa compuesta, sílaba inversa compuesta y sílaba mixta compuesta.

El Profr. Hidalgo afirma en su Guía Metodológica, publicada en 1912 que: “El procedimiento del silabeo ha sido visto con gran indiferencia; pero no ha sido ni estudiado ni aplicado jamás; mi Método silábico lo di a la publicidad el año de 1892 y es poco conocido en la República, pues apenas se han publicado nueve ediciones durante 18 años” (Barbosa Heldt, 1985: p. 104).

No obstante asegurar que con este método que aplicaron sus discípulos de la Escuela Normal de México, los niños aprendieron a leer y escribir en menos de 2 meses, los métodos de silabeo como tales no trascendieron sobremanera y más bien los niños silabeaban en una de las etapas que atraviesan en el aprendizaje de la lecto-escritura.

nombre	fecha	autor	características	contenido
Enseño a leer	En 1925 lo aprueba la SEP, permanece vigente hasta los 70.	Profr. Francisco Escudero Hidalgo	Su autor lo define como silábico sin deletreo”. Sintético-analítico. Después de enseñar las vocales en forma directa, pasa al silabeo.	
M. de lectura-escritura o Método Hidalgo	1892, 1912.	Profr. Francisco Hidalgo	Sintético de enseñanza por sílabas, simultáneo y mixto. Silabeo: no dar ni el nombre de la consonante ni su sonido convencional; parte de la sílaba misma como indivisible, la toma como elemento primordial de la palabra.	En 18 años se publicaron 9 ediciones

4. MÉTODOS GLOBALES

Basados en la técnica ideovisual porque consideran a la lectura más como una actividad de los ojos que de los oídos, los métodos globales tienen en común las siguientes características:

1. Aprovechar los intereses peculiares del niño.
2. La unidad en la expresión del pensamiento, es la oración.
3. Por lo general, son analíticos.
4. Aceptan, con algunas excepciones, la simultaneidad en la enseñanza de la lectura-escritura.
5. Relacionan la enseñanza con el mayor número de actividades y funciones del niño.
6. Brindan mayor oportunidad a la expresión espontánea de los intereses infantiles.

En su procedimiento el método global empieza por enseñar oraciones sencillas, referidas a actividades del niño; se sirven del fonetismo y su ventaja principal es que enseña a leer pensamientos y no formas gráficas aisladas. Éstos son algunos métodos globales:

nombre	fecha	autor	características	contenido
Primeros pasos		Mtros. Abel Ayala y Antonio Pons		
El mundo del niño	1951	Profra. Rosaura Lechuga	Recomendado por la Comisión Permanente de Libros de Texto.	
Mi libro	1933	Prof. Manuel Velázquez Andrade.		
Nueva Senda		Profrs. Alfredo y Carmen G. Basurto		
Alma Campesina		Efrén Núñez Mata y Esperanza de Núñez Mata	Simultáneo	
Simiente	1935	Gabriel Lucio	A-S, Simultáneo, Fonético, Mixto.	
Rie	1927	Profrs. Alfredo Uruchurtu y Ernesto Alconedo	MÉTODO DE CUENTOS	
Mi Patria		Carmen Basurto		
Mi nuevo amigo		Carmen Domínguez y Enriqueta León G.	Sucesivo. Análisis exclusivamente de palabras, sin llegar a las sílabas y los sonidos. El niño visualiza las palabras y frases y se las graba en su memoria a través de un proceso de fijación (ejercicios) y asociación de ideas.	En el libro no existe instructivo para el maestro
Rosita y Juanito; Tito y		Carmen, Norma e	Fonético. Consta de 5 etapas: 1. Educación de la atención visual y auditiva; vocales; 2.	Rosita y Juanito, adornado con las galas

