



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Lenguas y Letras
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Hacia una didáctica de la escritura personal en el tercer grado de secundaria

Opción de titulación
Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta:
Denise Ron Arroyo

Dirigido por:
Dr. Marco Aurelio Ángel-Lara

Dr. Marco Aurelio Ángel-Lara
Presidente

Dra. Beatriz Garza González
Secretario

Mtro. Francisco de Jesús Ángeles Cerón
Vocal

Dr. Riccardo Pace
Suplente

Dr. Víctor Francisco Grovas Hajj
Suplente


Lic. Laura Pérez Tellez
Directora de la Facultad


Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Mayo 2019

RESUMEN

La presente tesis propone una metodología de la enseñanza de la escritura personal para tercero de secundaria, con el objetivo de apoyar la capacitación de los maestros de español en esta área. A la vez, se pretende que las técnicas y herramientas sugeridas desarrollen en los alumnos la competencia literaria y escrita, así como un mejor autoconocimiento a través de procesos metacognitivos. El problema de estudio se observó primeramente en textos de alumnos que la investigadora tuvo a su cargo como docente. Luego mediante una investigación de campo se constató que estudiantes de otras escuelas y subsistemas en Celaya, Gto. presentaban la misma situación: escritos autobiográficos de poca extensión, someros en su contenido y que se lograban con gran dificultad. La investigación de campo recolectó información mediante tres técnicas: la entrevista a docentes sobre su formación, la recolección de textos antes y después de la mediación docente, y la observación de clases. Los datos resultantes sirvieron para comprobar que la metodología propuesta por el Programa 2011 de español requiere de otras actividades y técnicas para que el alumno desarrolle el gusto y el hábito de la escritura, con ello que se sienta confiado de escribir sobre sí mismo y sea creativo; también que los docentes frente a grupo requieren capacitación sobre didáctica de la escritura. Una vez que se tuvo la descripción del problema con una perspectiva más amplia, se desarrolló una propuesta didáctica basada en ideas y propuestas revisadas en el marco teórico: la didáctica sociocognitiva de la escritura, la teoría de la escritura y la técnica del *freewriting*.

(**Palabras clave:** escritura, secundaria, didáctica, personal)

ABSTRACT

This dissertation proposes a teaching methodology for personal writing in third grade of secondary school, with the purpose of supporting the training of Spanish teachers in this area. Similarly, the techniques and tools are suggested to develop literary and written competence in students, as well as a better self-awareness through metacognitive processes. The problem of studying was first observed in students' texts the researcher had in charge as a teacher. Afterwards, through field research it was confirmed that students from other schools and sub-systems in Celaya, Guanajuato also showed the same situation: short autobiographical writings which were brief in their content and written with great difficulty. With field research, information was collected through three techniques: interviewing teachers about their formation; collection of texts before and after teacher's mediation; and class observation. The data obtained help to prove that the proposed methodology by Program 2011 of Spanish requires other activities and techniques in order that the student develops the taste and habit of writing, to feel confident to write about him/herself and to be creative; also that the teachers in front of a group require training about didactics for writing. Once the description of the problem was obtained with a wider perspective, a didactic proposal was developed based on ideas and revised proposals within a theoretical framework: the sociocognitive didactics of writing, the writing theory and the freewriting technique.

(Key words: writing, secondary, didactics, personal)

AGRADECIMIENTOS

Estudiar una maestría ha sido uno de mis sueños más antiguos, hoy lo logro gracias al apoyo económico del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y la Universidad Autónoma de Querétaro, lo cual me permitió desarrollar mis competencias como docente, conocer más acerca de teoría literaria, aprender del conocimiento y la experiencia de excelentes investigadores que fueron mis profesores.

Además, agradezco a la asociación Documentación y Estudios de Mujeres, A.C. por acogerme en sus talleres y permitir el libre acceso a sus manuales de escritura; a la tallerista Lidia García Hernández, quien fue mi guía durante seis meses, y que de alguna forma también sirvió para formulación del perfil del docente en la propuesta didáctica que presento.

La investigación de campo que dio pie a la propuesta se llevó a cabo gracias a la accesibilidad e interés de los directores y profesores de las escuelas de educación secundaria de la ciudad de Celaya, Gto. a las que se acudió; también a sus alumnos que permitieron hacer uso de sus historias y continuaron con su actividad normal durante las observaciones de clase.

Finalmente, agradezco a mi hijo y a mi madre por ser un apoyo constante durante dos años de lejanía. A mis amigos y compañeros de maestría por motivarme a seguir adelante en los momentos más difíciles.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE	11
1.1. El humanismo en la educación	13
1.2. La autobiografía como texto no ficcional	18
1.3. De la didáctica de la literatura a la escritura	25
1.4. La técnica del <i>freewriting</i> y la labor docente	33
1.5. Respuestas al problema de la didáctica de la escritura personal	
1.5.1. Manuales de escritura personal	43
1.5.2. Investigaciones sobre enseñanza de la escritura personal a adolescentes	49
CAPÍTULO II. INVESTIGACIÓN DE CAMPO	58
2.1. El contexto de la investigación	61
2.2. El maestro de español en secundaria	64
2.2.1. Preparación del cuestionario	66
2.2.2. La entrevista	67
2.2.3. Análisis y conclusiones	71
2.3. El texto personal	73
2.3.1. Elaboración de la rúbrica de análisis	72
2.3.2. Recolección de textos personales	76
2.3.3. Análisis y conclusiones	78
2.4. La hora de clase	85
2.4.1. Los instrumentos para la observación	86
2.4.2. La observación de clases	87
2.4.3. Análisis y conclusiones	91
CAPÍTULO III. CONDUCIENDO A DANTE. Propuesta didáctica	96
3.1. De profesor a Virgilio	98
3.2. En la selva o liberándose del pensamiento censor	103
3.3. Comenzando el viaje: herramientas para la escritura personal	106
REFERENCIAS	112

APÉNDICES

APÉNDICE A	119
APÉNDICE B	122
APÉNDICE C	123
APÉNDICE D	124
APÉNDICE E	125
APÉNDICE F	127
APÉNDICE G	128
APÉNDICE H	130
APÉNDICE I	134

INTRODUCCIÓN

La autobiografía es uno de los textos literarios que se enseñan a escribir en tercero de secundaria, con la finalidad de formar el anuario escolar; sin embargo, los textos que redactaban los alumnos de tres diferentes escuelas presentaban baja calidad en comparación con la expectativa, ya que eran muy cortos, parecidos a un listado de acontecimientos o imitaciones del texto ejemplo, es decir, carecían de creatividad y compromiso del autor. Estas características no eran exclusivas del texto autobiográfico, se extendían a otros escritos que se enseñaban en el mismo grado, pero se esperaban mejoras debido a que el tema es las experiencias de vida y el Programa de Español sólo solicita que se estructure de manera cronológica.

El problema detectado en un principio en tres aulas de secundaria del estado de Guanajuato se vio multiplicado al momento de realizar investigación documental y de campo, así como al compartir los resultados en congresos internacionales de investigación: los alumnos escriben textos sin el menor compromiso personal con lo que se relata o la forma en que lo hace, sin importar el tipo de subsistema y a veces ni el grado en el que se encuentra. Las estadísticas de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (2015), el Examen de Habilidades Lingüísticas (2013) realizado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, y la política educativa mexicana desde el 2011 reconocen que la escritura es uno de los problemas prioritarios a resolver en nuestro país, junto a la lectura y al cálculo matemático; a

pesar de ello, la escritura ha recibido menor atención investigativa y didáctica, sobre todo enfocado en el nivel de secundaria.

El Programa de Español 2011 propone una metodología de la escritura que prescribe temas, aprendizajes y el proceso de enseñanza, basado en teorías cognitivas que centran su estudio en el proceso de composición de expertos y lo generalizan, sin importar la tipología textual o el contexto cultural de los alumnos-escritores. En cambio, las nuevas perspectivas de la didáctica de la escritura, llamadas sociocognitivas, centran su atención en que el alumno aprenda a adaptar y modificar los varios procesos de escritura que se le enseñen, tomando en cuenta el contexto escritural y áulico. Además, debieran considerarse en el proceso de enseñanza, las teorías de la escritura que conciben el texto susceptible a modificarse en todo momento y al alumno como escritor desde el primer momento, lo que rompe con las ideas generalizadas de que el texto es un producto terminado y que la escritura llega por inspiración a unos cuantos.

Con el objetivo de resolver el problema de enseñanza de la escritura del texto autobiográfico en tercero de secundaria, la presente investigación pretende el desarrollo de una propuesta didáctica que proporcione herramientas y estrategias que apoyen la labor de los docentes. Al mismo tiempo, se busca que la propuesta sea adaptable al Programa y Nuevo Modelo Educativo con la finalidad de facilitar el trabajo administrativo docente. Para lograr tales objetivos se hizo necesario primero constatar que el problema fuera generalizable, en caso contrario, la propuesta didáctica sólo serviría para resolver una situación particular. Por lo anterior, se tomó la decisión de realizar investigación de campo en varias

escuelas de diferentes subsistemas de enseñanza secundaria sobre la enseñanza de la escritura de la autobiografía, describir el problema con base en los resultados, determinar los factores que deben modificarse o mejorarse con ayuda del marco teórico y realizar la propuesta didáctica.

El primer capítulo de este trabajo de tesis hace referencia al estado del arte y el marco teórico, se sitúa al lector en la línea pedagógica y didáctica desde la cual se lee la realidad y se proponen mejoras. Las teorías y propuestas didácticas que se mencionan han ayudado a promover el ejercicio de la escritura y la motivación para escribir en diversos países y situaciones, ya que se centran en el alumno y permiten mayor libertad en la transposición docente. El tema de la escritura autobiográfica de adolescentes es muy poco estudiado en el ámbito educativo, por lo que sólo se halló un artículo y una tesis doctoral; en contraparte al número de bibliografía sobre la enseñanza de la escritura en la niñez o la enseñanza de la escritura autobiográfica para adultos, así como una variación de la escritura autobiográfica, llamada escritura terapéutica.

El segundo capítulo corresponde a la investigación de campo. La recopilación de información al respecto de la realidad áulica se realizó en tres fases: entrevista con los docentes, análisis de los textos autobiográficos y observación de clases. Este apartado describe el contexto en el que se ubican los grupos investigados, presenta el diseño de cada uno de los instrumentos y su aplicación, así como los resultados obtenidos y su análisis, correlacionando los factores implicados en la enseñanza y el marco teórico.

El último capítulo sirve para plasmar la propuesta didáctica que deviene del proceso de investigación, con el propósito de acercar material teórico-práctico sobre la enseñanza de la escritura personal al docente de tercero de secundaria, acorde al Nuevo Modelo Educativo (2016) y a los Aprendizajes claves de español (2017). Algunas de las técnicas sugeridas y parte del conocimiento teórico de este apartado se usaron posteriormente como material para talleres de capacitación docente en Celaya, Gto., lo que ha repercutido positivamente en las aulas y en las vidas de los participantes; el último anexo describe la situación y presenta algunos testimonios de maestros que han replicado sus aprendizajes en las aulas.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

El paradigma cognoscitivo¹ ha marcado la pauta en la didáctica de la escritura, desde mediados del siglo pasado. La escritura escolar se enseña a partir de un mismo procedimiento: determinación del tipo de texto (función, lenguaje y estructura), escritura, corrección y reescritura². Las nuevas perspectivas de la corriente sociocognitiva conciben el proceso escritural de forma más compleja y menos generalizada:

cualquier uso de la lengua es dependiente del contexto y forma parte de un proceso de comunicación entre un locutor/escritor y unos destinatarios con los cuales aquél dialoga en la misma actividad de producción textual a partir de la representación que de ellos ha ido elaborando a través de todas sus prácticas comunicativas. Los destinatarios del texto pueden ser más o menos próximos, más o menos conocidos del escritor, por lo cual el cálculo de los conocimientos compartidos, de las implicaciones que puede suponer que harán será distinto, pero en cualquier caso el contexto sociocultural compartido es el que permite la interacción y hace posible la comunicación. (Camps, 2003, p. 19)

¹ Agrupa varias teorías que se enfocan en el estudio de los procesos mentales para adquirir un aprendizaje, aplicadas por psicólogos y didactas a la educación.

² Véanse las Producciones para el desarrollo del producto, de cada una de las Prácticas, en el Programa de español secundaria, Tercer grado.

Las teorías sociocognitivas indican que los procesos mentales se ven influidos por el medio social antes, durante y después del acto de escritura, lo que provoca que un modelo no sea suficiente para enseñar a un grupo. Dentro de esta corriente, la didacta Montserrat Castelló (2002) propone una metodología que desarrolle procesos metacognitivos para que el alumno adapte modelos o cree nuevos, de acuerdo a cada situación de escritura. De esta manera, la didáctica de la escritura basada en la teoría sociocognitiva permite el desarrollo pleno de las capacidades del individuo a su propio ritmo.

En este marco teórico se desarrolla un movimiento llamado *writing across the curriculum* en el mundo anglosajón. Se originan investigaciones escolares y propuestas didácticas docentes para la enseñanza de la escritura de textos académicos en todas las asignaturas. Los maestros parten de la idea de que la escritura es un contenido transversal, ya que el texto es una herramienta por el cual se aprende y con la cual se desarrolla nuevo conocimiento, aunque esta misma perspectiva se ha obligado en la educación mexicana desde el 2011, la generación de textos propios se sigue restringiendo a una tarea propia de la materia de español (lengua).

Uno de los profesores que ha tenido una gran repercusión en el ámbito académico y de la investigación en didáctica de la escritura en los países de habla inglesa es Peter Elbow, pues desarrolló actividades y explicaciones alrededor de la técnica del *freewriting* para demostrar que cualquier persona puede escribir textos de calidad y mejorar sus habilidades. Además, sirve de guía la propuesta

didáctica de Donald Graves para la escuela pública, que pone en el centro de la actividad educativa al alumno y su interés por comunicarse.

Hoy se comprende a la persona como un ser integrado de varias dimensiones (física, cognitiva, afectiva y social), que influye y es influido por su contexto, según la pedagogía humanista. Esta concepción sirve de fundamento filosófico del Modelo Educativo 2016 en México y como marco teórico para esta investigación, pues concibe al hombre como un ser que por sí mismo aprende y al lenguaje escrito como herramienta indispensable. Esto último sirve de punto de unión entre las teorías educativas, didácticas y literarias: la propuesta metodológica de Castelló que vislumbra la escritura como una actividad en la que los alumnos interactúan, al tiempo que sus aprendizajes se van adaptando; Elbow que explica la escritura como una actividad de libre desarrollo de ideas y de fácil acceso y la de Donald Graves que adecúa las sugerencias anteriores y otras de la misma línea teórica a los requerimientos de la educación básica institucionalizada.

1.1. El humanismo en la educación

La educación humaniza al hombre, es decir, le confiere un rango distinto del resto de seres en el planeta, gracias al aprendizaje de la cultura. En este proceso, la educación adquiere otra tarea: preservar la cultura y generar en ella futuros cambios adaptativos al momento histórico. El grupo en el poder determina, de acuerdo a su ideal de nación, un deber ser del hombre que permea todo el curriculum (Sacristán, 1991, p. 40).

El humanismo ha sido parte de la historia del hombre, tomando diversas formas en los discursos sociales y áreas del conocimiento. A partir del siglo XV, el término nace del estudio de las Humanidades y funge como centro de la vida cultural, en contraposición al teocentrismo la creencia en el acceso a una buena vida por el estudio y el dominio de las facultades. Durante el siglo XVIII, el humanismo se hace patente en el pensamiento filosófico y pedagógico; en *Emilio o de la educación* (1762), Rousseau expone que la educación degenera la naturaleza bondadosa y feliz del hombre, replicando patrones, añade Ayala “[...] no ha reparado en la información y los medios de conducción empleados” (s.f., p. 120); por ello propone una educación libre, guiada por el instinto, en comunidad con la naturaleza, que fortalezca la experiencia para hacer frente a las dificultades de la vida.

La educación en los siguientes años no tuvo grandes cambios en sus metodologías, la escuela tradicional de base escolástica se privilegió en todos los países. A pesar de la situación, algunos pedagogos expusieron sus críticas e ideas revolucionarias en artículos y convenciones; sin embargo, fueron muy pocos los que pusieron en práctica sus propuestas o tuvieron trascendencia, debido a la oposición de las autoridades educativas. Surge en este contexto el modelo de la Escuela Nueva a principios del siglo XX, en la cual el maestro adapta la organización escolar y didáctica para que el alumno desarrolle sus aptitudes. Se pueden encontrar los nombres de Pestalozzi y Summerhill entre los precursores de este tipo de escuelas con una metodología educativa centrada en el ser humano y en relación con la naturaleza.

Para mediados del siglo XX, investigadores sobre la mente humana comienzan a aplicar sus resultados a la enseñanza, como es el caso de B.F. Skinner, Bandura y Watson (Hernández, 1998). En Estados Unidos se desarrollan planes de estudio que pretenden una educación descontextualizada, que haga posible enseñar en cualquier sitio y darle objetividad a los resultados de aprendizaje. La escuela tecnocrática es un modelo que continúa dándole un papel preponderante al docente, quien debe controlar los estímulos en el salón de clases, las respuestas de los alumnos y los reforzamientos a las conductas que se pretenden; mientras que el alumno sigue una serie de instrucciones para memorizar conocimientos y desarrollar habilidades tipificadas (Panza, 1986). Este tipo de escuela sigue observándose en las estrategias de muchos maestros de todos los niveles educativos, centrados en la obtención de buenos resultados en las pruebas administrativas y en las estadísticas, más que en el aprendizaje. La educación tecnocrática soslaya la atención hacia el área afectiva y social del alumno, incluso reprime habilidades cognitivas que no pueden ser medibles como la creatividad.

En contraparte, la Escuela Crítica surge a los pocos años, tras un análisis del discurso de poder que existe en las escuelas y que influye en la didáctica. Este modelo propone que maestros y alumnos reflexionen permanentemente sobre su quehacer, asuman una relación dialéctica y transformen sus acciones, a pesar de encontrarse en instituciones que se ajustan a los modelos teóricos anteriores (Panza, 1986). La labor realizada por pedagogos y docentes de esta línea

pedagógica ayudó a la renovación de la didáctica en el aula y en el diseño curricular, lo que devolvió la mirada hacia el contexto y el alumno.

Más tarde, Celestin Freinet retoma la idea de la educación libre de Rousseau y la educación social de Pestalozzi, algunas propuestas de la Escuela Nueva (Ferriere, Decroly, Montessori, Cossinet, Dalton, entre otros) y teorías de diversas áreas y corrientes científicas (marxismo, naturalismo, conductismo, psicología de la Gestalt, entre otras) para lo que él nombró “técnicas de vida”³ y con ellas formar la Escuela Moderna. Esta escuela confiere a la educación el papel de ofrecer el ambiente para potenciar todas las capacidades del alumno de manera autónoma; explica Elise Freinet (1983):

La escuela tiene que tomar a los niños tal como son, a partir de sus necesidades, de sus intereses más auténticos y poner a su disposición las técnicas más apropiadas y los instrumentos adecuados a estas técnicas, a fin de que la vitalidad pueda ampliarse, desarrollarse y profundizarse en toda su integridad y originalidad. (Arellano, 2006, p. 21)

Una de las bases pedagógicas de la escuela moderna es la comunicación, “equivale a lo que algunos teóricos nombran socialización” (Legrand, 1999, p. 3)⁴, y es un instrumento para acceder al aprendizaje de la escritura, la expresión libre y el estudio del medio (Valencia, 2014). La técnica esencial de la comunicación es el

³ Las clases-paseo, la comunicación, el cálculo vivo y la cooperativa escolar, que engloban otras técnicas y estrategias. En general se fundamentan en la experiencia particular y natural (cotidiana) de la adquisición de conocimiento y el desarrollo de habilidades.

⁴ Su contemporáneo, el psicólogo Lev Vygotski fundamenta su teoría (socio cultural) en la idea de que el desarrollo humano depende de la interacción social, la cual se da a través de la lengua. Esta teoría es una de las que más ha influido en la educación superior actual; sin embargo, hay una aplicación reducida en las secuencias didácticas del nivel básico como podrá observarse en el capítulo 2.

texto libre, que nace del interés de los alumnos por expresar sus experiencias de aprendizaje y lo que ellos mismos van investigando sobre el tema; además, sirve para crear la necesidad de conocer las normas lingüísticas. Al poner en el centro de su modelo la autonomía del alumno y la comunicación, le otorga poder a la persona para comprender su mundo, no sólo a través de conceptos e información sino con su vivir y las emociones que esto genera.

El Modelo Educativo 2016 de México expresa en sus tres componentes la visión de una educación con fines humanistas, es decir, en el que los intereses del alumno sean importantes y la escuela sea un espacio para la formación integral (cognitiva, afectiva, social y física). El Modelo requiere que el docente genere ambientes positivos para que los alumnos adquieran los aprendizajes clave para la vida y logren su máximo potencial, mediando entre la organización curricular y las necesidades e intereses de sus alumnos. Esta propuesta como bien se ha criticado no es novedosa, sin embargo, concede una mayor flexibilidad curricular y autonomía que ayuda al docente a desempeñar su papel como guía y mediador.

Otra cuestión que permite el fundamento humanista es superar la división tradicionalista entre lo intelectual y lo emocional: “El intelectualismo implica privilegiar la disociación entre intelecto y afecto. Creer que en la escuela sólo importa el desarrollo de la inteligencia, implica negar el afecto y su valor energético en la conducta humana” (Pansza, Pérez, y Moran, 1986, p. 54). Al introducir las ideas humanistas al modelo mexicano se amplía el enfoque por competencias, que se manejaba desde el 2011, hacia la movilización de saberes

para el crecimiento integral de las personas y al uso de estrategias que permitan mayor libertad en las respuestas.

La clase de español con una base pedagógica humanista puede convertirse en un espacio propicio para que los alumnos se conozcan a sí mismos (intereses, motivaciones, errores, avances, habilidades, potencial, etc.), mientras desarrollan su competencia comunicativa, como se plantea en la escuela moderna. En tercero de secundaria, la práctica de la escritura autobiográfica es un medio de exposición que permite distanciamiento de la experiencia de vida para la posterior reflexión y toma de decisiones, pues como añaden Bürger y Bürger: “representa el intento de expresar por fin la propia identidad” (2001, p. 153).

La didáctica de la escritura personal, en este caso el de la autobiográfica, precisa de un ambiente que no pretenda moldear la expresión del que escribe, para que el estudiante-escritor deje fluir en un acto consciente su experiencia, sus ideas y sus emociones, de forma que sea creador y editor de su texto. Se requiere para ello docentes dispuestos a ceder el lugar de empoderamiento que les dio la tradición, que algunos cambien el paradigma desde el cual ejercen su práctica educativa y todos centren su labor en el ser humano que educan.

1.2. La autobiografía como texto no ficcional

La presente investigación analiza la enseñanza de la escritura personal desde la visión pragmática de la didáctica de la literatura, que justifica la enseñanza de algunas nociones de la composición, el uso del lenguaje con

función poética en la creación de textos escolares y el aprendizaje de métodos para escribir de manera institucionalizada.

La autobiografía es un texto que genéricamente se halla en dos grupos opuestos de los Estudios Literarios: la literatura de ficción y la de no ficción. Se pueden hallar diversos artículos al respecto, pero no es de interés en esta investigación ser parte de la discusión teórica sino mostrar la perspectiva desde la cual se trabaja en las escuelas de nivel básico. La escritura autobiográfica en tercero de secundaria pretende que el alumno narre sus experiencias más importantes en su vida escolar para que lo comparta en un anuario. Por lo anterior, esta investigación se apega a la idea de José Ma. Pozuelo (1993) de que la autobiografía representa un género de “frontera”, cercano al registro histórico.

