

Enfoques de enseñanza para la formación de escritores. Estudio de caso en la asignatura de lectura y expresión académica de la Iberopuebla en otoño 2022

López Martínez, Juan Ernesto

2023

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5620>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



ENFOQUES DE ENSEÑANZA PARA LA FORMACIÓN DE ESCRITORES: ESTUDIO DE CASO EN LA ASIGNATURA DE LECTURA Y EXPRESIÓN ACADÉMICA DE LA IBEROPUEBLA EN EL OTOÑO 2022

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO

que para obtener el grado de

MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

presenta

JUAN ERNESTO LÓPEZ MARTÍNEZ

por el alma de este esfuerzo, Alma

ÍNDICE

<u>Capítulo I Protocolo</u>	4
<u>1.1</u> <u>Introducción</u>	3
<u>1.2</u> <u>Antecedentes</u>	5
<u>1.3</u> <u>Justificación del problema</u>	8
<u>1.4</u> <u>Objetivo General</u>	10
<u>1.5</u> <u>Objetivos Específicos</u>	10
<u>1.6</u> <u>Alcances y limitaciones del estudio de caso</u>	11
<u>1.7</u> <u>Tipo de estudio</u>	11
<u>Capítulo II Marco Teórico</u>	12
<u>2.1.1</u> <u>Daniel Cassany</u>	13
<u>2.2.1</u> <u>Origen e influencias</u>	14
<u>2.2.2</u> <u>Características</u>	14
<u>2.2.3</u> <u>Programación y práctica</u>	15
<u>2.3.1</u> <u>Origen e influencias</u>	17
<u>2.3.2</u> <u>Características</u>	17
<u>2.3.3</u> <u>Programación y práctica</u>	19
<u>2.4.1</u> <u>Origen e influencias</u>	21
<u>2.4.2</u> <u>Características</u>	24
<u>2.4.3</u> <u>Programación y práctica</u>	26
<u>2.5.1</u> <u>Origen e influencias</u>	27
<u>2.5.2</u> <u>Características</u>	29
<u>2.5.3</u> <u>Programación y práctica</u>	29
<u>Capítulo III Metodología del estudio de caso</u>	31
<u>3.3.1</u> <u>Lluvia de ideas</u>	34
<u>3.3.2</u> <u>Agrupar ideas</u>	38
<u>3.3.3</u> <u>Tipos de trabajos escritos</u>	40
<u>3.3.4</u> <u>Revisión entre pares</u>	45
<u>3.3.5</u> <u>100 ideas para escribir</u>	47
<u>3.3.6</u> <u>Ideas para escribir sobre tu carrera</u>	50
<u>3.4</u> <u>Análisis de resultados</u>	52

<u>3.4.1 Escritura objetiva, medible y cuantificable</u>	52
<u>3.4.2 Enfoque de enseñanza ecléctico</u>	53
<u>3.4.3 La práctica y los enfoques</u>	53
<u>Capítulo IV Conclusiones, implicaciones y sugerencias</u>	57
<u>4.1.1 Planeación funcional</u>	57
<u>4.1.2 Enfoque</u>	58
<u>4.1.3 Renovación de actividades</u>	59
<u>4.1.4 El aprendizaje significativo</u>	59
<u>Fuentes bibliográficas y electrónicas</u>	62

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Decodificación de nombres.....	28
Tabla 2.	Ideas para escribir sobre mi carrera.....	46

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.	vefa040406.....	31
Figura 2.	vitj991231.....	32
Figura 3.	locj030527	33
Figura 4.	vefa040406.....	34
Figura 5.	locj030527	35
Figura 6.	vitj991231.....	36
Figura 7.	zahl040226	37
Figura 8.	comh040404.....	38
Figura 9.	zahl040226	39
Figura 10.	comh040404.....	40
Figura 11.	vitj991231.....	42
Figura 12.	vite040420.....	43
Figura 13.	vefa040406.....	44
Figura 14.	vefa040406.....	45
Figura 15.	Ideas para escribir sobre mi carrera.....	46
Figura 16.	vitj991231.....	47

Capítulo I Protocolo

1.1 Introducción

Este es un estudio de caso de mi propia práctica docente. Tiene como intención primaria reflexionar, poner en práctica y resolver la necesidad de mejora de la escritura de los estudiantes en mi clase de Lectura y Expresión Académica (LEA) de la Iberopuebla, todo ello fundamentado un enfoque metodológico para la enseñanza de la escritura.

Imparto la clase de LEA en la Iberopuebla y lo he hecho por veinte años. Durante esas dos décadas me he topado con múltiples estudiantes de diferentes licenciaturas, con un sinnúmero de características y necesidades por resolver, en lo personal y lo profesional, alumnos con modos diversos de aprender a escribir. Fue para mí imprescindible hacer un alto para entender qué estaba pasando en la clase y qué requería mejorar.

El objetivo general fue tener una propuesta para implementar un enfoque de enseñanza. La solución ecléctica puede tomarse como sin compromiso, pero no quiero se tome así. La puesta en práctica en la clase reveló un enfoque conciliador y sintético aplicable y con razón. Tiene mucho sentido justificar un trabajo así: la numerosa población estudiantil que pasa por esta asignatura, la evolución que ha sufrido la materia a lo largo de varias revisiones curriculares, el número de grupos que se ofertan cada semestre, la diversidad de profesores que imparten la asignatura.

Fue necesario definir y seleccionar un enfoque de enseñanza de la escritura que oriente las estrategias y la forma de llevar a la práctica la docencia de la escritura. En la revisión de los antecedentes descubro que se usa de modo indistinto el término modelo o enfoque, incluso se habla de perspectiva o teoría. Decidí quedarme con el concepto de enfoque por razones epistemológicas y así manejar el término a lo largo del estudio. Me valí de Daniel Cassany y los cuatro enfoques que él expone, aunque encontré bibliografía que habla de 18 modelos o enfoques.

El enfoque gramatical, el enfoque basado en las funciones, el enfoque basado en el proceso y el enfoque basado en el contenido son presentados a lo largo del marco teórico

para conocer su origen e historia, sus características y respaldo teórico, sus estrategias programáticas para dar la clase en el salón y finalmente sus opciones de revisión y corrección del trabajo de los alumnos. Solo cuatro enfoques se revisaron y fueron suficientes para elaborar el estudio metodológico.

Durante el periodo otoño 2022 me di a la tarea de ser más cuidadoso en el registro detallado de las actividades de clase. Eché mano de todos los recursos electrónicos y digitales que manejo para trabajar con un grupo pequeño que de por sí contaba solo con diez alumnos. Muestro ejercicios de escritura que poco a poco se ubicaron en cada uno de los cuatro enfoques revisados en el marco teórico.

Análisis y reflexión de mi práctica docente es la mejor conclusión que puedo resaltar. Tendrá apariencia ecléctica o conciliadora de opuestos, sintética o acomodaticia al grupo y sus integrantes, lo cierto es que resuelve el punto de que los alumnos se conviertan en escritores competentes.

1.2 Antecedentes

La enseñanza de la expresión escrita muestra diversos modelos a través de su historia. Cassany (1990) expone cuatro principales, aunque él los llama enfoques: basado en la gramática, en las funciones de la escritura, enfoque basado en los procesos de la escritura y en función de sus contenidos. De inicio, vamos a acordar para fines de este estudio, utilizar el término enfoque, que maneja Cassany. Otros términos de uso común son: modelo, perspectiva o teoría.

El modelo es en sí un constructo epistemológico, compuesto de diversas teorías que busca alcanzar una aplicación práctica transformadora; es una propuesta pedagógica con acciones y estrategias aplicables en un grupo de estudiantes. (Mostacero, 2017). Sin embargo, “Un enfoque de aprendizaje es la ruta preferente que sigue un individuo en el momento de enfrentar una demanda académica en el ámbito educativo; está mediado por la motivación del sujeto que aprende y por las estrategias usadas.” (Soler, Cárdenas y Hernández, 2018, p.994) Es la segunda parte de esta concepción lo que nos motiva a utilizar el término enfoque.

La motivación que media en la relación de aprendizaje de la escritura, entre el profesor y el alumno, es determinante para el mejor logro en la formación de escritores competentes.

Mostacero (2017) hace un estudio histórico de los modelos para la enseñanza de la escritura y una lista con 18 diferentes. Aunque no los revisaremos todos a detalles, para nuestro estudio sí vamos a comparar y cotejar con la propuesta de Cassany. Mostacero habla de “modelos de producto”, de “procesos cognitivos y sociocognitivos” y “modelos de escritura en las disciplinas”. Podemos decir que es la única variación entre los términos usados por ambos. En el fondo hay semejanza. Ya lo veremos.

Previo a la década de los 80's los investigadores se encaminaron al estudio de la lectura y dejaron de lado a la escritura. Cuestionaban cómo era el proceso de leer o cuáles eran las etapas en que se desarrollaba. El interés por el proceso creativo de escribir era inexistente. Al inicio de la década de los 70's, en Latinoamérica, el estudio de la lectura era simple: los que la estudiaban por medio de la literatura psicológica necesaria para aprender a leer; por otra parte, los que a través de la literatura pedagógica procuraban definir cuál era el mejor método para enseñar. “No se habían iniciado estudios acerca de cómo los niños se apropiaban del código escrito” (Mostacero, 2017, p.250). Sería interesante preguntarnos, ¿qué es primero, la lectura o la escritura? ¿Cuál código se adquiere primero, el que usamos para escribir o el oral? Ambos aprendizajes incluyen uno; en el primer caso se trata del oral; en el segundo es el escrito.

El enfoque gramatical tiene como prioridad dominar las reglas de la gramática de la lengua en cuestión. Se trata de dominar las normas que construyen la lengua. Esa es su esencia, estructura y organización. La enseñanza se enfoca a la sintaxis, el léxico, la morfología de las palabras y la ortografía. De aquí surge dos modelos subalternos: el oracional basado en la gramática tradicional y el textual o discursivo, orientado hacia la lingüística del texto, también conocido como la gramática del discurso. (Cassany, 1990, p.64)

Mostacero apunta que los referentes teóricos de un modelo de producto tienen que ver con la gramática tradicional, la retórica y la estilística; de este destaca lo normativo y prescriptivo. La composición escrita se enlaza necesariamente con la enseñanza de la gramática. (Mostacero, 2017, p.255) Es lógico pensar que en este enfoque el profesor se dedique a

revisar la ortografía y la gramática. Lo que interesa es que los textos sean correctos según los preceptos o regulaciones.

El enfoque basado en las funciones valora la lengua escrita no como algo cerrado o fijo. La escritura es una herramienta de comunicación, útil, práctica para alcanzar un logro, para conseguir un fin: v. gr. hacer una petición, expresar un sentimiento, solicitar información, mostrar una postura, etc. (Cassany, 1990, p. 67) El objetivo es comunicar. Usar la lengua escrita y transmitir un mensaje. Se hace a un lado la gramática, no es que se busque romper las reglas, pero sí que quede en segundo término. Lo importante es aprender cómo usan la lengua los hablantes, con sus inflexiones, variaciones, imperfecciones. Se enseña sin preocuparse en lo que es correcto o incorrecto, sino lo que se dice y quiere decir. La sociolingüística juega un papel fundamental. El que escribe debe considerar quién le va a leer, el perfil del destinatario de su texto. (Cassany, 1990, p68)

Para Cassany en el enfoque basado en el proceso el alumno necesita determinar el tema sobre el que escribirá. La gramática está en segundo término, pero necesita trabajar su texto desde la planeación. Se busca enseñar al alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar ideas, pulir una frase estructurada, revisar el escrito, etc. No hay un proceso correcto de composición, sino que cada escritor implementa estrategias personales, de acuerdo con sus habilidades, sus experiencias, a sus intenciones, a su personalidad. (Cassany, 1990, pp. 71-73) El escritor juega un papel muy importante, de él depende que su escrito salga lo mejor posible.

El enfoque basado en los procesos cognitivos y sociocognitivos opera sobre las etapas creativas de quien escribe y las operaciones intelectuales que suceden en su mente. Menciona tres etapas o momentos del proceso de escritura que coinciden con varios autores: Rohman (pre-escribir, escribir y re-escribir), Van Dijk (reproducción, reconstrucción y elaboración) y Flower y Hayes (planificar, textualizar y revisar). El núcleo de atención es el individuo que escribe y debe integrar los elementos de la acción retórica externa. El profesor actúa como orientador o control (Mostacero, 2017, pp. 256-257).

En el enfoque basado en el contenido se escribe de acuerdo con la formación académica del escritor (sociología, medicina, matemática, física, abogacía, etc.) o de acuerdo con la asignatura en que se esté promoviendo el ejercicio de redacción. Se pone énfasis en el

contenido, no importa la experiencia personal, sino los temas académicos correspondientes a las fuentes propias del área temática. (Cassany, 2017, pp. 75-79)

Mostacero denomina modelos de escritura en las disciplinas a aquellos que se centran sobre los géneros discursivos construidos para cada especialidad o formación académica y que sucede a través del currículum. La atención cambia, de mirar la cohesión de párrafos y textos, a atender las estructuras de género, de formación. Es claro lo antes dicho si pensamos que este modelo propició innovaciones pedagógicas como los movimientos WAC (Writing Across the Curriculum) y WID (Writing in the Discipline). (2017, pp. 257-258)

1.3 Justificación del problema

Trabajo en la Universidad Iberoamericana campus Puebla desde 1992. Durante estos años he impartido diversas asignaturas. Una de ellas surge con la llamada Nueva Estructura Curricular (NEC) en el año 2001. Se trata del Taller de Lectura y Expresión. Su nombre cambió con la renombrada NEC 2.0 en el año 2001 a Lectura y Expresión Académica (LEA). Así mantuvo su nombre en los programas rebautizados como SUJ (Sistema Universitario Jesuita) y que funcionan en la actualidad. Así que impartí la asignatura de LEA desde su aparición en sus diferentes versiones.

Esta asignatura es obligatoria para todos los programas académicos y, en teoría, los alumnos están obligados a cursarla entre el primer y tercer semestre. Sin embargo, debo confesar que no es siempre así. De pronto llegan alumnos de 8 semestre, como me sucede ahora en otoño 2022.

Todos los alumnos tienen esta asignatura como obligatoria. En algunas licenciaturas se les asigna desde el primer semestre. En otros casos, como los que llegan rezagados, tiene la posibilidad de ellos programarla.

Si nos remitimos a la guía de estudios oficial de la asignatura (Sigla LHLF201) vemos que pertenece al área curricular básica y atiende a la dimensión de formación profesional (DFP). Busca desarrollar de forma particular la competencia de comunicación oral y escrita (COE).

La importancia de la materia radica en que se ofrecen a los estudiantes de todas las carreras estrategias para realizar lecturas críticas. Y en lo que toca a nuestro interés, busca promover la escritura de textos académicos comprensibles en su área disciplinar de formación.

El año 2022 se inscribieron un total de 11,398 alumnos. En primavera se ofertaron 26 grupos con 15 alumnos promedio por grupo significan 390 alumnos en total. En verano fueron 11 grupos con 165 alumnos aproximadamente. En otoño la oferta sube a 44 grupos y 660 alumnos. Con todo, significa que, del total de alumnos inscritos durante el año 2022, más del 10.5% cursaron el taller de LEA, más de 1200 estudiantes.

Si consideramos en función de egresados. Durante 2020 egresaron 698 alumnos. En 2021 fueron otros 685. En 2022 llevamos durante primavera y verano 317 egresado. Todo, absolutamente todos pasaran por taller de LEA. Eso significa que de 2020 a lo que llevamos de 2022, 1700 han egresado de la universidad habiendo cursado dicha asignatura. Más allá del número, cabe decir que todos han acreditado el taller. Según datos de la Dirección General Académica (DGA) cada año egresa un promedio semejante de alumnos. Todos cursaron LEA.

El estudio de LEA se acota a un solo grupo, mi grupo actual, del semestre otoño 2022. Son 10 alumnos del grupo S. El compromiso mínimo es lograr que los alumnos se expresen con claridad en ensayos libres con lenguaje propio de su carrera. El enfoque más conveniente desde nuestro punto de vista es el de Daniel Cassany y el modelo funcional de la enseñanza de la escritura.