Anita		Ignacio Rocha D.	Visualización y distinción de frases y oraciones cortas, manuscritas e impresas; 3. Comparación de oraciones entre sí; 4. Análisis de las palabras en sílabas; 5. Combinación de las sílabas conocidas para formar palabras nuevas.	de una buena edición; Tito y Anita con mayor dominio de la técnica, con una mala presentación.
Un sueño		Profra. Soní	Mecanismo del método: 1. Relato del cuento; 2. Conversación para comenzar el cuento; 3. Expresión concreta del cuento; 4. Dramatización del cuento; 5. Presentación de la 1ª. Fase; 6. Análisis e identificación de los elementos de la frase; 7. Combinación de los elementos de la frase para formar otra u otras.	Libro y cuaderno de trabajo
Felicidad	3ª edición en 1960	Profra. Ma. Esther Valdés Galindo	Analítico-sintético, simultáneo. Principios: 1. El niño aprende a leer fácilmente por palabras y frases, por ser los elementos más simples que expresan ideas; 2. Fisiológicamente, la lectura se realiza por frases completas; 3. De esta manera se comprende el significado de lo que se lee; 4. La mayoría de nuestros conceptos se adquieren por sensaciones visuales. 5. El método para enseñar a leer, debe ser el mismo que para enseñar a hablar: espontáneo y natural; 6. Por la simultaneidad, se ahorra esfuerzo.	Libro de atractiva encuadernación, empastada en cartón y con ilustraciones de colores
Paco y Lola 1957	Carmen Cortés y Jesús M. Isáis Reyes		Ideovisual, fonético ocasionalmente, abarca 3 etapas: 1. Ejercicios previos; 2. Iniciación de la lectura; 3. Lecturas con ejercicios complementarios e inclusión de letras no conocidas aún por el alumno.	
Guía		Profr. Julio Minjares Hernández	Sintético, visual, analítico-sintético. Consta de 3 etapas: preparatoria, de aprendizaje y de afirmación del mecanismo.	Consta de 2 libros.
Serie Vida (1ª.)	1933, 1ª edición	Profrs. Gabriel Lucio y Manuel G. Mejía	Analítico-sintético, simultáneo, mixto; abarca 3 etapas y parte de 29 oraciones-modelo derivadas de un cuento.	
Técnica Freinet			Analítico-sintético; 7 pasos a seguir: 1. Pláticas con los niños sobre temas de su interés; 2. El maestro escribe en el pizarrón un párrafo breve sobre el tema; 3. Los alumnos visualizan el párrafo; 4. Copian el párrafo en letra script; 5. Composición tipográfica de frases breves de los niños; 6. Formación del "libro de la vida" con los textos impresos; se reutiliza como libro de lectura; 7. Ejercicios de afirmación.	

5. MÉTODOS COMBINADOS Y ECLÉCTICOS

Los métodos eclécticos combinan procedimientos de métodos visuales y fonéticos, sintéticos y analíticos. Parten de ejercicios preparatorios para el desarrollo de la atención visual y para la atención auditiva; se incorpora el juego y la entonación de rimas; de la visualización de palabras y frases se llega a la letras y sílaba, para posteriormente formar nuevas palabras.

nombre	fecha	autor	características	contenido
Mi libro y mi cuaderno de trabajo de	1960	Profrs. Carmen Domínguez y	Simultáneo, consta de 5 etapas: 1ª. Ejercicios preparatorios de atención visual y auditiva; musculares al compás de una rima; las vocales; 2ª.	Aprobado por la Comisión Nal. de Libros de Texto

primer año		Enriqueta León G.	Visualización de palabras y frases a partir de un cuento; 3ª. Análisis de frases o palabras hasta llegar a las sílabas; 4ª. Formación de palabras y frases nuevas; 5ª. Mecanización de la lectura.	Gratuitos. Se repartió gratuitamente.
Mi libro mágico		Profra. Carmen Espinosa Elenes de Álvarez.	Procedimiento del clacado; tiene elementos del fonetismo, de la onomatopeya, del análisis y la síntesis; simultáneo; mixto.	

Después de esta reseña de los métodos más conocidos y aplicados durante el siglo XX, es importante mencionar las consideraciones del maestro Humberto Quezada A., inspiradas en el trabajo de W. S. Gray, a su vez basado en las investigaciones y ensayos (basados en aplicación de diversos métodos para enseñar a leer y escribir) de psicólogos y pedagogos:

- ◆ No es posible aún determinar cuál de los métodos, de los hasta ahora conocidos, es el mejor.
- ◆ La eficacia que se obtiene, con unos y otros, dependen de quienes los aplican y de los objetivos por alcanzar en los diversos aspectos de la lectura.
- ◆ Cada uno de ellos, tradicionales o modernos, tienen sus ventajas y sus limitaciones.
- ◆ Ninguno produce idénticos resultados en todas las circunstancias.
- ◆ La mayoría de los métodos utilizados en la actualidad combinan, en un solo esquema, técnicas que caracterizan a determinados métodos y por otra parte, tienen cada vez más en cuenta los intereses inmediatos del alumno.
- ◆ Todos los métodos buscan lo mejor en eficiencia y lo más rápido en rendimiento, según el material empleado, las características idiomáticas, posibilidades, número de alumnos y requerimientos regionales.” (Barbosa Heldt, 1985: pp. 231-232).