En contraparte, existe una corriente de los Estudios literarios, que se basa en las teorías del psicoanálisis lacaniano, el cual concibe la escritura como una construcción de un Otro distinto al autor (Lacan, 1971), y en la teoría deconstruccionista que afirma que en todo proceso de inscripción se lleva a cabo un acto de ficcionalización:

desde el momento en que hay una inscripción, hay necesariamente una selección y, en consecuencia, una borradura, una censura o una exclusión, [...] entonces estamos preparando de una manera artificial un texto que ustedes van a escribir y firmar [...]. La posibilidad de decir yo, en una cierta lengua, está en efecto ligada a la posibilidad de escribir en general. Hay acontecimientos que consisten en decir yo. Pero eso no

quiere decir que el yo como tal exista o sea alguna vez percibido como presente allí. (Derrida, en Fathy, 2012⁵).

Surgen sobre esta base varios textos teóricos que proponen la construcción del “yo” a través del texto y la falsa relación entre el *logos* y la verdad, por ejemplo: “La instancia de la letra en el inconsciente o a razón desde Freud” de Jaques Lacan (1971), “La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas” de Jacques Derrida (1989), “La muerte del autor” de Roland Barthes (1968) y “La autobiografía como desfiguración” de Paul de Man (1979). Se ponen en crisis los límites del texto autobiográfico, abriendo un espacio de experimentación literaria, de análisis en diferentes ciencias y de cuestionamiento sobre el valor de la práctica literaria. Sin embargo, Teóricos como José Ma. Pozuelo (1993) consideran que es compatible la esencia ficcional (semántica y ontológica) del discurso autobiográfico y su función pragmática, basados en la estructura de los discursos de verdad.

Se sabe que Bajtín (1975) realizó uno de los primeros y más relevantes estudios sobre autobiografía, analizando los textos de la antigüedad grecolatina. La autobiografía es considerada por éste teórico como un género retórico, junto a la biografía y la retórica jurídica y política, ya que surge de los discursos cívico-políticos de glorificación y de autojustificación pública mientras que la vida del hombre real se manifestaba⁶. En este tenor, Bajtín (1975) apunta que la

⁵ Documental biográfico, en el que el teórico habla además del tema que se trata la presente investigación: la escritura autobiográfica.

⁶ Pozuelo hace referencia a este aspecto para explicar que la autobiografía tiene dos cronotopos: un “cronotopo externo” en el que se hace pública la vida de una persona real y otro “interno” en el

comunicación dentro del texto autobiográfico se da entre sujetos sociales, no sujetos especulares, base crítica de la deconstrucción, es decir, la escritura y lectura de la autobiografía se trata de un diálogo de discursos, no sólo intertextual.

Otro teórico que defiende la característica de verdad del texto autobiográfico es Phillipe Lejeune (1975), quien dedicó varios libros a su estudio y a las formas que ha adoptado a través del tiempo. Lejeune encontró que la multitud de formas de la autobiografía complicaba su distinción de entre otros textos que también tratan la experiencia de vida del autor y de aquellas novelas que adoptan la forma autobiográfica. Todos estos textos tienen rasgos comunes: referente al “yo”, el emisor del relato, el sujeto del predicado expresado; pero los distingue por el propósito del discurso y por el mundo al que refiere. Súmese que la autobiografía ha variado en sus aspectos formales debido a su propia historia, ocupando el lugar de otras prácticas discursivas que quedaron en desuso y que concedían un espacio para la intimidad y la subjetividad como la confesión:

En *El pacto autobiográfico* (1975) de Lejeune se define la autobiografía como “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (p. 50). Desde el punto de vista lingüístico, la forma pronominal de la primera persona se usa tanto en el texto autobiográfico como en algunas novelas; no obstante la descripción que Lejeune hace sobre la relación de identidad entre el autor y el narrador ayuda a distinguir la autobiografía de otros textos que usan un narrador protagonista, que sería el caso de la novela.

que el personaje realiza las acciones. El primer cronotopo avala por qué el género autobiográfico no es del todo ficcional.

Al mismo tiempo, Lejeune (1975) al señalar como elemento característico la unidad del autor, narrador y protagonista, instaura a la autobiografía en un nuevo problema de análisis: qué entender por identidad. Lejeune aduce a la firma como el elemento que indica al lector que el autor es quien escribe y la obra de ese autor justifica la narración –implicación canónica y editorial actual-; similar a lo que sucede con los textos referenciales de áreas jurídicas, científicas o históricas. De modo que los hechos contados en la autobiografía se han llegado a tomar como documentales.

Otra complicación más es la situación epistemológica y filosófica en que se ubica la autobiografía por el tratamiento del tema del “yo”. El “yo” es el autor que enuncia y a su vez, el sujeto de la enunciación; lo que confronta la tesis de Lejeune con la idea deconstruccionista de que “toda narración de un ‘yo’ es una forma de ficcionalización, inherente al estatuto retórico de la identidad” (Pozuelo, 1993, p. 901); lo que genera una disociación de la historia autobiográfica con la realidad, lo que a su vez generaría una crisis de identidad y autoridad sobre la cual basa Lejeune la defensa de su tesis. Vista toda narración como ficción, nos lleva a entender la literatura en un solo grupo y difícilmente la propuesta didáctica de esta investigación favorecería el análisis de información y la toma de decisiones en la vida real, que es uno de los fines de la enseñanza del español y de la escritura autobiográfica en la educación básica.

A pesar de lo anterior, Gusdorf (1948) representa otra posición que defiende la tesis de que la narración autobiográfica se halla ligada a la realidad: “la narración o retrato de sí mismo conseguirá restituir o atrapar una identidad para

ofrecer la verdadera imagen de sí mismo” (p. 12), así mismo no se contrapone al argumento que indica que los acontecimientos en una autobiografía no suceden exactamente en la forma como se cuentan, pero continúa explicando:

la ilusión comienza, por otra parte, en el momento en que la narración le da sentido al acontecimiento, el cual, mientras ocurrió, tal vez tenía muchos o tal vez ninguno. Esta postulación del sentido determina los hechos que se eligen, los detalles que se resaltan o se descartan, de acuerdo con la exigencia de inteligibilidad preconcebida. (Ibídem, p. 15)

Las diversas maneras en que se ha entendido la autobiografía, desde su origen hasta la fecha, sirve a Pozuelo de ejemplo sobre la situación fronteriza de este tipo de texto, pues el concepto de identidad fluctúa con la historia del género y del discurso de época, al mismo tiempo que se le reconoce en un campo extraliterario: el de la comunicación, lo que nos devuelve al estudio de Bajtin sobre la autobiografía y su idea de que es un acto social más que literario. Además, opina Pozuelo que la extensa bibliografía al respecto del campo al que pertenece la autobiografía “está procediendo a contraponer dos órdenes analíticos que son irreductibles y que no se dan en el mismo lugar epistemológico” (1993, p. 913): el literario y el antropológico.

Hay que añadir que al momento de la lectura, se distingue que el horizonte de recepción no es el mismo para una novela autobiográfica que para una autobiografía; en esta última el lector entiende que lo que lee, realmente sucedió, es decir, está inscrito en un contexto de realidad y no de verosimilitud (Lejeune,

1975); por lo que las teorías de la recepción ubican a la autobiografía como un discurso no ficcional. La autenticidad que “contrae ese discurso con sus lectores en el funcionamiento social” (Pozuelo, 1993, p. 913) no tiene por qué contraponerse a la ficcionalidad -que comprobó la filosofía deconstruccionista se da por una cuestión creativa de lenguaje-; sin embargo, esto sólo podía suceder con lectores actuales, los cuáles se suponen en un contexto literario más informado al respecto de las licencias que se permiten en la literatura y de la vida del autor.

Pozuelo (1993) apunta que Derrida le da poca importancia a los acontecimientos en que se inscriben los discursos, las implicaciones del sujeto en ellos y el valor que adquieren. La autobiografía es un acto de justificación frente a sus lectores; lo cual requiere de la definición de una imagen que se propone verdadera, y de un proceso de selección y orden de las experiencias. Por ello la autoría distingue el texto autobiográfico de cualquier texto personal anónimo, indiferente, privado o fugaz; ya que el nombre del autor lo sitúa dentro del texto y como ser actuante social e histórico.

Las teorías de la recepción también conciben al lector como un co-productor del texto al conferirle significado a lo que se lee, el lector es ante quien el autor-narrador se justifica e inicia un diálogo. Si bien Paul de Man (1979) confiere a la retórica del texto la creación de la vida o construcción del referente; Kaplan (1992) indica que la retórica en su sentido persuasivo y pragmático le da el valor de verdad que insta a la autobiografía como discurso. La autobiografía, sin su apoyo en la verdad, rompería con el pacto que se establece en la

comunicación autor-lector, puesto que su principal característica es que el hecho contado sucedió en la realidad y de esa forma se lee, además perdería su valor de ejemplo: una historia fantástica es imitada en algunos aspectos por sus lectores pero saben que no aplica en la vida diaria. No se puede negar que el género forma parte del horizonte de expectativas compartido por el escritor y los lectores, “es la realización de esquemas simbólicos de comunicación que dialécticamente son al mismo tiempo el contexto donde entender los textos y los textos mismos como referente de ese contexto” (Pozuelo, 1993, p. 928).

En resumen, el desarrollo de la propuesta didáctica de esta investigación se apega a la idea de la autobiografía como un género fronterizo entre la literatura de ficción y la de no-ficción. Entiende que en la construcción del texto autobiográfico confluyen identidades, y se le otorga un carácter de verdad al escrito, debido a las características del género y al acto de lectura que se hace de este; todo ello con el propósito de narrar los hechos que formaron su identidad sin olvidarse de su expresividad estética.

1.3. De la didáctica de la literatura a la escritura

Debido a que el lenguaje ayuda a la creación de la realidad, el individuo encuentra una imagen del mundo y de la humanidad en la literatura; pero para que realice esta función, se hace necesario la educación del lector (Colomer, 2001). Durante mucho tiempo ha existido una restricción de la concepción de competencia literaria a la lectura y al canon, ejemplo es la definición de Culler (1978, p. 169): “un conjunto de convenciones para leer los textos literarios”,

además no existe una definición generalizada de las subcompetencias que integran la competencia literaria ni de las estrategias para desarrollarlas (Colomer, 2001; Mendoza, 2010). Lo anterior limita las formas en que el alumno puede aprehender el mundo y el fenómeno literario.

Según Colomer, el fuerte tradicionalismo en el área de la literatura constriñó la competencia⁷ literaria a la competencia lingüística y a la complejización (1995), derivado de la concepción generalizada de que el acto comunicativo es igual en todos los lectores; lo cual es erróneo, apunta Gallardo (2011) pues confluyen varios tipos de relación entre los sujetos y se producen variables en la competencia literaria de acuerdo a cada persona, indica Lázaro (1980). Se pueden notar algunos intentos por cambiar la noción tradicional en las propuestas del paradigma cognoscitivo de la didáctica de la literatura: experimentar la comunicación literaria como parte de la vida ordinaria, utilizar libros adecuados para el nivel educativo e interesantes, provocar y expandir la expresión de lo que suscita la lectura, construir de manera grupal la comprensión, avanzar progresivamente en la complejidad, favorecer todas las operaciones mentales implicadas en la lectura, e interrelacionar actividades de recepción y de expresión literaria oral y escrita (Colomer, 2001).

La vertiente didáctica centrada en la expresión concibe la competencia literaria de manera distinta, Manfred Bierwisch (1965) la define como “una

⁷ El concepto competencia sugiere hoy una concepción mucho más amplia, según Perrenoud (2004, p. 8) se trata de la “capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”; él mismo explica que los recursos cognitivos a los que se refiere son conocimientos, habilidades y valores, que se encuentran interrelacionados al momento de tener que resolver una situación cotidiana o no; lo cual propone una visión distinta de la forma cómo se debe desarrollar la competencia literaria en las aulas.

específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos” (Colomer, 1995, párr. 4), favoreciendo la creación de metodologías de la enseñanza de la escritura. La capacidad creadora en el uso del lenguaje y los recursos retóricos en los textos escolares muestran la presencia de una temprana competencia literaria intuitiva (Mendoza y Pascual, 1989); además, si el lenguaje es la materia con la que se forma la literatura, el estudio del proceso de formación de un texto, permite la comprensión de él; lo que lleva a la imitación, enseñanza y experimentación con los recursos y estructuras que los escritores habrían realizado, como afirma Colomer (2010, párr. 37):

la introducción de la expresión escrita como práctica creativa recogió, en realidad dos tipos de herencias didácticas distintas. Por una parte, puede verse como la continuación de la antigua tradición escolar de escribir a la manera de. [...] Por otra, se relaciona con la pedagogía de la expresión libre que contempla la literatura como una fuerza liberadora que permite desbloquear la creatividad personal.

Por otro lado, la investigación cognitiva y lingüística sobre la escritura se originó, desde mediados del siglo pasado, ante la percepción de una crisis en la competencia (Camps, 2003a), llevando a la didáctica a crear estrategias y técnicas que promueven la sistematización y la pragmatización. Según Castelló (2002) y Martínez (2012) desde los años ochenta, Flower y Hayes, y Bereiter y Scardamalia describieron los procesos mentales activados durante la creación de un texto, bajo la suposición de que al conocer la forma cómo escribe un experto se encontrarían

los conocimientos y prácticas que debían enseñarse a los futuros escritores, pero no consideraban la influencia del contexto y los objetivos del autor.

Las investigaciones que sólo consideran los procesos cognitivos, parten de las conductas observables de la escritura al realizar planes, borradores o el texto definitivo; lo que lleva sólo a los factores que desencadenan los esquemas usados al escribir: la función, el destinatario, los esquemas textuales, el contenido temático, las estrategias de resolución de problemas (Camps, 2003a). De tal forma que lograron que los estudiantes aprendieran procedimientos, a planificar, usar esquemas y a veces el uso de conectores y referentes. No sucedió en igual manera con la autorregulación de sus procesos cognitivos, ya lo explica Castelló (2002, párr. 10): “La conciencia sobre su propio proceso de composición es baja y la transferencia de lo aprendido a otras situaciones comunicativas es también costosa”. En todo caso se espera que sea lo contrario, ya que el propósito de la enseñanza básica es formar en los alumnos la capacidad para resolver una tarea en su vida diaria.

Mientras tanto en los países anglosajones, se ha descentrado el esfuerzo investigativo del texto al proceso, diseñándose modelos didácticos de estrategias para resolver problemas de producción textual y capacitación de los aprendices para controlar su proceso escritural, así como materiales y técnicas para cada subproceso (Camps, 2003a).

A partir de este siglo se entiende la escritura como un proceso situado y subsidiario de una determinada situación comunicativa (Camps, 2003a); bajo esta

perspectiva “sociocognitiva”, se considera que en su enseñanza interactúan diferentes contextos, además de los que el propio proceso escritural conlleva: la producción textual a su alrededor, el conocimiento que se comparte con el lector, la intención del autor y el discurso; por lo cual, no existe un proceso de composición ideal que pueda ser enseñado y desarrolle todas las competencias necesarias para que la creación literaria se dé.

De acuerdo con ello, sólo es posible desarrollar en el alumno un ajuste consciente de los procesos escriturales a la situación comunicativa, si se le enseña con tareas significativas y funcionales (Castelló, 2002; Camps, 2003a), es decir, en situaciones donde él puede observar que lo que escribe tiene un uso más allá de ser objeto de lectura y revisión del maestro y sus padres, o un producto para la evaluación sumativa. Además, será necesario desarrollar estrategias didácticas en las que el alumno diferencie de forma progresiva las tareas y ello le permita conocer sus procesos de composición. Ambas situaciones de enseñanza dependen en gran medida del contexto creado al momento de escribir (escolar y socio-cultural).

No sirve que los alumnos sólo aprendan secuencias de actividades para escribir un texto, sino formar en ellos el hábito de considerar la situación comunicativa, el texto a desarrollar y los diferentes procedimientos y técnicas; luego los valore y tome decisiones con respecto a cómo realizar la tarea; como indica Castelló:

se trata, pues, de conseguir que los estudiantes desarrollen una conciencia de sí mismos en cuanto escritores y para ello hay que enseñarles a conocer su propio proceso de composición, a analizarlo y a dominar técnicas y procedimientos que les permitan mejorarlo de forma estratégica. (2002, párr. 14)

Para llevar a cabo una propuesta didáctica que pretenda un “aprendizaje para la vida” y no sólo para cumplir tareas de la escuela, según Castelló (2002) es necesario que las secuencias de enseñanza-aprendizaje consideren en sus objetivos la adquisición del proceso de composición general y el desarrollo de una conciencia individual sobre cómo se actúa en cada situación de escritura (metacognición), idea que ya había sido sugerida por Freinet y se sigue reconociendo en los artículos y libros de Peter Elbow (1973, 1989), Belanoff (1989) y Donald Graves (2002). Todos ellos también reconocen que es necesario que se traten conceptos gramaticales y de composición cuando los requieran los alumnos, las técnicas y procedimientos de planificación y escritura de acuerdo a la tarea, así como los valores y actitudes asociados con la escritura. Es importante recalcar que estos didactas hacen hincapié en que es el alumno quien determina, de acuerdo a su necesidad, los temas y el momento en qué necesita aprender el conocimiento teórico. Ello conducirá hacia actividades donde el alumno aprenda a través de su propia experiencia y autoevalúe su práctica en todo momento.

Cualquier docente de educación básica que pretenda resolver una problemática pedagógica, deberá tomar decisiones que se apeguen a elementos preestablecidos en una clase; ya que la propuesta didáctica de Castelló (2002)

clasifica las actividades en tres grupos⁸, relacionados con los tres momentos de planificación de una clase, parece ser una de las más adaptables al contexto de la presente investigación, pues el resto se organiza sólo de acuerdo a los momentos de escritura.

Al analizar las actividades propuestas por Castelló se observa que antes de la escritura del texto se sugieren actividades comunes como la lectura de textos semejantes al que se pretende o hablar sobre el tema para activar los conocimientos previos. Sin embargo, Castelló hace una propuesta de análisis del texto que es importante destacar, pues no se centra en la estructura y características o conocimientos previos sobre el género como tradicionalmente se estila en la educación obligatoria, sino que le proporciona al alumno un espacio para deducir el proceso realizado por el autor, permitiéndole evaluar los distintos procedimientos y técnicas que llevan a la composición:

se trata de leer textos semejantes a los que el alumno debe escribir, de encontrar las claves de la situación de comunicación que permitieron al escritor tomar determinadas decisiones que se plasman en la forma final de su texto. ¿Cómo empezó este texto? ¿Por qué lo hizo de esta forma? ¿Sería ésta una buena opción para empezar nuestro texto? Se trata, no sólo de leer constatando y analizando las características de un determinado texto, sino de realizar el esfuerzo proyectivo de leer desde la perspectiva del escritor. (2002, párr. 25)

⁸ 1) Actividades anteriores a la escritura, 2) actividades que se realizan mientras se escribe y 3) actividades que se llevan a cabo tras haber realizado el primer borrador.

Durante la escritura del texto, Castelló, al igual que Graves, indica que el profesor debe iniciar con actividades guiadas y conocidas, incluso con el modelado⁹, idea que proviene de la corriente psicológica cognitiva y no presenta nada nuevo; a diferencia del objetivo que propone: que el alumno utilice diferentes guías de manera autónoma, las modifique al trabajar en grupo y de acuerdo a la situación de escritura, y que justifique sus decisiones. El objetivo así prescrito se enlaza a la pedagogía humanista y de competencias contenido en el Nuevo Modelo educativo de México.

En la propuesta de Castelló, el maestro adquiere un papel importante en el diseño de las estrategias de enseñanza para que detonen la reflexión y análisis metacognitivo del alumno. El profesor debe acompañar durante todo el proceso de escritura, dado que el estudiante es quien toma las decisiones para resolver la tarea, creándose el hábito de mediación entre sí mismo y su contexto. También, el docente tiene la función de crear un ambiente propicio para el autoconocimiento, la libertad de decisión y creación, y la autoevaluación; así como ser consciente de la importancia de planear estrategias que estén acordes al contexto socio-cultural y escritural que crea dentro del aula, sin centrarse en el cumplimiento de actividades y la adquisición de conceptos. Provocándose una situación dinámica entre el papel del maestro y del alumno durante el proceso de enseñanza de la escritura, como se ha venido proponiendo desde el inicio del marco teórico.

⁹ En el siguiente apartado se trata sobre este tema desde la perspectiva de Graves (2002), el cual describe en el capítulo V de su libro la manera en que puede realizarse el modelado durante la clase.

1.4. La técnica del *freewriting* y la labor docente

Las técnicas anglosajonas que emanaron de propuestas didácticas para la escritura con una perspectiva sociocognitiva o transaccionales¹⁰ no han sido tan utilizadas en el área educativa, pero sí en los talleres de escritura creativa (Colomer, 2001). Es posible que la evasión académica provenga de la idea arraigada de que la escritura como creación sólo es posible por unos cuantos (Cassany, 1996; Ángel, en Ángel y Argüelles, 2016), y que erróneamente se ha extendido a cualquier clase de construcción textual. Otra razón por la que no se usan las técnicas anglosajonas en la educación obligatoria de nuestro país es el interés -a veces- exagerado por la corrección gramatical, que hace poco caso de las ideas expresadas por el alumno o el tema de interés sobre el cual giran los textos. Sin embargo, esta situación es diferente en Estados Unidos y Reino Unido, donde la teoría transaccional permea los proyectos de escritura (Morlette, s.f.).

Elbow (1973) a partir de su propia experiencia como “mal escritor” durante sus estudios de posgrado y, luego, como “buen escritor” de artículos de divulgación para maestros, llega a la conclusión de que escribir para cumplir con textos asignados es la primer barrera que una persona tiene para desarrollar su capacidad creativa. La forma más fácil para obtener escritos que tengan coherencia e impacto es la que deja al pensamiento funcionar de manera autónoma, por lo que el didacta propone desarrollar pequeños textos de escritura

¹⁰ Aquellas que conciben el acto de la escritura como un proceso de construcción crítica y personal de la propia experiencia y visión del mundo (cfr. Brunning, M. y White, R., 2005).

libre de las normas académicas, técnica a la que se le nombra *freewriting*¹¹ (Elbow y Belanoff, 1989).

Peter Elbow explicó la teoría del proceso de escritura y la técnica *freewriting*, en *Writing without teachers* (1973). Más tarde, él publicaría otros libros y ensayos para desarrollar su metodología que se implementará en diversas áreas de la escritura y de la educación (Universidad de Massachusetts, 2017). Elbow explica que la causa de que se considere la escritura regular como una tarea difícil son las múltiples acciones que se realizan mientras se escribe: se juzga, se evalúa, se da coherencia y lógica, se organiza, se observan las reglas de ortografía y gramática, y se prevé una audiencia (Elbow, 1981); todo lo cual se convierte en una carga para el estudiante.

La técnica de *freewriting* se popularizó cuando Elbow publicó *Writing with power* (1981), podría decirse que es el pilar de su metodología, ya que representa la materia sobre la cual se trabajará para construir textos mayores que no sólo estén bien escritos sino que tengan contenido y estilo. El método tradicional de escritura regularmente puede obtener los mismos resultados, aunque la experiencia docente demuestra que el esfuerzo del alumno es mayor y pocas personas logran un texto con calidad (Bogart, 2016).