Participar en la docencia de esta asignatura, los años de antigüedad en la Iberopuebla y laborar como académico de tiempo en la universidad dan la oportunidad de contar con información fidedigna y de primera mano sobre a lo que LEA se refiere. Permiten conocer cómo ha sido el desenvolvimiento de la asignatura a lo largo de la historia. Saber cuáles han sido los resultados alcanzados y las problemáticas no resueltas por los profesores que integran la academia de LEA.

1.4 Objetivo General

Proponer e implementar estrategias didácticas de un modelo docente que incidan en la formación de escritores competentes de la asignatura de Lectura y Expresión Académica grupo S de la Iberopuebla durante el periodo otoño 2022.

1.5 Objetivos Específicos

Analizar las estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza de escritura

Establecer el enfoque docente que incida en la formación de escritores competentes

Definir las características de un escritor competente a nivel universitario

Seleccionar estrategias didácticas para implementar en un grupo de LEA en la Iberopuebla

Evaluar los avances manifiestos en un grupo de LEA durante el periodo otoño 2022

1.6 Alcances y limitaciones del estudio de caso

La implementación de este estudio de caso fue mi clase de LEA durante el periodo otoño 2022. Mi grupo estaba integrado por nueve alumnos de tres carreras diferentes del departamento de ciencias e ingenierías; ocho de ellos son de primer ingreso y solo uno de octavo semestre. El semestre tiene 17 semanas con dos sesiones semanales, sin embargo, hice una selección de las actividades que consideraría para observar. Desde el inicio del semestre definí un espacio en *Moodle* para registrar las actividades que consideraría como elementos de piloteo; el piloteo no fue un par o tres semanas, fueron diez ejercicios los que registré para observar.

1.7 Tipo de estudio

Este es un estudio de caso de tipo descriptivo - cualitativo implementado en la asignatura de LEA de la Iberopuebla. Desde el inicio del semestre establecí las actividades que servirían para muestra del piloteo y detallar aspectos cualitativos de la escritura que me sirvieran para comprender el enfoque de enseñanza de la escritura más conveniente para este grupo en particular. La observación cualitativa de los productos escritos de mis alumnos los tomé en cuenta de modo integral a fin de seleccionar un enfoque holístico.

Capítulo II Marco Teórico

Este capítulo tiene como objetivo mostrar cuatro de los principales enfoques de enseñanza de la escritura, aunque hay varios más y uno de los autores menciona más de diez y ocho, el escritor lingüista catalán Daniel Cassany ser mi principal referencia.

Es una revisión sucinta sobre: enfoque basado en la gramática, enfoque basado en las funciones, en el proceso y en el contenido.

2.1 El enfoque

Enseñar a escribir requiere seguir un enfoque de formación y aprendizaje. La intención de este trabajo es determinar cuál de ellos tiene logros identificables en la formación de escritores competentes de la asignatura de Lectura y Expresión Académica de la Iberopuebla. La historia de la enseñanza de la escritura es reciente, posterior a 1980 y más bien entrada la década de los 90's (Mostacero, 2017, p.248). Las propuestas para este modo de aprendizaje en realidad son varias. El mismo Mostacero menciona en su artículo que hizo un recuento de 18 modelos diferentes.

De entonces a la fecha, son cuatro décadas de prototipos de enseñanza distinguibles por su epistemología: unos basados en normas y reglas gramaticales, otros de significativa tendencia psicológica y otros más de base semiótica con preponderancia en los géneros discursivos.

En la segunda mitad del siglo XX, todavía no existía un real interés por la escritura, los modelos se orientaron a la enseñanza de la lectura. De ahí que la literatura psicológica buscara definir las habilidades que el niño debía cumplir para iniciarse en el aprendizaje de la lectura. La literatura pedagógica que buscaba determinar el método más adecuado para enseñar a leer y escribir (Ferreiro, 1999, p. 21 citado por Mostacero, 2017, p.249).

El modelo es en sí un constructo epistemológico, compuesto de diversas teorías y busca alcanzar una aplicación práctica transformadora, que no es otra cosa que una propuesta pedagógica con acciones y estrategias aplicables en un grupo de estudiantes. (Mostacero, 2017).

2.1.1 Daniel Cassany

La propuesta de Cassany (1990) es la más ecléctica y quizás el factor que nos inclina por ella como propuesta principal. Ciertamente esta tiene como referencia principal a Shih (1986), aunque este autor se enfocó a la enseñanza del inglés como segunda lengua. No significa que no aplique a la enseñanza de la escritura en el idioma propio.

Los cuatro enfoques didácticos que Cassany expone son: uno basado en la gramática, otro basado en las funciones, un tercero basado en el proceso y el enfoque basado en el contenido.

2.2 Enfoque basado en la gramática

Nace en el contexto escolar de la enseñanza de la lengua materna, de ahí se traslada a la enseñanza de la escritura de la lengua. Para aprender a escribir es necesario dominar la gramática, las reglas, la estructura, la organización formal.

2.2.1 Origen e influencias

La gramática, que debemos considerar para ir a tono de lo que dice Cassany, implica conocer el orden y la relación de las palabras en la estructura mínima de escritura que es la oración. Poseer un léxico, un vocabulario o un conjunto de palabras de uso común en un grupo de personas de una región o en una época o coincidentes en una profesión. Manejar las reglas que rigen la composición y la derivación de las palabras. Así como las normas para escribir las palabras y para utilizar los signos auxiliares de la lengua.

Si se conoce la formalidad de la lingüística y la gramática se puede ser exitoso en este enfoque. Puede apegarse a dos posibles objetos formales de la investigación: el enfoque oracional o el enfoque discursivo-textual.

2.2.2 Características

La lengua se califica como algo “homogéneo y prescriptivo”. No hay movimientos dialécticos en su uso y realidad, mucho menos consideraciones psico y sociolingüísticas en el uso. Cualquier expresión fuera de la norma se toma como una “curiosidad”. “El alumno suele aprender solo las estructuras y el léxico más formal y neutro; la lengua coloquial e incluso vulgar nunca aparece” (Cassany, 1990, p.64). El alumno debe aprender lo que debe decirse, lo que dice en el libro de gramática. El deber ser por encima de cualquier cosa. Un enfoque maniqueo de la enseñanza de la escritura. Hay escritura correcta e incorrecta. No hay posibilidades a las inflexiones del contexto y de la expresión personal momentánea.

El objeto material del enfoque gramatical oracional es la oración misma: sus partes, la concordancia, la ortografía, la lexicografía, etc. El objeto material del enfoque textual-discursivo es el contenido del discurso y la intención formal del escritor. Se enseña a construir textos enseñando a escribir párrafos. Se estructuran escritos de acuerdo con la intención informativa del texto. Se escribe partes estructurales del todo como introducción, desarrollo y conclusión.

El enfoque gramatical oracional aplicado del modo más tradicional implica la enseñanza de la escritura a través de los géneros literarios y la lingüística implícita. Se utilizan clásicos de la literatura acordes al nivel en que se enseña a escribir: “se relaciona el aprendizaje de la lengua con el estudio de la literatura” (Cassany, 1990, p. 65). La idea de enseñar a escribir enseñando a leer literatura es una tradición moderna y todavía en boga. Sin embargo, esta práctica se ha sensibilizado y con la práctica reconoce que no basta penetrar en la literatura, sino también en toda la cultura. El mejor ejemplo de ese estilo participativo sucede en la enseñanza de una segunda lengua.

2.2.3 Programación y práctica.

Los contenidos gramaticales determinan el contenido del curso y su programación. Los más tradicionales incluyen la ortografía, conjugación de verbos y concordancia en género y número, la sintaxis en la construcción de oraciones principales y subordinadas y el acopio de vocabulario. La versión más moderna del mismo enfoque basado en la gramática estudia la lingüística del texto como un todo, analiza la adecuación, coherencia y estructura. La

estructura de los contenidos varía igual en ambas propuestas. Los tradicionales mantienen un orden y nivel de análisis de la lengua. La propuesta moderna tiene una visión holística preocupada por el aprendizaje de la lengua. (Cassany, 1990, p.65)

Los ejemplos que Cassany expone son ilustrativos. El profesor es el participante central. Él explica y conduce desde el inicio. Supervisa una primera práctica orientada y controlada. Después, en una segunda práctica libre, el docente regresa para corregir. En el enfoque gramatical oracional, expone una estructura, se practica solo esa; se revisa entre pares, se escribe una composición con un tema indicado. El maestro interviene para revisar la redacción y los ejemplos vistos. En un enfoque textual el profesor, otra vez, explica un tipo de texto en particular, por ejemplo, el descriptivo. Presenta los aspectos descriptivos, adverbiales y las locuciones. Los estudiantes siguen los ejemplos, completan frases, acaban descripciones o las transforman. Redactan un texto descriptivo y el docente revisa. (Cassany, 1990, pp.65-66)

2.2.3.1 Corrección en la práctica.

La corrección es otro aspecto por destacar en cada enfoque, sin embargo, aquí al profesor “Le interesa que los textos que escriban (los alumnos) sean correctos según la norma establecida” (Cassany, 1990, p. 66). Lo importante es cumplir la regla o el precepto gramatical. La actitud del maestro es vigilante respecto a las leyes de la gramática. Ningún cuidado en la originalidad, la lucidez de las ideas, lo atractivo que pueda ser el escrito para el lector, si el escritor transmite algo destacable, la estructura ordenada o no, la claridad o lo interesante del texto. Esta postura repercute en el aprendiz llevándolo a escribir tratando de cumplir con la directriz. Decimos trata porque incluso la desconoce. Está por demás decir que el alumno se desentiende de transmitir algo con su texto, decir o mandar un mensaje. Su mensaje es mostrar lo bien que puso acentos, comas y puntos.

2.3 Enfoque basado en las funciones

Este enfoque surge en el contexto de la enseñanza de una segunda lengua y sus fines son comunicar, quien lo utiliza busca obtener algo, pedir cosas, expresar ideas y mostrar una realidad.

2.3.1 Origen e influencias

El antecedente del enfoque basado en las funciones se ubica en la filosofía del lenguaje y tiene como elemento característico las acciones para conseguir algo que llama “actos del habla”. Esta expresión fue acuñada en el ámbito de la filosofía de la lengua, el conjunto de actos del habla para la obtención de cosas es la lengua. Los actos del habla se agrupan en funciones de acuerdo con lo que se quiera hacer o lograr: saludar, pedir algo, excusarse, expresar una opinión, etc. (Cassany, 1990, p. 67)

La enseñanza de una segunda lengua se lleva a cabo en el salón y se ejecutan diferentes funciones. La escucha constante y explicación del profesor ayudan a la obtención de léxico y a aprender la gramática, aunque sin hacer uso de la expresión escrita. El objetivo en la clase es conseguir un propósito, responder a una necesidad o a algo que se quiere. El ejercicio de estas funciones para responder a necesidades se conecta con recursos lingüísticos (vocabulario, estructuras, conceptos). El enfoque basado en las funciones tiene que ver con la funcionalidad del lenguaje y la gestión de una necesidad.

2.3.2 Características

Enfoque basado en las funciones pretende claramente eso, que funcione la escritura. En él se pone énfasis en la comunicación y que con el uso se obtenga lo que se quiere. Quedó atrás el enfoque gramatical que pone su prioridad en las reglas. Ahora el alumno que se expresa pretende lograr algo, obtener lo que quiere.

Lo prioritario en este enfoque es la funcionalidad, si me ayuda a conseguir mis objetivos es funcional. Se enseña la lengua utilizándola como la usan los hablantes sin importar lo correcto o lo incorrecto. El valor se pone en lo adecuado o inadecuado del uso que le estoy dando. Es una visión descriptiva y práctica que se refleja en una escritura variada y con diferentes manifestaciones. No es lo mismo lo que escribe un abogado, un médico o

un ingeniero. Son variaciones sociolingüísticas con grados de especialización. “Visión descriptiva de la lengua, opuesta a la visión prescriptiva” del enfoque gramatical, dicho esto en palabras de Cassany, 1990, p.68.

La enseñanza se lleva al cabo con el modo de utilizar la lengua por los hablantes, con errores e imperfecciones. No quiere decir que se permita o autorice la violación de las reglas gramaticales que priorizó el enfoque anterior. El punto de vista maniqueo de correcto e incorrecto en la expresión escrita pasa a segundo término para dar el primer lugar al uso adecuado o inadecuado de la expresión.

El alumno que aprende bajo este enfoque debe identificar al lector, cuál es el perfil del destinatario y características psicosociológicas del receptor. Esto obliga a utilizar en clase textos reales que acerquen al alumno a lo que se escribe en la realidad. Cada persona o alumno tendrá necesidades distintas de comunicación. Hasta cada nivel requiere textos diferentes acordes a su nivel.

Lo adecuado es funcional, lo inadecuado es enredado, complejo, enmarañado. La misma funcionalidad devela una diversidad de tipos lingüísticos. Dicho más coloquialmente: dialectos, jergas, argots. Lo que lleva a pensar que la lengua es dialéctica y heterogénea. “..., en el terreno de la expresión escrita son muy importantes las variaciones sociolingüísticas debidas al grado de especialización del lenguaje” (Cassany, 1990, p. 68). La diferencia es substancial entre un enfoque prescriptivo gramatical como el primero que presentamos, frente a este donde el funcionamiento es establecido por el destinatario del escrito. El ámbito social donde se mueve el lector final del texto es determinante de las estrategias que se deben considerar para escribir.

2.3.3 Programación y práctica

La naturaleza de este enfoque da la posibilidad de que su aplicación en el salón de clases varíe de un curso a otro. Los requerimientos de comunicación determinan la programación y puesta en práctica. Según la formación académica del alumno se definen los contenidos y los ejercicios. La base común de las diferentes necesidades está en las agrupaciones mencionadas como “actos del habla” y que más arriba se llamaron

funcionalidades: pedir algo, presentarse, mostrar algo, explicar, excusarse. Todos en común tienen estas mismas funciones, pero aplicados en sus ámbitos profesionales particulares. Cada lección es diferente a fin de cubrir el mayor número de exigencias que tengan los alumnos en su vida real.

Las funcionalidades equivalen a las tipologías expresadas por Ma. Teresa Serafini en *Cómo se escribe (1994)*. Ella expone ocho diferentes tipos de párrafos subdivididos en hasta siete usos en escritura de introducción y de conclusiones. La propuesta de Cassany (1990, pp. 69-70) es de dos tipologías de escritura: basada en el ámbito de uso personal, familiar o de amistades, laboral, académico y social; basado en la función, a decir de Cassany y siguiendo la propuesta de J. M. Adam (1985), son textos de conversación, de descripción, de narración, de instrucción, de predicción, de exposición, de argumentación y de retórica.

Con todo respeto a la propia referencia de Cassany, también podemos afirmar que se asemeja a la tipología propuesta por Serafini e incluso al planteamiento de Argudín y Luna en *Aprender a pensar escribiendo bien (2006)*.

La propuesta práctica de Cassany, en el enfoque funcional, usa ejemplos reales o verosímiles y necesidades concretas. La práctica constante es la base. Ir y venir sobre los mismos ejemplos. Analizar y comparar entre pares en el salón de clase. La habilidad comunicativa para contextos determinados se pone a prueba planteando situaciones reales. Se arranca con propuestas hipotéticas del profesor o con ejercicios de lectura que sirvan de ejemplo y pretexto. La praxis es lo fundamental.

Sin embargo, depende del profesor motivar al alumno cuando este no tiene la iniciativa. Un alumno, ni nadie, va a escribir sobre algo que no le llame la atención. La redacción sin objeto habitual en el aula carece de acción comunicativa. Plantear un propósito, un receptor verosímil al texto, convierte al ejercicio en un acto comunicativo (Cassany, 1990, pp. 70-71).

2.3.3.1 Corrección en la práctica

Tiene sentido pensar que en este enfoque funcional la corrección se fija en los alcances comunicativos del escrito. El profesor debe revisar dónde se dificulta la

comprensión. Si hay errores de gramática que no afectan el acto de comunicar, se pasan por alto. Esta perspectiva se conecta claramente con las dificultades que pueda tener un alumno para escribir. Depende mucho de las habilidades motivacionales del profesor para estimular la práctica de escritura del alumno. Todos los alumnos tienen algo que decir, lo difícil es encontrar el tema adecuado. Entre más interés de parte del alumno, mejor producto escrito.