A estas precisiones Barbosa Heldt agrega que es muy raro encontrar maestros experimentados en la enseñanza de la lectura y escritura que observen fielmente la técnica ortodoxa del método elegido, pues su experiencia los va guiando para aprovechar ideas propias o de otros métodos, cambiando finalmente la técnica original y en la búsqueda de rapidez y eficacia.

Se aprecia que a la fecha de edición de esta obra (1ª. edición: 1971; 3ª reimpresión: 1985), todavía no se tomaban en consideración las teorías acerca del desarrollo psicológico del niño, y apenas se iniciaban las investigaciones sobre lectoescritura basadas en la psicolingüística. Hasta ese momento, se privilegiaban los criterios de eficacia y rapidez; la aparición, en este escenario, de la competencia comunicativa y lingüística del niño, fue posterior: a partir de 1993, en los últimos planes y programas, y en la abundante literatura que generaron las investigaciones de Emilia Ferreiro. Pero aquí, nos

remontaremos a los métodos, técnicas y principios que regían el quehacer docente de los maestros de cuatro sujetos de investigación que cursaron el preescolar y la primaria a fines de los 50, los 60 y los 70.

EN SÍNTESIS

Así pues, para conceptualizar al objeto de la investigación acudí a varios campos disciplinarios que dan cuenta de lo que es la escritura: la sociología del conocimiento, la antropología, la lingüística, la psicopedagogía y la didáctica. Para la sociología del conocimiento el hombre se objetiva a través de los artefactos que construye, sean objetos materiales, signos o representaciones simbólicas de carácter abstracto. El lenguaje al igual que todo sistema de signos es objetivación de la producción humana y se ha constituido en un código de comunicación fundamental que tiene esa capacidad de cristalizar y estabilizar la propia subjetividad, más allá de una conversación.

No obstante que el lenguaje se origina cara a cara puede fácilmente separarse de su situación original, entre otras razones porque la significación lingüística se puede transmitir mediante la escritura “que constituye, por así decir, un sistema de signos de segundo grado” (Berger y Luckman, 1986: 55). Por su naturaleza, el lenguaje es el sistema de signos que ofrece un mayor potencial para transmitir significados con independencia del aquí y ahora de su producción, por la enorme variedad y complejidad de sus signos. Se puede hablar o escribir de innumerables asuntos que no tienen relación alguna con la comunicación oral.

Para la Antropología la escritura el conjunto de operaciones, de materiales y de productos vinculados con la producción y el uso de los sistemas gráficos (Raimondo Cardona, 1999: 33) al mismo tiempo que designa las manifestaciones abstractas singulares como la escritura árabe o la escritura china. Al revisar los estudios de esta disciplina queda muy claro el carácter arbitrario de la escritura y cómo ésta ha sido inventada por una profunda necesidad humana; para ello basta remitirnos a los muy diversos sistemas que han creado los grupos humanos, como pueden ser los signos plasmados en soportes como las telas, la cerámica los *quipus* de cordeles de los incas; el amplio repertorio de pesas de oro que usaban los akan; o los jeroglíficos; ideogramas o logogramas, o bien las variedades de escrituras fonéticas.

A través de una revisión desde la Antropología se confirma el carácter arbitrario de la escritura y la invención de ésta por una profunda necesidad humana: de recordar, de registrar, de comunicar, de negociar.

Por otra parte, desde la perspectiva de la Teoría Sociohistórica del Desarrollo Vygotsky atribuye al lenguaje la función de instrumento mediacional más importante en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores que son en sentido estricto los que nos hacen propiamente humanos. Vygotsky coincide con Berger y Luckman al afirmar que la escritura es un sistema de signos de segundo orden y que la escritura no es una transcripción de la lengua oral sino que tiene sus propias reglas.