Gracias al trabajo de Elbow “la democratización de la escritura”, es decir, la concepción de que cualquiera puede escribir y hacerlo bien, si se compromete con su ejercicio, es aceptada en la teoría de la escritura y la didáctica,

¹¹ El término *freewriting* fue acuñado por Ken Macrorie (Major, 1994, párr. 12), pero ha sido desarrollado prolíficamente por Peter Elbow.

(Universidad de Massachusetts, 2017; Bogart, 2016); esto no significa que todos lo harán con experticia, avanzarán de la misma forma o sólo sirva para los aprendices: “Es cierto que el *freewriting* es bueno para los estudiantes no calificados, pero encontramos que los escritores hábiles y experimentados obtienen un máximo provecho” (Elbow, 1989, p. 17).

Se pueden hallar investigaciones y reportes de experiencias áulicas exitosas como la de Donald Graves (2002), en la que se usa la escritura libre, el *freewriting* y otras técnicas que se han desarrollado sobre el mismo supuesto del que parte Elbow. *Didáctica de la escritura* (2002) de D.H. Graves reúne las experiencias de trabajo de varios talleres que el autor ha realizado para alumnos y docentes en Inglaterra; el libro también contiene entrevistas y textos para ejemplificar algunas actividades. La metodología de Graves parte de la idea de que todos los niños poseen los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir; los cuales se adquieren a través de la experiencia escolar, los libros, ver a otros escribiendo y de la comunicación diaria; luego esta primer base se va perfeccionando conforme lo requiere el alumno en su proceso de escritura, por eso el papel del docente es prestar atención y apoyo en los momentos de estancamiento o autorrevisión, además de conocer los intereses de sus alumnos.

Existen teóricos que critican o no aceptan la técnica del *freewriting*, pues va en contra del paradigma tradicional de que todo texto debe tener sentido y estar correctamente escrito, pero esto último también es un supuesto. La escritura libre no se propone descuidar las normas lingüísticas, sino enfocarse tanto en el proceso como en el contenido. Elbow (1973) explica que si se parte de que la

escritura se compone de palabras que fluyen de la mente a la hoja o a la computadora, como cuando se habla, entonces, se debe recordar que cuando se conversa, no hay tiempo de corregir o pensar demasiado; por lo cual, el hablante dice lo que viene a su cabeza y si no tiene coherencia o sentido para el receptor, lo corrige en la marcha. Al existir un mayor lapso de tiempo entre la escritura y la lectura, es posible que el autor se exprese y luego realice varios ejercicios de corrección y edición sin que demerite el valor de su texto.

Elbow continúa explicando que cuando se escribe, el autor produce palabras mientras realiza otras dos acciones: corregir y editar, lo cual dificulta el proceso de escritura, sobre todo el de producción de ideas y la creación de textos originales (Elbow y Belanoff, 1989). Su propuesta es realizar pequeños ejercicios de *freewriting* todos los días, de tal forma que se habilite la persona para despojarse del mal hábito de “mirar atrás”, es decir, de corregirse en el momento que escribe. Las primeras semanas resultan textos incoherentes o sin ideas, el propósito es escribir sin parar durante diez minutos al principio (Elbow, 1973; Elbow y Belanoff, 1989), por lo cual se le permite al alumno escribir letras sin sentido o repetir palabras hasta que se le ocurra algo o termine el tiempo de *freewriting*. Los resultados no se aprecian de inmediato, tampoco existe número de cuántos escritos se deben producir para saber cuándo se obtendrán textos de calidad; pero Elbow ha podido comprobar que todos los alumnos perciben cambios sustanciales en su nivel escritural.

La acción de escribir sin parar permite despojarse del pensamiento censor y de ideas vagas o sin valor. Cuando se trabaja de la forma tradicional,

se desperdicia el tiempo tratando de comenzar a escribir, pues se eliminan ideas mientras se piensa en el tema, la palabra o el inicio correcto; también sucede que el texto resulta bien escrito pero poco interesante y se debe reiniciar. Los ejercicios de *freewriting* funcionan como un sitio para poner esas ideas que estorban a las buenas, lo que facilita tirarlos o cortarlos si no sirven (Elbow, 1973; Elbow y Belanoff, 1989).

Es posible que para el estudiante esta actividad autónoma sea terapéutica y lúdica, pero también se producen fragmentos “menos aleatorios, más coherentes y más organizados” (Elbow, 1973, p.8). Además, se justifica la enseñanza de la escritura creativa y libre en la escuela por “su capacidad de permitir tocar la realidad de la lengua, de acceder a su reverso y, en definitiva, de construir un placer constituido por la experiencia y el conocimiento” (Colomer, 2010, párr. 36). De la ayuda del docente depende que el estudiante seleccione los fragmentos que pueden trabajarse como proyecto literario o académico.

Lo anterior quiere decir que los textos de *freewriting* no son en sí un texto terminado, más bien son escritos donde se pueden hallar fragmentos con ideas claras, coherentes y valiosas, porque el pensamiento funciona de esta forma: al no limitar la escritura, las palabras fluyen de manera orgánica (Elbow, 1973); así en medio de lo que parece un caos, el cerebro halla la manera de enviar el mensaje. Esos fragmentos de ideas pueden guardarse como temas a desarrollar para trabajos futuros o partes de algo mayor. De hecho, no basta con escribir a partir de ellos, pues en la reescritura es posible que el escritor se dé cuenta de otros puntos

sin considerar, haga digresiones, etc.; por lo cual, se generan varios borradores antes de conseguir el final (Elbow, 1973, Elbow y Belanoff, 1989).

Incluso en esta técnica hay actividades recomendadas para desarrollar la coherencia: el *freewriting* enfocado y el *freewriting* invisible. En ambas el estudiante debe producir un texto, enfocándose en un tema y tratando de mantenerse en él lo más que se pueda. Lo anterior provoca un aumento en la concentración y hace que el estudiante sea consciente de cuan a menudo dicha concentración se pierde (Elbow y Belanoff, 1989).

La edición del texto es una etapa posterior. Se trata de un proceso de aplicación consciente de normas lingüísticas; por lo que resulta necesario modificar palabras o frases y corregir alguna construcción sintáctica o puntuación. De manera que se realizan varios borradores (alrededor de tres o cuatro, según Elbow, 1973) antes de considerar terminado el texto. Debido a lo anterior, resulta más fácil corregir y editar los fragmentos de *freewriting* para formar un texto completo y extenso, que hacerlo en un escrito de la metodología tradicional que contiene oraciones fuertemente unidas, pues se construye el párrafo con base en una codependencia sintáctica entre palabras y frases, más que de ideas (Elbow, 1973; Elbow y Belanoff, 1989).

Esta es una metodología que a rasgos generales se ha realizado en las aulas: el alumno planea el texto, vacía sus ideas, corrige el borrador tantas veces como sea necesario. Sin embargo, al solicitar que desde antes de exponer sus ideas haga una planeación, somete al pensamiento a un marco de referencia

temático, lingüístico y genérico; el resultado de esa primera actividad es un pequeño vislumbre de lo que hay en la mente. Por ello la voz propia, la voz del autor no se percibe la mayor parte de las veces; sólo expresándose con libertad, será posible que se manifieste en el texto y logre escritos originales, que conecten con el lector, porque como indica Elbow (1973, p. 6):

En la forma natural de producción de palabras hay un sonido, un ritmo – una voz- que es la principal fuente de poder en la escritura. No conozco cómo trabaja, pero esa voz es la fuerza que hace a los lectores escucharte.

Otra situación necesaria para obtener resultados con *freewriting* es que no haya una exigencia o una persona cuidando la corrección del texto hasta que esté terminado el texto. Los fragmentos de *freewriting* no están hechos para ser leídos y evaluados, porque ese no es su propósito (Elbow, 1973); el escritor tiene plena autoridad para negarse a que lo lean, y si lo permite, será para una retroalimentación del lector sobre lo que entendió y su impacto, no es para obtener comentarios de edición (Morlette, s.f.). Los textos con *freewriting* sirven, como ya se dijo, para que el autor conozca su forma de pensamiento y su voz, ubique dónde están sus ideas y perciba el progreso del texto; de esta forma se desarrolla un aprendizaje autónomo y el uso de procesos metacognitivos; en los cuales el docente sirve de apoyo, por lo cual sus comentarios nunca deberán ser exhaustivos ni negativos.

La didáctica de la escritura, basada en la teoría de Elbow, está centrada en el estudiante, ya que es él quien controla sus propios procesos de corrección y edición durante y después de la escritura, así como se hace responsable del ejercicio continuo de las tareas para su mejoría y automotivación. El docente es un acompañante del proceso, un guía que conoce el camino, pero sobre todo el proceso escritural de cada uno de sus alumnos (Graves, 2002), y con esa información, crea estrategias para clarificar el problema que tienen y ellos mismos lo resuelvan.

Una de las cuestiones que los docentes en nuestro país usan como barrera para implementar acciones de enseñanza personalizada es el número de alumnos en aula; sin embargo, Graves (2002) señala que es el mismo argumento usado en Inglaterra y algunas buenas prácticas han resuelto el problema sin dejar de realizar el trabajo administrativo y la supervisión de grupo¹². De esas prácticas, aconseja la entrevista, donde el alumno es quien inicia la conversación y explica lo que hace durante su proceso de escritura; así como el uso de una carpeta con fichas de autoevaluación y sus mejores textos, que otorga información clave y resumida al docente para tener un seguimiento de cada alumno.

Por su parte, Elbow y Belanoff (1989) proponen que el alumno realice ejercicios de *freewriting* acerca de su motivación cuando inicia un texto y cómo es durante la escritura; también que lleve un diario acerca del proceso que realiza (contemplando las acciones, las sensaciones y los pensamientos que tiene al escribir, los obstáculos y el material en sus textos) y describa las situaciones de

¹² Cabe señalar que los grupos de educación básica en Inglaterra son de veinte alumnos en promedio y un máximo de treinta, según Lorena Trigos (2015).

escritura vividas. Graves (2002) por su parte ha experimentado con el modelamiento (rompiendo con la falsa idea de que el maestro lo sabe todo) al exponer frente al grupo cómo va componiendo un texto. Todos los ejercicios anteriores permiten el desarrollo de la competencia metacognitiva (Elbow y Belanoff, 1989) y textos metaliterarios; con la finalidad de que el estudiante conozca sus procesos de construcción de un texto, reflexione, los compare, los modifique y sepa cuándo aplicarlos.

Un punto interesante de la propuesta de Graves (2002) es la estrategia de documentación de la evolución de los alumnos que debe hacer el maestro, con la finalidad de evaluar y satisfacer la necesidad de los padres y la administración educativa de observar el aprendizaje, pues los adultos se desconciertan, ya que fueron educados con la concepción tradicionalista o de competencias. Por ello también Graves recomienda que el docente lleve un diario o bitácora de clase, donde anote lo más trascendente, y una tabla de evaluación que condense la información de entrevistas, carpetas y actividad en clase.

No sólo los anglosajones han publicado metodologías de la escritura que parten de la idea de que cualquiera puede hacerlo, Daniel Cassany (1994) tiene dos libros muy famosos al respecto, pero él percibe la escritura como una técnica, posible de aprenderla mediante el ejercicio continuo. Su idea proviene una perspectiva cognitiva de la teoría pragmática comunicativa, que concibe el quehacer escritural como resultado de un proceso mental, posible de ser estudiado y replicado (Cassany, 1994; Castelló, 2002). Sin embargo, las propuestas con perspectiva sociocognitiva afirman que todas las personas han

desarrollado diversas formas de responder a la tarea de escribir, sólo deben hacerse conscientes de sus habilidades (Castelló, 2002; Elbow y Belanoff, 1989) y quitarse el miedo a la hoja en blanco (Elbow, 1973; Elbow y Belanoff, 1989). Por lo cual, las actividades que sugiere Cassany no están acorde a la línea teórica de la didáctica de la escritura personal que se pretende en la presente tesis y no se tomarán en cuenta.

Aclarado lo anterior, cabe destacar que la técnica de *freewriting* y la metodología de Graves resultan un conocimiento importante para la descarga administrativa docente en la clase de español en secundaria, pues requieren del aprendizaje autónomo, competencia necesaria en la vida actual, donde hay cada vez más alumnos en las aulas y el maestro carga con una responsabilidad mayor entre la enseñanza y el trabajo administrativo.

1.5. Respuestas al problema de la didáctica de la escritura personal

En el medio editorial, académico y en internet se utilizan diferentes denominaciones para la escritura personal, muchas veces esto depende del uso o perspectiva de estudio. Se puede encontrar bajo el título de escritura terapéutica, ontoescritura, narrativa personal, escritura curativa, narrativa de vida, relato de no-ficción; además de los que nombran cada tipo de texto donde autor e historia están íntimamente relacionados. Debido a lo anterior, la revisión bibliográfica se ha visto limitada a los tipos de texto existentes más cercanos a la temática de esta investigación, que son dos: manuales que plantean ejercicios para la creación de

textos personales e investigaciones que estudian o proponen didácticas para el desarrollo de la escritura personal de adolescentes, sin propósito terapéutico.

1.5.1. Manuales de Escritura Personal

Se seleccionaron aquellos manuales que plantean no sólo una serie de ejercicios, sino una metodología para la escritura personal. Los manuales tienen como propósito el desarrollo del contenido del texto y el uso de los elementos característicos del género autobiográfico, en contraparte con los libros de texto o escolares que ponen énfasis en los conocimientos lingüísticos: función de lenguaje, estructura textual, tipo de destinatario, etc. (Frugoni, 2017). Una didáctica de escritura personal para secundaria requiere primero fomentar el hábito de vaciar la propia historia, después el texto mismo solicitará una forma y una corrección gramatical.

Una razón importante por la que se revisan manuales dirigidos a un público general es la escasez de investigación sobre la enseñanza de la escritura autobiográfica. Esto se debe a que la didáctica de la literatura con un enfoque pragmático es muy reciente (mediados del siglo pasado a la fecha) (Colomer, 2010); por otro lado a que las investigaciones de tesis o artículos académicos se centran en la enseñanza de los niveles de primaria y preparatoria. En la búsqueda de referencias sólo se encontró una investigación que trata la escritura personal en el aula de secundaria, como se verá más adelante. Es por ello que se dejan fuera de esta revisión los manuales que están dirigidos específicamente a

personas adultas, aunque no se descartan sus ejercicios para una posible adaptación a la propuesta del presente proyecto.

El manual *Vida y escritura: teoría y práctica de la autobiografía* (s.f.) de Lorena Amaro es lo más parecido que se halló a lo que debería ser la guía del manual para el curso que esta investigación pretende desarrollar. Este manual cuenta con ejercicios enfocados a desarrollar los diversos textos autobiográficos; además de estar acompañado por las bases académicas, lecturas que ejemplifican y una sección de preguntas frecuentes. Resulta un material eficaz para el tallerista o el docente que desee aplicarlo, pero sobre todo, para capacitarse en el área. Sin embargo, su enfoque no está pensado hacia los adolescentes de secundaria ni en el desarrollo de las competencias del Perfil de egreso de la educación mexicana.

Otro libro que resulta una herramienta útil es *Escribir nuestra vida* (2004) de Marcela Guijosa¹³. Esta autora propone desde el inicio una perspectiva más amplia de concebir el género autobiográfico, “La descripción, dibujo o narración de nuestra vida puede hacerse de muchas maneras. De algún modo, hoy se están inventando nuevos géneros” (p. 34). La información y los ejercicios en el manual tienen el propósito de que se escriba una autobiografía reuniendo los pequeños textos que se proponen en cada capítulo o bien que se tomen como relatos

¹³ Coordinadora y participante en talleres de autobiografía en México, además de su elaborar artículos autobiográficos en la revista *Fem* y una obra autobiográfica galardonada en 1994 por Documentación y Estudios de Mujeres, A.C. (DEMAC): *Altar de muertos. Historia de un mestizaje*. México: Editorial Documentación y Estudios de Mujeres, A.C.

independientes, técnica que tiene el principio del *collage*¹⁴. Los primeros capítulos de *Escribir nuestra vida* son teóricos, se explica la conceptualización del género autobiográfico, tras la aparición del nuevo periodismo¹⁵ y la discusión que existe sobre sus subgéneros, lo cual proporciona información actualizada y más adaptable a los diversos contextos educativos. Sin embargo, cae en el mismo proceso mecánico de lectura del texto ejemplo, seguido del ejercicio de escritura que surge de preguntas o tema.

escribir narrativa personal (2003) de Vivian Gornick, es un manual escueto que consta de la introducción y dos capítulos sobre cómo redactar un ensayo y la memoria, que no dista de las indicaciones que dan los libros de texto de español o redacción. Hay que agregar que no tiene referencias teóricas ni una estructura didáctica organizada que ayude a llevarlo al aula; además, por los temas de los ejercicios se puede deducir que se trata de un manual para un público adulto.

Por su parte, Reyes Adorna en su libro *Practicando la escritura terapéutica* (2013) hace un compendio de ejercicios de escritura cuyo fin es el trabajo psicológico personal o de terapia, lo cual es evidente al agruparlos en las siguientes temáticas: autoconocimiento, autoestima, relaciones y problemas concretos (miedo, dolor, elección, etc.). Adorna apunta que los ejercicios pueden llevarse a cabo en el aula; sin embargo, la forma que estos tienen implican manejo de emociones o formación en psicología, ya que podrían desencadenar recuerdos

¹⁴ Técnica de escritura desarrollada por Elbow y Belanoff (1989) que consiste en hacer un texto con fragmentos de otros que tienen la misma línea temática.

¹⁵ El nuevo periodismo es un movimiento que replantea la perspectiva de la objetividad en la transcripción de los hechos, defendida por el periodismo tradicional. Propone el enriquecimiento de la investigación periodística con “la apertura de otra realidad que abre la intimidad, la sensorialidad, la psicología, los laberintos de la conciencia del sujeto” (Castro, 1989, párr. 4)

dolorosos o negativos; tal situación no es parte del objetivo de enseñar escritura autobiográfica en la asignatura de español. Es por ello que resulta un material poco útil para la propuesta didáctica de esta investigación, cabe agregar que al carecer de una organización para la sesión de trabajo o una forma de evaluación que le indique al practicante si logró su propósito, aumentarían el trabajo administrativo del docente.

En la misma línea de la escritura terapéutica, se encuentra el libro de Bernardo Ortín y Trinidad Ballester *Cuentos que curan* (2009). Los autores explican las aplicaciones de la metáfora y la construcción del relato en la terapia con cuentos, ya que basan su propuesta en la teoría de que los arquetipos y símbolos en las historias han configurado nuestra vida; a pesar de ello, la explicación que se hace los términos literarios y los ejercicios de escritura que propone sirven para llevarse al aula de secundaria, pues son simples y atractivos. Aunque la temática fundamental del libro es la lectura y escritura de cuentos como autoterapia; el capítulo sexto aborda la autobiografía como una forma de cerrar el ciclo de aprendizaje, una autoevaluación para reflejar la manera en que se observan las experiencias del pasado, perspectiva que va de la mano con la competencia a desarrollar en tercero de secundaria.

Los manuales que usa la asociación Documentación y Estudios de Mujeres A.C. (DEMAC), de la autora Amaranta Medina, son tal vez los más conocidos o por lo menos los más utilizados de manera formal en talleres, lo que aporta una prueba de su funcionalidad en grupos. Se observa que existe una similitud entre la visión de la escritura que maneja la autora y la de las teorías de

la escritura, Medina afirma desde el inicio que todas las mujeres¹⁶ pueden escribir y que ha sido el medio social quien ha dicho lo contrario; también hay un parecido en la forma de trabajo, pues propone una temática y deja en libertad el resto, con la finalidad (expresa) de que la asistente al taller desarrolle el hábito y la confianza de escribir.

El segundo manual pretende que se desarrollen textos autobiográficos a partir de responder preguntas, lecturas o ejercicios terapéuticos. Regularmente, estos manuales son usados como guías para las coordinadoras de los talleres de escritura de esta asociación; pero están disponibles para que se trabajen de forma individual o grupal en otras partes.

El primer manual de DEMAC, *Para perderle el miedo a la escritura* (2013), comienza con una leyenda inventada para este texto, la cual conecta con el discurso social y el de la asociación: el empoderamiento a través de la palabra; luego se propone una actividad de relajación, concentración y reflexión a través de mandalas y la creación de textos cortos para dar pie a la actividad de escritura. Los ejercicios de redacción van elevando su nivel de complejidad emocional y extensión conforme se avanza en el manual; al igual que la tipología textual, se comienza con un texto libre y se termina con una carta. En algunos capítulos se termina con sugerencias de temas y preguntas a contestar, pero estas actividades redundan o sólo sirven para extender el texto base. Cabe señalar que el manual está diseñado para un taller de cuatro horas, por lo que resulta fácil adaptar su

¹⁶ Los talleres sólo se ofrecen a mujeres.

propuesta al tiempo clase y al número de sesiones que se usan para un proyecto de escritura¹⁷.

El manual, *Para mujeres que se atreven a contar su historia* (2014), es el que se usa en segundo taller de DEMAC para mujeres motivadas a seguir escribiendo sobre sí mismas, por lo que los temas suelen ser más profundos: sexualidad, palabras que dañan, etc. Sin embargo, la propuesta didáctica es igual a la del taller anterior, pero sin mayor complejidad; incluso, no se tratan temas de la retórica del género autobiográfico, lo que da una idea ambigua de lo que se está haciendo y si el resultado es una autobiografía.

Tras la lectura de los manuales de escritura autobiográfica o personal que se hallan en el mercado pueden agruparse en tres de acuerdo a su enfoque: terapéutico, escritura o de tipología textual. La mayoría de ellos ofrecen recursos y ejercicios que dejan en libertad al escritor amateur para incursionar en el género, enfocarse en la temática, crear un momento de autorreflexión y desarrollar la práctica de la escritura. El enfoque que no es el idóneo para una propuesta didáctica es el terapéutico, debido a que la formación de los docentes de español no es la adecuada para manejar conflictos emocionales.

¹⁷ El docente en secundaria tiene clases de 50 minutos aproximadamente, a veces de menor duración por actividades administrativas externas; también debe considerarse que realiza actividades internas que le restan tiempo de enseñanza como toma lista de asistencia, acomodo y limpieza del aula. Cada Práctica social de comunicación (proyecto) se programa a inicio de ciclo para realizarse en menos de diez sesiones, ya que las escuelas apartan un día de la semana para ejercicio de lectura de comprensión y quizás otro para ortografía. Agréguese que esta Práctica se propone para el último bimestre del ciclo escolar (junio-julio) cuando se realizan actividades de preparación para la clausura.

1.5.2. Investigaciones sobre Enseñanza de la Escritura Personal a Adolescentes

La única investigación que estudia la metodología de la escritura de textos autobiográficos de adolescentes en el ámbito escolar es: *La escritura personal como factor potenciador de la educación de los sujetos de la escuela secundaria: experiencia del Liceo Benjamín Herrera de Medellín*. Esta tesis doctoral de Óscar Henao tiene la finalidad de compartir la práctica exitosa de la evocación de vivencias, entre otros objetivos. Las conclusiones de la tesis refuerzan la idea de que el ejercicio de la escritura en la adolescencia debe permitir la libre expresión del sí mismo: “” ()”.