La situación se complica si consideramos que es un grupo heterogéneo y el ejercicio es igual para todos. En términos de Cassany (1990, p. 71) el problema y la solución en la escritura se puede vislumbrar así: "... un tipo de texto que sólo existe en el aula, el ejercicio nunca puede ser comunicativo. ..., al proponer un motivo, un propósito y un receptor verosímiles al mismo texto, el ejercicio se convierte en una situación de comunicación posible".

2.4 Enfoque basado en el proceso

Este enfoque surge de investigaciones realizadas en universidades y colegios de Estados Unidos en la década de 1970. Psicólogos, maestros y pedagogos se interesaron por estudiar lo que hacían sus alumnos antes, durante y después de escribir un texto. Es evidente que el interés de este enfoque radica en cómo se lleva a cabo el proceso de escritura.

2.4.1 Origen e influencias

El enfoque basado en el proceso surge de investigaciones realizadas en universidades y colegios de Estados Unidos en la década de 1970. Psicólogos, maestros y pedagogos se interesaron por estudiar lo que hacían sus alumnos antes, durante y después de escribir un texto. Es evidente que el interés de este enfoque radica en cómo se lleva a cabo el proceso de escritura.

Los investigadores impartían cursos de expresión escrita, pero estaban decepcionados de los logros o los resultados que entregaban sus alumnos. Se dedicaron a observar, grabar, entrevistar y aplicar pruebas para medir la capacidad de expresión escrita de sus alumnos. Descubren que los alumnos con los mejor resultados en las pruebas no eran los mismos

alumnos conocedores de reglas y normas gramaticales. Identifican y nominan al que califican como escritor competente, cuyo perfil es: “el que tiene en cuenta a su lector, escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, busca un lenguaje compartido con el lector para expresarse, etc.” (Cassany, 1990, p.72)

Son diversos los estudios de la escritura como proceso cognitivo. Caldera (2003, p.364) hace un recuento de los autores que lo explican y lista los temas principales manejados por ellos:

1. los subprocesos de la escritura: planeación, redacción y revisión
2. diferencias entre escritores experto y novatos
3. estrategias de enseñanza y aprendizaje de la escritura

2.4.1.1 Escritores competentes e incompetentes

Es en este enfoque basado en el proceso donde surge la inquietud por distinguir entre escritores competentes e incompetentes.

Cassany hace una diferenciación detallada (1990, p. 72). Los escritores competentes comprenden el ejercicio de redacción, son conscientes de que escriben para un público en particular, con un contexto y con una intención comunicativa bien definida. Confían en lo que escribieron. Hay un dejo de duda e insatisfacción con el primer borrador. Ven a la revisión como parte de construir el significado del texto. Revisan estructura y contenido simultáneamente. Se preparan para escribir según cada circunstancia, de acuerdo con cada paso del proceso creativo.

Al contrario de los escritores competentes, los escritores incompetentes consideran su propia escritura como un simple ejercicio de redacción. Dan por descontado quién los va a leer y en la misma proporción devalúan su escrito. Escriben y entregan, quedan contentos con su primer escrito, no lo ven como borrador. Para el escritor incompetente revisar es cambiar palabras, sustituir o incrementar palabras con sinónimos. Cuidan la forma gramatical, el punto y la coma, solo en el primer escrito y no trabajan el contenido.

La concepción de competencia e incompetencia tiene que ver con el proceso. Quien se ha apropiado cognitivamente del desarrollo y lo aplica, se convierte en un escritor

competente., a diferencia de Caldera (2003) que de entrada los llama novatos vs maduros o expertos. Pero esta autora no se queda en la divergencia nominal. El escritor novato solo dice el conocimiento frente al maduro o experto que transforma el conocimiento.

El escritor novato dice su conocimiento vía la recapitulación memorística sin una composición con visión heurística. Sucede porque no hay una planeación de escritura de tal suerte que el resultado es limitado, sin coherencia, incompleta, excluye elementos destacados, redacta ideas sueltas sin elaborar, trunca. El escritor maduro o experto hace una composición planeada, reflexiva, autorregulada, constructiva, para un contexto determinado. Transforma lo que sabe en un texto discursivo para un público preciso. Scardamalia y Bereiter en *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita* (1992) hacen esta descripción y diferenciación detallada y minuciosa del proceso de escritura en virtud de la creación de textos donde solo se dice el conocimiento vs aquel donde se transforma.

2.4.2 Características

Como el nombre de este enfoque lo dice, su mirada está en el proceso. ¿Dónde se inserta el proceso? ¿Dónde se desarrolla? ¿Quién lo gestiona? El alumno que escribe, en el escritor. El alumno debe aprender a generar ideas, a organizarlas, esquematizar, priorizar, construir oraciones y párrafos, escribir y pulir. Con toda razón Argudín y Luna (2006) llaman a su libro *Aprende a pensar escribiendo bien: desarrollo de habilidades para escribir*.

Este libro es una fuente de ejercicios y prácticas de escritura que dialécticamente, entre el planear y el hacer, desarrollan habilidades de pensamiento que redundan en el proceso de escritura. Entendemos que el alumno debe apropiarse del proceso y convertirlo en su forma creativa de escribir. Argudín y Luna (2006) coinciden con una afirmación categórica de Cassany (1990, p.73) a saber: "...este enfoque pretende enseñar al alumno a pensar".

La programación en una clase consiste en organizar prácticas que desarrollen las habilidades de pensamiento y lleven a la escritura. Existen diversas propuestas. Ortega y Sánchez (2009) a partir de una investigación con 12 estudiantes universitarios, hacen esta propuesta:

En la enseñanza universitaria la escritura es regularmente utilizada como un medio de expresión y valoración de lo que supuestamente los estudiantes logran durante y al final de cursos o seminarios. No obstante, este propósito, el resultado final es que los estudiantes sólo repiten o reproducen mecánicamente el conocimiento. Cuando mucho logran “decir el conocimiento” y pasa por alto la posibilidad cognitiva y metacognitiva que tiene la escritura de “transformar el conocimiento” [1]. Contra esto es necesario pensar la escritura como una actividad cognitivamente “compleja” [2]. Como un proceso al que subyacen subprocesos de planeación, transcripción o redacción y revisión [3]. Tener presente el valor cognitivo, epistémico y comunicativo que puede tener en la enseñanza universitaria como medio de conocimiento. Bajo esta perspectiva, es preciso cambiar los tiempos dados para escribir y promover la escritura como instrumento “epistémico” [4]. En consecuencia, cambiar la práctica común en la enseñanza orientada a que los estudiantes elaboran textos al final de cursos como medio de evaluación y calificación. El cambio debe dirigirse hacia la estructuración de oportunidades para que los estudiantes redacten, revisen, corrijan y reelaboren sus textos durante el transcurso del semestre escolar, planeando, elaborando, revisando y reelaborando su texto y, con ello, el conocimiento del contenido de las materias al mismo tiempo. (p.2)

Además, puedo decir como Cassany (1990) que no hay un único proceso para la correcta composición de textos, pero llevado al salón de clase, en un grupo heterogéneo no se pueden dar “recetas”. Sería ideal hacer trabajos individualizados con la persona que escribe, no con el texto producido. Lo compara Cassany con la relación del psicólogo y el cliente. (pp.73-74).

La escritura puede ser el mejor instrumento para la creación de conocimiento. Interiorizar el proceso cognitivo y apropiarse de él es la clave. Hasta ahora me he enfocado en el producto y no en la comprensión del proceso. Como en el caso de las matemáticas: cuando el problema de matemáticas se resuelve y se puede explicar para que otro lo solucione quiere decir que efectivamente se entendió y se explicó bien. Así la escritura: cuando el texto lo escribes de modo que los otros leen, entienden lo que redactaste y pueden explicar lo que

leyeron. Entonces, lo hiciste bien y cumpliste tu intención al escribir. Es crucial considerar el proceso, y no solo en el producto. Se cae en otro enfoque que viene más adelante.

2.4.3 Programación y práctica

Las clases diseñadas bajo este enfoque son muy libres en el desarrollo. Se asemejan a los talleres de literarios, aunque el alumno no pretende hacer literatura. No busca la forma estética, es la forma académica la que tienen prioridad. Como profesor orientas y asesoras al alumno. Puede llevar un plan de actividades, temas o contenidos para dar profundidad y avanzar formalmente. O puedes dar libertad, dejar fluir al grupo a su propio ritmo a partir de indicaciones general dejando correr periodos cortos de tiempo. Planteas un tema, solicitas una lluvia de idea o una serie de preguntas, pides jerarquizar u organizar las ideas, hacer un borrador, revisar individualmente o entre pares, reescribir lo propio o lo de un compañero.

2.4.3.1 Correcciones en la práctica

La corrección en este enfoque se hace totalmente en la práctica. Se lleva a cabo en el proceso de la escritura. No se corrige el producto, se corrige el proceso de redacción. El profesor no se enfoca en buscar faltas gramaticales en el texto. Se trata de que el alumno adquiera hábitos de composición, que supere bloqueos, que optimice su tiempo. “De esta manera, la corrección supera con creces el marco lingüístico y atañe campos psicológicos como la forma de pensar o estilo cognitivo, las técnicas o las destrezas de estudio, la creatividad, etc.” (Cassany, 1990, p.75)

En los ejercicios de otros enfoques, se subrayan las características finales del texto escrito: tema y subtema, tipo de escrito, número de páginas o palabras, formato, citado, etc. Al contrario, ahora se muestra al alumno qué hacer para gestionar el texto, qué preguntas plantear, cómo iniciar una lluvia de ideas, cuál sería una estructura tentativa, cómo modificarla, etc. El que trabaja en este enfoque basado en el proceso, trabaja el alumno.

2.5 Enfoque basado en el contenido

Este enfoque surge en el contexto de la educación, la enseñanza y el aprendizaje con el propósito de mostrar el conocimiento y la formación escolar y académica de acuerdo con el nivel escolar.

2.5.1 Origen e influencias

Sus orígenes datan de la década de los ochenta. Su valor, más que por antigüedad, es por el poderío adquirido al surgir en el contexto de la enseñanza de la escritura en los colegios y universidades de Estado Unidos. Se impuso el contenido como prioridad por encima de la forma (gramática, función, tipo de texto o proceso)

2.5.1.1 Contexto académico

Los profesores universitarios crearon una metodología para satisfacer las necesidades y características de sus alumnos. Cassany (1990) expone este método así:

Primero, el requerimiento era para textos académicos como exámenes, ensayos, resúmenes, esquemas, apuntes, ponencias, artículos, reseñas, etc. El propósito de estos era mostrar un conocimiento, producto de trabajar otros textos o actividades académicas. Utilizaban un lenguaje especializado o técnico para un destinatario que era el profesor. Siempre limitados por el tiempo en su elaboración.

Segundo, la necesidad surge en el contexto de la formación académica de una carrera con un lenguaje técnico y especializado. Se ejercita la escritura con relación al programa de estudios. Los profesores deben conocer la materia sobre la que se escribe para poder corregir y ayudar.

Tercero, es un enfoque muy especializado que requiere la expresión escrita y dominar habilidades como la lectura y la comprensión del mismo tema. El profesor debe manejar estrategias de investigación propios del área. Dicho en nuestros términos, el profesor que quiera enseñar a escribir a estudiantes de ingeniería, debe ser un ingeniero que sepa escribir.

El enfoque basado en el contenido es especializado y exige conocer las habilidades lingüísticas académica en el contexto universitario. (pp.75-77)

2.5.1.2 Contexto escolar

Una segunda expresión del enfoque basado en el contenido tiene lugar en la educación básica y media, también de los Estados Unidos. Es un movimiento pedagógico llamado *escritura a través del currículum (writing across the curriculum)*. Se trata de que el estudiante genere aprendizaje escribiendo. El alumno debe elaborar escritos sobre ciencias sociales, educación o humanidades para instruirse del tema y al mismo tiempo se forma como escritor (Cassany, 1990, p.77). La diferencia de esta propuesta de aprendizaje respecto a lo que mencionamos más atrás, en el enfoque basado en el proceso, radica que aquí no se toma en cuenta el proceso creativo cognitivo. Aquello asegura la posibilidad de recrear el proceso en diferentes áreas del conocimiento. En la propuesta del enfoque basado en el contenido, se puede ser ejemplo del modelo de composición escrita “decir el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter (1992).

2.5.2 Características

Para las características de este enfoque Cassany recurre a un texto de Shih (1986) que menciona cuatro aspectos. Se da prioridad al contenido de texto y si este es claro, ordenado, bien argumentado; la gramática y ortografía no se toma en cuenta. Otra propiedad es que solo se escribe de temas académicos, entonces las fuentes son documentos de la misma naturaleza; la expresión escrita está relacionada en absoluto con la carrera que se estudia. Además, la habilidad de escribir se relaciona con todas las habilidades lingüísticas como escuchar, leer y hablar; no solo se escribe en el aula, se practican todas las destrezas de expresión. La metodología de este enfoque llevado al aula es un método de investigación; el alumno primero estudia, se sumerge en el tema, lee, escucha exposiciones; al final ordena su información para elaborar un texto escrito. (Cassany, 1990, pp.77-78).

2.5.3 Programación y práctica

Una clase que se guía por este enfoque sigue tres pasos: investigación (lectura de textos, análisis de contenido y argumentos, búsqueda de información relacionada); procesar

la información (esquemas, discusiones en grupo, comparar opiniones, etc.); producción de texto propio (preparar y redactar un texto académico). Este proceso lleva tiempo y trabajo. Los alumnos deben trabajar con textos académicos completos recuperados en una investigación, trabajar con ellos a profundidad para extraer las ideas principales. Y finalmente deben producir un texto de tipo académico. (Cassany, 1990, p.78)

La corrección en este enfoque se centra en el producto. Se debe revisar con cuidado el contenido del texto y su originalidad caracterizada por la particularidad puesta por el escritor o el estudiante. Lo primero que salta a la cabeza con un planteamiento como este es la urgente necesidad de responsabilidad y ética por quien escribe.

El epílogo de Cassany es revelador y digno de tomarse en cuenta:

No cabe duda de que en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo, y la información o el contenido. Los cuatro aspectos son importantes e imprescindibles para el éxito de la comunicación... Creo que la sabiduría está en el eclecticismo. (p.78)

Capítulo III Metodología del estudio de caso

En este capítulo muestro los elementos correspondientes al estudio de caso. Las características del grupo de LEA de otoño 2022 con el que realizo el estudio, cómo se compone y quiénes participaron. Comparto los ejercicios que sirvieron de referencia para mostrar el desarrollo de las capacidades de los alumnos como escritores competentes y los resultados obtenidos.

3.1 Sujetos de estudio o participantes.

Los participantes de este estudio de caso fueron los integrantes del Grupo S en la asignatura de Lectura y Expresión Académica (LEA) correspondiente al otoño de 2022. LEA es una materia obligatoria para todas las carreras y está programada en el primer semestre del currículum ideal en la mayoría de los programas académicos. En este semestre tuve diez alumnos con los siguientes perfiles académicos:

- uno de ingeniería biomédica
- uno de ingeniería química
- siete de ingeniería mecatrónica
- uno de administración de empresas

LEA como materia obligatoria se asigna desde el primer semestre a los alumnos de nuevo ingreso, es el caso de los alumnos de ingeniería biomédica e ingeniería en mecatrónica que participan en el estudio.

El alumno de ingeniería química es un caso particular. Los alumnos de dicho programa académico tienen la libertad de inscribir la asignatura de LEA en semestres posteriores. El alumno de esta carrera que participa en el estudio está cursando su noveno semestre. Algo fuera de lo normal. Sin embargo, decidí mantenerlo como parte del grupo de estudio a fin de que sirva como referencia y con la posibilidad de que arroje datos interesantes.

Respecto al alumno del programa académico de administración de empresas, decidí omitirlo. Se trata de un estudiante recién ingresado a la universidad con revalidación y procedente de otra institución, es un alumno que carece de constancia en asistencias y

participación en las entregas de clase. Al respecto considero que no tengo suficiente material para dar un seguimiento a su trabajo.