Para la Lingüística la escritura es la representación gráfica de la lengua oral y su estudio se realiza a través de diversas disciplinas como la Fonética, la Fonología, la Semántica y la Morfosintaxis o Gramática; cada una de ellas describe cada nivel de la lengua a partir de unidades mínimas que se combinan gracias de reglas de articulación y distribución.

Así pues, con estas premisas se puede afirmar que la escritura es un sistema de signos creado por el hombre, con carácter arbitrario, el más eficaz para lograr la comunicación o el registro de información relevante para la objetivación de la sociedad, así como para la preservación y transmisión de la cultura.

Respecto a la Didáctica, realicé un recorrido histórico de la aplicación de los métodos sintéticos y analíticos en nuestro país; dicha información es un referente importante para identificar mediante qué proceso aprendieron a escribir los sujetos investigados. En este trabajo no entro a la polémica de la mayor eficacia de unos métodos sobre los otros; simplemente consigno el método con el que accedieron a la escritura cada uno de los sujetos, como un elemento presente en su trayectoria formativa.

BIBLIOGRAFÍA

ACEVES LOZANO, Jorge (comp.) (1993). *Historia Oral*. México. UAM e Instituto Mora.

_____ “La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación” pp. 207-276, en GALINDO CÁCERES, Jesús (coord.) (1998). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Addison Wesley Longman y Conaculta. México.

BARQUERO, Ricardo (1999). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Ed. Aique, 255 pp.

BARBERA, Elena et. al (1998). *El constructivismo en la práctica*. 2ª. ed. Claves para la innovación educativa # 2. Ed. Graó.

BARBOSA HELDT, Antonio (1985). *Cómo han aprendido a leer y escribir los mexicanos*. México, Ed. Pax, 234 pp.

BARTHES, Roland (1977). “Écrivains y Écrivants” en *Ensayos Críticos*, Barcelona, Seix Barral, Ensayo # 261, 330 pp.

BERGER, Peter y Thomas Luckman (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

BERISTAIN, Helena (1981). *Gramática estructural de la lengua española*. México, UNAM, 522 pp.

BJÖRK, Lennart y BLOMSTAND, Ingegerd (2000). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. España, Edición al cuidado de Carlos Lomas, Ed. Grao, Biblioteca de textos 151, 255 pp.

BRADÚ, Fabienne (1996) *Damas de corazón*. México, F.C.E.

BREHM CARSTENSEN, Luis Fernando (2001). *Entre signos*. México, Paradigmas ediciones, 145 pp.

BURÓN, Javier (s/f). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto, España. (Recursos e instrumentos psicopedagógicos núm. 4). 5ª. Ed.

CASSANY, Daniel (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 8ª. ed., Barcelona, Paidós Comunicación/37.

_____ (2002). *La cocina de la escritura*. 10ª.ed., Barcelona, Ed. Anagrama, 255 pp.

_____ (1002). *Cómo se construye la escritura*. Barcelona, Ed. Piados.

CONSEJO NACIONAL TÉCNICO DE LA EDUCACIÓN (1962). *Reforma educativa. El planteamiento*. México, 19 pp.

CREME, Phyllis y Mary R. Lea. *Escribir en la universidad*. España, Ed. Gedisa, 2000. (Biblioteca de Educación. Herramientas universitarias) 190 pp.

CHOMSY, Noam (1982) *Teoría del Análisis de la Sintaxis*. España, Ed. Aguilar.

DELVAL, Juan (1997) *Los fines de la educación*. España, 6ª. ed., Siglo XXI Editores, 109 pp.

DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México, Ed. Mc Grow Hill. 217 pp.

GALABURI, María Laura. *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2000. (Colección Recursos didácticos) 143 pp.

GARTON, Alison y Chris Pratt (1991). *El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona, Ed. Paidós, Temas de Educación Núm. 21.

GIMENO SACRISTÁN, José (1991). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Ed. Morata.

GOODMAN, Yetta. “La escritura en niños muy pequeños” en: FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. (1988). 6ª. ed., México, Siglo XXI.

GRAVES, D.H. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid, Ed. Morata, 307 pp.

IRWIN, J. y M.A. Doyle (comp.) (1994) *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Argentina, Ed. Aique, 333 pp.

KRESS, Gunter. “Los valores sociales del habla y la escritura” en: FOWLER, Roger, et al (1991). *Lenguaje y control*. México, F.C.E.