Se encontraron también dos artículos sobre la escritura personal, cuyos contextos están alejados del que estudia la presente tesis; el primero trata la experiencia de Ana Torija con el uso del “journal”¹⁸ en la carrera de Lengua y Literatura Inglesa en la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, y el segundo es una revisión de las investigaciones publicadas al respecto de la escritura de adolescentes (desde primaria hasta universidad), realizada por Jorge Amaya.

La tesis publicada en 2005 por Óscar Henao presenta un estudio de caso de ex-alumnos de la secundaria Liceo Benjamín Herrera, quienes como complemento de sus actividades curriculares tuvieron una experiencia de escritura

¹⁸ Actividad de escritura en la que se pide al alumno escribir todos los días sobre un tema libre o específico, cuya base es la técnica del *freewriting*. Se utiliza mayormente en países anglosajones. Se usa el término en inglés debido a que su traducción al español referiría al diario o el género periodístico.

personal anecdótica y publicaron sus textos de 1996 a 2002. Para dichos estudiantes, la redacción de tales textos fue una forma de expresar su sentir y pensar sobre la violencia y el narcotráfico que en esos años se vivía en Colombia. El análisis de este estudio se realiza con un enfoque sociocrítico y en base a las ideas de Freinet (Henoa, 2005). Henoa parte de la misma línea teórica que la presente investigación, su hipótesis así lo confirma al señalar que la escritura personal conduce a los jóvenes a procesos cognitivos más complejos, que los que puede desarrollar la escritura funcional en los programas de educación colombianos.

En los resultados de la investigación, Henoa asegura que la escritura personal fomenta en el alumno aspectos como la construcción del concepto de sí mismo, la creación estética, el aumento del nivel cognitivo, el desarrollo de la competencia oral y el compromiso social. Gracias a técnicas como la evaluación grupal de textos se practican no solo procesos cognitivos elevados sino valores en una situación real de aprendizaje.

Henoa además observó que sin ser el objetivo del proyecto de escritura, se estableció una relación bidireccional entre lectura y escritura; a diferencia de lo que sucede con la didáctica del Programa mexicano, en la que se solicita la lectura del texto escrito sólo para corregirse tras el primer borrador, o en la práctica docente donde el texto se lee una vez para ser calificado. La experiencia escritora del Liceo también desarrolló una concepción ecléctica de la enseñanza de la lengua, usándose el juego y técnicas que se implementan en otras asignaturas. Todo lo anterior modificó el curriculum, comenta Henoa, pues se

aprovechó la disposición natural de los adolescentes para la escritura personal, la escuela se convirtió en un espacio de expresión plural, y se incluyó callar y escuchar en las habilidades básicas de la comunicación.

La tesis doctoral de Henao utilizó la misma línea teórica de la escuela moderna, debido a que en este modelo de escuela la escritura y el aprendizaje se refuerzan uno al otro. Además, los resultados y conclusiones de este investigador refuerzan la idea de que la escritura permite al adolescente el conocimiento de sí mismo en todas sus áreas y mayor compromiso con las tareas. Así mismo, se reconoce las modificaciones que requiere la didáctica de la escritura personal para que se obtengan resultados positivos académicos y literarios.

Por su parte, Ana Torija Bendito en su artículo “La escritura personal en el aula: ¿Una ayuda para todos?” (1998) presenta la implementación poco satisfactoria que hizo del *journal* desde 1989 hasta 1995. La problemática que trata de solucionar con esta actividad es el desinterés por escribir, falta del hábito, y poca profundidad de los textos de los alumnos. La docente e investigadora justifica teóricamente el uso del *journal* con los escritos de los didactas Graves, Murray, Smith, Moffet y Britton sobre la eficacia de esta actividad en el aula. La investigadora también menciona la experiencia del London Institute of Education, en los años sesenta, la cual otorgó un papel preponderante a la experiencia, el habla y la escritura del estudiante, por encima del estudio pasivo de la literatura, creando un espacio propicio para el uso de la autobiografía y el *journal* como medios para la recuperación de la voz propia y la experiencia individual (Torija, 1998). La investigadora suma los estudios que señalan la importancia de diseñar

medios para que el individuo se conozca y controle a sí mismo, es decir, se autoconstruya; estudios que parten de la teoría de Vigotsky de que el habla interior del niño se convierte en pensamiento durante su crecimiento, debido al control externo de la conducta.

La perspectiva psicológica sociocultural, fundamentada en las ideas de Vigotsky, y la constructivista indican que el lenguaje hablado o escrito aparece implicado en el proceso de construcción del ser humano. Por lo anterior, resulta sencillo introducir la educación venezolana, comenta Torija, promueve en el aula el trabajo individual y grupal, los proyectos, las tareas escogidas por el alumno, la apropiación activa y personal del significado de lo que se aprende; en consonancia con el curriculum, Torija elige el *journal* como herramienta de trabajo en la asignatura de Composición. Según la investigadora esta actividad escrita se caracteriza por ser autoexpresiva, flexible, espontánea y no criticable; además, proporciona un espacio de reflexión sobre la experiencia de aprendizaje¹⁹.

A pesar de la justificación teórica, la aplicación de esta actividad no obtuvo grandes resultados; así que Torija relata que empleó distintas formas del manejo del *journal*, sin conseguir cambios, hasta que pidió a sus alumnos escribir a manera de ensayo para conversar por pares sobre sus textos. Esta última forma produjo, según Torija, un mayor compromiso de escritura, los alumnos se mostraron entusiasmados y había un mejor desarrollo de los textos. De acuerdo a la reflexión de la investigadora, lo anterior se debe a que con esta modalidad del

¹⁹ Podrá observarse que Torija señala las mismas características que Elbow en el caso la escritura del *freewriting*, esto se debe a que la técnica del *freewriting* puede realizarse mediante distintos ejercicios (como el *journal*), que varían por su procedimiento.

journal los alumnos escriben para alguien, pues hacerlo para sí mismos lo conciben como infantil o excéntrico²⁰, de ahí el rechazo hacia la tarea; además, el tener un interlocutor ficticio le confiere funcionalidad al texto, como se ha señalado en el apartado de didáctica de la escritura de la presente investigación.

La conclusión de Torija es que el ejercicio del *journal* o la escritura personal es útil para desarrollar el interés por escribir, pero no es la solución a los problemas que el docente del área enfrenta, así como la teoría es sólo una herramienta y no la respuesta a todas las preguntas; lo cual resulta evidente pues cada grupo tiene una dinámica propia y las características de sus miembros lo singulariza, de manera que una técnica o un ejercicio no puede ni debe replicarse de la misma manera, como lo indican las teorías sociocognitivas. La docente-investigadora recomienda tres ejercicios que le han dado los mejores resultados: dar tiempo para que los alumnos escriban al final de la clase, la narrativa de ficción para expresar lo íntimo y la entrevista individual, sugerida por Graves (2002). Esto último, se tomará en cuenta para la propuesta didáctica que se desarrollará en el tercer capítulo de la presente investigación, ya que Henao refiere también a la escritura autoficcional como una buena técnica para contar historias dolorosas, mientras que Graves usa la entrevista con infantes y Torija, con universitarios.

Entre los artículos que tratan la temática de la escritura personal, pero desde una perspectiva de estudio distinta, se encuentra el de Jorge Amaya, titulado *Escritura adolescente: una revisión basada en resultados de*

²⁰ Según comentarios de sus alumnos y otros en el estudio referido de Graham (1991). Sus estudiantes también lo relacionaban con un ejercicio de mujeres o adolescentes.

investigaciones recientes (2011), el cual se deriva de un estudio crítico documental sobre las investigaciones publicadas, del 2002 al 2010, con respecto a la escritura de adolescentes. El objetivo de investigación de Amaya es conocer la concepción del lenguaje y el modelo de comprensión sobre la escritura que se utilizan en los artículos que revisa. El autor hace hincapié en que la investigación sobre esta temática se ha realizado desde diversos ámbitos y de forma interdisciplinar, lo que hace difícil su clasificación y ninguna se centra solamente en la escritura de la adolescencia. Sin embargo, pueden hallarse elementos en común como la metodología empleada, lo que permite diferenciar los estudios que utilizan la etnografía y aquellos realizados con la investigación cualitativa y cuantitativa.

Amaya, para su estudio, agrupa las publicaciones en tres grupos, de acuerdo al ámbito en el cual se da el acto escritural. En el primer apartado se encuentran los que tratan la escritura en el primer año de universidad; a pesar de que el grupo de edad dista del de tercero de secundaria, sus conclusiones refuerzan los supuestos sobre los que se desarrolla la presente tesis, centrada en la escritura de adolescentes de 15 y 16 años, ya que comprueba que el maestro se concentra en la calificación de un texto y el alumno no ve la utilidad de realizar varios borradores ni de escribir para un solo destinatario (el maestro), lo cual conlleva a la idea de que “no lo saben hacer y prefieren abandonar la práctica” (Amaya, 2011, p. 75).

El apartado que más interesa es el segundo, pues recopila la información de investigaciones en la escuela secundaria. Explica Amaya que los resultados de Camelo (2010), con alumnos colombianos, indican que el proceso metacognitivo

es funcional, si se usa como evaluación entre pares durante el desarrollo del escrito y dentro de un contexto social real. Cuesta y Rincón (2010) llegan a conclusiones semejantes, pues resalta la importancia de la escritura de varios borradores para el ejercicio metacognitivo entre pares, usando el portafolio y la bitácora; Amaya apunta hacia un elemento destacable de esta investigación, la clasificación que se propone del escritor: estudiantes-escritores como constructores, es decir, pueden construir narraciones bien estructuradas; estudiantes-escritores como planeadores, organizan efectivamente sus textos; y estudiantes-escritores como revisores, capaces de retroalimentar su proceso. De manera similar, Rivas Seix (2006) muestra que en alumnos catalanes la coevaluación en grupos y el uso de rúbricas ayudan al proceso metacognitivo y metalingüístico.

Por otro lado, prosigue Amaya, en la investigación de Al-Hammadi (2010) se concluye que la producción escrita de estudiantes árabes del género masculino es menor de forma manuscrita que con el uso de un procesador de textos, a diferencia de las mujeres que mantuvieron una regularidad; debido a que los hombres se desempeñan mejor en contextos donde se requiere rapidez, mientras las mujeres son más reflexivas y generadoras de palabras.

Millian (2006), según Amaya, demuestra la importancia del contexto de recepción para la generación de textos, haciendo de la escritura un vehículo para la difusión de los aprendizajes, lo que llevó a los alumnos barceloneses al uso de la escritura interpretativa. En cuanto a los factores que influyen en el ánimo de escribir, la investigación de Ballinger (2009) señala que los estudiantes

norteamericanos se sienten altamente motivados a escribir en situaciones reales y auténticas, sobre todo cuando realizan la tarea de forma autónoma.

Otro estudio que analiza Amaya es el de Moreno y Peña (2003), el cual presenta la realidad áulica en la asignatura de español y literatura en Venezuela; observan los investigadores que generalmente el maestro dirige el tema y situación de la escritura, sólo hay un receptor y se califica ortográficamente un producto; sin tomar en cuenta que los alumnos desean escribir de sus experiencias, actividades y el impacto de la lectura en ellos, según las entrevistas que realizaron. Level (2009) determina que los libros de texto venezolanos conciben la escritura como un producto, proveniente de la lectura, no como un acto procesual; en ellos se refuerza la reproducción de estructuras gramaticales y sintácticas.

En cuanto a la escritura en contextos extraescolares, Amaya concluye que “los adolescentes sí quieren escribir, pero no bajo los moldes que propone el currículo de la escuela” (Amaya, 2011, p. 79); las investigaciones agrupadas en este tercer apartado son propuestas que se alejan de lo que estipulan los programas, le dan autonomía al alumno y presentan tareas significativas. De aquí se rescata la investigación de Henao (2005); en la cual Amaya encuentra que esta forma de escritura espontánea, “fomenta la construcción política del sujeto, la creación estética, aumenta el nivel cognitivo y desarrolla la competencia oral” (2011, p. 79); concibiéndose la escritura como un medio para la transformación de la realidad social. También el estudio de David (2008), el cual explica que los estudiantes franceses cuando escriben en sus casas parten de conocimientos

gramaticales que han adquirido en la escuela, demostrando que la escritura personal no está alejada de la escolar; además, señala que las anotaciones personales al margen de los textos son herramientas cognitivas que se aprovecharían mejor si se socializaran. Por último, Sánchez y Rodríguez (2002) muestran que en los alumnos persiste la idea de la escritura como herramienta para la expresión subjetiva, por lo que producen varios tipos de textos a escondidas durante las clases; debido, según los autores, a que el canon “privilegia más los componentes lexicales y ortográficos dejando de lado la autenticidad y el germen de la creatividad propia del joven” (Amaya, 2011, pp. 81-82).

Finalmente, Amaya concluye que los investigadores parten de una concepción de la escritura como un proceso, la cual requiere del acto consciente (metacognición) y la coevaluación en todo momento; también que destacan la importancia de propiciar un destinatario real y una situación significativa. A pesar de ello, en las investigaciones existe poco estudio sobre la escritura distinta a la académica; debido a una concepción de la escritura libre como “asistemática, idílica, poco elaborada y de bajo nivel cognitivo” (Amaya, 2011, p. 82); además, de una creciente tendencia al estudio cognitivo y la cualificación del proceso metacognitivo, desaprovechándose “la necesidad de auto-representación y expresividad propia de estas edades” (Amaya, 2011, p. 82).

Las conclusiones del análisis de este artículo presentan un panorama similar al de la problemática de la cual se parte en esta tesis, observada en escuelas de ciudades de Guanajuato, México; pero que al parecer se presenta en

otros países, en cuanto al uso de la escritura como un objeto de calificación que debe mostrar los conocimientos lingüísticos del alumno y al uso de la metacognición como una herramienta universal, parecida a un instructivo; así mismo, la percepción de la escritura subsidiaria de la lectura.

Otra investigación que se inserta en la investigación de la escritura de adolescentes es la de Stella Serrano y Josefina Peña, "La escritura en el medio escolar: Un estudio en las etapas" (2003), pero se enfoca en grados más bajos. Las investigadoras realizan un estudio de caso con alumnos de 10 a 14 años, sobre los escritos que emanan de las prácticas escolares. A través de la observación de clases, entrevistas y la lectura de los textos, pueden concluir que la poca extensión de ellos y la falta de motivación para la escritura se debe al propósito que se le da a la escritura: responder preguntas, copiar textos, realizar ejercicios gramaticales. En las ocasiones en que se les propone escribir libremente, los estudiantes los conciben como un encargo escolar y escriben sin una reflexión u orientación clara sobre lo que hacen; es una actividad en solitario que no se comparte, excepto con el profesor cuando lo revisa. Finalmente, la corrección del texto no permite una evaluación sobre las fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje, pues se limita al cumplimiento de las normas lingüísticas.

Marta Campillo (s.f.), Silvia Schlemenson y Julián Grunin (2011) son el resto de las investigaciones que se puede encontrar en relación con la escritura autobiográfica de adolescentes; sin embargo, estudian los textos personales como una evocación del inconsciente y son retomados en sesiones de terapia

psicológica; lo cual, propone una finalidad distinta a la de la presente investigación: el desarrollo de la competencia escritural.

CAPÍTULO II INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Antes de desarrollar una propuesta didáctica para la resolución del problema, será necesario observar su presencia en más de una escuela, para comprobar si se trata de un caso general y que los resultados tendrán mayor rango de aplicabilidad. Se determinó hacer investigación etnográfica ya que permite realizar un estudio cercano al sujeto y a sus interacciones, con respecto al espacio educativo y al conocimiento o, visto desde una mayor perspectiva, a la cultura, pero sin irrumpir en su proceso cotidiano.

La investigación etnográfica requiere una selección y construcción de métodos de recolección de datos flexible, dado que su origen está en el estudio de los grupos humanos y por tal debe adaptarse a las situaciones que presentan; entonces, resulta de gran importancia para su objetividad que el investigador defina los datos relevantes que se desean obtener y se desarrollen las estrategias necesarias para su obtención (cfr. Lecompte y Goetz, 1988). En este caso, la

investigación se centra en la didáctica de la escritura autobiográfica, la cual se presenta desde la propuesta del proyecto al grupo hasta la obtención del producto final; también se considera que la didáctica utilizada se deriva de la formación docente y el Programa. Las estrategias de recolección de datos que mejor se aplican a la situación estudiada son: la entrevista, la recogida de artefactos²¹ (textos), el análisis de contenido y la observación no participante de las clases.

La entrevista biográfica o historia profesional es una estrategia interactiva que ayuda a obtener información más específica y relevante respecto al problema. Esta se llevará a cabo con la finalidad de obtener datos sobre una de las variables: la formación docente. Los datos serán de utilidad en la selección de los elementos a observar más tarde y en la explicación de las reacciones de los sujetos a la didáctica.

Se decidió por la observación no participante y la recogida de artefactos porque pertenecen a la categoría de los métodos no interactivos, es decir, son técnicas no intrusivas, pues permiten al investigador reunir datos con una nula o escasa influencia en la situación que se estudia y en los participantes. Es así como la observación no participante sólo contempla el hecho en su contexto y lo registra sin relacionarse emocionalmente con el suceso. Con el propósito de obtener una descripción fiel del desarrollo de la “práctica” del anuario en el aula, se realizará el registro y análisis de crónicas de flujo de comportamiento durante la

²¹ Término usado por Le Compte y Goetz para referirse al método no interactivo en el que se extraen datos sobre sensaciones, experiencias, conocimientos, valores y sentimientos de las personas que fabrican o utilizan los objetos estudiados.

implementación de las estrategias didácticas, al mismo tiempo se intentará descubrir qué artefactos se usan o no durante el proceso.

Con la finalidad de reconocer si existe un desarrollo de los aprendizajes y competencias que se proponen en el Programa, se solicitará la redacción de un texto libre con temática personal antes del inicio del proyecto y el producto final de la “práctica” para compararlos. El análisis de contenido proporcionará la sistematización de características necesaria para describir los textos que se redactan en el aula, pues como señala Álvarez y Jurgenson (2003, p. 163): “el análisis de contenido es uno de los procedimientos que más se acercan a los postulados cualitativos desde sus propósitos; busca analizar mensajes, rasgos de personalidad, preocupaciones y otros aspectos subjetivos”. El análisis de contenido partirá del establecimiento de una guía de análisis, cuyos elementos serán determinados por los rasgos de género, la profundidad del texto, las competencias comunicativas del Perfil y otros aspectos cualitativos que puedan añadirse conforme a la obtención de datos.

Los resultados de la recolección y análisis de datos podrán señalar los factores que causan la problemática que enfrentan los profesores de español de tercer grado de secundaria, al pretender que los alumnos redacten textos personales y la ayuda que prestan los materiales de apoyo. Así como conocer los resultados tangibles del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura

A la par se realizará el análisis de manuales de escritura personal y autobiográfica, cuyo propósito sea crear el hábito de la escritura; además del

Nuevo Modelo Educativo (2016) y los Aprendizajes claves de español (2017). La información que resulte se integrará al diseño de la propuesta didáctica, de manera que coadyuve al cumplimiento institucional de la labor docente y no suponga una carga extra.

Cabe señalar que las estrategias de recolección son seleccionadas a partir de la definición de datos que, de manera no formal y en la praxis de la docencia, se han recabado sobre la temática de este proyecto. Conforme se recojan y analicen los datos, se harán adaptaciones o modificaciones de los métodos seleccionados en este punto de la investigación, como lo indican Lecompte y Goetz: "...la elección de métodos para la recogida de datos etnográficos es un proceso en el que se consideran las alternativas posibles disponibles y se reexaminan y modifican continuamente las decisiones adoptadas en cada momento" (1988, p. 125).

2.1. El contexto de la investigación

Ya que el propósito es desarrollar una propuesta didáctica, aplicable en el tercer grado de cualquiera de los subsistemas de educación secundaria, no se podía realizar una propuesta con base en la realidad de los grupos de secundaria de una escuela particular, experiencia de la cual parte el objeto de estudio de la presente investigación, pues bien se sabe que se cuenta con mejores condiciones materiales y de organización. Se tomó, entonces, la decisión de recolectar datos en una muestra representativa de una escuela por tipo de subsistema. Así pues,

se seleccionó una zona con dos escuelas secundarias privadas y tres públicas²²: las privadas son el Instituto Minerva y el Instituto de Estudios Superiores del Bajío (el cual no dio respuesta a la solicitud de permiso para investigar); y las públicas, la Escuela Pública Gral. Francisco Villa, la Escuela Técnica no. 37 y la Escuela Telesecundaria no. 91, todas ellas con dos turnos, aunque tampoco el turno vespertino de la última dio respuesta a la solicitud.

Las cuatro escuelas que finalmente forman parte de esta investigación se encuentran en las colonias FOVISSSTE y Residencial Tecnológico, zona limitada por cuatro avenidas principales: al norte, Av. México Japón; al sur, Av. Irrigación; al este, Av. Presa Álvaro Obregón; y al oeste, Av. Tecnológico. Ahí convergen, además, la colonia San Andrés, Alfredo Vázquez Bonfil, Nuevo Tecnológico y Guanajuato. La mayoría de las calles se encuentran pavimentadas, con alumbrado público y drenaje; las viviendas son de construcción de ladrillo y techadas. Sus habitantes son profesionistas, pequeños y medianos comerciantes, y obreros.

Desde el 2010, el Sistema de Inscripción Anticipada (SIA), de la Secretaría de Educación Pública, asigna los alumnos que reciben las escuelas públicas, de acuerdo a su zona de residencia. Existen excepciones por solicitud de los padres, debido a que se tienen hermanos mayores en la escuela u otro tipo de situaciones, que se manejan de manera particular en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

²² La muestra no fue mayor debido a que se tenía poco tiempo para recabar la información: el horario ya está establecido para la clase y a veces coinciden entre dos o más escuelas, la Práctica se realiza en el mismo mes en todas las escuelas lo que no permite y ay que trasladarse de una a otra escuela

A partir del Acuerdo 711 (1 de enero de 2014), todas las escuelas de educación básica son inclusivas, es decir, atienden alumnos con discapacidad, que anteriormente tomaban clase sólo en los Centros de Atención Múltiple (CAM), lo que provocaba su aislamiento social; por ello, las escuelas regulares debían realizar modificaciones en infraestructura y la administración para posibilitar el servicio. A pesar de ello, en las escuelas donde se realizó la presente investigación, los maestros de español de tercer grado no cuentan con la capacitación o el apoyo de un psicopedagogo; en las escuelas públicas, existe una trabajadora social que va por horas y atiende casos de inasistencia o deserción; la única excepción fue el Instituto Minerva que tiene un psicólogo de planta y el maestro de la asignatura tiene la misma profesión.

La escuela telesecundaria, en el tercer grado turno matutino, atiende un alumno con trastorno de desarrollo neuronal²³, un alumno con autismo y una alumna con dislexia, según refiere la maestra al finalizar la tercer clase²⁴. En el primer caso la enseñanza de la escritura se limita a pedir que copie letras y haga planas con letra cursiva y script, utilizando *Mi libro mágico* (Álvarez, 2015) de preescolar; en el segundo, los textos se evalúan con respecto a la entrega, no importa su forma o la poca coherencia en la microestructura, pues representan un esfuerzo. En el caso de dislexia, la maestra señala en el texto los errores de lateralidad de las letras, al momento de evaluar la actividad. El número de

²³ La maestra desconoce sobre el tema, en conversación indicó que tenía retraso, aludiendo a lo que se conoce como trastorno de desarrollo neuronal. La maestra pidió a los padres que realizarán al alumno los estudios pertinentes, pero se negaron; por lo que desconoce las necesidades educativas que pudiera tener.