Para una futura mención de cada uno de los sujetos de estudios hago esta decodificación:

Tabla 1. Decodificación de nombres

ingq01	vitj991231
ingb02	supl040516
ingm03	vefa040406
ingm04	good040322
ingm05	vite040420
ingm06	comh040404
ingm07	aajj040217
ingm08	locj030527
ingm09	zahl040226

La clase de LEA otoño 2022 donde voy a realizar este estudio lleva un 70% de avance. Desde el inicio decidí utilizar mi clase como espacio para poner en práctica este estudio. Así que, desde el principio he registrado las actividades a fin de dar seguimiento a la implementación.

A continuación, haré un recuento sobre los ejercicios y los resultados logrados.

3.2 Los recursos electrónicos para la recogida de datos

“Clase cero papel” es el nombre que le he dado a una propuesta docente, que desde el año 2018, he planteado en mi práctica de la clase de LEA. El principio fundamental consiste en evitar cualquier residuo de material impreso para ello debemos valernos de todos los recursos electrónicos posibles. Toda interacción de documentos e información con el grupo es vía electrónica; lo que entrego, lo que solicito, lo que los alumnos envían y la

revisión de los materiales es en formato digital. Esta consigo obliga a hacer uso de diversos recursos electrónicos, aplicaciones de aprendizaje y plataformas de enseñanza.

Moodle es la herramienta oficial de la Iberopuebla y el recurso principal para la recogida de datos. Esta es útil para un registro puntual y controlado de las entregas de los trabajos de los alumnos. Ahí se abren espacios electrónicos donde los alumnos escriben directamente en la plataforma o suben documentos digitales con el formato que ellos elijan.

En la parte inicial del curso en *Moodle* puse un espacio de trabajo para que ahí los alumnos escribieran sus textos. Es un espacio que nombré: “foro – blog de textos escritos en clase” y constituye la fuente principal de los ejemplos que voy a mostrar a lo largo de este capítulo metodológico. Este foro-blog se fue nutriendo de cada una de las actividades, identificadas por un nombre que refleja el objetivo de la actividad.

Un segundo recurso digital es *Padlet*. Se trata de una plataforma que ayuda a crear pizarrones colaborativos y ofrece la posibilidad de crear espacios electrónicos donde se comparten recursos audiovisuales o documentos, así como la partición en tiempo real de los estudiantes. Los participantes publican notas en tableros electrónicos con diferente formato, según las necesidades de la actividad. En este muro interactivo los alumnos pueden publicar, almacenar o compartir tanto de modo individual o en colaboración, quedando todo almacenado para su fácil recuperación.

También utilicé *whats app* para una comunicación rápida y práctica, así como para el envío de documentos electrónicos que los alumnos utilizan en la clase.

Así mismo, se considera el celular como un dispositivo de trabajo en clase, con el que los alumnos realizan una gran diversidad de actividades. De hecho, *Moodle* y *Padlet* tienen aplicación para dispositivos móviles. Eventualmente usamos otros recursos como *Kahoot* para hacer actividades lúdicas de diagnóstico y evaluación ortográfica. Cada una de estas herramientas me sirvieron para registrar y mostrar los resultados del trabajo y ejercicio de la escritura.

3.3 Implementación.

La clase de LEA es un constante laboratorio de la práctica de la escritura. Todas las actividades están orientadas a formar escritores competentes. Con cada ejercicio de escritura llevan al cabo cada paso necesario para lograr un texto claro y bien estructurado. Desde la primera actividad busco que se apropien de los pasos necesarios para escritores que planean, organizan, escriben, revisan y reescriben.

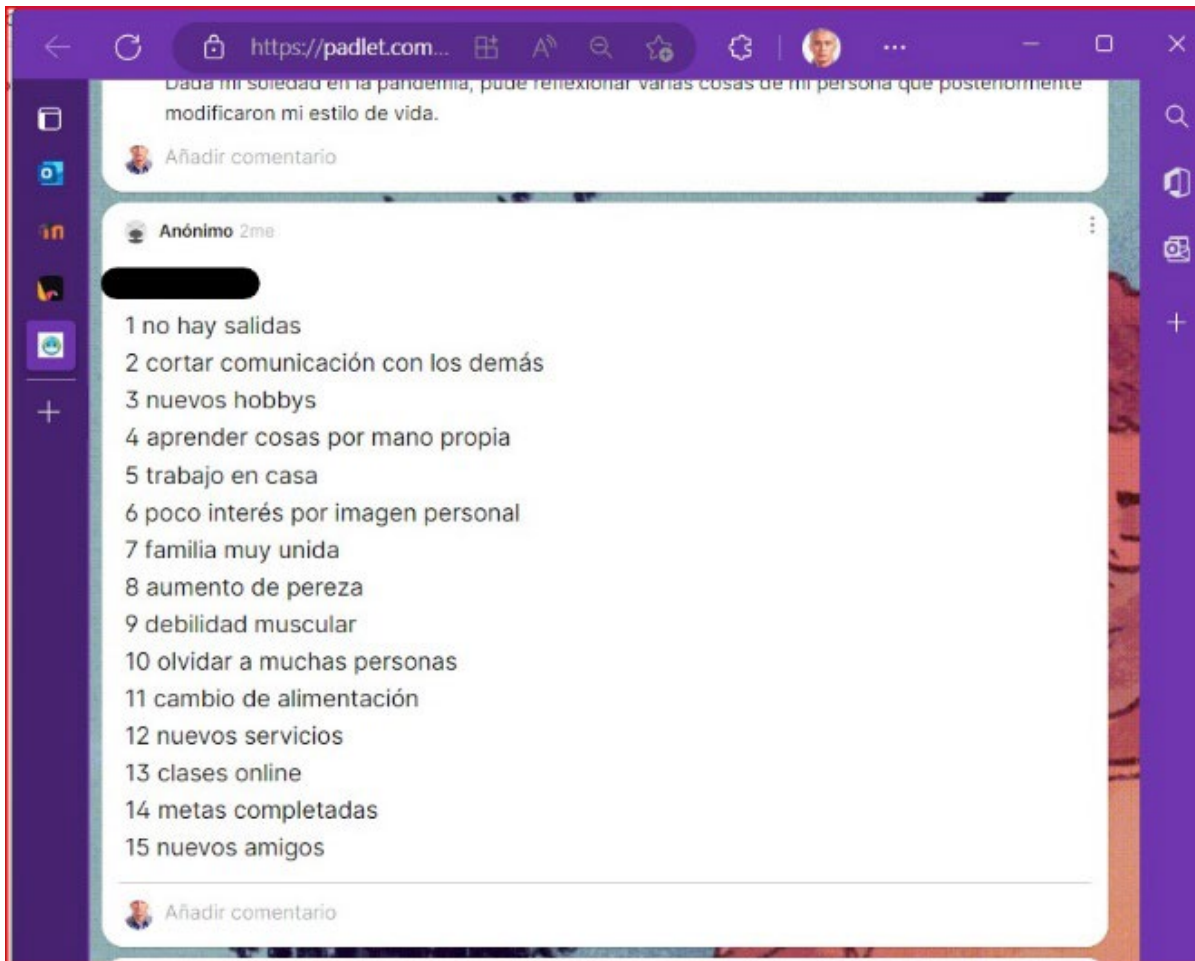
3.3.1 Lluvia de ideas.

El primer paso es una lluvia de ideas para escribir un tema. El tema que solicito es su experiencia en la pandemia. Todos hemos vivido esta situación de alguna u otra forma y tenemos algo que decir, así que los alumnos deben escribir al menos 15 ideas sueltas sobre cómo vivieron la pandemia.

La actividad se realiza en un *Padlet* y lleva por nombre: 15 ideas sobre mi experiencia en la pandemia.

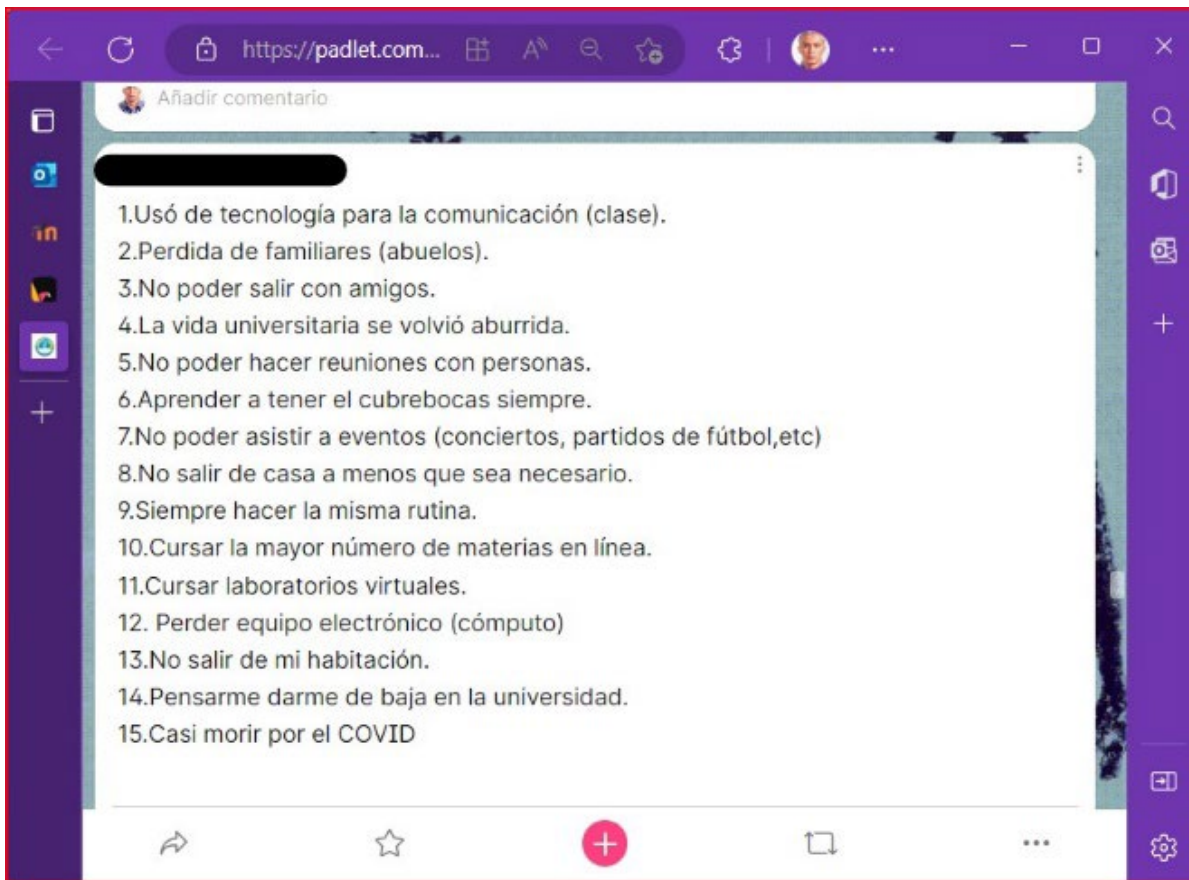
A continuación, iré presentando en figuras numeradas de modo consecutivo y con el nombre codificado del alumno autor de cada texto, a fin de mostrar los productos logrados. En la figura número 1 se muestran 15 ideas sobre su experiencia en la pandemia. Cada alumno debía listar sus impresiones sobre esta experiencia.

Figura 1. vefa040406



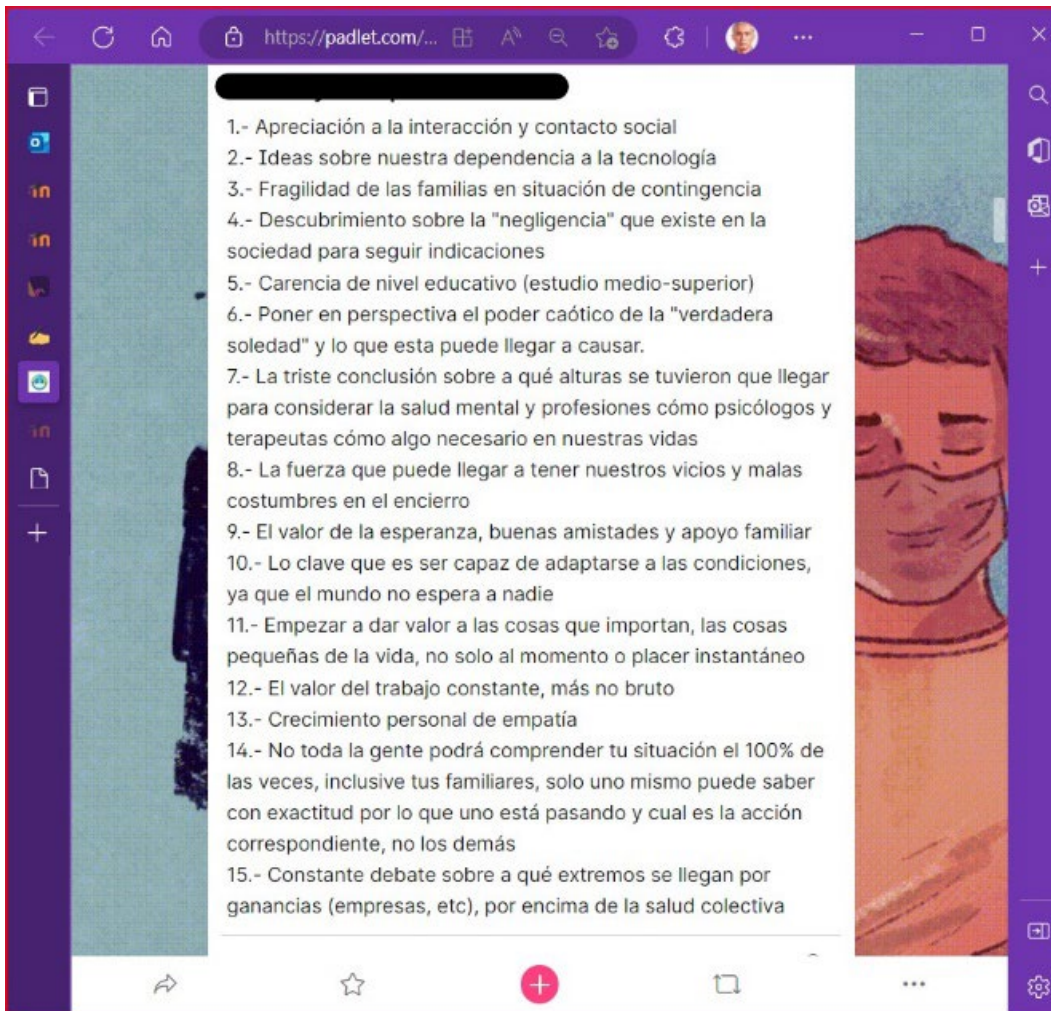
La figura 1 corresponde al alumno identificado por el código vefa040406. Su lista está compuesta por partes de oraciones simples como el sustantivo acompañado de un adjetivo, o sustantivos con un complemento; en otras ocasiones menciona un verbo con un adverbio o complemento. En ningún caso hace una oración completa con un sentido o un significado. Incluso cuando incluye un verbo, que podría hacernos pensar en una oración, el verbo está en infinitivo.

Figura 2. vitj991231



En la figura 2 el alumno vitj991231 presenta oraciones completas, con sujeto, verbo y complemento. Son principalmente oraciones simples. Todas las oraciones están bien logradas en cuanto a estructura gramatical: sujeto, verbo y complemento.

Figura 3. locj030527



El alumno locj030527 de la figura 3 escribe oraciones mucho más elaboradas. No se trata solo de oraciones simple, ya hay oraciones compuestas como es el caso de los números 7 y 14. Es algo fácil de notar por su extensión y la inclusión de conectores o conjunciones copulativas, pero lo característico de las oraciones compuestas es que incluyen al menos dos verbos en su redacción y es este caso.