La investigación educativa en los 80, perspectiva para los 90. Estados del conocimiento, Cuaderno Núm. 9. Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa. Capítulo IV: Procesos de aprendizaje y enseñanza de la lecto-escritura a nivel superior.

La investigación educativa en los 80, perspectiva para los 90. Estados del conocimiento. Procesos de enseñanza y aprendizaje II, vol. 1, Fundación de la Cultura del Maestro Mexicano.

MARINAS, José Miguel y Cristina Santamarina, (traductores y editores) (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid, Ed. Debate, 292 pp.

MARTINET, André (1972). *La lingüística. Guía alfabética*. Barcelona, Editorial Anagrama, 483 pp.

MC. CORMICK Calkins, Lucy (1992) *Didáctica de la escritura en la primaria y la secundaria*. Buenos Aires, Ed. Aique, 432 pp.

MC LANE, Joan B. “La escritura como proceso social” pp. 353-370 en Luis C. Moll (comp.) (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires, Ed. Aique.

MEDINA MELGAREJO, Patricia (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México, UPN-Plaza y Valdés. 385 pp.

MENESES MORALES, Ernesto (1991). *Tendencias educativas oficiales en México, 1964-1976*. México, CEE-UIA.

MOLL, Luis C. (comp) (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la Educación*. Buenos Aires, Ed. Aique.

NOT, Louis (1987). *Las pedagogías del conocimiento*. México, F.C.E.

Programas para la educación media básica (1981). México, CONALTE, SEP 1, 444 pp.

RAIMONDO CARDONA, Giorgio (1999). *Antropología de la escritura*. Barcelona, Ed, Gedisa, (Col. Lea) 236 pp.

RUIZ RODRÍGUEZ, Juventino (2002). “Los pasos de la redacción” en *Desarrollo Académico*. México, U.P.N., Unidad 096 D.F., Año 10, núm. 26, pp. 27-31.

SALVADOR MATA, Francisco (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. España, Ed. Aljibe.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Sara e Irma Ramírez Ruedas (2000). *Rescate y divulgación de estrategias y materiales didácticos para la enseñanza del español en educación básica*. México, U.P.N. (Col. Educación 16) 83 pp.

SERAFINI, María Teresa (1999). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México, Instrumentos Paidós/4, 256 pp.

_____ (1998) *Cómo se escribe*. México, Ed. Paidós, Instrumentos Paidós/12, 367 pp.

SAUSSURE DE, Ferdinand (1982). *Curso de lingüística general*. México, Ediciones Nuevomar, 319 pp.

S.E.P. (1968) *Aprender Haciendo. Manual del maestro*. 1°. a 6°. Grados. México.

_____ (1971) *Mi cuaderno de trabajo de segundo año. "Lengua nacional y escritura"*. México, CONALTE, C. 1960, 12 ed.

_____ (1970) *Mi libro de cuarto año. "Lengua nacional"*. México, CONALTE, c. 1969.

_____ (1963). *El plan de once años y la reforma educativa*. México, (Vol. 1) 30 pp.

_____ (1960) *Función de las secciones permanentes y de las comisiones especiales del Consejo Nacional Técnico de la Educación*. Celerino Cano. México. 16 pp.

_____ (1965) *Informe de la delegación mexicana a la Reunión Técnica sobre Planeamiento de la Enseñanza Media*. México, Consejo Nacional Técnico de la Educación. 74 pp.

_____ (1979) *Programas y metas del sector educativo 1979-1982*. México.

SITTON, Thad et al (1993). *Historia oral. Una guía para profesores (y otros autores)*. México, F.C.E., 184 pp.

SMITH, Frank (1995) "Lenguaje hablado y escrito", en: *El aprendizaje de la lengua en la escuela*. SEP, UPN, México, p. 118.

TAYLOR S.J. y R. BOGDAN. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós. Col. Paidós Básica, 37.

TEBEROSKY, Ana (1998). "Enseñar a escribir de forma constructiva" en Elena Barbera et. al. *El constructivismo en la práctica*. 2ª. ed. Claves para la innovación educativa # 2. Ed. Graó.

TUSÓN, Jesús (1981). *Teorías Gramaticales y análisis sintácticos*. Barcelona, Ed. Teide.

VYGOTSKY, Lev (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Ed. Paidós, Biblioteca Cognición y desarrollo humano # 30, 237 pp.