²⁴ Cabe mencionar que la maestra no tiene la preparación ni el apoyo para apoyar estos casos, según lo que ella misma comenta.

alumnos con discapacidades aumenta cada ciclo escolar en esta escuela, según refiere la maestra; aunque el SIA no da una razón oficial para explicar este fenómeno, los padres de familia tienen la creencia de que telesecundaria es para “casos especiales”.

El grupo investigado, en la escuela técnica turno matutino, cuenta con una alumna con retraso, según mención de la maestra; pero en las observaciones no se registró su necesidad de apoyo, incluso fue la única en leer uno de los textos autobiográficos, solicitados para la Práctica. El resto de profesores, en las otras escuelas o turnos, no mencionaron ningún alumno con discapacidad ni se observó durante las clases el apoyo a alguien en particular.

2.2. El maestro de español en secundaria

Uno de los factores que influyen directamente en la didáctica con la que se enseña la escritura personal en tercero de secundaria, es la formación del docente, pues guía la selección de estrategias y técnicas a usar para la mediación de la propuesta en el Programa y la transposición del conocimiento. En el estado de Guanajuato, la mayoría de las escuelas normales públicas sólo ofrecen la licenciatura en educación preescolar y primaria. La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, situada en el norte del estado, es la única en ofrecer la licenciatura en Educación Secundaria, con especialidad en español; y en la ciudad de Celaya, la escuela particular Universidad Continente Americano.

De acuerdo a la convocatoria para Concurso de oposición para Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2017-2018, en la secundaria se recibe a los profesionistas que cumplan con el perfil o hayan tomado cursos de capacitación docente y, en su caso, aprueben la evaluación de ingreso al servicio profesional. Los perfiles específicos requeridos para la asignatura de español son: licenciatura en ciencias de la comunicación, filosofía, lenguas extranjeras, lingüística, pedagogía con especialidad en español, educación secundaria con especialidad en español, letras, y literatura. A pesar de ello, hay ante grupo maestros que tienen en el ejercicio varios años y no cuentan con título de licenciatura (18.6%) ni están en carrera magisterial (79.9%) (Medrano, 2017, p. 167)²⁵.

En el subsistema de telesecundaria, un maestro imparte todas las asignaturas de un grupo, por lo que se contratan licenciados en: biología, ciencias de la educación, física, formación cívica y ética, geografía, historia, matemáticas, química, intervención educativa, telesecundaria, pedagogía, o bien, español. Otra circunstancia que probablemente influya en la enseñanza es que los docentes de este tipo de sistema trabajan tres cuartos de tiempo y uno de cada plantel además realiza actividades directivas (Medrano, 2017).

En el caso de los profesores que dan clase en escuelas secundarias privadas es suficiente con que presenten su título de licenciatura (de las antes mencionadas) o de posgrado en un área semejante a las licenciaturas solicitadas en el Perfil específico. Se supondría que la escuela contratante y la Supervisión

²⁵ Las cifras sólo se refieren a los docentes varones, no existe un estudio similar con indicadores sobre las mujeres.

escolar a cargo deben vigilar que la persona cumpla con los conocimientos y habilidades necesarias, al igual que los docentes en escuela pública.

Debe agregarse que el tipo de contratación por horas, según Medrano (2017), que va en aumento tanto en escuelas públicas como privadas, limita al docente para participar en el proceso de formación continua y desarrollo profesional, así como a formar parte del trabajo colegiado, ya que trabaja en más de un centro escolar. Lo cual afecta la coevaluación y la capacitación entre pares que se podría generar con docentes de tiempo completo en la asignatura o de mayor experiencia.

Esta realidad hace que convivan diferentes modelos de escuela en las aulas, sin que muchos profesionistas sepan de forma consciente la línea pedagógica ni la didáctica que usan para enseñar a escribir. El aprendizaje no es mejor o peor, si se desarrolla con un maestro normalista o con un profesionista, ya que no existen estudios que demuestren ninguno de los casos. En esta investigación, el correlacionar formación docente, tipo de escuela y aprendizaje de la escritura autobiográfica tiene el propósito de determinar las técnicas, dinámicas, actividades que benefician al desarrollo de la competencia escritural en textos personales.

2.2.1. Preparación del cuestionario

La entrevista biográfica recolecta información directa de los involucrados en el problema y ahonda en los datos relevantes mediante la conversación; para

esto último, se elaboró una guía flexible que permitiría la elaboración de otras preguntas o cambiar el lenguaje.

Los datos generales que se tenían sobre el docente de secundaria en el estado de Guanajuato (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017) sirvieron de base en el diseño del cuestionario para las entrevistas biográficas en correlación con la didáctica de la escritura personal. Además, se complementó con el texto *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (2017)*, a partir del cual la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) evaluó a los aspirantes a profesor de español para ingresar a las escuelas secundarias generales, técnicas y telesecundarias.

A partir de la experiencia propia como directora de secundaria sobre los requerimientos en una clase y de la literatura especializada sobre el perfil docente se elaboró un listado de treinta y un puntos a tratar, de los cuales se estableció tras su análisis un cuestionario de treinta y cuatro preguntas cerradas y abiertas; tomando en cuenta que la entrevista no debe exceder la media hora. Las preguntas se agruparon en: datos generales, formación académica, experiencia literaria, didáctica de la escritura y generalidades.

Por medio de la guía final para la entrevista (Apéndice A) y el conocimiento de la investigadora sobre las preguntas, fue posible reformularlas de acuerdo al contexto que se presentó, dado que se entrevistó a un grupo representativo de docentes de español de los distintos sistemas que imparten educación secundaria: general pública y privada, técnica y telesecundaria.

2.2.2. La entrevista

Las entrevistas se llevaron a cabo tras solicitar permiso a la Dirección de las escuelas, presentando el tema, etapas y propósito; los directivos que aceptaron, lo hicieron de inmediato y con la única petición de tener una retroalimentación al finalizar el procesamiento de datos; ellos mandaban llamar al profesor a cargo o escogieron al profesor con mayor número de horas en tercer grado (en el caso de la secundaria Francisco Villa y la técnica). En ese encuentro preliminar, se le contaba al maestro sobre el tema de la investigación de tesis, las tres etapas de levantamiento de datos y se agendaba cada una de ellas, de acuerdo al horario de sus clases.

La mayoría de los maestros recibieron a la investigadora para la entrevista en su salón de clases, mientras los alumnos realizaban una actividad escrita individual; a excepción de la maestra de telesecundaria, que cuenta con oficina, y la del turno matutino de la secundaria Francisco Villa, que me citó en la sala de profesores durante su descanso -lo cual ayudó a que fueran más fluidas las entrevistas y se ahondara en sus respuestas.

Los datos fueron vaciados en una tabla de Excel para su análisis comparativo (Apéndice B). A continuación se informan con la finalidad de tener una descripción de la realidad profesional y áulica en la que se enseña a escribir autobiografía en la ciudad de Celaya, constituyendo una base empírica sobre la cual deducir las áreas de oportunidad.

En el turno matutino de las escuelas públicas, los maestros tenían tiempo completo, es decir, atendían seis grupos de tercer grado de cuarenta alumnos; mientras que los del turno vespertino (que también trabajan por la mañana) tenían cuatro grupos de veintiocho alumnos, no importando el tipo de contratación. En cambio en telesecundaria, la maestra es de tiempo completo e imparte todas las asignaturas a un grupo de veintinueve. La escuela particular también es un caso diferente, pues el profesor tiene dos grupos de veintiséis y se le contrata por horas, es decir, cinco horas semanales por grupo.

La mitad de los docentes estudiaron la Licenciatura en español en la Universidad Continente Americano, al igual que la maestra del turno matutino de la secundaria Francisco Villa, que tiene la Licenciatura en Pedagogía; todos ellos coincidieron en que no tuvieron una materia sobre didáctica de la escritura o el tema en alguna de las asignaturas. La maestra mencionada y el del turno vespertino (Licenciado en Ciencias de la Comunicación) tuvieron que presentar el examen nacional de ingreso al servicio profesional docente, para ser idóneos a una plaza de español. El maestro del Minerva es psicólogo y fue acreditado gracias a los cursos extracurriculares que realizó en escritura creativa y en enseñanza del español en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. En telesecundaria, la maestra a cargo obtuvo la Licenciatura de Ciencias Naturales y luego una Maestría en Administración Educativa, lo cual como se explicó anteriormente es viable para que imparta todas las materias.

En cuanto a capacitación sobre didáctica de la escritura por parte de la Secretaría de Educación Pública, la mayoría dice que no se le ha ofrecido, salvo la

maestra de telesecundaria que tomó un curso de lecto-escritura en la Universidad Pedagógica Nacional. Por su parte, dos profesores han sido integrantes de algún taller de creación literaria y uno de ellos, de taller literario. El comunicólogo dijo haber tenido materias de semántica, lingüística y gramática que, según su criterio, es lo más cercano a escritura.

En cuanto al hábito de la escritura, sólo un maestro aceptó no hacerlo y dos profesores han escrito textos biográficos. El resultado fue distinto con respecto a la lectura fuera de la escuela, pues la mitad de los entrevistados lee en su tiempo libre, pero nada más uno leyó obras autobiográficas y es el único que conoce los tipos de texto autobiográfico; el resto que lee dice sólo conocer las características generales y la estructura de la autobiografía.

Coincide que los profesores que escriben, consideran que a sus alumnos les gusta realizar esta misma actividad ya que cumplen con las tareas escriturales o porque sus textos son expresivos. Sin embargo, todos coinciden en que no se hacen más de dos borradores por el tiempo con que se cuenta en clase, aunque pueden llegar hasta tres o seis.

Los materiales con que cuentan para preparar sus clases son el libro de texto, que elige la SEP cada ciclo escolar, en este fue el de Fernández Editores. No es así en la escuela particular, pues el maestro utiliza el *Manual de periodismo* (Leñero y Marín, 1999), y en la telesecundaria tienen su propio texto obligatorio. El Plan y Programa (2011) de la SEP, libros de texto de otras editoriales o la información que los alumnos extraen de internet son los que complementan la

metodología e información del libro base. Además, ninguna biblioteca escolar tiene un área para bibliografía docente, aunque cuentan con libros de apoyo en ortografía, caligrafía y conjugación.

En cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, dos maestros usan presentaciones de Power Point y otro pide usar los códigos QR que vienen en el libro de texto; debido al sistema de telesecundaria, la maestra utiliza la mediateca, una serie de videos de introducción al tema para cada sesión.

2.2.3. Análisis y conclusiones

La información recolectada a través de las entrevistas biográficas confirma cuestiones que en el planteamiento del problema se venían señalando, tales como la falta de capacitación del cuerpo docente en la enseñanza de la escritura y el seguimiento fiel de las sugerencias del Programa o del libro de texto; además, de centrar la escritura en las cuestiones formales del escrito. Comprobándose la necesidad de una herramienta que no sólo otorgue conocimiento sobre el tema, sino que sea lo suficientemente flexible para que el docente la implemente según las necesidades de sus grupos, sin perder de vista las competencias que debe desarrollar la asignatura de español.

De los cuatro subsistemas investigados, el de telesecundaria requiere un mayor apoyo de asesoramiento y capacitación docente, sobre todo en los casos donde el profesor encargado tiene una licenciatura en ciencias, pues existe la necesidad de conocer lo que se enseña de una manera profunda y rápida, para

responder las dudas de los alumnos, ayudarlos a mejorar su competencia comunicativa, y animarlos a adentrarse en la literatura. Sin importar la formación profesional de los docentes en las cuatro secundarias, al referirse a los cursos o bibliografía que tenían de apoyo, siempre relacionaron la palabra redacción con escritura, mencionando términos como ortografía, coherencia, claridad, gramática para referirse a los títulos o nombres.

Sus conocimientos al respecto de las características y tipos de texto que se desarrollan en el género autobiográfico restringían a la autobiografía de una forma muy somera y limitada, a lo que viene en los libros de texto. Aunque hay que mencionar que el psicólogo y el comunicólogo tenían un conocimiento mayor de la tipología, debido a su formación que los había acercado a diferentes textos. Lo que permite suponer que si se acerca la información al docente sobre el género autobiográfico y las estrategias para generar escritos personales, se mejorará su práctica en el aula.

Un número grande de alumnos en las aulas de clase limita al docente para solicitar que se escriban más de dos borradores de la autobiografía, pues la supervisión y edición del texto se concibe como tarea única del profesor, lo cual implica inversión de tiempo fuera o dentro de la clase con sus contrariedades: descuidar la disciplina del grupo, acumulación de trabajo, desfase de los tiempos del Programa, etc.

No importa la licenciatura que tenga el maestro, la metodología de enseñanza de la escritura es similar en todas las secundarias, resultado de la mal

entendida estandarización de la educación básica. El Nuevo Modelo, hablando de la autonomía de gestión, señala que cada escuela tiene sus propias necesidades y el profesor tiene la capacidad de realizar cambios sin descuidar las competencias a desarrollar. Por ejemplo, en la escuela Francisco Villa es una constante que los alumnos comiencen a faltar los últimos meses del ciclo, provocando que el anuario quede incompleto; así que el maestro del turno vespertino adelantó un mes la “práctica”, de esta forma los alumnos recogieron un pequeño texto de sus amigos y maestros en su anuario. Las mediaciones que hacen los profesores se enfocan a obtener los productos en el tiempo real con el que cuentan, dejando de observar el desarrollo de las competencias de la asignatura y el perfil de egreso²⁶.

De acuerdo a las respuestas, sólo se observan diferencias en cuanto al número de alumnos por salón debido al tipo de subsistema. Todas las escuelas cuentan con profesionistas que cumplen el perfil, conocen el proceso general de escritura, trabajan de manera colegiada, coinciden en la concepción de las competencias a desarrollar en la “práctica” y lo que supone la escritura personal. Las escuelas tienen materiales bibliográficos para los alumnos y las mismas tecnologías. y a la mayoría de sus alumnos no les gusta escribir.

Los resultados de esta fase de la investigación reafirman parte de la hipótesis de trabajo referente a la capacitación insuficiente de los profesores, quienes no cuentan con conocimiento actualizado sobre didáctica de la escritura (en específico de estrategias de producción de textos y evaluación entre pares y autoevaluación).

²⁶ Puede obtenerse mayor información al respecto en el Programa de español de tercer grado (2011).

2.3. El texto personal

La tercera fase de la metodología de investigación corresponde a la recogida de textos y el análisis de contenido. El objetivo era descubrir si la problemática que originó el presente trabajo, se presentaba en otras escuelas de Celaya y tener evidencias del fenómeno. A la vez nos permitiría evaluar los aprendizajes que se logran tras la mediación docente y reconocer las estrategias y materiales que inciden en un mejor aprendizaje.

La recogida de textos se realizó en dos momentos: antes de que el maestro iniciara con la “práctica” y el segundo al finalizar, lo que correspondía con el producto final. Se acordó con el maestro una cita para entrar al salón de clases y obtener el primer texto; explicándole que se solicitaría a los alumnos escribir y se requerirían diez minutos²⁷; el resto de las instrucciones del ejercicio se omitieron para evitar que se corrompieran los resultados. Todas las citas se acordaron de acuerdo a la planeación del profesor, antes de iniciar la “práctica”, en el mes de mayo. La recogida de textos se realizaba durante los primeros minutos de la clase, el maestro presentaba al investigador y le cedía el liderazgo.

Se explicó a los alumnos el propósito de la actividad, se repartió una hoja en blanco y se les pidió utilizar pluma de cualquier color de tinta para escribir sobre algo que les hubiera pasado, sin importar que fuera de ese mismo día o muy lejano; también que tendrían que escribir sin parar durante diez minutos. Se ponía

²⁷ Las instrucciones para la actividad se determinaron de acuerdo a la técnica del *freewriting* de Elbow.

el cronómetro y se les indicaba comenzar. Al terminar el tiempo, timbraba el reloj, se les pedía parar y se recogía la hoja. De esta forma terminaba el primer momento.

A la par, se diseñó una rúbrica de análisis de contenido (Apéndice C) considerando los rasgos y términos de varias propuestas de evaluación. Los rasgos de valoración se extrajeron de las características del texto autobiográfico según Lejeune (1975) y Guijosa (2004). Los niveles de competencia escritural se compaginaron con los nombres de valoración sugeridos por Ruth Culham (2006), la taxonomía de objetivos de Benjamín Bloom (1956) y “las etapas del desarrollo del escritor” de Danita Berg y Lori A. May (2015), resultando tres grados: por iniciar, tratándose de una copia del patrón que establece el libro de texto o el maestro; en expansión, cuando el alumno utiliza los recursos que le provee la literatura; establecida, si el alumno intencionadamente realiza cambios en la estructura o el lenguaje. La descripción de cada rasgo según su grado se obtuvo de la adaptación de los textos anteriores a las competencias comunicativas del Perfil de Egreso (SEP, 2011), en especial las que se refieren a la escritura creativa y personal.

El segundo momento de la recogida de textos se realizó al terminar la “práctica”, tras una o dos semanas de mediación docente para producir un anuario con su autobiografía. El producto final fue lo que sirvió de texto de análisis, algunas veces fotocopiado, otras veces el maestro calificaba el original y lo cedía a la investigación.

Los textos reunidos antes y después de la mediación docente se analizaron con base en la rúbrica de valoración, puntuando cada nivel de competencia escritural: el nivel más bajo por iniciar (1), en expansión (2) y establecida (3). Se diseñaron tablas de datos en Excel para cada alumno participante (152 en total), de ahí se obtuvo la mediana del nivel de competencia en el texto 1 y 2; así como el nivel de competencia grupal para deducir si el tipo de subsistema de escuela secundaria, la formación del docente y los medios que influyen en un logro mayor (Apéndice D).

2.3.1. Elaboración de la rúbrica de análisis

En el Instituto Minerva se recogieron veintiún textos de los veintiséis alumnos que componen el grupo, debido a que las actividades escolares y administrativas permiten mayor ausencia a clases en los últimos meses del ciclo escolar. Un análisis rápido permite distinguir que dos terceras partes de los escritos son menores a una cuartilla y la mayoría siguió las instrucciones de la actividad.

Los resultados del análisis basado en la rúbrica indicaron que dieciséis alumnos están “por iniciar” su competencia escritural, mientras que cinco se encuentran “en expansión”, es decir, la mayoría produce textos sin usar los elementos de construcción de una narración: sólo menciona a las personas, lugares y hechos, no hay manipulación creativa o intencional de la estructura narrativa o del lenguaje, no se expresan las ideas o emociones del autor con

respecto a la situación contada, y no se realiza una conexión del contexto con la realidad personal. Los textos de los alumnos que se encuentran en el siguiente nivel tienen puntuaciones diversas en cada ítem, excepto en que todos hacen uso de la descripción e intentan otro tipo de estructura narrativa diferente a la cronológica. Cabe agregar que salvo un alumno, todos contaron situaciones personales e incluso hubo un par que expresó cuestiones sobre su preferencia sexual, sin importarles que no conocieran a la investigadora o cómo se analizarían sus textos.

En la secundaria Técnica no. 37 se recogieron veintiocho textos del ejercicio previo a la mediación, ese día se ausentaron tres alumnos. Se observa en un análisis general que tres de estas narraciones tienen una extensión igual a una cuartilla, existen textos que destacan por su expresión reflexiva e íntima. De manera grupal los datos indican que el grupo se encuentra en un nivel de competencia “por iniciar”, pues la mayoría relata de manera incipiente el hecho inmerso en la anécdota sin que exista algún comentario sobre la emoción o el pensamiento generado, menos aún una voz propia; a excepción de un texto que muestra un nivel “en expansión” en su generalidad, pero un mayor nivel en cuanto a la voz e intención. Ninguno de los autores relaciona los hechos que vive con su contexto social, cultural o ambiental.

Los alumnos de la secundaria Técnica No. 37 turno vespertino optaron por escribir sobre los hechos recientes, debido a la sugerencia que dio la investigadora durante las instrucciones: pueden narrar algo que les haya sucedido hace mucho o esta mañana. El grupo se conforma de veintiocho alumnos pero

sólo estuvieron presentes veinticuatro el día del ejercicio de diagnóstico. Los textos muestran un nivel de competencia escritural “por iniciar” a excepción de uno “en expansión”; la tercera parte tiene la extensión de una cuartilla y se mencionan características de personas o lugares, el resto solo relata situaciones sin usar calificativos; en seis textos se menciona el contexto geográfico o social (festejo nacional), lo demás relatan desde el espacio personal sin una conciencia de su relación con el entorno. La mayoría expresa algún punto de vista y tres emiten un juicio. Tres textos muestran una estructura narrativa distinta a la cronológica que llevan a la justificación del acto contado; dos más tienen un nivel de competencia “establecida” pues tienen la intención de reflexionar sobre el caso, aunque en las demás características presentan niveles normales.

2.3.2. Recolección de textos personales

Al finalizar la práctica “Elaborar un anuario que integre autobiografías”, los profesores de la Técnica No. 37 ambos turnos y la Telesecundaria cedieron los productos finales para el análisis de esta investigación. La maestra de la Secundaria General Francisco Villa turno matutino permitió que se sacara fotografía a los productos terminados, ya que varios alumnos no cumplieron en la entrega a tiempo y su proyecto aún estaba en proceso, el producto que elaboran se conforma de tres apartados: historieta del grupo, autobiografía y mensajes escritos por amigos. En el caso del turno vespertino de esta escuela, también se sacaron fotos a los pocos anuarios que los alumnos aún conservaban porque la

práctica se había adelantado al mes de abril. Del Instituto Minerva no se consiguieron en ninguna de las formas, puesto que el maestro debía calificar los textos, acordó con la investigadora enviarlos por correo y hasta la fecha no se ha obtenido respuesta.

En la escuela Secundaria Técnica No. 37 turno matutino sólo se recibieron veintiuna autobiografías de treinta y un alumnos que conforman el grupo. La maestra registró la recepción y cedió los textos para el análisis de esta investigación sin evaluar el aprendizaje adquirido. Los datos cuantitativos indican en cuanto a la entrega del “producto” que existe poca motivación para realizar la tarea; el análisis comparativo de características del texto autobiográfico evidencian una disminución en el nivel de competencia escritural de todos los textos. La lectura de los textos hace notar que todos siguieron una misma estructura macrotextual y microtextual, lo que permite deducir que la escritura bajo un modelo constriñó el espacio de expresión subjetiva y personal.

El día que se recogieron los textos del turno vespertino, sólo diez alumnos lo tenían, uno de ellos no había realizado el ejercicio inicial. Los textos muestran un nivel “por iniciar” en la mayoría de los rasgos analizados, excepto dos casos que tienen un nivel “en expansión”. Llama la atención que tres autobiografías mencionaron una situación de su contexto social o ambiental, y cuatro manejan un nivel superior a “por iniciar” en el rasgo de intención. El análisis comparativo del texto inicial y la autobiografía muestra ningún aumento de nivel de competencia, salvo en los casos de nivel general “en expansión”, que mejoraron en descripción e intención respectivamente.

Otro elemento que sobresalió en el ejercicio diagnóstico fue el uso de la anécdota escrita dentro de la autobiografía de dos alumnos sin que se les solicitara. Los alumnos que escribieron en el primer ejercicio una cuartilla, entregaron un producto final de la misma extensión, lo que conduce a pensar que se limitaron a cumplir con la macroestructura modélica; la cual todos los textos cumplieron y una extensión mínima.