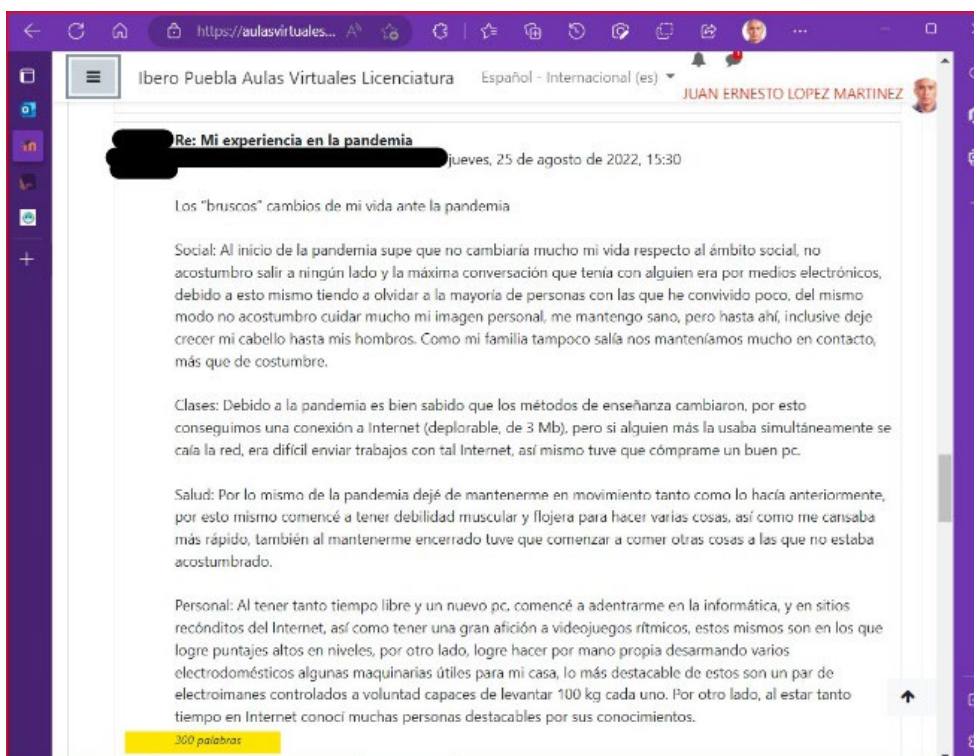
Tener ideas como estas puede representar ventaja o desventaja. Como ventaja, ayudan a elaborar un texto extenso, aportan material, ideas o palabras al texto final. La desventaja surge cuando hay un límite reducido de espacio o palabras por escribir. Obliga al alumno a eliminar ideas, entonces discernir sobre cuáles son importantes o no. Este es un trabajo de

prescritura importante, sin embargo, también requiere prever lo que nos piden como producto final.

3.3.2 Agrupar ideas.

La siguiente actividad consistió en agrupar las ideas listadas que se escribieron para el ejercicio anterior. Acto seguido, debían agrupar las ideas que listaron por asunto, prioridad, importancia, preferencia u orden que ellos decidieran. Para cada agrupación tendrían que poner un título o tema que describa el grupo de ideas. Después escribir un párrafo de 300 palabras máximo por cada agrupación temática, valiéndose de todas, algunas o alguna de las ideas acumuladas en cada caso.

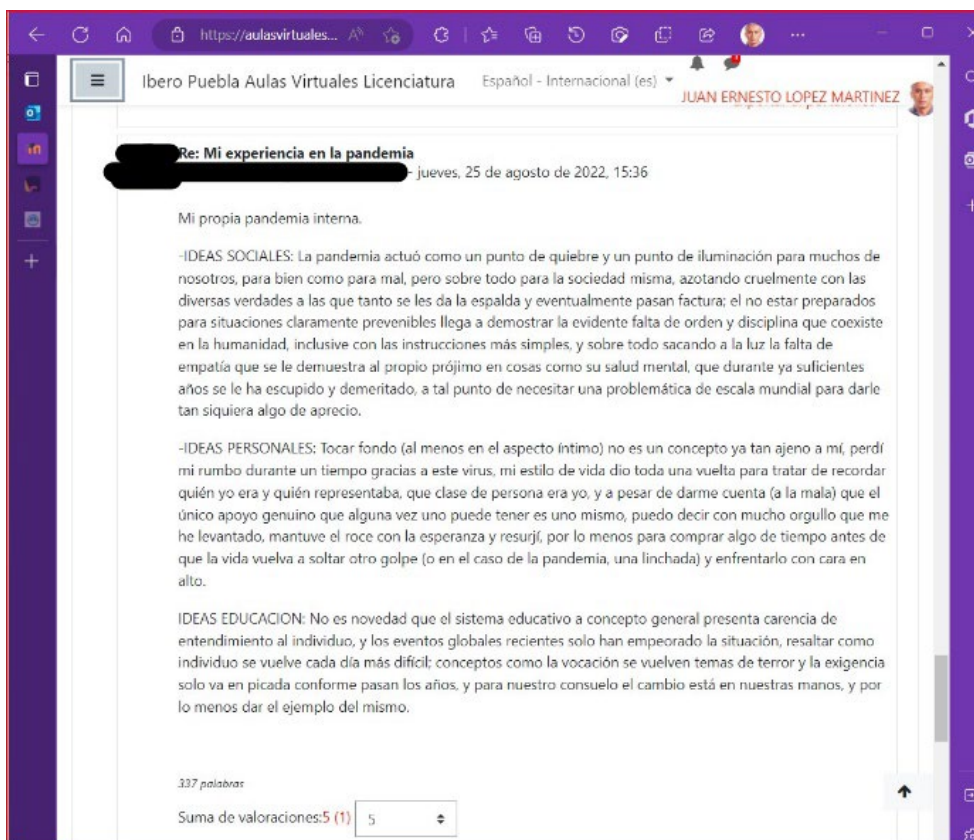
Figura 4. vefa040406



En la figura 4 presento el texto de un alumno que escribió justo lo solicitado. El número de palabras del texto aparece en la parte inferior. Al inicio de cada párrafo el estudiante pone una palabra con el tema que asignó al párrafo, en función de la agrupación que hizo de sus ideas en el ejercicio anterior. La mención del asunto al inicio fue una decisión

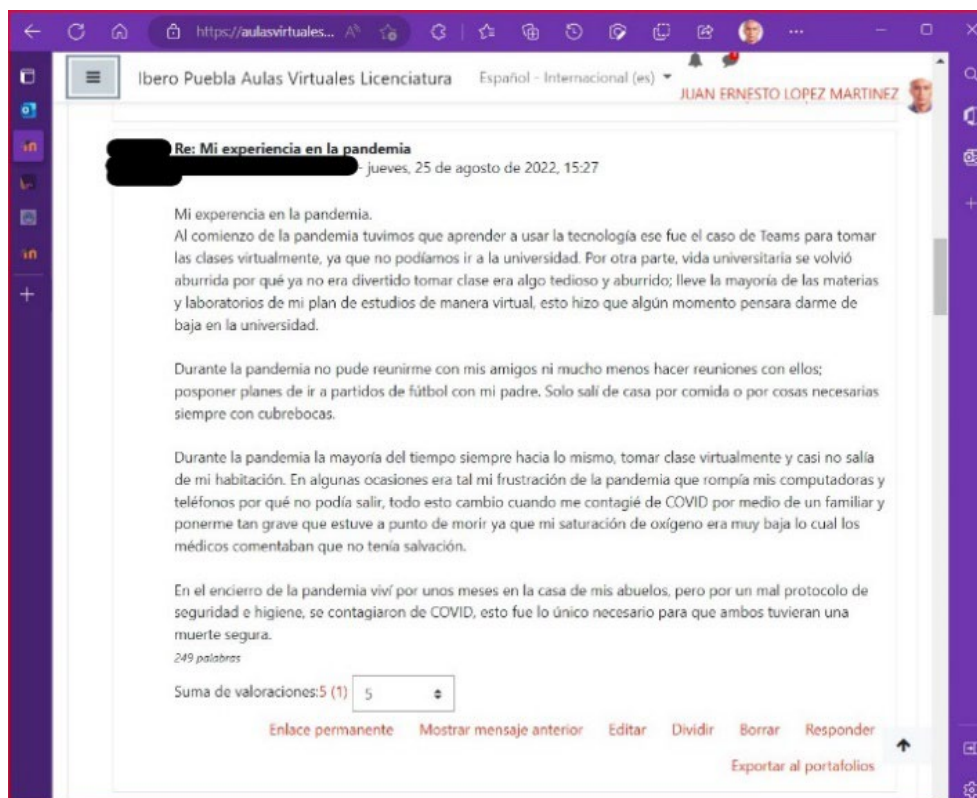
personal del alumno, sin embargo, ayuda a organizar y desarrollar la escritura. Es una actividad que sirve para mantener el orden y evita perderse en la redacción.

Figura 5. locj030527



En la figura 5 se observan unos párrafos extensos, tienen cada uno entre cinco y siete líneas. Esto habla de párrafos elaborados, con muchas ideas. Sin embargo, no se ven separadas por puntos y seguidos como si fueran oraciones simples o compuestas. De hecho, en cada caso solo hay un punto y aparte, ningún punto y seguido, lo que significa que cada párrafo es una sola oración compuesta. Cada párrafo incluye ideas unidas por frases copulativas o conjunciones. Este producto de su trabajo en la lluvia de ideas que aparece en la figura 3 que mencioné antes. En ese momento dije que tenía ideas extensas que ponían en riesgo medir la longitud de su texto, lo cual no fue así. Escribió 337, con un excedente de 37.

Figura 6. vitj991231



La figura 6 contiene el texto escrito a partir de las ideas de la figura 2. Las ideas ahí expuestas llevan a una escritura sucinta como se puede ver. Son cuatro párrafos cortos con un promedio de dos a cuatro líneas. Debo mencionar que en todos los casos escriben en la plataforma de *Moodle*, es un texto sin formato. No es posible formatear como si fuera un procesador de texto como Word. Si este texto lo llevamos al procesador y lo editamos de acuerdo con un sistema de citados como APA, serían párrafos cortos, nada recomendables para un trabajo universitario. Además, el alumno ni alcanza las 300 palabras solicitadas.

3.3.3 Tipos de trabajos escritos

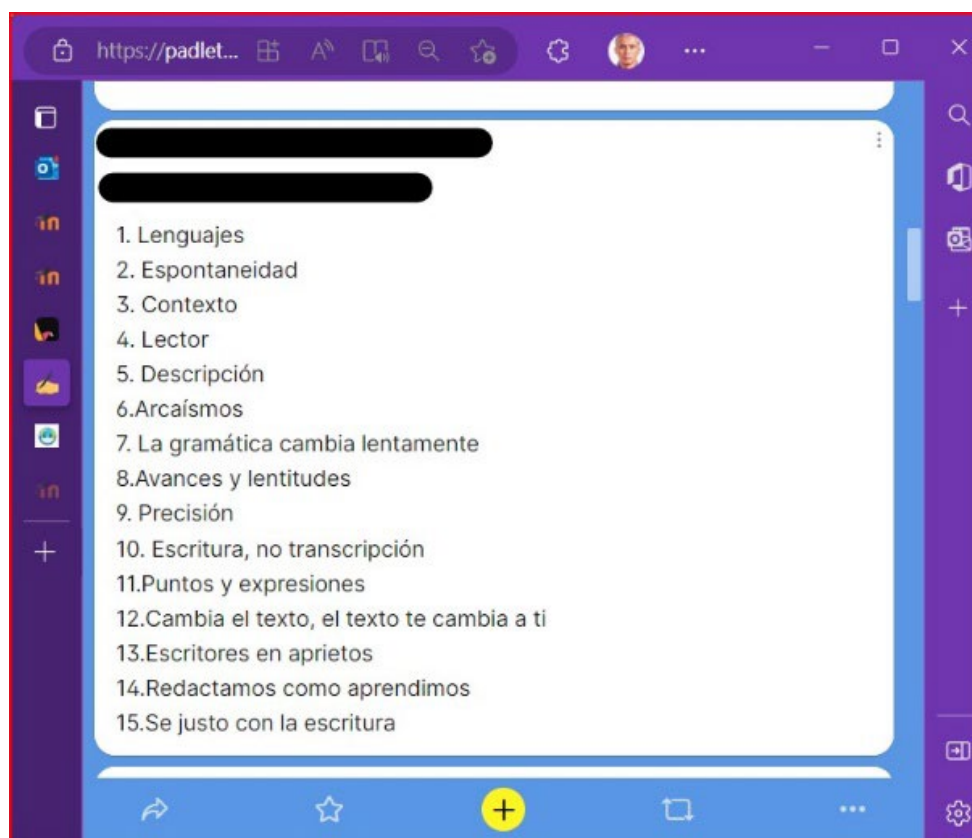
Los profesores pedimos a los alumnos diferentes tipos de textos o trabajos: resumen, síntesis, reporte, ensayo, análisis, etc. En ocasiones hacemos estas peticiones sin tener claro las características del tipo de trabajo escrito que solicitamos.

El alumno ignora cómo hacer o abordar la realización de estos y cuando tiene información no se atreve a comparar con lo que tiene en mente cuando solicita el texto. A efecto de mejorar la eficiencia y calidad en la elaboración de los trabajos escritos, continuamos con la práctica de la escritura a través de la redacción de diferentes tipos de trabajos para incidir en la formación de escritores competentes.

Para el siguiente ejercicio solicité hacer una lectura y con ella trabajar. Leímos en clase el capítulo *De lo oral a lo escrito: lenguajes emparentados pero diferentes* en el libro *Guía esencial para aprender a redactar* del autor Cohen (2011). Es un capítulo breve que explica la diferencia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

El capítulo de ocho páginas, cada una con un promedio de dos a tres párrafos. El capítulo completo tiene 19 párrafos. Pedí a los alumnos leer el capítulo, seleccionar al menos 15 párrafos y redactar o escoger una idea del texto, que actúe como título para cada uno de los 15 párrafos seleccionados. Un título que equivale a la idea principal expresada en cada párrafo.

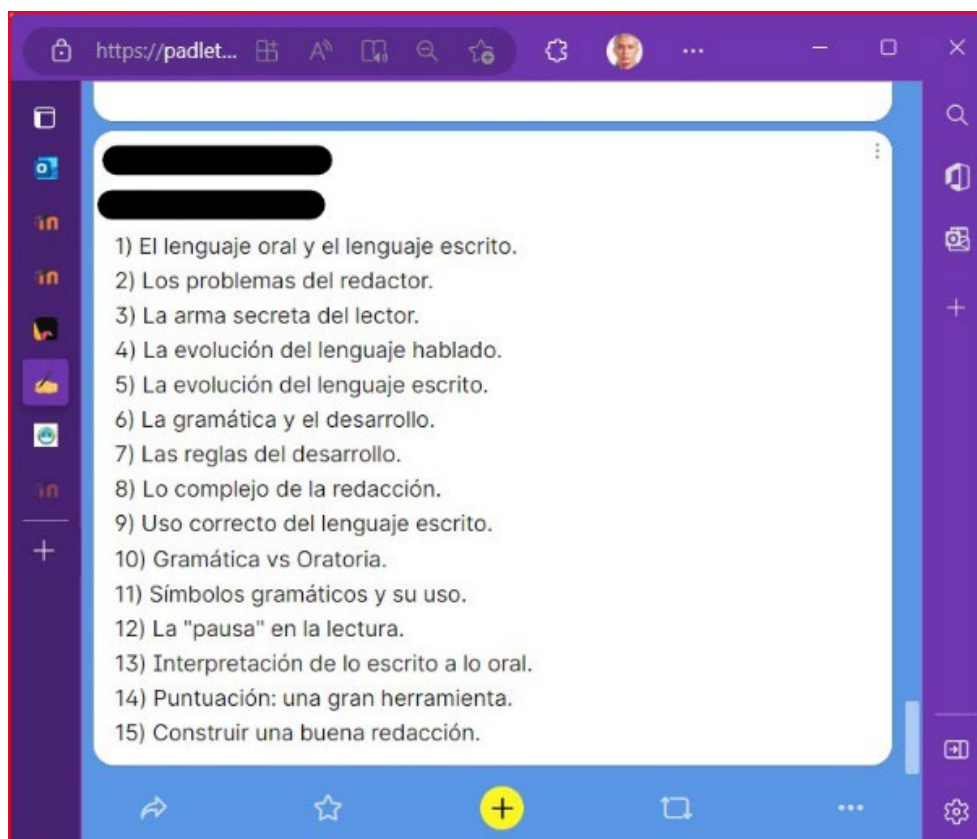
Figura 7. zahl040226



El ejercicio se inició en un *Padlet* donde listaron los 15 títulos correspondientes a cada uno de los párrafos escogidos. En la figura 7 el estudiante presenta una lista de título donde aparecen palabras sueltas de diferente tipo: sustantivos, adjetivos o verbos. Incluye un par de oraciones, incluso alguna oración compuesta.

Las palabras sueltas pueden representar una idea o un objeto de la imaginación, pero difícilmente son una idea completa con sentido como sería el caso de una oración. Es cierto que se pueden desempeñar como título, aunque para fines de elaborar una escritura se requiere más.

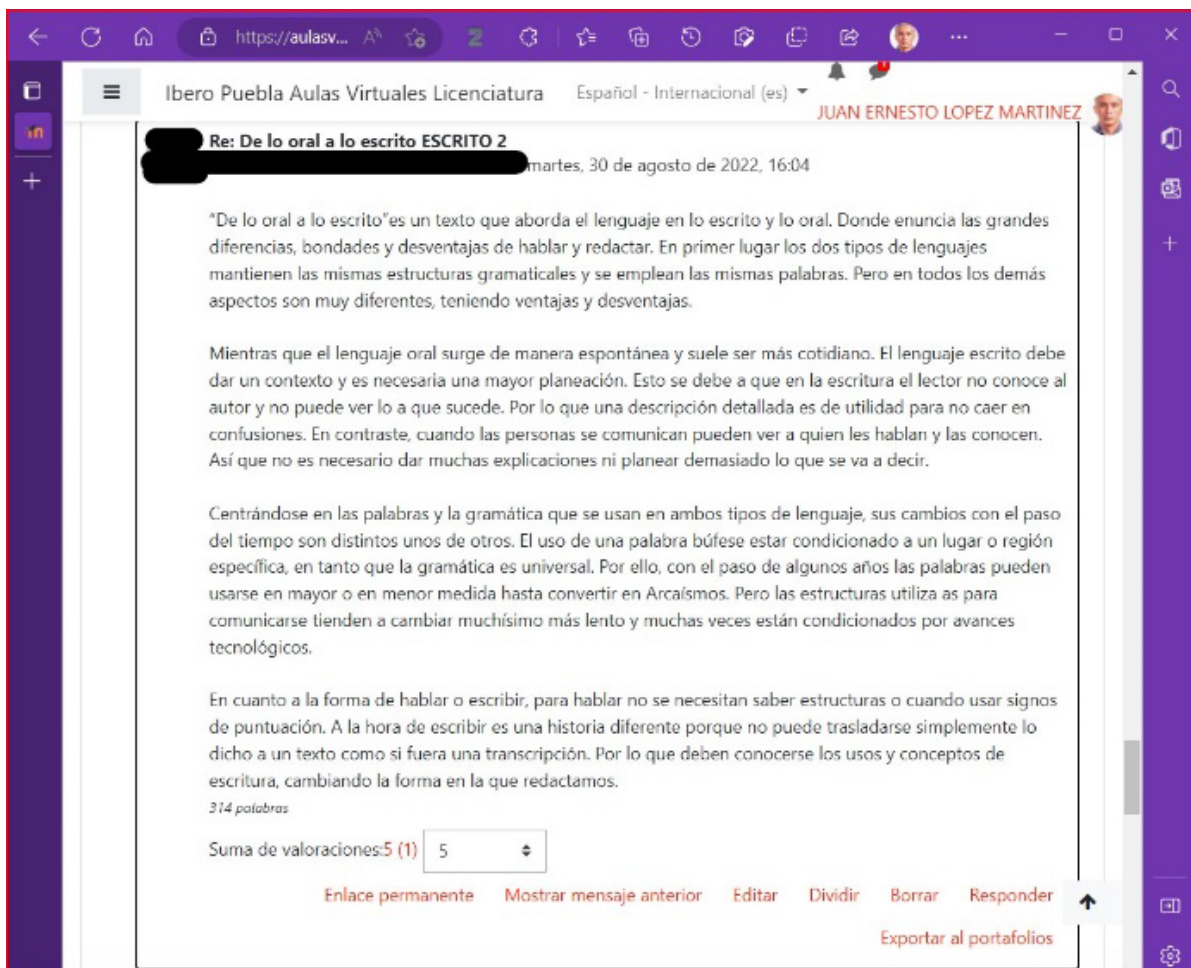
Figura 8. comh040404



La figura 8 aparentemente se forma de ideas más elaborada, pero se trata de palabras sueltas, sustantivos con un complemento a eso que funcionaría bien como un núcleo nominal; precedidos en ocasiones por un artículo o unido a otro sustantivo por una conjunción.

El alumno de la figura 7 es aún más escueto en su lista que la elaborada por el alumno de la figura 8. Esto no impide lograr un texto con calidad. Lo podemos ver en la figura 9, a continuación: tiene cuatro párrafos bien distribuidos, con cuatro o cinco líneas, bien proporcionadas con oraciones cortas y claras. Superando por apenas 14 palabras, las 300 solicitadas.

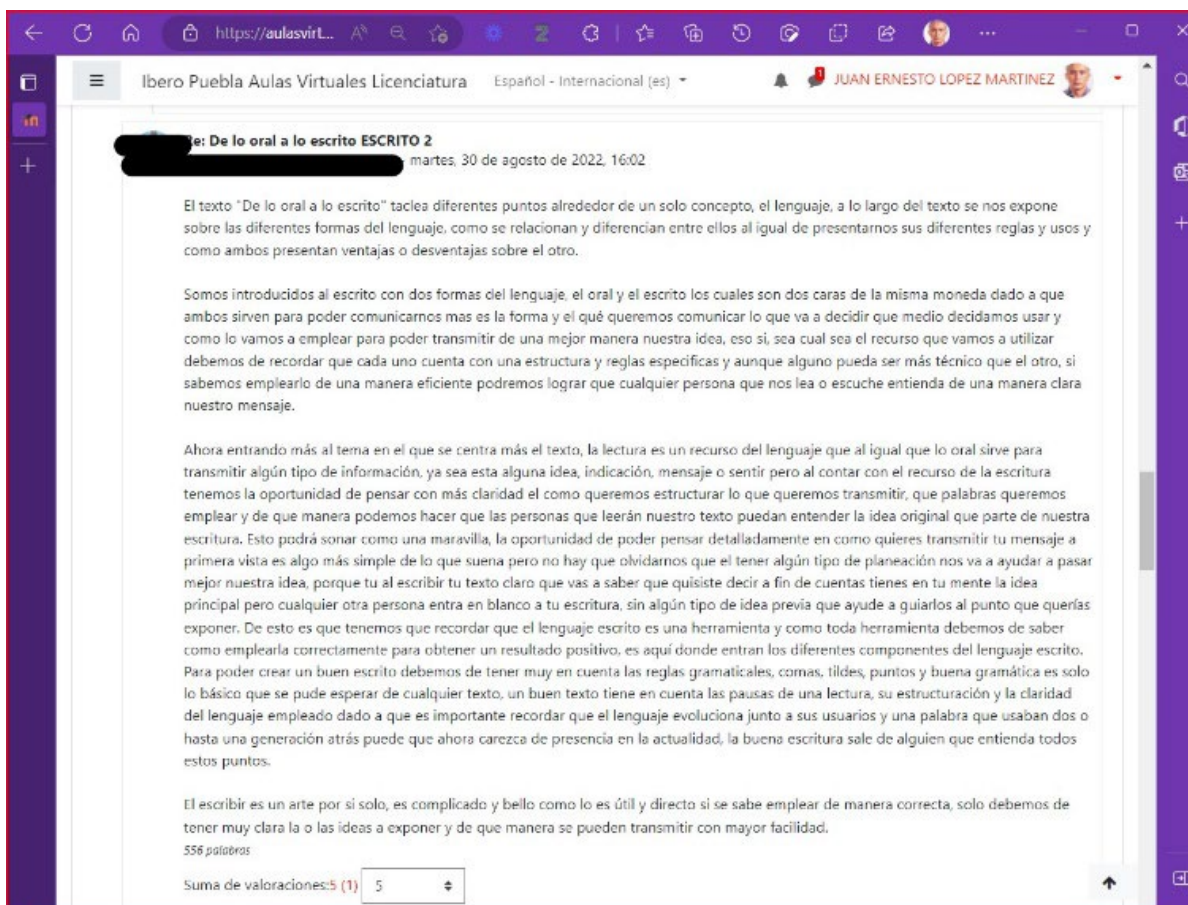
Figura 9. zahl040226



La figura 9 muestra el resultado que el alumno zahl040226 obtuvo de su trabajo que mostré en la figura 7. Aunque ahí presentó expresiones muy cortas, esto no impide desarrollar

un texto con cuatro párrafos bien distribuidos, con cuatro a cinco líneas. Cada párrafo se conforma por oraciones compuestas cortas, hay de dos a cuatro oraciones en cada caso. Respecto al mínimo de palabras, las cumple y supera por 14 palabras.

Figura 10.comh040404



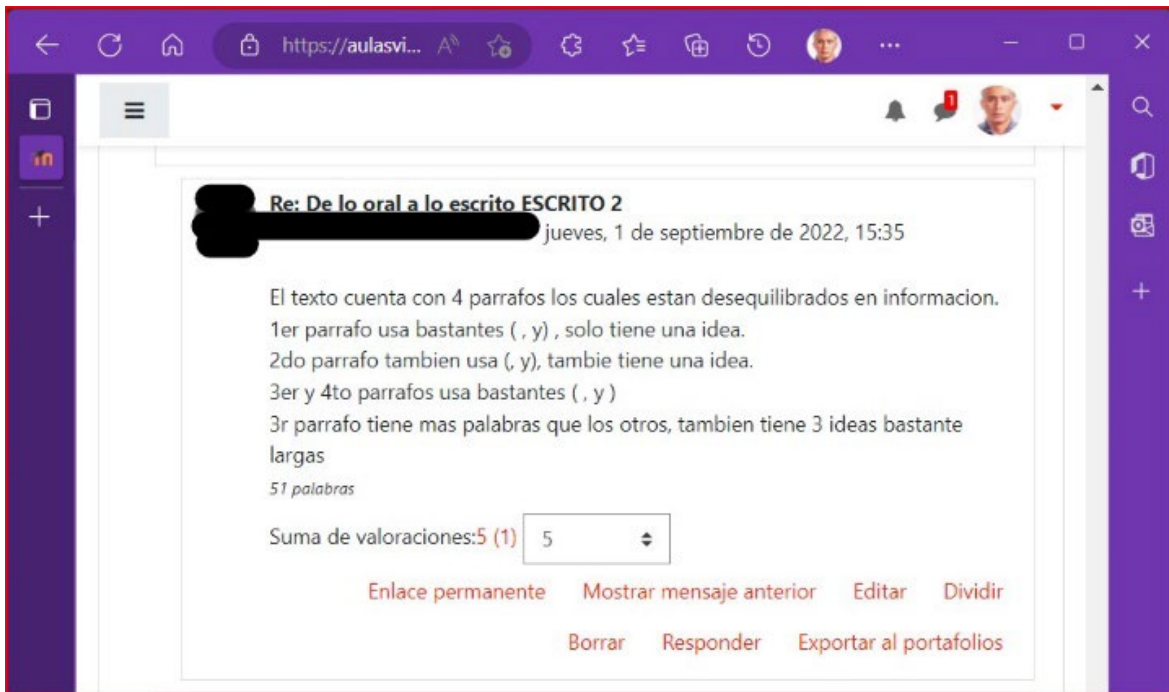
En la figura 10 el resultado obtenido por comh040404 es producto de sus ideas de la figura 8. Arriba vemos un texto muy elaborado sobre todo en el tercer párrafo, por sí solo tiene más de las 300 palabras solicitadas y se estructura de solo tres oraciones. De tal suerte que, cada oración se forma de más de 100 palabras, muchas para una oración y lo que quiere decir es que tiene oraciones compuestas, subordinadas y yuxtapuestas.

Es posible que esta redacción de la figura 10 sea producto de cómo agrupó sus ideas en la figura 8 y extraídas de la lectura del capítulo. Sin embargo, si extrajo los título del texto de forma ordenada, igual debería darse el desarrollo de su reporte.

3.3.4 Revisión entre pares

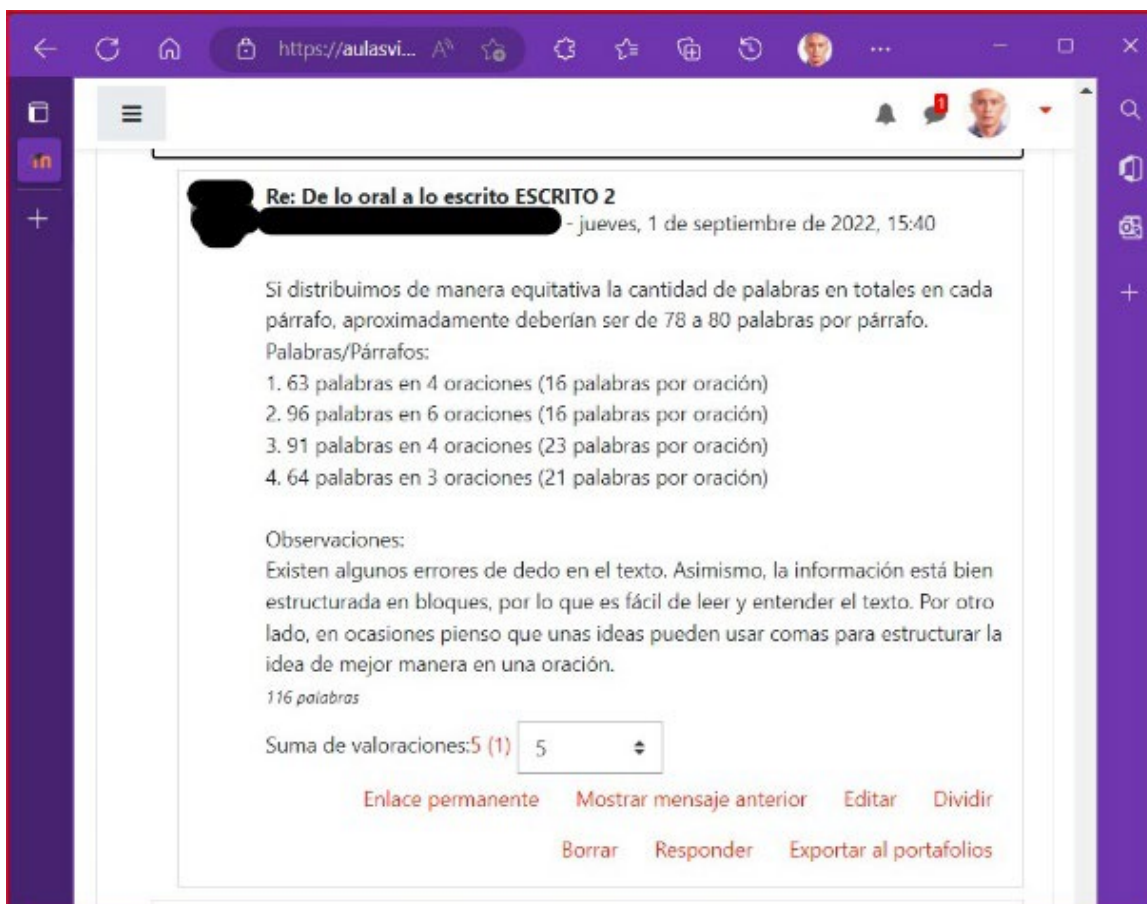
A partir del trabajo obtenido en el inciso anterior, los alumnos realizaron una actividad importante y enriquecedora para mejorar sus habilidades de escritura. Se trata de la revisión entre pares. Cada alumno toma un texto de alguno de sus compañeros y debe hacer observaciones objetivas sobre el texto que le tocó de otro estudiante. Lo que subrayo a cada alumno es que no basta con decir está bien o está mal el texto, esto no aporta nada a mejorar el trabajo de escritura. Se trata de hacer observaciones objetivas y graficas de lo que ve en el texto de su compañero. Con esto, el alumno que recibe la retroalimentación buscará evitar lo que vieron en su texto y poner atención para evitarlo. Quien hizo las observaciones tiende a hacer lo mismo con textos propios. Tanto como observar textos ajenos como observar el personal es fundamental.