De los treinta alumnos que componen el grupo de la escuela telesecundaria, veintisiete hicieron el primer ejercicio, el resto no asistieron a clase ese día. En el análisis de estos textos resultaron evidentes los problemas de lenguaje de los alumnos que requieren apoyo educativo especial, incluso se halló un texto más con un grave problema de comunicación de ideas. El segundo texto sólo fue entregado por veinticinco alumnos, entre ellos no estuvo el del alumno con trastorno de desarrollo mental y el del caso extra encontrado en el primer ejercicio.

El grupo tuvo un nivel de competencia escritural “por iniciar” en ambos textos, aunque hubo mejor desempeño en el “texto 2”. En el “texto 1”, el lenguaje fue la característica donde hubo mayor número de escritos con nivel “en expansión” (cuatro textos) y la interrelación de su historia con el ambiente no se presentó, salvo en cinco escritos. Sólo un alumno tuvo el mismo nivel de competencia en lenguaje en el “texto 1 y 2”. Destaca que diez alumnos mostraron en el “texto 2” un nivel “en expansión” en el ítem de creatividad, al seguir el texto modelo pero realizando pequeñas variantes en la forma de expresión e introduciendo al lector; mientras la interrelación con el ambiente se mantuvo igual

que en el “texto 1”. La extensión del “texto 2” fue mayor que la del “texto 1” en todos los casos, llegando a las dos cuartillas o hasta cuatro debido a que lo entregaron manuscrito, los datos familiares eran extensos, relataron cada uno de sus años escolares; sin embargo, no se percibe una mayor intimidad o expresividad.

La escuela secundaria general Francisco Villa tiene dos turnos, en el matutino se llevó a cabo la recogida del primer texto, según lo planeado, pero no el “texto 2”, ya que los alumnos no habían terminado el producto en la fecha que señaló la maestra, algunos ni siquiera lo habían iniciado. Se sacaron fotografías de los pequeños escritos que a manera de pie de foto tenían cinco alumnos como producto final, los cuales formarían parte de su anuario junto a mensajes que les escribirían sus compañeros y maestros. Se tomó la decisión de no tomar el “texto 2” para el análisis, ya que era muy reducido el número de textos y muy cortos para determinar la competencia desarrollada en los autores.

Los resultados del análisis del “texto 1” exponen que los alumnos de este grupo contextualizan su historia y justifican sus acciones o pensamientos, a diferencia del resto de los grupos. El nivel de competencia general fue “por iniciar”, aunque hubo un alumno “en expansión” con sólo dos elementos en el primer nivel: voz y tiempo. La descripción y el ambiente fueron elementos que se presentaron sólo en la tercera parte de los escritos, por lo que la media fue de nivel cero. Siete textos tuvieron la extensión de una cuartilla, veinte estuvieron muy cercanos y tres apenas formaron un párrafo. Se encontró un texto que sirvió para que la autora expresara sus emociones sobre un suceso trascendente.

En el turno vespertino, la práctica del anuario ya se había llevado a cabo, por lo que se decidió tomar como “texto 1” el borrador de la autobiografía y compararlo con el producto final; sólo se pudieron rescatar escritos de trece alumnos de los distintos grupos que tenía el maestro. En el análisis se puede observar que no hay diferencias significativas, los alumnos copiaron el borrador omitiendo algunas oraciones reiterativas pero el error de redacción permaneció en otros párrafos; todos los textos tienen la misma estructura e inicio de párrafo. El nivel de competencia general fue “por iniciar”, ninguno mostraba una interrelación de su medio ambiente con su historia ni descripciones, la expresión era poco íntima o emocional, excepto en un escrito. La mitad de los textos tuvieron la extensión de una cuartilla. Aunque el título y el tema de la práctica es la autobiografía, se trataba de una autodescripción junto a los nombres de su familia y amigos, y sus sueños.

2.3.3. Análisis y conclusiones

Con respecto al “texto 1” se concluye que la mayoría de los alumnos responde con entusiasmo a una actividad de escritura libre, pues realizan escritos de una cuartilla en tan sólo diez minutos, es cansado fisiológicamente pues se observó que cercano el fin de la actividad paraban para relajar la muñeca. A diferencia de lo que los maestros opinaron respecto al gusto por escribir, de los ciento cincuenta y dos textos, sólo cuatro fueron los que no llegaron más que a un párrafo, debido a que sus relatos fueron muy concretos, sin descripciones ni

puntos de vista. Lo anterior indica que no es la actividad la que les disgusta sino la propuesta didáctica: el ejercicio, el método, la intención del texto, el público al que se dirige; como bien indican los didactas Freinet (en Arellano, 2006), Castelló (2002) y Graves (2002).

En cuanto a la temática, la mayoría se limitó a relatar su día, enunciando actividades. Dos casos en cada grupo narraron un suceso íntimo sin importarles que su texto fuera leído por una persona ajena y que sirvieran para una investigación, lo cual sugiere que el texto personal escrito en clase tiene la capacidad de convertirse en un texto autobiográfico que muestre las emociones e ideas de su autor. La otra parte de textos escribieron sobre uno de los días más felices que tuvieron, lo hicieron con mayor detalle en cuanto a eventos se refiere, pero no así a las características o lo que pensaban o sentían en el transcurso del hecho. Los resultados en este aspecto refuerzan la idea de psicólogos del desarrollo, terapeutas, de los didactas Frugoni (2017) y Amaya (2011), acerca de la necesidad del adolescente de expresarse sobre su vida.

La forma en que se escribe es poco creativa en la mayoría de los casos, excepto en la escuela particular, donde un alumno ficcionalizó su historia y otro manejó el lenguaje para crear interés en su descripción, lo cual puede relacionarse con que su profesor asiste a talleres de escritura creativa. El resto de los escritos se limitaron a relatar acciones, siguiendo un orden cronológico, sin ningún tipo de intervención o lenguaje retórico. Es normal que en la escritura libre se encuentren faltas de ortografía, reiteraciones, palabras repetidas y desvíos del tema como indica Elbow (1973); sin embargo, únicamente hubo errores gramaticales, los

mismos que se observaron en los textos finales y que suponían al menos una revisión anterior del docente, por ello pedían un borrador ya que el tiempo no les daba para atender más. De acuerdo a lo observado y a lo dicho por los profesores es preciso subrayar la importancia de aplicar otras estrategias para la supervisión, corrección y edición del texto que hagan participes a los alumnos (Graves, 2002; Castelló, 2002; Henao, 2005).

El mayor atisbo que se observó de la expresión de los que piensan o sienten fue el decir lo que les gusta y lo que no, a quién quieren o si les causó felicidad; no existe un proceso cognitivo mayor a emitir un punto de vista simple, sin reflexividad o interpretación de los hechos, ejercicios importantes para el desarrollo axiológico y la resiliencia (Freinet, en Arellano, 2006; Henao, 2005) o bien el traslado de las estrategias epistemológicas a otras situaciones (Castelló, 2002), que la educación debe promover (SEP, 2016).

El “texto 2” presentó un aumento en la extensión del texto, aunque no en forma o profundidad, lo cual se debe a que siguen una estructura modélica en el libro de texto, en la que cambian los datos por los propios, se trata de un relato cronológico académico, hay menciones de algunas situaciones agradables y en sólo dos casos, íntimas. Cabe destacar que en el “texto 2”, la cronología ayudaba a situar el ambiente en que se desarrolla el alumno, aunque no llega a relacionarlo con su historia. La autobiografía a diferencia de la anécdota sirve de reconocimiento sobre los acontecimientos y personas que han sido trascendentes en la vida de los alumnos, al mencionarlos los acompañan de frases como: es mi mejor amigo, es muy importante para mí, fue el momento más feliz, etc.

Si bien todas las formas que se solicitaron de la autobiografía (“texto 2”) fueron efectivas para cumplir con los aprendizajes esperados, no aportan gran valor para el desarrollo de la competencia literaria y aprovechan poco los procesos cognitivos, creativos y de desarrollo humano que origina la escritura autobiográfica y en general los textos personales, tales como: la descripción detallada de personas y lugares, reflexión sobre la relación hombre-medio²⁸, acomodar la historia conforme a una intención, plantearse un objetivo como escritor, hacer uso de su propio lenguaje o de combinarlo con lenguaje retórico, desarrollar mecanismos de autorevisión y aprendizaje de la norma lingüística, expresar emociones y pensamientos en un texto – rasgos descritos en la rúbrica de análisis.

2.4. La hora de clase

La observación no participante se realizó de acuerdo a las fechas de cada planeación docente durante el periodo del 8 de mayo al 22 de junio de 2018; aunque en las maestras del turno matutino de la escuela técnica y general turno matutino adelantaron la práctica unas semanas para apoyar la investigación. No se llevó a cabo esta fase de la investigación en el turno vespertino de la escuela secundaria general, por la razón explicada anteriormente.

La observación de las clases requería tener una rúbrica con aspectos importantes a descubrir. Se realizó una lista de aspectos que las clases deben cubrir de acuerdo a lo que indica el *Programa de español de tercer grado* (2011), a

²⁸ A la cual hace referencia Morín (1999) como uno de los saberes necesarios para el futuro.

la que se agregaron otros propuestos por Castelló (2002) y Graves (2002). Luego se hizo una revisión para eliminar reiteraciones y se acomodaron conforme al momento de la clase donde se presentan, sin pensar en que fuera algo invariable. Se describieron cada uno de los aspectos de manera general para caracterizarlo conforme a la teoría de la escritura. Lo anterior sirvió para fijar en una tabla de entrada múltiple los ítems a observar, una columna para señalar su presencia y otra con un espacio de escritura de observaciones (Apéndice E).

2.4.1. Instrumentos para la observación

La investigadora llegaba antes de iniciar la clase para entrar sin intervenir, los maestros le permitían ocupar un asiento vacío, que cambiaba cada día de acuerdo a los alumnos que asistían. En la escuela telesecundaria no había espacio, así que la maestra cedió una mesa al lado de su escritorio, en la que ponían los libros o libretas con los ejercicios terminados.

El primer instrumento de registro fue la bitácora. Se anotaba la fecha, el número de alumnos asistentes y el número de sesión para analizar si existe alguna relación entre estos elementos. Después se registraba la metodología aplicada en cada sesión, las respuestas más sobresalientes de los alumnos o las más recurrentes, las actividades implementadas, el tipo y forma de evaluar – aspectos que la rúbrica tomaba en cuenta.

Al finalizar la observación de las clases, la rúbrica sirvió para realizar un concentrado de la información recopilada durante las cinco a diez sesiones en las

que se llevaba a cabo la práctica. Además se construyeron tablas de Excel para observar la frecuencia con la que se presentaban las técnicas y actividades en correlación con el tipo de sistema, escuela y turno (Apéndice F).

2.4.2. La observación de clases

Los resultados (Apéndice G) muestran que antes de iniciar el proyecto sólo dos docentes de los cinco observados tomaron en cuenta los intereses de los alumnos, escuchando las anécdotas que deseaban compartir en sus proyectos; el resto utilizó técnicas de trabajo individual como el cuestionario, cuyas respuestas no se socializaban o bien no existía un ambiente seguro para expresarlas.

Ningún maestro estableció metas comunes, ellos eran los que decían a los alumnos qué proyecto se realizaría y cuál sería el producto; a excepción del maestro en la escuela particular y la maestra de la secundaria general turno matutino, el resto pidió a los alumnos que leyeran los aprendizajes esperados del libro de texto y algunos tuvieron que copiarlos a sus libretas, sin que de por medio hubiera una discusión o valoración de lo que se les pedía aprender. Esta metodología fue la misma en el resto de la práctica, pues los docentes repetían los requerimientos del producto final, en el turno vespertino de la escuela técnica incluso el maestro los escribió en el pizarrón y los alumnos lo copiaron.

En cambio, todos los profesores realizaron alguna actividad para la movilización de conocimientos previos sobre el tema de reflexión: lluvia de ideas, comentario, video, cuestionario o lectura. Lo anterior en consonancia con la

metodología constructivista que el Programa 2011 maneja para la educación básica.

Otro elemento que se observó en todos los grupos fue la adaptación de los tiempos y el producto final de acuerdo a las necesidades administrativas o de la realidad institucional. Así hubo la posibilidad de que el docente de la secundaria general turno vespertino adelantará un mes la práctica para que sus alumnos tuvieran completo su anuario u otros maestros cambiarán la fecha de inicio para apoyar la investigación de tesis. La adaptación programática también fue causa de la multiplicidad de tipos de texto que se analizó: pies de foto, autobiografía y anécdota; aunque los docentes no son conscientes de ello, de acuerdo a su respuesta sobre los tipos de texto autobiográfico, y por lo tanto tampoco los alumnos obtienen este conocimiento. En el grupo de la secundaria general turno matutino, donde se usaron como pretexto las fotografías para contar su historia y el texto resultante fue un pie de foto, cabe la posibilidad de preguntarse si los alumnos reconocen que el propósito era redactar un anuario con su autobiografía, se alcanzaron los aprendizajes esperados de la práctica o las competencias relacionadas con el ámbito de la literatura.

La segunda fase de un proyecto se relaciona con el desarrollo de este, la adquisición del nuevo conocimiento y las nuevas habilidades de escritura, aunque estas últimas no se reconocen y por ende no se consideran en la metodología que implementan los docentes. Se deduce que la razón por la cual no se enseñan nuevas habilidades de escritura es el uso del libro de texto como una guía que se siguió al pie de la letra en el caso de las escuelas públicas; salvo en el turno

matutino de la secundaria general, que probablemente se debió a que la maestra acortó el tiempo para la práctica pues se acercaba el fin de ciclo escolar, y todas las actividades las fue proponiendo y explicando de manera oral. Esto último sucedió con el maestro de la escuela particular.

Las estrategias utilizadas en el desarrollo del proyecto se dividieron en cuatro grupos: para la adquisición de nuevo conocimiento, para el aprendizaje teórico, para el desarrollo de nuevas habilidades de escritura y para la redacción del texto. En los dos primeros grupos se usaron sólo estrategias de ensayo y organización, coincidiendo en las técnicas de lectura de los cuadros sobre los temas de reflexión y explicación por parte del profesor; además se usó la copia del cuadro en la libreta y el parafraseado por parte del maestro; sólo en el grupo matutino de la secundaria técnica, la búsqueda de conceptos en internet como actividad extraescolar. La lluvia de ideas fue una técnica mayormente usada en la recuperación de conocimientos previos, excepto en el grupo vespertino de la secundaria técnica.

En cuanto a la didáctica de la escritura, la mayor parte del tiempo los alumnos realizaron las actividades de manera individual, contestando cuestionarios sobre su vida y personalidad (lo que les gusta y no), traspasando las respuestas a modo de párrafo, copiando el texto ejemplo y cambiando datos, escribiendo la anécdota a la que se refería la fotografía. Todas estas actividades con el propósito de formar un borrador que a la vez funcionó de texto final, pues nada más se pasó a una hoja blanca; salvo en la escuela particular y la

telesecundaria donde los maestros usaron una sesión para revisar ortografía y cohesión, posteriormente el alumno debía corregir y pasar en limpio el texto.

No hubo actividades diferenciadas según el nivel de competencia escritural de los alumnos o a las necesidades de aprendizaje, el caso más notorio fue el de los alumnos con trastorno de desarrollo mental y de lenguaje en la telesecundaria, que por falta de capacitación la maestra sobrelleva con lo que puedan hacer o con ejercicios de alfabetización.

El trabajo entre pares y coevaluación estuvo presente cuando los alumnos que no entendían las indicaciones del maestro y preguntaban a sus compañeros; incluso pedían ayuda para entender cómo redactar su borrador (el proceso); esto sucedía sin que lo notaran los profesores. No se observó diferencia en la dinámica grupal a pesar de que las bancas estuvieran acomodadas de diferente forma: los salones del turno matutino de escuelas públicas tenían conjuntos de cuatro a seis mesabancos, en telesecundaria formaban un medio círculo y un grupo, en la escuela particular en filas de una banca y en el turno vespertino de la escuela técnica en filas de pares.

En cambio, la heteroevaluación y supervisión directiva estuvo todo el tiempo presente. El maestro era quien indicaba los aprendizajes, las actividades, el proceso de escritura, los temas de reflexión, qué debía tomarse en cuenta gramaticalmente, qué se evaluaría, etc. El maestro del turno vespertino de la escuela técnica hacía que todo ello lo escribieran en la libreta, metodología que asegura tener un orden y evidencia del seguimiento del Plan y Programa (2011).

Durante las actividades de escritura y redacción del borrador, los docentes se paseaban entre las filas o equipos de trabajo, observando y haciendo comentarios para resolver dudas o sobre los errores.

Los profesores de escuela pública tratan de motivar al aprendizaje mencionando la importancia de la escritura para su futuro escolar; además recurren a la obligación, mencionar la corresponsabilidad con el equipo y la sancionar la calificación. A diferencia del maestro en la escuela privada, ya que propuso la redacción del texto como una forma de recordar las experiencias graciosas de sus tres años de secundaria, la mayor parte del tiempo hubo conversaciones al respecto y se incluyó esa información en la autobiografía.

2.4.3. Análisis y conclusiones

Partir de lo que establece el Programa de español (2011) sin una adaptación a las necesidades e intereses grupales afecta al ambiente de aprendizaje escritural que se presenta en el aula, lo que los maestros entrevistados perciben como apatía hacia la escritura. Sin embargo, como indica Castelló (2002) fomentar una conversación grupal antes de escribir facilita que los alumnos activen sus conocimientos previos sobre el tema, entiendan la situación de escritura y elijan o formen un proceso de desarrollo del texto (Torija, 1998). Incluso Freinet (en Legrand, 1999) y Graves (2002) indican que es hasta el primer borrador del texto y su socialización que los alumnos notan la necesidad de las normas gramaticales, porque es en el momento del diálogo con el receptor (lector

o escucha) que comprenden en dónde radican sus errores de comunicación; en la reescritura corrigen y aplican la norma en su texto, internalizan el nuevo conocimiento y los procesos²⁹, haciendo posible su aplicación en textos futuros y en otras áreas de aprendizaje (Castelló, 2002; Camps, 2003)³⁰. Desarrollando una competencia lingüística más que la atención en la norma para ganar una calificación.

En cuanto a las técnicas usadas para el reconocimiento de los conocimientos previos habría que esperar que fueran distintas en cada práctica, de acuerdo a la situación que se propone para el desarrollo del texto; sin embargo, por lo observado, se deduce que todos los grupos de escuela pública de esta investigación realizan las mismas actividades durante el ciclo escolar: lectura y conversación sobre los rasgos del nuevo texto, como se nota en el Programa (2011) y los libros. Sólo será posible corroborarlo en una investigación que recoja información de prácticas en los tres ámbitos³¹ o al menos en todas las prácticas del ámbito de la literatura.

La manera de trabajo siempre fue directiva, a la usanza de la escuela tradicional (Panza, 1986): el maestro es quien decide, planea, enseña, indica y supervisa, es decir, tiene un papel activo; mientras que el alumno es pasivo en su rol como aprendiz y escritor, quitándole la responsabilidad en el proceso educativo y evitando que desarrolle competencias (Castelló, 2002). De ahí que el ambiente

²⁹ Gracias a procesos cognitivos explicados por Piaget (en Hernández, 1998).

³⁰ Lo que se conoce en el mundo anglosajón como *writing accross the curriculum* y que se pretende en la educación mexicana desde la reforma del 2011, estableciendo como prioridad educativa la lectura y la escritura en todos los grados y asignaturas.

³¹ En el Programa 2011 se nombra ámbito a cada uno de los espacios donde regularmente el alumno realizaría el texto que se le solicita, estos son: estudio, participación social y literatura.

álculo se note apático, desorganizado o mecanizado en las escuelas públicas; lo que impacta en las estructuras de lenguaje y narración que los alumnos usan al escribir, puesto que sus narraciones aunque eran largas no se apartaron del ejemplo y del “texto 1”, eran meramente informativas en su mayoría. Es posible que al obtenerse unos pocos textos creativos se refuerce en el aula la idea extendida de que unos cuantos son los que tienen el don para escribir (Ángel, en Ángel y Argüelles, 2016).

Al tener el maestro un rol más activo que el del alumno se tiende a la generalización de procesos, con la finalidad de asegurar resultados, evidencias y cumplimiento de tiempos; un currículum oculto que facilita el trabajo y ayuda a cuantificar información. Este tipo de prácticas degeneraron del paradigma cognoscitivo (Castelló, 2002) y tecnocrático que se ha venido aplicando por décadas. Los datos en las estadísticas y pruebas institucionales, nacionales e internacionales muestran que no existe un avance significativo con la aplicación de los modelos cognitivos de procesos de composición; las causas pueden ser múltiples pero en cuanto a la didáctica se refiere, se ha comprobado que la causa es el uso de estos procesos sin su adaptación a una situación comunicativa o a un receptor real (Castelló, 2002; Amaya, 2012), incluso a la forma de expresión de cada escritor. Mientras que modelos, técnicas y ejercicios centrados en la expresión de la persona, la socialización y la creación en situaciones reales de escritura obtienen un trabajo curricular continuo como lo muestran Langer y Applebee (1987) y Morlette (s.f.); además de evidentes mejoras en las competencias individuales (Elbow, 1973; Graves, 2002; Torija, 1998) y casos

documentados de éxito en el desarrollo de la competencia literaria (Henao, 2005; Arellano, 2006).

La lectura de un texto ejemplo sirve en la mayoría de los casos para hacer inferencias sobre el autor o cuestiones técnicas: estructura macrotextual, tono y narrador, tal como lo sugiere el libro de texto y la perspectiva cognoscitiva (); pero que no se retoman en el proceso de escritura de manera consciente. El caso más evidente fue en la telesecundaria, donde se tomó de texto modelo la última lectura y los alumnos copiaron la estructura sintáctica. En cambio el maestro de la escuela particular y la del turno matutino de la escuela general propusieron una situación real de escritura y la estructura se la fue dando cada alumno o equipo conforme lo iban requiriendo, con o sin ayuda del profesor. Este tipo de didáctica centrada en el alumno, que sugiere la perspectiva sociocognitiva y la educación humanista, mejora el ambiente, el concepto de la escritura y el nivel de competencia que desarrollan sus alumnos (Freinet, en Arellano, 2006; Castelló, 2002; Graves, 2002; Henao, 2005) como pudo constatarse en la dinámica de los grupos comparados.

Los grupos con textos más creativos e íntimos resultaron ser aquellos que participaron del ejercicio libre de escritura (“texto 1”), la lectura y escucha de varios fragmentos de autobiografías, y la conversaron del tema mientras se escribía (“texto 2”). Lo anterior sugiere que el elemento más importante para mejorar la competencia escritural son el tipo y variedad de las técnicas, así como un ambiente de libertad y confianza, como lo señalan las propuestas de Castelló, Elbow y Graves. Este tipo de ambiente se observó durante el proyecto del grupo

de la escuela particular; lo cual produjo que por iniciativa propia socializaran sobre los temas de reflexión, el proceso de escritura y el interés por contar sus anécdotas. Se les notaba relajados con la metodología, por lo que se deduce que era la forma de trabajo habitual, de ser así, habría una relación con los resultados del análisis del “texto 1” de esos grupos: mayor variedad de temas y formas de escritura, aventurándose a autoficcionalizar, por ejemplo. Desgraciadamente, al faltar el “texto 2” no se puede hacer una comparación con respecto a la relación ambiente-desarrollo de la competencia de escritura.