Figura 11.vitj991231



En la figura 11 el alumno vitj9912 comenta sobre el texto de la figura 10. Sus observaciones son pocas y concisas, sin dejar de mencionar el tercer párrafo. Dice que es extenso y con solo tres ideas muy largas.

Figura 12.vite040420



En la figura 12 el alumno vite040429 hace observaciones sobre el texto de la figura 9. Hace un recuento detallado de palabras, oraciones y párrafos. En el conteo muestra la proporción entre todos estos elementos y hace notar lo homogéneo de los números. Arriba hablé de lo bien proporcionado y distribuido de la redacción.

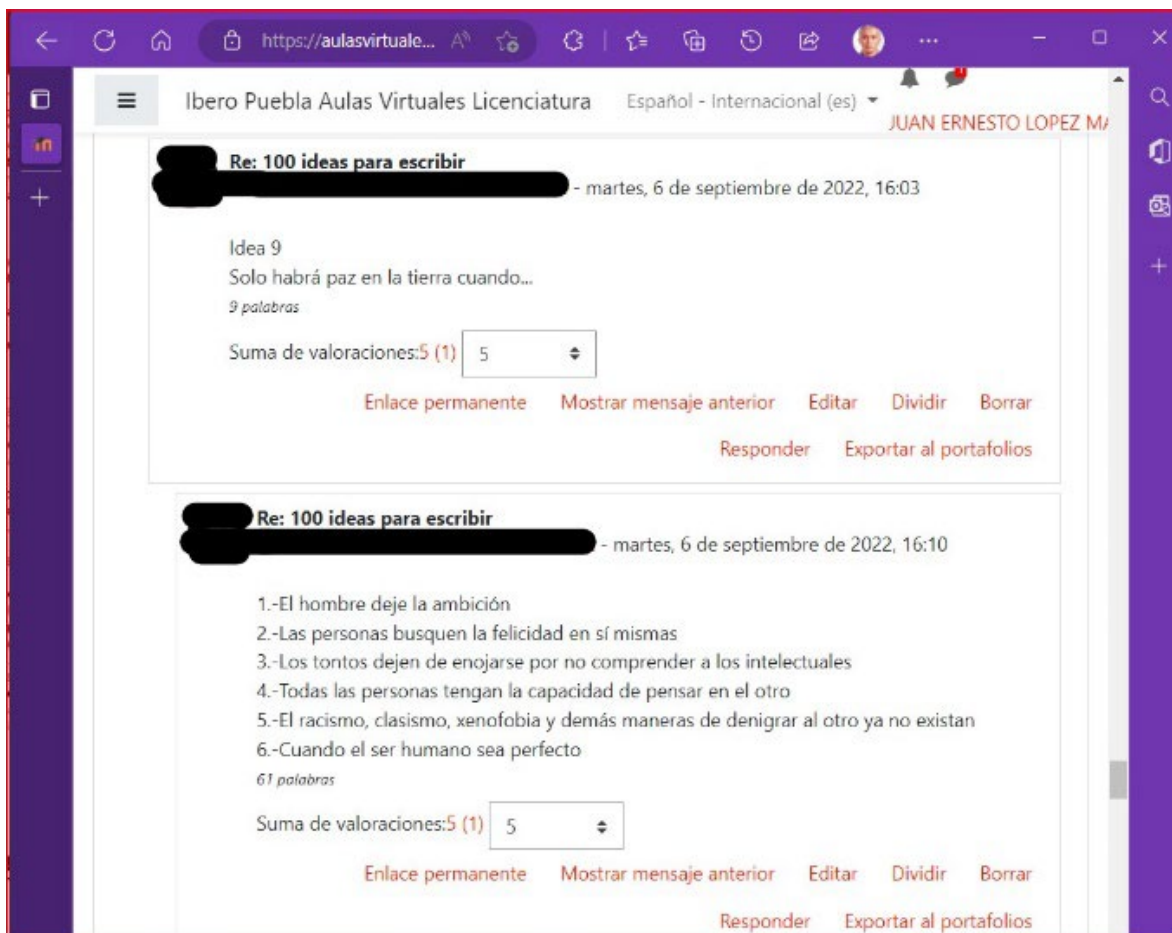
3.3.5 100 ideas para escribir

Después de los ejercicios de lluvia de ideas, la agrupación por temas y la escritura, los alumnos deben escribir un ensayo. De la lista de 100 ideas, seleccionan una, sin repetir entre ellos.

Este tipo de escrito es lo que se conoce como ensayo libre. Se trata de seleccionar una idea y usarla como tema, como inicio e inspiración, o como título para desarrollar. Todas son

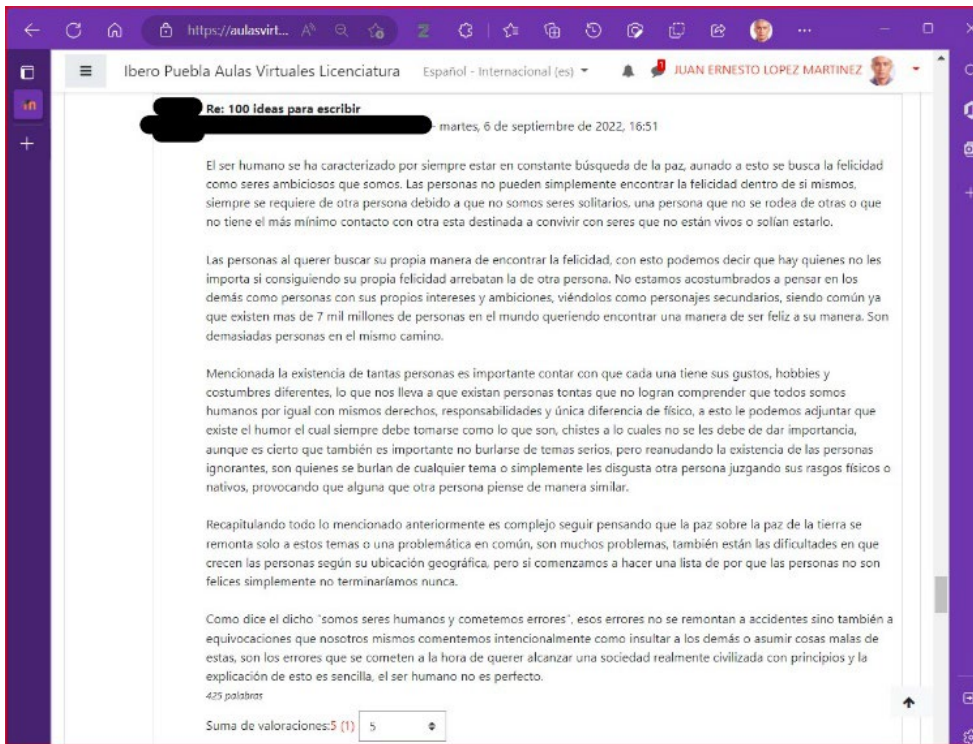
frases que promueven la escritura en forma de ensayo libre. El límite mínimo de palabras son 300.

Figura 13.vefa040406



La figura 13 muestra la sección de este alumno que corresponde al número 9 de la lista que dice: “solo habrá paz en la tierra cuando...”. Él aporta 6 incisos en su preescritura de lluvia de ideas y la podemos ver en la parte baja de la imagen. Quizás pueden considerarse poco para un ejercicio de escritura de 300 palabras, aunque la temática abierta y libre del ensayo favorece la escritura.

Figura 14.vefa040406



Seleccioné al alumno vefa040406 de modo aleatorio, sin embargo, es buen ejemplo para observar. Se trata de un alumno que ya aparece en las figuras 1 y 4, con esto podemos ver su evolución o cambio en escritura. En sus participaciones previas muestra una escritura concisa, incluso se limita a cumplir con lo solicitado. Ahora aporta un texto más amplio en número de palabras, párrafos y oraciones. Cabe destacar que la estrategia de escribir un ensayo libre posibilita en mayor medida la escritura, los alumnos se expresan de temas que les llaman la atención y son de su interés.

A partir de seis ideas sobre el tema que seleccionó, el alumno escribe 425 palabras, cuando se le había pedido 300. Presenta un texto desarrollado, con cinco párrafos con un promedio de 80 palabras. Aunque los párrafos se construyen con dos o tres oraciones en cada caso, lo que implica oraciones extensas y oraciones compuestas. Incluso, el párrafo tres es de los más largos y está escrito en una sola oración.

3.3.6 Ideas para escribir sobre tu carrera

El siguiente y último ejercicio que presento es también un ensayo libre pero ahora la temática es su propia carrera, ya mencioné, al inicio del estudio, que todos son de ingenierías. Las ideas proporcionadas fueron las siguientes:

Tabla 2. Ideas para escribir sobre mi carrera

25 IDEAS PARA ESCRIBIR SOBRE MI CARRERA	
1. Si yo fuera ingeniero	2. Razones por las que quiero ser ingeniero
3. El profesor de ingeniería que más admiro	4. Lo más horrible de ser ingeniero
5. Las cosas que me disgustan de la carrera	6. Me llevo bien con los ingenieros que
7. Si pudiera conocer a un famoso de mi profesión	8. Cuando sea ingeniero
9. Al ingeniero que más admiro	10. La clase de ingeniería que más detesto
11. Las cosas que me gustan de mi carrera	12. Mi experiencia en la Iberopuebla
13. Me gustaría contarte de mí clase de	14. Lo más decepcionante de la carrera
15. Mi mayor logro en ingeniería hasta ahora	16. El problema más grande en la carrera
17. El peor libro de carrera ha sido	18. Mi futuro trabajo como ingeniero
19. Si no encuentro trabajo en lo que me gusta	20. Si tuviera un hijo ingeniero
21. Si tuviera que estudiar un posgrado en ingeniería	22. Maestro, hay algo que debe saber
23. Cuando concluya mi carrera	24. Si fuera maestro en la carrera
25. De la carrera lo que me frustra es	

Para este ejercicio los alumnos debían entregar 300 palabras sobre el tema seleccionado, escritas ahora en el procesador de texto y subidas a la plataforma en formato pdf. Con esto podrían contar sus palabras y dar un formato que permitiera visualizar el texto en párrafos y oraciones.

Figura 15.vitj991231

Mi futuro trabajo como ingeniero

Al estudiar una ingeniería nunca te imaginas en donde terminaras trabajando. Al principio de la carrera no te preocupas por un futuro. Pero cuando vas en los últimos semestres de ingeniería todo cambia. El momento en que empiezas a buscar prácticas profesionales ese será tu primer trabajo como ingeniero. En la actualidad pienso en mi primer trabajo, pero como practicante. Un ingeniero químico en donde puede trabajar.

Buscar un trabajo en lo que puedas trabajar saliendo de la carrera es algo primordial. Pero en que quiero trabajar. Pretendo empezar como practicante en alguna empresa que pueda ser útil y eficiente. Quiero apoyar con los conocimientos adquiridos durante mi estancia en la universidad. Aprender de las empresas donde pueda apoyar para crecer profesionalmente.

Pensar en mi futuro trabajo como ingeniero es algo complicado. Pero no está difícil, tener un trabajo ahí si esta lo difícil. Buscar un trabajo como ingeniero químico no es tan complicado. Para que los ingenieros químicos podemos trabajar en cualquier área de alguna empresa. Somos ingenieros multiusos en cualquier lugar. Porque el ingeniero químico tiene conocimientos que lo ayudan a solucionar cualquier problema y dar buenas ideas.

Tener un trabajo como ingeniero todos piensan que es algo difícil pero no lo creo así. Durante la carrera conocí a un profesor que trabajo en Ternium. Un mega monstruo monopolio que se dedica a la producción de aceros. Quede tan emocionado de esta empresa que quiero trabajar en ella. Soy un preingeniero capaz de resolver problemas y apoyar en cualquier área.

No tengo idea de mis futuros trabajos como ingeniero. Solo quiero poder trabajar y sentir el gusto que te llamen ingeniero. También se que quiero trabajar para poder ganar dinero. No lo se si los ingenieros ganen muy bien pero lo comprobare en el camino laboral. Pero por el momento tengo que buscar donde poder trabajar.

La figura 15 muestra el resultado de otro alumno que también he mostrado sus trabajos previos, así que podemos ver cómo fue su evolución. Aquí aparecen 308 palabras, justo lo solicitado, en cinco párrafos y 27 oraciones. Esto quiere decir que hay un promedio de cinco oraciones por párrafo. Marco en la figura 16 el cambio de oración por el punto y seguido.

3.4 Análisis de resultados

Este análisis surge a partir de confrontar los resultados del trabajo de los alumnos con la propuesta teórica de los enfoques de enseñanza de la escritura. Al hacer una revisión sobre cada uno de los planteamientos teóricos expuestos en el marco teórico, descubro coincidencias que me llevan a pensar en un eclecticismo. Será difícil llevar una clase de LEA con un solo enfoque.

3.4.1 Escritura objetiva, medible y cuantificable

Hay un principio o axioma que comparto con mis alumnos desde el inicio de semestre: la escritura es objetiva, medible y cuantificable. Les digo: deben asumir este principio para hacerse escritores competentes. La escritura, agrego, no es de inspiración. Quizás es necesaria la inspiración para la escritura literaria, pero no es el caso de la escritura académica, que es lo que nosotros haremos. Si acaso necesitan la inspiración, cuando esta llegue los debe encontrar trabajando su texto.

Es en el enfoque basado en el proceso donde surge la concepción de escritores competente. Para no caer en la incompetencia de la escritura este enfoque propone cuidar el proceso. Desde mi punto de vista también, pero para ello puedo objetivar el cuidado del proceso con la métrica, la medición de palabras, oraciones y párrafos. Si de entrada el alumno atiende y se enfoca sobre lo contable de su texto será un gran paso de inicio. Esta definición de las cantidades da a los alumnos seguridad. En otras ocasiones, no en los ejemplos expuestos en este estudio, inicio por pedirles párrafos de cincuenta o sesenta palabras; y así vamos aumentando, siempre cuidando la métrica. Pienso y no entiendo a los profesores que en sus solicitudes de trabajo instan a estudiante a escribir cinco, diez o veinte cuartillas. No digo que no puedan, pero a que llevan al alumno. Ya sabemos, el famoso “copy page”.

3.4.2 Enfoque de enseñanza ecléctico

Comulgo con Cassany y confesar que no practico un solo enfoque en la enseñanza de escritura en mi clase de LEA. El escritor catalán sostiene que no hay un único proceso o receta para aprender a escribir. Con los ejercicios que mostré ejercitamos diferentes estrategias propias de los cuatro enfoques de enseñanza de la escritura propuestas en el marco teórico.

Si hago un recuento reflexivo de lo mostrado el marco general de la práctica docente de la escritura tiene que ver con el enfoque basado en el proceso. Sin embargo, de modo dialéctico va y viene insertando elementos de los otros enfoques. No aplico una práctica docente de la escritura que atienda la enseñanza de la enfocada al proceso cognitivo, como es en el enfoque basado en el proceso. La propuesta es que la práctica concreta y repetida lleva a la apropiación.

3.4.3 La práctica y los enfoques

Los ejercicios que llevo a la practica en el salón de clase pueden asociarse con alguno de los enfoques de enseñanza expuesto, esto refuerza la hipótesis de mi eclecticismo.

3.4.3.1 Del enfoque basado en el proceso

Iniciemos con la lluvia de ideas del primer ejercicio. Es claro que se trata del primer paso del enfoque basado en el proceso, la preescritura. Es complicado para cualquier persona que va a escribir, hacer un esbozo de lo que desea escribir. En el caso de los estudiantes de licenciatura reconocer la necesidad y la utilidad aún más complicado. Hacer este ejercicio de modo reiterado lleva a que se convierta en modo de pensar, si no lo hacen en el papel, lo interiorizan. En clase se comenta a cada momento lo que se hace, para qué se hace, a qué lleva hacerlo, qué parte del proceso es y cómo ayuda. Es esencial hacer una escritura consciente y planeada.

El siguiente paso fue la agrupación temática de las ideas vertidas en el ejercicio anterior. Nuevamente se trata del enfoque basado en el proceso y del primer paso, la preescritura. El alumno debe ser consciente de lo importante que es organizar la escritura,

planearla. Estos dos elementos son característicos del escritor competente. Sin embargo, no nos quedamos en ese enfoque, tocamos elementos del enfoque basado en la gramática.