La evaluación se convierte en una herramienta que sólo se utiliza al final de la práctica, con el objetivo de calificar y remediar los errores ortográficos. Todos los maestros adquirieron la labor de leer cada texto, señalar las faltas de ortografía, en algunos casos releerlo, y otorgar una calificación cuantitativa sin mayores comentarios. En estos casos, el texto se considera como un producto que pasa o no la prueba del maestro, lo demuestra el comentario de un alumno de la escuela general al que se le llamó la atención por no entregar el texto anterior: “al cabo es para aquí”. Los alumnos no vislumbran la trascendencia de desarrollar la competencia escritural, lo cual provoca poco interés en ser creativo o cumplir con las tareas del proceso, lo demuestra así la investigación de Torija (1998), Amaya (2011) y Serrano y Peña (2003). De ahí la importancia de la lectura continua del avance en el texto, realizada por más de un lector y que estos cuenten con los mismos parámetros de evaluación textual, no sólo ortográfica.

CAPÍTULO III CONDUCIENDO A DANTE

La escritura es una de las actividades más importantes para la cultura: preserva los más altos valores y conquistas de la humanidad, y permite la expresión del ser individual. Sin embargo, la educación positivista y el pensamiento utilitarista hicieron una incisión entre las funciones de la escritura, menospreciando a la escritura personal, tachándola de emocional y poco necesaria para la vida. Quedó entonces relegada en el género lírico y autobiográfico, del cual sólo los grandes personajes de la historia y las mujeres han podido servirse (Bürger y Bürger, 2001).

La época contemporánea ha construido una crisis prolongada de valores que influye en las formas de convivencia; la rapidez con que cambian los conocimientos y su acumulación, conduce al relativismo y al pesimismo; por lo que resulta necesario hacer un alto para reflexionar, tomar una posición política con respecto a la forma en que se vive, en correspondencia con lo que somos y nuestras expectativas (Rozado, 2005; Yépez, 2005). Es en este ambiente donde la escritura personal tiene cabida, pues permite el autoconocimiento, la reflexión, la correlación individuo-medio, el análisis, la crítica, la exposición de ideas, entre otros.

Desde el punto de vista de la Pragmática, en la didáctica de la literatura, la escritura personal desarrolla la competencia comunicativa y literaria, o sea, un supuesto diálogo con el lector, además del uso creativo del lenguaje con

estructuras literarias. Los alumnos adquieren los conocimientos de las distintas formas de expresión del pacto autobiográfico³² y del pacto ambiguo³³, a través del ejercicio directo de estas; dando lugar a situaciones de aprendizaje donde se hacen conscientes de sus propios procesos de escritura, parten de sus intereses e ideas, y se crea una nueva relación de compromiso con la actividad: el texto ya no es sólo un producto calificable, leído únicamente por el maestro.

Las nuevas prácticas en la enseñanza de la escritura como parte de las técnicas de la didáctica de la literatura, se han desarrollado mayormente en la educación anglosajona desde los años ochenta (Colomer, 2010; Cowan, en Ángel y Argüelles, 2016); pero en nuestro país apenas algunas estrategias y actividades han permeado en las aulas, gracias al trabajo de los talleres literarios. Sin embargo, la educación escolar y los talleres persiguen propósitos distintos, mientras que el primero se guía por el desarrollo de las capacidades, a través del conocimiento y la práctica, así como la formación del sujeto en valores y sentimientos (Durkheim, 1999); el taller literario busca el perfeccionamiento de la escritura con miras a la publicación.

Debido a lo anterior, profesores, didactas e investigadores se han dado a la tarea de crear o adaptar actividades, estrategias y técnicas de escritura propias para implementarse en los distintos niveles de la educación básica y profesional en Estados Unidos y en Inglaterra. De manera contraria, en nuestro país no existe

³² Término introducido en la teoría literaria por Phillipe Lejeune (1975).

³³ Manuel Alberca (2012) desarrolla el término para hablar de las características que tienen los textos autoficcionales.

este trabajo, como se ha mencionado anteriormente, por lo que los profesores no cuentan con medios para mejorar su práctica.

El presente capítulo expone una propuesta didáctica para la enseñanza de la escritura personal en tercero de secundaria, con la expectativa de que pueda ser de ayuda para los profesores. Se parte de los resultados de la investigación de campo en los diferentes sistemas (exceptuando la educación abierta), para elegir las técnicas y actividades que permiten su implementación en secundaria y mayor adaptación; así mismo, no importen los cambios en los Aprendizajes claves (2017) o en nuevas propuestas de política educativa, mientras prevalezca el objetivo de que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa, la valoración de la literatura y el autoconocimiento.

La propuesta parte de las ideas de la teoría de la escritura de Peter Elbow, los manuales existentes sobre escritura autobiográfica, y las sugerencias del trabajo áulico de la escritura libre de Donald Graves; también de las opiniones, prácticas y dudas de maestros de español en ejercicio en el ciclo 2017-2018, de escuelas secundarias de Celaya, Gto.

3.1. De profesor a Virgilio

El modelo tradicional, el tecnocrático y el constructivista han demostrado tener cierto éxito en la enseñanza de patrones de escritura y normas gramaticales en secundaria; sin embargo, no trasciende al aprendizaje para la vida. Los alumnos conocen medianamente la gramática, por el poco sentido que encuentran

en saber algo que en su vida diaria no importa; y gracias al hincapié que los profesores de secundaria hacen en ello³⁴.

La escritura se enfrenta hoy a dos problemas³⁵: el primero es el atraso que se tiene en el tema de la didáctica de la lengua y la literatura, específicamente en la capacitación docente sobre la perspectiva de la Pragmática y su relación con la competencia literaria (Colomer, 2010; Cassany, 1994); segundo, el desuso al que se dirige la escritura (en su forma normativa) a causa de las transformaciones que tiene en internet y los medios de comunicación. El profesor de español de educación básica, es decir, aquel que tiene el compromiso de desarrollar en el niño y adolescente las bases cognitivas, físicas, valorales y emotivas, adquiere un nuevo propósito: motivar al alumno a escribir, utilizando los conocimientos que preservan una lengua y permiten comunicarnos con personas de otros países e incluso de otras generaciones.

Tal como lo plantea la educación humanista y la Escuela Nueva, la educación debe partir de la naturaleza del niño, para que éste tenga un genuino interés por aprender. Si el problema radica en la percepción de la acción, entonces, habrá que centrarse en el sujeto que lo percibe. De la misma forma la teoría de la escritura de Peter Elbow y la didáctica de Donald Graves indican que un texto nace de lo que hay en la mente del escritor (alumno), desde esta perspectiva el maestro ya no tiene el papel de quien lo sabe todo y enseña al que adolece de conocimiento, con aquella idea de la *tabula rasa*. Un cambio de paradigma didáctico requiere cambios en las concepciones del rol del profesor, de

³⁴ Conclusiones de los resultados de las entrevistas y observaciones de clase.

³⁵ Confirmado por los comentarios y los resultados en las entrevistas a docentes.

alumno y de enseñanza. Si se pretende educar de manera humanista y utilizar la teoría de la escritura en secundaria, se precisa dar un giro (de distintos grados en cada uno de nosotros) a lo que se entiende por la tarea del profesor en el aula, partiendo por el nombre del que la realiza: docente, maestro, guía, facilitador, asesor, etc.

Dice una frase popular “lo que no tiene nombre, no existe”, en este caso resulta complicado nombrar al adulto que enseña a escribir, ya que realiza varias actividades, por un lado es un facilitador que media entre lo solicitado por el Programa de español y la necesidad real de los alumnos: capacitarlos para aprobar un examen de admisión a preparatoria³⁶, capacitarlos para los resultados de PLANEA³⁷, y evitar que deserten³⁸ de la educación básica. Es necesario darle un nombre a quien tendrá el papel de guía en el proceso de escritura para que reconozca sus funciones.

El adulto es un guía, conoce los diversos caminos (procesos) para llegar al texto, las problemáticas que se hallan, las herramientas y estrategias con qué se cuenta. Esto quiere decir que el adulto también es un escritor³⁹, con lo cual adquiere el papel de modelo; así el alumno puede plantear sus dudas con la

³⁶ Los exámenes de admisión se enfocan en la lectura de comprensión, el reconocimiento de las estructuras textuales y los conocimientos gramaticales; este último minimizado (según las opiniones de los profesores entre las entrevistas) por el modelo de competencias, que sugiere poner énfasis en la habilidad más que en el conocimiento.

³⁷ De esta forma se le nombra usualmente al examen que de acuerdo al Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) aplica cada ciclo escolar, en el mes de junio, a todos los alumnos de educación básica.

³⁸ El índice de deserción escolar en tercer grado aumenta, debiéndose a distintas razones: inclusión al trabajo, maternidad, falta de motivación (las actividades les aburren o les ellos las realizan en casa sin dirección del maestro), según refieren en entrevista los profesores.

³⁹ Léase el Apéndice I sobre los acercamientos que algunos profesores de secundaria de Celaya realizaron a las técnicas de *freewriting* y los resultados que están obteniendo con sus alumnos.

seguridad de que quien le escucha, lo ayudará a reconocer lo que sucede y encontrar su solución. Este es el primer cambio que se sugiere, desde la teoría de la escritura, el adulto aunque tiene el conocimiento y la habilidad, no indica cuál es el proceso a seguir o cómo resolver el problema; sino que conduce a la reflexión sobre el acto, para que el alumno (escritor principiante) sea consciente de su proceso escritural y cognitivo (Castelló, 2002; Camps, 2003; Graves, 2002). Además, no sólo el adulto funciona como guía y modelo, todos los integrantes del grupo en el aula, lo son.

Docente, profesor, maestro, formador, educador son términos que se encuentran limitados por las tareas que le corresponden a cada uno o bien por la condición que el sentido común les ha dado. El formador y el educador son quienes dirigen a la generación joven hacia lo valorable y lo correcto, perspectiva señalada por Durkheim (1993) y Gramsci (en Sacristán, 1998). Lo anterior, no desobliga a que el adulto sea un profesor, es decir, que enseñe lengua y literatura en la clase de español de secundaria; ni que eduque, conduciendo a la persona hacia la socialización.

El profesor está a cargo de facilitar, guiar, ser modelo y, de acuerdo con el sistema educativo, evaluar para emitir una calificación y acreditación del desarrollo de las competencias. Todo lo cual requiere de la continua supervisión y seguimiento del proceso de construcción del texto, ya que de otra forma se concentraría la labor en entregar un producto sin importar el cómo, provocando los resultados que hoy ya tenemos en el aula: descarga de documentos del internet, presentados con otro nombre; la escritura sin borrador, sólo para cumplir y pasar.

La evaluación es una tarea compartida con todo el grupo, desde sus tres perspectivas: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; de forma que la escritura se ve como un ejercicio continuo, desde su generación en la mente hasta su publicación o lectura al público. La conversación como técnica didáctica provee al alumno de información para autoevaluar⁴⁰ sus procesos de escritura y los conocimientos que posee sin temor a perder una calificación o no acoplarse a una generalidad. El trabajo entre pares se convierte en una de las mejores herramientas para la evaluación continua, ya que apoya la autoevaluación y da paso a la coevaluación, es decir, la perspectiva del lector. Los compañeros se convierten en los lectores de cada borrador generado, lo que permite la depuración en ortografía y coherencia, aminorando la carga administrativa que crea la supervisión de todo el proyecto de cada alumno. La heteroevaluación se convierte entonces en la labor de condensar la información para informarla⁴¹ (Graves, 2002).

En conclusión, el profesor tiene una figura multifacética y compartida con el resto del grupo, todos son escritores con un nivel distinto de experticia; lo que crea un ambiente propicio para la libertad creadora y expresiva, el aprendizaje significativo y colaborativo, el conocimiento interesado de la literatura y su creación, el desarrollo del hábito de la escritura, la comprensión del manejo del lenguaje; habilidades básicas en un alumno que tendrá que escribir toda su vida académica, sobre todo para el aspirante a alguna profesión en literatura.

⁴⁰ Señalado por Lev Vygotski y Celestine Freinet.

⁴¹ En el apartado 3.3. se ahondará más al respecto de la evaluación y las estrategias sugeridas.

3.2. En la selva o liberándose del pensamiento censorador

De acuerdo a la teoría de Peter Elbow, el texto creativo o el académico se presentará luego de que el alumno se convierta en un escritor principiante, es decir, tenga el hábito de escribir. La mayoría de los adolescentes se encuentran motivados por contar sus historias de vida (refieren todos los profesores entrevistados); pero al enfrentarse a la exigencia académica y a la imposición de temáticas, restringe su escritura personal a las redes sociales, donde lo que importa es expresar, no el formato de la expresión; lo cual explicaría los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura (2015).

Desgraciadamente, la escritura no tiene la misma frecuencia de uso ni preferencia en el aula de clases; los alumnos la conciben como pasada de moda porque no se usa la computadora, difícil porque debe cumplir con una serie de normas, aburrida porque es para hablar de cosas poco interesantes, sin importancia porque sólo es para la maestra(o)⁴². Si la tarea de enseñar a escribir comienza por desarrollar el hábito, se debe liberar al estudiante del pensamiento censorador escolar y de la mala reputación que la enseñanza tradicionalista le ha creado.

Elbow (1989; 1998) recomienda que se haga uso del *freewriting* con la finalidad de eliminar el pensamiento censorador, dejando que las ideas fluyan de manera orgánica; luego, entre ellas se vislumbren las más originales y claras para trabajarlas en un texto. Poniendo énfasis en el contenido del texto, un nuevo giro en el paradigma didáctico de la escritura. Las primeras sesiones deben manejarse

⁴² Según comentarios y actitudes observadas durante las clases que se investigaron.

dos estrategias: ejercicios para “soltarse” a escribir y la creación de una bitácora. Se parte de un principio: todos sabemos algo, más tratándose del tema del que parten los textos autobiográficos. Además existen cuestiones básicas sobre las características del género biográfico, que los alumnos aprendieron en segundo de secundaria; finalmente, en distintos niveles y con carencias, existen conocimientos de caligrafía, gramática y escritura.

Los ejercicios se solicitan con el mínimo de indicaciones y con base en las especificaciones del *freewriting*: escribir sin pensar en la forma como se escribe y sin lecturas críticas. La duración de estos puede variar según las necesidades en el aula; aunque Elbow sugiere “diez minutos” (1973, p. 3; Elbow y Belanoff, 1989, p. 10), es posible utilizar el ejercicio como actividad de concentración durante la toma de asistencia, para exponer los conocimientos previos o lo que se aprendió en esa clase (Langer y Applebee, 1987). Los temas deben ser libres, el alumno deja fluir su pensamiento en sus primeros textos, de ellos puede retomar luego ideas claras y creativas para desarrollar; también se puede pedir que escriban sobre algo relacionado con temáticas generales: la familia, el día de hoy, las vacaciones, los animales, etc. No importa la perspectiva, el tono, el género, la ortografía o la caligrafía, incluso las herramientas para hacerlo⁴³.

Tras el tiempo de escritura, se pide la lectura en silencio individual o en pares, con la finalidad de señalar alguna buena idea en el texto; otra opción es la

⁴³ Una de las preguntas más frecuentes en el Taller de escritura personal para docentes, que se realizó como estancia de investigación, fue ¿a mano o puedo usar la computadora? Si se toma en cuenta que los adultos ya tenemos el hábito de escribir en computadora; cuánto más el adolescente, que además tiene el interés por usar la tecnología para expresarse; entonces, habrá que aprovechar el recurso cuando se cuente con él.

lectura en voz alta de algunos textos, cuando tiene la finalidad de rescatar conocimientos.

Las estrategias que detonen la escritura deben ser variadas para generar interés y desarrollar todas sus facultades; habrá que recordar que algunos tienen mejores habilidades para la escritura y la literatura, pero todos tienen la posibilidad de convertirse en buenos escritores (Elbow y Belanoff, 1989). Este es un tercer giro en el paradigma didáctico, cambiar la relación unidireccional lectura y escritura que se privilegia en los libros de texto y en el Programa de español 2011. Existen buenos resultados, partiendo de la experiencia al texto y luego a la lectura, como lo expone Henao (2005) en su tesis doctoral, que incluso promueven el interés por escribir a nivel literario.

La segunda estrategia es la bitácora. Los alumnos adquieren el compromiso de hacer *freewriting* todos los días, diez minutos, fuera de su hora de clase, en una libreta exclusiva para ello (bitácora). Al inicio, será necesario establecer un porcentaje de calificación a esta tarea o alguna otra motivación extrínseca; después se formará el hábito y la evolución de su competencia comunicativa y literaria serán un motivador intrínseco. Existen formas prácticas de supervisar que se lleve a cabo la tarea: pidiendo que fechen cada texto, observando la cantidad de hojas escritas cada cierto tiempo, atendiendo la progresión de los textos en cuanto a su extensión y claridad.

El propósito de estas técnicas y estrategias es habituar al alumno a la tarea de escribir; por lo que lo único importante a evaluar en esta etapa es el cumplimiento.

3.3. Comenzando el viaje: la escritura personal

La escritura personal se entiende en dos sentidos, que coincide con el sentido común docente⁴⁴: el texto donde se expresan las ideas de cada sujeto y el texto con un estilo propio. Según Elbow (1973) la mejor forma de conseguir una voz propia en la escritura es mediante el *freewriting*, pues permite que las palabras fluyan de la mente al texto de manera orgánica, consiguiéndose que los referentes empíricos y literarios se expongan a través de los pensamientos del escritor. En contraste, trabajando a la manera tradicional, se superpone un marco de referencia académico y literario que constriñe la voz del autor y confiere una carga intelectual pesada; dando por resultado poco interés por escribir o textos que imitan formas e ideas.

Los ejercicios, que se proponen para esta parte, provocarán contar sobre sí mismo; al igual que en los anteriores, las indicaciones deben ser mínimas y detonar la escritura con actividades de distinta índole. El tiempo en este caso será mayor a diez minutos, ya que se espera que el escritor principiante se sienta en confianza de hablar sobre su experiencia de vida o su autopercepción.

⁴⁴ La pregunta ¿qué entiende por escritura personal? en la entrevista fue contestada con ambas perspectivas: “la que genera cada alumno a partir de su interés y refleja su personalidad”, “donde se escribe lo que se piensa o se siente”, “donde se narran los sucesos que vive una persona”, “la escritura subjetiva, en la que el autor es su fuente”, “la redacción de sentimientos, pensamientos y deseos de cada individuo”.

Las actividades de escritura, sugeridas por el manual *Para perderle el miedo a la escritura* (Medina, 2013), sirven en esta parte del proceso. Están diseñadas para personas que no escriben aún y con un enfoque autobiográfico; aunque se utilizan con mujeres adultas, es posible adaptarlas con facilidad. Además, se apoyan en un cuento que va dando pie a cada actividad y a un mandala para colorear, cuyo efectos positivos pueden apoyar el trabajo en el aula: concentración, autocontrol y creatividad⁴⁵.

La lectura de los textos en silencio o en voz alta, dependen del vínculo de confianza y seguridad entre el grupo. Gracias al ambiente que el maestro propicie alrededor del trabajo escritura, se debe llegar poco a poco a la retroalimentación positiva y crítica de un texto, al igual que en un taller literario; con la diferencia de que no se enfocará en la edición y corrección, sino en proyectar la emoción que despierta en el lector y destacar las frases mejor logradas, entre otros elementos que le permitan al escritor reconocer su propia voz (Elbow, 1973; Elbow y Belanoff, 1989; Elbow, 1998; Langer y Applebee, 1987).

Como el propósito general es que el alumno se convierta en un escritor(a) principiante y, como tal, se comprometa con su evolución y con lo que comunica en sus textos; la evaluación debe realizarse desde tres perspectivas:

- La del que realiza la actividad, a través de la metacognición durante todo el proceso del proyecto, para hacer consciente sus debilidades

⁴⁵ Existen varias investigaciones y artículos de revistas educativas sobre los beneficios del uso de mandalas en clase.

y fortalezas (autoevaluación). Se sugiere que lleve un registro de sus aprendizajes en una tabla⁴⁶.

- El resto de escritores, quienes ayudarán a hacer evidentes las fallas y logros de comunicación escrita, así como las respuestas que provoca el texto (coevaluación). El autor registra la retroalimentación en un espacio del texto para saber en qué enfocarse, cuando desee trabajar en él; en una tabla anota sus logros, en otra sus problemas y cómo los resolvió (en el momento en que lo haga); también tendrá un portafolio de sus mejores textos⁴⁷.
- La del profesor (heteroevaluación) que registra en una tabla la supervisión que hace a las tablas de autoevaluación; los avances en las lecturas en voz alta y en las ayudas durante la metacognición (entrevistas dirigidas por el alumno) registrándolos en una bitácora⁴⁸.

El segundo sentido de escritura personal relaciona el tema detonante de esta tesis con su trascendencia más allá del aula y de los Programas. La escritura personal narra o muestra la historia, pensamientos, emociones, creencias de su autor; no se restringe a la autobiografía, adquiere múltiples formas desde su registro en la historia de la literatura: memoria, confesión, ensayo y epístola. Con el tiempo, la aparición del Nuevo Periodismo (Castro, 2015) marca una tendencia

⁴⁶ Véase su descripción y un ejemplo en Graves, 2002, p. 267.

⁴⁷ Véase su descripción y uso detallado en Graves, 2002, pp. 32-43.

⁴⁸ Si se quiere conocer más al respecto, consúltese Graves, 2002, pp. 263-296.

a fusionar la objetividad de la crónica y la columna o artículo con la subjetividad del lenguaje literario; de forma similar otros escritores entreveran realidad y ficción, creando novelas de autoficción (Alberca, 2012).

Por lo cual, la propuesta didáctica abre las opciones para que sea el escritor principiante quien elija la forma, de acuerdo a lo que comunicará y el pacto que desea establecer con el lector (Castelló, 2002; Graves, 2002; Elbow y Belanoff, 1989). Lo anterior implica para el profesor el conocimiento de los tipos de texto arriba mencionados; pero sobre todo colaborar en el ejercicio de la metacognición, durante el proceso del proyecto.

En este momento, funciona trabajar el *freewriting* enfocado, es decir, pedir al escritor principiante que escriba sobre un tema, sin desviarse. A través de esta técnica comenzará a producir varios textos, los que se leerán y recibirán retroalimentación; tras lo cual, el escritor seleccionará los fragmentos con ideas claras, coherentes y creativas que re trabajará en un sólo texto (Elbow, 1973; Elbow y Belanoff, 1998).

Esta etapa del proceso se trabaja la escritura creativa; por lo que el profesor puede añadir ejercicios de *freewriting* donde se practiquen diversas formas discursivas y retóricas (Elbow y Belanoff, 1989), que puedan ir añadiendo a su propio proyecto de escritura personal; los ejercicios se eligen de acuerdo a la ayuda que requieran los escritores principiantes.

Cuando se necesita conocer y desarrollar la descripción, las estrategias parten de la experiencia sensorial. El juego “veo, veo” o “adivina quién” son útiles

en la comprensión del uso de las características que distinguen a los objetos y personas, para luego aplicarlo al texto; una estrategia muy utilizada es describir lo que se ve en una fotografía familiar, mientras el que escucha dibuja lo que entiende. Otros juegos ponen a prueba el gusto y el olfato, pero también el bagaje léxico (adjetivos) y la construcción de símiles.