La extracción de ideas del capítulo de un libro sobre escritura empata con el enfoque basado en el proceso. Este enfoque apunta a la generación de ideas y de ahí la generación de conocimiento. Los ejercicios de escritura tienden al desarrollo de habilidades de pensamiento y estas a su vez a mejorar la escritura.

3.4.3.2 Del enfoque basado en la gramática

Personalmente consideraba que el enfoque basado en la gramática era el que por consigna debíamos evitar, pero no puede ser así. Quizás basta subrayar que no es condición para escribir aprender gramática o incluso dominarla. Hay posturas que señalan que desde el momento que usamos el lenguaje o el habla, conocemos normas gramaticales al usarlas, solo que no somos conscientes. Durante los ejercicios subrayo elementos gramaticales básicos, como la estructura de una oración y desde la lluvia de ideas las vamos resaltando. Distinguimos cómo algunas ideas se expresan con oraciones y otras no pasa. Destacamos que las ideas en oraciones completas con sentido aportan más a la escritura.

La revisión materializada en números al contar palabras, oraciones y párrafos ayuda a objetivar el proceso y a apropiarse para una redacción efectiva. El alumno logra una escritura competente, a través de ser consciente, proceder y planear métricamente; el estudiante escribe algo adecuado, claro, desenmarañando al menos a la vista, a partir de las estructuras gramaticales y sintácticas.

Después de agrupar las ideas los alumnos escribieron un párrafo por cada agrupación temática. Esto es un elemento más del enfoque gramatical oracional donde se enseña a construir texto a partir de enseñar a construir párrafo. La escritura del párrafo necesita identificar las oraciones en su tipo (oraciones simples o compuestas), distinguir qué papel juegan en la estructura del párrafo (primarias o secundarias) y definir cómo participa el párrafo (introducción, desarrollo o conclusión).

Con los textos escritos voy recalando a los alumnos algunos elementos propios del enfoque basado en la gramática. Me enfoco en la estructura básica de la oración: sujeto, verbo

y completo. Subrayo el hecho de que no tratamos de conocer o aprender estructuras gramaticales detalladas o sus nombres. Es importante fijar la atención en la estructura de una oración, particularmente la oración simple, sin caer de lleno en un enfoque gramatical oracional.

3.4.3.3 Del enfoque basado en el contenido

En el ejercicio donde se extraen los títulos o ideas de los párrafos de un texto se mueve el escritor en el terreno del enfoque basado en el contenido usado para promover la escritura académica. En clase se da prioridad a lo que se escribe minimizando la importancia de la ortografía y la gramática, justo como este enfoque propone. Es un intento de que los alumnos lean algo propiamente académico y de ser posible de su carrera, para que de ello escriban.

Este enfoque llevado al máximo es prometedor en lo que respecta a la formación académica y de investigación de los estudiantes escritores, pues implica además una revisión enfocada en su totalidad a lo que se escribe, el contenido y los argumentos. No parece ser el caso de LEA ya que requiere tiempo y dedicación.

3.4.3.4 Del enfoque basado en la función

Los ejercicios donde se hace un recuento de palabras, oraciones y párrafos tienen la intención de hacer un texto que antes que cualquier cosa tenga una apariencia atractiva a la vista. Escribir algo que el lector verá atractivo, en párrafos que dan descanso a la lectura con puntos y aparte, con oraciones cortas que permiten aprehender la idea que quieren dar es cumplir con el principio básico del enfoque basado en la función.

Pensar en la funcionalidad de tu texto implica que alguien lo va a leer, va a hacerlo con interés, sin desgano, pausado a fin de tener un respiro para llegar al término del texto. Lo escrito podrá carecer de contenido o coherencia, pero quien lo empezó a leer lo terminó. Como profesor he visto muchos trabajos de alumnos, que en el primer golpe de vista pienso que están mal, aun sin haberlos leídos. Eso digo a los alumnos, sus profesores se van a guiar por cómo se ve el texto y de entrada ya previsualizaran una buena calificación para ellos. El

último ejercicio de este estudio muestra claro lo que antes digo. En una cuartilla es importante cómo se ve el texto.

No pretendo que los alumnos se queden en la escritura de lo que en apariencia está bien. El texto quizás ya cumplió el primer objetivo, que el lector con tan solo ver la cuartilla se interese. Quien escribe debe considerar quién va a leer, de qué nivel se trata, qué lenguaje utiliza. Es lo que este enfoque llama variaciones sociolingüísticas.

En los dos ejercicios con ideas para escribir, el de cien y el de veinticinco sobre tu carrera, el alumno tuvo como intención transmitir algo que personalmente pensaba sobre el tema seleccionado. Cuando se escribió sobre la carrera que cursan es un mensaje dirigido a un sector de profesional, los ingenieros. Por mucho que fue un ensayo libre, varios expusieron ideas propias de la formación académica de este perfil académico.

3.4.3.5 Eclecticismo sin receta

Me es difícil pensar en un enfoque único para enseñar la escritura. Pueden ser estos cuatro enfoques o quince más que he visto a lo largo de mis lecturas. Lo cierto es que no hay una receta o si encontráramos una seguro no se puede aplicar a todos los grupos. Cada grupo es diferente y tiene diferentes necesidades, sean académicas de nivel universitario o de otro.

Capítulo IV Conclusiones, implicaciones y sugerencias

Ver la escritura como un proceso creativo y práctico me obliga a evitar cerrar con una afirmación tajante que ponga en riesgo lo que he encontrado en este estudio de caso: la enseñanza de la escritura es un proceso creativo, práctico y funcional. El enfoque que propongo es abierto y adaptativo a las circunstancias del grupo, de los estudiantes, de las necesidades; de ahí que pensar en una renovación constante es el mejor cierre. En este sentido van las conclusiones que ahora expongo.

4.1 Conclusiones

Si quisiera mencionar cuál fue el mayor aprendizaje de esta revisión de mi práctica docente en la clase en LEA como estudio de caso, diría que fue comprobar que detrás de cada ejercicio, práctica y actividad hay un sustento o fundamento teórico. De alguna u otra forma la revisión documental a la que he recurrido para promover las habilidades de escritura en los alumnos tiene un enfoque ecléctico de enseñanza de la escritura.

Lo que también puedo sostener es que nunca me he apegado a un enfoque en particular y el principio de que la escritura es objetiva, medible y cuantificable se corrobora.

4.1.1 Planeación funcional

La planeación de la asignatura incluye aspectos prácticos. Cada uno de los ejercicios que se prestaron para desarrollar este estudio de caso los propuse a los alumnos como estrategias que tenían un fin útil: aprender a escribir para beneficio personal y académico. Antes que cualquier cosa, ellos tendrían ventajas personales como escribir de modo eficiente; como les dije muchas veces que los ejercicios sirvieran para algo. Aunque, nunca di por descontado que detrás hay un trasfondo formal de la escritura.

Hasta el momento no encuentro la ventaja de subrayar en los alumnos la necesidad de aprender teorías de enseñanza de la escritura. Cada tema visto en clase se realiza de modo práctico, la teoría es poco y la dinámica es descubrir el trasfondo teórico después de realizar

los ejercicios. Se trata de llevar un método inductivo para la apropiación de la teoría, a partir de realizar ejercicios puntuales y concretos se desmenuzan los elementos de la teoría.

4.1.2 Enfoque

La propuesta personal es un enfoque sintético, que agrupe y reformule los vistos a lo largo del marco teórico. Trabajo con un punto de vista mediador. A partir del objetivo general descubro que no soy de un solo enfoque y voy a contravenir lo que ahí pretendo.

La clase de LEA suele conformarse por alumnos de diversas carreras, un grupo heterogéneo y diversificado por los programas académicos que cursan; ante esta situación corresponde implementar un sistema integrador de varias propuestas o enfoques de formación. Una postura de este tipo contribuye a mejores resultados para el estudio aquí proyectado y la formación de escritores competentes mi asignatura.

Los objetivos específicos planteados me ayudaron a una revisión de las estrategias que ya utilizaba en clase y a hacer un recuento del enfoque teórico de la enseñanza de la escritura que ponía en práctica. Aunque ya tenía material documental revisado para ejercicios en clase no tomaba a la bibliografía como el fundamente teórico de mi enseñanza, usaba el recurso práctico de los ejercicios como herramienta de retención teórica, también me sirvieron para determinar opciones de enfoques de acuerdo con las necesidades de mis alumnos. Como dije al inicio del marco teórico, es necesario recurrir a un enfoque de formación, pero tenerlo más como referencia en el horizonte de enseñanza; reitero mi apego a la propuesta de Cassany de que no hay un único proceso para la correcta enseñanza de la escritura, mencionado en el enfoque funcional.

Después de revisar y estudiar las actividades que realizo en la asignatura de LEA me di cuenta de que no puedo llamar mi práctica docente para la enseñanza de la escritura con un solo nombre, como si fuera un enfoque en específico. Puse en práctica muchas y diversas estrategias, atribuibles a cada uno de los enfoques revisados en el marco teórico. Tampoco quiero caer en simplismos y calificarme como ecléctico, haciendo eco de lo mencionado respecto a Daniel Cassany.

4.1.3 Renovación de actividades

El registro electrónico y mi idea de clase “cero papel” es una modalidad útil y conveniente para esta enseñanza y para un estudio como este. El trabajo vía plataforma y/o recursos digitales con aplicaciones para llevar a cabo ejercicios fueron esenciales para la recolección de datos. Debo decir que se quedaron en *Moodle* muchos ejercicios que ya no podía incluir. Después de la recogida de datos me han surgido ideas nuevas sobre cómo podrían ser los próximos semestres en la planeación y organización de actividades. El uso de recursos electrónicos, las herramientas digitales y las aplicaciones representaron innovaciones didácticas producto del trabajo dialéctico entre la teoría y la práctica.

El desarrollo de habilidades de escritura sucede de forma diferente en cada persona. Los enfoques deben aplicarse según las características de la persona y no exigir que los estudiantes absorban un enfoque por prescripción. No se trata de que los alumnos aprendan recetas y las lleven a la práctica. Si bien la escritura es objetiva, medible y cuantificable cada uno tienen necesidades e intenciones particulares, sin contar las peculiaridades que la formación académica imprime y exige. La enseñanza de la escritura pautada por el principio de objetividad está supeditada a la subjetiva necesidad personal.

4.1.4 El aprendizaje significativo

Debo confesar que los resultados de aprendizaje más significativos fueron en mi persona como profesor. Los alumnos adquirieron habilidades de escritura y más de uno comentó a lo largo de la clase, pero su principal observación fue: ya me fijo más en lo que escribo. Pienso que esto no es poco, el ser consciente de lo que debo hacer y cómo debo hacerlo ya es mucho. Eso también significa tener claro lo que quiero lograr.

Algo revelador fue descubrir cómo lo hecho en la práctica docente tiene un sentido formativo y teórico; lo que estaba puesto por delante y como prioridad eran los estudiantes y sus necesidades académicas, darles opciones a los estudiantes para enfrentar y aplicarlo a lo largo de su formación de licenciatura.

4.2 Implicaciones educativas

Este trabajo tiene muchas posibilidades. Cuando logremos ser capaces de reconocer el contexto real de los estudiantes para llevar a cabo el aprendizaje de la escritura tendremos más y mejores resultados. Quizás es un problema en ámbitos de la educación pretender que los estudiantes se adapten a las teorías o técnicas educativas. En realidad, la enseñanza debe incorporarse en el aula en función de la persona que tenemos enfrente como aprendiz. Lo que he visto es todo lo contrario. Los profesores que se incorporan a la docencia en LEA, dan por sentado que el estudiante de licenciatura llega a la universidad con una sólida formación en la escritura.

El trabajo en el aula que exige el aprendizaje de estrategias de escritura debe cambiar, debe mirar la realidad de los estudiantes. Hacer supuestos sobre cómo acceden los jóvenes a la vida universitaria es aventurado. Acepto que algunas cosas debieron enseñarse desde la educación preuniversitaria pero la realidad es decepcionante. Así que una exigencia educativa es diagnosticar cómo arriban a la vida universitaria y cuáles son sus intereses. Los profesores debemos contar con más disposición a la adaptación que lo pedido a los estudiantes.

La asignatura de LEA otorga la oportunidad de remediar lo que la educación previa no hizo. Sin embargo, cuando los alumnos ingresan a esta asignatura arriban con recelo sobre lo que representa en el currículum de su carrera. En contra parte, los profesores toman los grupos con tantos prejuicios sobre cómo vienen los estudiantes que caen en la animadversión que los lleva a seguir estrategias tiranas en clase. En el caso de los estudiantes, los prejuicios llegan al punto de aversión a la clase y oposición a aprender.

4.3 Sugerencias

Este trabajo significó una labor de observación a mí actividad docente. Si bien hubo elementos prácticos, técnicos o metodológicos, fue más una labor de reflexión de mí práctica docente. Estoy cierto que si repitiera este estudio cambiaría los contenidos de acuerdo con el perfil académico de los alumnos que integre el grupo, las necesidades de son homogéneas en

el entendido que se trata de la asignatura de LEA. Lo que en definitiva mantendría sería el orden de preescritura, escritura y post escritura.

Hacer que los estudiantes piensen en oraciones simples y complejas para expresar ideas en textos ayuda a escribir con más claridad. En otro ejercicio como este trabajaría más el proceso de preescritura. Generar ideas y mostrarlas en oraciones da al texto originalidad y claridad. Podemos ayudar al alumno a crear conocimiento original.

Una posibilidad para evidenciar el avance en la calidad de la escritura de los alumnos es trabajar con párrafos y tipos de párrafos. Hacer énfasis en la conveniencia de depurar la escritura de párrafos ayuda a estructurar textos completos. Remarcar que los párrafos pueden trabajarse como piezas de un rompecabezas más grande que es el texto final. En una próxima entrega de este ejercicio, debería mostrar el progreso de escritura de la oración al párrafo.

Fuentes bibliográficas y electrónicas

- Argudín, Y., & Luna Argudín, M. (1995). *Aprender a pensar leyendo bien: Habilidades de lectura a nivel superior*. Plaza y Valdés : Universidad Iberoamericana.
- Argudín, Y., & Luna, M. (2006). *Aprende a pensar escribiendo bien: Desarrollo de habilidades para escribir*. Trillas.
- Argudín, Y., Luna, M., & Universidad Iberoamericana (México). (2001). *Desarrollo del pensamiento crítico: Libro del profesor*. Universidad Iberoamericana : Plaza y Valdés.
- Caldera, R. (2003). El Enfoque Cognitivo de la Escritura y sus Consecuencias Metodológicas en la Escuela. *Educere*, 6(20), 363-368.
- Cassany, D. (1987). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6), 63-80.
<https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820934>
- Cassany, D. (2004). *Las palabras y el escrito*. <http://repositori.upf.edu/handle/10230/22470>
- Cassany, D. (2013). *¿Cómo se lee y escribe en línea?*
<http://repositori.upf.edu/handle/10230/21235>
- Cassany i Comas, D. (2007). *Construir la escritura*. Paidós.
- Mostacero, R. (2017). Modelos para enseñar y aprender a escribir: Bosquejo histórico. *Lenguaje*, 45(2). <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v45i2.5272>
- Ortega Salas, M. del C., & Sánchez Hernández, J. S. (2009, septiembre 21). *Estrategia de enseñanza para elaboración de textos*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa: memoria electrónica, Veracruz.

https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_05/ponencias/0231-F.pdf

Paul, R., & Elder, L. (2003). *Cómo escribir un párrafo: El arte de la escritura sustantiva*.

Fundación para el pensamiento crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-How_to_Write.pdf

Salas Blas, E. (2013). Diseños preexperimentales en psicología y educación: Una revisión conceptual. *Liberabit*, 19(1), 133-141.

Salas, C. (2007). *Trucos para escribir mejor: Consejos que no aparecen en google para convertir textos normales en textos sobresalientes*. Miranda Mágica SRL.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 15(58), 43-64.

<https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>

Serafini, M. T., & Serafini, M. T. (2001). *Cómo se escribe*. Paidós.

Soler, M. G., Cárdenas, F. A., & Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: Perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação (Bauru)*, 24(4), 993-1012.

<https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>