Tratándose de los tipos textuales o genéricos que adquiere la escritura personal, se pueden provocar experiencias y utilizar juegos; en esta tarea los manuales de escritura autobiográfica de Lorena Amaro (s.f.), Marcela Guijosa (2004) y Amaranta Medina (2014) ofrecen ideas útiles que habrá que adaptar a la edad y contexto del grupo; pero que están enfocadas a desarrollar la competencia literaria con miras a crear un texto publicable.

El profesor puede crear sus propias estrategias que promuevan la comprensión y el uso del lenguaje y las estructuras textuales literarias; aunque si se requiere, también hará uso de las minilecciones y la ejemplificación de su propia actividad escritural, con sus problemas y fallas, así como la forma en que los resolvió (Graves, 2002).

La lectura de textos (Camps, 2003; Camps, s.f.; Castelló, 2002; Graves, 2002) autobiográficos y autoficcionales debe estar presente en el proyecto; se recomienda que se elija un listado de acuerdo a los intereses del grupo, no al propio o a que los haya leído, es importante que el escritor principiante vea o escuche que el profesor continuamente está leyendo nuevos libros (modelamiento). La lectura también se utilizará para comentar la construcción del

texto (en un chat o en el aula), desde el punto de vista del autor (Castelló, 2002), incluso pueden representarlo y hacer un video. El círculo de lectura resulta propicio para reconocer, con ayuda del profesor, los elementos extratextuales como la intención o el estilo (Rodríguez, 2005; Graves, 2002).

Una vez que el escritor principiante terminó su texto personal, retomando lo aprendido y sus propios fragmentos de escritura; se pasa a la edición y corrección entre pares o por grupos, al menos tres veces, para conseguir el texto final que revisará el profesor posteriormente (Elbow y Belanoff, 1989; Elbow, 1998). El tema de la gramática se trabaja en las continuas lecturas de los textos; junto a la coherencia, la cohesión y las problemáticas de expresión. La ortografía se corrige en las lecturas entre pares; otras veces es el mismo escritor quien pregunta o busca (si se tiene acceso a internet o a aplicaciones como el diccionario de la RAE, permita su uso) (Graves, 2002; Camps, s.f.; Castelló, 2002).

La escritura como proceso debe ser evaluada como tal, no sólo en el resultado final; lo importante es que los alumnos desarrollen el hábito de la escritura, se comprometan con su educación, reconozcan lo que ya saben y lo que aprendieron, se acerquen a la literatura sin tedio ni miedo a no entender.

REFERENCIAS

- Adorna, R. (2013). *Practicando la escritura terapéutica: 79 ejercicios*. Desclée de Brouwer.
- Alberca, M. (2012). Umbral o la ambigüedad autobiográfica. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 50, pp. 3-24. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/circulo/no50/alberca.pdf>.
- Alonso, J. (2002). *Historia general de la educación* [en línea]. México: Red Tercer Milenio. Recuperado de: http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/economico_administrativo/Historia_general_de_la_educacion.pdf [2017, 23 de noviembre].
- Álvarez, A. (1989). La autobiografía y sus géneros afines, *Epos Revista de filología*, (5). Recuperado de revistas.uned.es/index.php/EPOS/article/view/9637/9183
- Amaro, L. (s.f.). *Vida y escritura: Teoría y práctica de la autobiografía* [en línea]. Recuperado de: https://www.academia.edu/21509208/VIDA_Y_ESCRITURA_TEOR%C3%8DA_Y_PR%C3%81CTICA_DE_LA_AUTOBIOGRAF%C3%8DA?auto=download [2017, 11 de mayo].
- Amaya, J. (2011). Escritura adolescente: una revisión basada en resultados de investigación recientes. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 3(1). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-46412011000100006&script=sci_abstract&tlng=es
- Amaya, J. (2012). La escritura de los adolescentes: Estrategias pedagógicas para contribuir a la cualificación. *Enunciación*, 17(1). Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/4224/6323>
- Ángel, M. y Argüelles, G. [coords.]. (2016). *Recetas para el misterio: Ensayos de escritura creativa*. Querétaro: Anthropos.
- Arellano, L. (2006). *Técnicas Freinet: Aplicación del texto libre en la escuela primaria*. Trabajo de grado, Licenciatura en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.
- Ayala, E. (s.f.). Análisis teórico-pedagógico de Juan Jacobo Rosseau. *Revista jurídica*. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-facultad.../26265>
- Berg, D y May, L. [eds.]. (2015). *Creative composition: Inspiration and Techniques for Writing Instruction*. Ontario: Ed. Multilingual Matters.

- Bloom, B. [ed]. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain*. New York-Toronto: Longmans-Green.
- Bogart, J. (2016). *A conversation with Peter Elbow* [en línea]. Recuperado de: <http://blog.bravewriter.com/2016/06/23/meet-peter-elbow/> [2017, 21 de noviembre].
- Bruning, M. y White, R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (2), 166-189. doi10.1016/j.cedpsych.2004.07.002.
- Bürger, C. y Bürger, P. (2001). *La desaparición del sujeto: Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot* [en línea]. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=lzGTTCYnbkMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false> [2017, 28 de mayo].
- Camps, A. (s.f.). Siete principios en que basar la enseñanza de la escritura en primaria y secundaria [en línea]. Recuperado de: http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_sietepincipios_a_nnacamps.pdf/bfe454a5-3e65-4f1b-9470-bd78c5bf68d9 [2017, 30 de septiembre].
- Camps, A. (2003a). Miradas diversas a la enseñanza y al aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, Año 24. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n4/24_04_Camps.pdf
- Camps, A. (comp) (2003b). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó, pp. 24-32.
- Cassany, D., et al. (1994). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. México: Editorial Anagrama.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista signos*, 35(51-52). Recuperad de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100011>
- Castro, M. (2015). *Teoría y práctica del Nuevo Periodismo* [en línea]. Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/teoria-y-practica-del-nuevo-periodismo/> [2018, 11 de noviembre].
- Colomer, T. (1995). *La adquisición de la competencia literaria* [en línea]. Recuperado de: <https://www.avempace.com/.../Teresa+Colomer-La+adquisición+de+la+competencia+literaria> [2017, 28 de septiembre].

- Colomer, T. (2001, diciembre). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, (4), Año 22. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Colomer, T. (2010). *La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación* [en línea]. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf> [2017, 29 de agosto].
- Cordero, G. (2006). *Educación y humanismo* [en línea]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4680855.pdf> [2017, 26 de noviembre].
- Culham, R. (2006). *100 Trait-specific comments. A quick guide for giving constructive feedback on student writing*. New York: Scholastic.
- Culler, J. (1979). *La poética estructuralista*. Barcelona: Anagrama.
- Dirección General de Educación Superior para profesionales de la educación. *Directorio Completo de las Escuelas Normales de la República Mexicana* [en línea]. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/rs/ens/directorio/escuelas?page=4> [2018, 18 de marzo].
- Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schütz y Thomas Luckmann. En, *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales: perspectivas actuales* (pp. 96-129). México: UNAM.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. México: Ediciones Atalaya.
- Elbow, P. (1973). *Writing without teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1981). *Writing with power*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. y Belanoff, P. (compiladores). (1989). *A community of writers: A workshop course in writing* (2a. ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Faix, D. (s.f.). *La autoficción como teoría y su uso práctico en la enseñanza universitaria de la literatura* [en línea]. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele [2017, 10 de agosto].
- Fathy, S. (2012). *D’ailleurs Derrida (Por otra parte Derrida)*. Gloria Film Production. Recuperado de: www.youtube.com
- Frugoni, S. (2015, 22 de abril). “La escritura personal de los jóvenes: formas de reescribir la cultura” [en línea]. Recuperado de:

<http://médium.com/sergiofrugoni/la-escritura-personal-de-los-jovenes-formas-de-reescribir-la-cultura-397e8a0ff601> [2017, 31 de octubre].

- Frugoni, S. (2017). *Imaginación y escritura: La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Gallardo, E. (2011, 11 de diciembre). *Pragmática literaria* [Entrada de blog]. Recuperado de <http://peripoietikes.hypotheses.org/562> [2017, 21 de noviembre].
- Graves, D. (2002). *Didáctica de la escritura* (3ª. Ed.). España: Ediciones Morata.
- Goode, W. y Hatt, P. (1990). *Métodos de investigación social*. México: Editorial Trillas.
- Gornick, V. (2003). *Escribir narrativa personal*. Barcelona Paidós.
- Guijosa, M. (2004). *Escribir nuestra vida: Ideas para la creación de textos autobiográficos*. México: Paidós.
- Henao, O. (2005). *La escritura personal como factor potenciador de la educación de los sujetos de la escuela secundaria: experiencia del liceo benjamín herrera de Medellín*. Trabajo de grado, Doctorado en Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia, Valencia.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós, pp. 169-245.
- Ibarra, L. (2015). Hegemonía: Simurg, intelectuales, cultura y educación, *Revista Culturales*. Año III, (1). Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=694389940013>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). *Panorama educativo de México* [en línea]. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf> [2018, 4 de abril].
- Langer, J. y Applebee, A. (1987). *How writing shapes thinking*. Estados Unidos de Norteamérica: National Council of Teachers of English.
- Lázaro, F. (1980). La literatura como fenómeno comunicativo. *Estudios de lingüística. Crítica*, p.p. 173-192.
- Lecompte, M. y Goetz, J. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Legrand, L. (1999). *Celestine Freinet* [en línea]. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freinets.pdf> [2017, 24 de noviembre].

- Lejeune, P. (1975). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.
- Lomi, A. (2014). *En estado de gracia: El encuentro del periodismo y la literatura en el reportaje "En busca de los cuatro vientos" de Edmundo Valadés*. Trabajo de grado, Licenciatura en Periodismo, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Magallanes, F. (1996). El acercamiento al texto literario de carácter autobiográfico: puntos de partida terminológicos y conceptuales, *Revista de filología alemana*, (4). Recuperado de revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/view/RFAL9696110075A
- Major, W. (1994). *Freewriting: a means of teaching critical thinking to collage freshmen* [en línea]. Recuperado de: http://grammar.ccc.commnet.edu/grammar/composition/major_freewriting.htm [2017, 28 de octubre].
- Marín, C. y Leñero V. (1999). *Manual de periodismo*. México: Grijalbo.
- Martínez, J. (2012). Perspectiva sociocognitiva de la escritura, *Revista Infancias imágenes*, (11, 2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4817207>
- Medina, A. (2013). *Para perderle el miedo a la escritura*. México: DEMAC.
- Medina, A. (2014). *Para mujeres que se atreven a contar su historia*, 16(52). México: DEMAC.
- Mendoza, A. y Pascual, S. (1988). *La competencia literaria: Una observación en el ámbito escolar* [en línea]. Recuperado de: <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7637/14024287.pdf?sequence=1> [2017, 10 de octubre].
- Mendoza, A. (2010, noviembre). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos*, (32). Recuperado de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/7637/14024287.pdf?sequence=1>
- Medrano, V., et al. (2017). Perfil de los docentes de educación secundaria y media superior. En, *Panorama educativo de México 2016: Indicadores del sistema educativo nacional*. Educación básica y media superior (pp. 166-172) [en línea]. Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf> [2018, 18 de marzo].
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Santillana.

- Morlette, L. (s.f.) *National writing Project* [en línea]. Recuperado de: <http://www.nwp.org.uk/peter-elbow.html> [2017, 25 de noviembre].
- Ortín B. y Ballester T. (2009). *Cuentos que curan: Conocernos mejor con el poder terapéutico de los cuentos* (5ª. ed.). España: Editorial océano.
- Panza, M., Pérez, E. y Moran, P. (1986). *Fundamentación de la didáctica*. México: Editorial Gernika.
- Pozuelo, J. (1993). "La frontera autobiográfica. La ficción", *El lenguaje literario, Vocabulario crítico*. España: Editorial Síntesis.
- Rainer, T. (1998). *Your life as story: Writing the new autobiography*. New York: Putnam's Sons.
- Rodríguez, E. (2005). Una reflexión a partir de la experiencia: pedagogía, literatura y competencias. *Enunciación*, 10(1). Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/459>
- Rozado, A. (2005). La noche de la civilización. *Replicante*. Núm. 3. México.
- Sacristán, G. (1991). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* [en línea]. España: Editorial Morata. Recuperado de: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Diseno_d_Proyect_Curric/Unidad%201/aproximacion%20al%20concepto%20de%20currículum.pdf [2017, noviembre 13].
- Sacristán, M. (Comp.) (1998). Antonio Gramsci. *Antología*. México: Siglo XXI Editores.
- Sánchez, J. (2010). Autobiografía y pacto autobiográfico: Revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica, *Revista electrónica de estudios hispánicos, OGIGÍA*. Recuperado de http://researchgate.net/publication/41389709_A
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programa de Estudios 2011: Guía para el maestro. Educación Básica Secundaria. Español*. México: SEP.
- Secretaría de Educación de Guanajuato (2017a). *Concurso de oposición para Ingreso a la Educación Básica ciclo escolar 2017-2018* [en línea]. Recuperado de: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/convocatorias/Guanajuato.pdf> [2018, 18 de marzo].
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y Programa de estudio para la educación básica* [en línea]. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B-8xU7GYz0-OTIdXSTFsYmRDdFk/view> [2017, agosto 22].

- Trigos, L. (16 de noviembre de 2015). ¿Cómo funciona el sistema educativo en Inglaterra?, *ExpressNews, El periódico de la comunidad hispanohablante en UK*. Recuperado de <http://www.expressnews.uk.com/mostrar/376307/como-funciona-sistema-educativo-ingles>
- Torija, A. (1998, mayo). La escritura personal en el aula: ¿una ayuda para todos? *Lectura y vida* [en línea]. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n1/20_01_Bendito.pdf [2017, 11 de mayo].
- Universidad de Massachusetts (2017). *Selected Works* [en línea]. Recuperado de: https://works.bepress.com/peter_elbow/ [2017, 25 de noviembre].
- Valencia, E. (2014). *Las teorías de Freinet en la escuela* [en línea]. Trabajo de grado, Curso de adaptación al grado de Primaria hasta Infantil, Universidad de Camilo José Cela, Madrid. Recuperado de: <http://www.mcep.es/wp-content/uploads/2017> [2017, 24 de noviembre].
- Viñao, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativo, *Revista Sarmiento*, (3). Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7729>
- Yépez, H. (2005). De fragmentación. Adiós al posmodernismo (y a los Estados Unidos). *Replicante*. Núm. 3. México.

APÉNDICE A

GUÍA PARA LA ENTREVISTA

Propósito de la entrevista: Conocer los conocimientos, las habilidades y la valoración que le inculcaron sobre la escritura en su formación académica, y cuáles ha ido adquiriendo en la práctica docente.

La entrevista será grabada para su futuro análisis. Ninguna información será publicada de manera personal.

Datos generales

- Nombre _____
- Tipo de contratación: tiempo completo, horas, otro _____
- Tipo de secundaria: general (pública/privada), técnica, telesecundaria
- Años de experiencia en tercero de secundaria _____
- Número de grupos que atiende de tercero de secundaria _____
- Número de alumnos por grupo _____

Formación académica

1. Profesión _____
*Curso que lo capacita para impartir la materia

2. Escuela _____
3. Año de egreso _____
4. ¿Tuvo la materia de didáctica de la escritura? SI / NO

*Tema en alguna asignatura SI / NO

5. ¿Ha recibido capacitaciones sobre enseñanza de la escritura? SI / NO
(Nombre, año, quién)

6. ¿Ha tomado cursos/talleres sobre escritura? SI / NO

Experiencia literaria

1. ¿Escribe como pasatiempo? SI / NO
2. ¿Ha escrito algún texto autobiográfico? SI / NO Género _____
3. ¿Lee textos literarios como pasatiempo? SI / NO
4. ¿Ha leído algún texto autobiográfico completo? SI / NO
Título _____
Título _____

Didáctica de la escritura

1. ¿Qué bibliografía base usa para la práctica “Elaboración de un anuario que reúna autobiografías”?
-
-
2. ¿Usa alguna bibliografía complementaria?
-
-
3. ¿Hay bibliografía acerca del tema y de didáctica de la escritura en biblioteca docente?
-
-
4. ¿Qué TIC’s, aplicaciones o páginas web usa en su práctica?
-
-
5. ¿Qué competencias desarrolla en esta Práctica?

-
-
6. ¿Conoce las características genéricas y estructurales de la autobiografía? SI / NO
 7. ¿Conoce los tipos de texto autobiográfico? SI / NO
 8. ¿Cuál es la metodología que desarrolla para la **generación** del texto?

9. ¿Qué procedimiento de escritura usa en el aula?

-
-
10. ¿Cuántos borradores genera un alumno aproximadamente? _____
 11. ¿Cómo evalúa la práctica?

12. ¿Qué evalúa en los textos?

13. ¿Qué se debe mejorar en la Práctica?

14. ¿Puede compartir una actividad exitosa para la generación de textos personales?

-
-
15. ¿Realiza trabajo colegiado con maestros de la misma materia? SI / NO
*¿Ha recibido consejos sobre el tema? SI / NO

Generalidades

1. ¿A sus alumnos les gusta escribir? SI / NO
2. ¿Qué le hace pensarlo?

3. ¿Qué entiende por escritura personal?

APÉNDICE B

TABLA DE CONCENTRADO DE INFORMACIÓN ENTREVISTA

	Técnica mat	Técnica vesp	Telesecundaria	General mat	General vesp	Particular
Tipo de contratación	TC	TC	TC	TC	MT	HR
Años de experiencia	7	18	30	2	3	3
Número de grupos	6	4	1	6	4	2
Número de alumnos	40	28	29	42	35	26
Profesión	LE	LE	LCN	LP	LCC	LPs
Curso que lo capacita			MAE			
Escuela	CA	CA	CA	CA	UB	UG
Año de egreso	7	6	?	?	4	15
Materia de didáctica escritura	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Tema de didáctica escritura	NO	NO	NO	NO	NO	NO
Capacitaciones	NO	NO	SI	NO	NO	SI
cursos/talleres sobre escritura	NO	NO	NO	NO	SI	SI
Escribe como pasatiempo	NO	SI	SI	SI	SI	SI
Ha escrito algún texto autobiográfico	NO	SI	NO	NO	SI	SI
Lee textos literarios	NO	SI	SI	NO	NO	SI
Ha leído algún texto autobiográfico	NO	SI	NO	NO	SI	SI
Usa alguna bibliografía complementaria	SI	SI	NO	SI	SI	NO

Hay bibliografía del tema en biblioteca	NO	NO	NO	NO	SI	NO
Conoce las características genéricas y estructurales de la autobiografía	NO	SI	SI	SI	NO	SI
Conoce los tipos de texto autobiográfico	NO	NO	SI	NO	NO	SI
Cuántos borradores genera un alumno	2	1	2	1	2	2
Realiza trabajo colegiado	SI	SI	SI	NO	SI	SI
Ha recibido consejos	SI	NO	SI	NO	NO	SI
A sus alumnos les gusta escribir	NO	NO	SI	SI	SI	NO

APÉNDICE C

RÚBRICA DE ANÁLISIS DE TEXTO

ÍTEM	Por iniciar	En expansión	Establecida
A. Descripción	Nombra características de personas y lugares.	Describe personas y lugares.	Escribe los rasgos esenciales de personas y lugares.
B. Ambiente	Menciona elementos sociales-históricos o ambientales.	Relaciona los elementos sociales-históricos o ambientales con su historia personal.	Analiza la influencia que tuvieron los elementos sociales-históricos o ambientales en su historia personal.
C. Voz del autor	Dice sus puntos de vista sobre personas y/o situaciones.	Emite juicios sobre personas y/o situaciones.	Argumenta sus juicios sobre personas y/o situaciones.
D. Lenguaje	Se expresa con lenguaje ordinario, repetitivo y frases gastadas.	Hay pocas repeticiones y algunas figuras retóricas.	Crea figuras retóricas. Maneja un vocabulario amplio e intencionado.
E. Tiempo	Relata los sucesos en orden cronológico del pasado al presente, imitando los ejemplos en el libro de texto.	Narra los sucesos de manera distinta al cronológico, sin una intención creativa.	Manipula conscientemente la estructura narrativo-temporal, según la intención.

F. Intención	Los elementos narrativos relatan la realidad o sobre sí mismo.	Los elementos narrativos justifican al autor o la realidad.	Los elementos narrativos llevan a la reflexión sobre sí mismo o la realidad.
G. Creatividad	El narrador protagonista relata sin tomar consciencia de la forma.	El narrador protagonista narra la historia con cierta consciencia de la forma.	El narrador protagonista crea una historia con una intención.

APÉNDICE D

TABLA DE CONCENTRACIÓN DE RESULTADOS INDIVIDUAL

ÍTEM	TEXTO 1	TEXTO 2
Descripción		
Ambiente		
Voz		
Lenguaje		
Tiempo		
Intención		
Creatividad		
Suma	#¡NUM!	#¡NUM!
Nivel		

TABLA DE CONCENTRACIÓN DE RESULTADOS POR GRUPO

ALUMNO	ÍTEMS							SUMA	NIVEL
	A	B	C	D	E	F	G		
1	0	0	0	0	0	0	0	#¡NUM!	0
2	0	0	0	0	0	0	0	#¡NUM!	0
3	0	0	0	0	0	0	0	#¡NUM!	0
4	0	0	0	0	0	0	0	#¡NUM!	0
5	0	0	0	0	0	0	0	#¡NUM!	0
6	0	0	0	0	0	0	0	#¡NUM!	0
7	0	0	0	0	0	0	0	#¡NUM!	0
8	0	0	0	0	0	0	0	#¡NUM!	0
9	0	0	0	0	0	0	0	#¡NUM!	0

ETAPA:

NIVEL
 AVANZADO
 MEDIO
 BAJO

10	0	0	0	0	0	0	0	0	#¡NUM!	0
Nivel por ítem	0	0	0	0	0	0	0	0		

APÉNDICE E

OBSERVACIÓN DE CLASE

Escuela:

Turno:

Alumnos:

Fecha:

ÍTEM	SÍ	ESPECIFICACIÓN
Establece metas comunes		
Parte del interés del alumno		
Reconoce el conocimiento previo del alumno		
Modifica la planeación de acuerdo a las necesidades		
Usa libro de texto y textos complementarios		
Leen diferentes textos autobiográficos		
Se realiza trabajo individual		
Se realiza trabajo entre pares		
Se realiza trabajo grupal		
Estrategias para la enseñanza de los temas de reflexión (teoría)		
Estrategias para la enseñanza de nuevos		

conocimientos		
Estrategias para la enseñanza de nuevas habilidades escriturales		
Estrategias y/o técnicas para la creación del texto (Habilidad: escritura)		
Reconoce y crea estrategias diferenciadas para cada nivel de escrito		
Se realiza actividad escritural de reforzamiento (tarea)		
Se realiza actividad escritural libre fuera de clase		
Concepto sobre el rol de escritor		
Tipo de situación didáctica (áulica/real)		
Relaciona la experiencia empírica		
Ambiente áulico en relación con la escritura		
Motivación para la escritura		
Rol del maestro (activo/pasivo)		
Rol del alumno (activo/pasivo)		
Hay autoevaluación, momento de la clase y forma de registro		
Elementos en los que se centra la retroalimentación		
Hay coevaluación, momento y forma de registro		
Elementos en los que se centra la retroalimentación		
Mediación docente durante la retroalimentación		
Hay heteroevaluación, momento y forma de		

registro		
Elementos en los que se centra la retroalimentación		
Forma de la supervisión de la actividad escritural dentro del aula		
Muestra los criterios de evaluación de la práctica (descriptores de logro)		
Muestra los criterios de evaluación del texto		

APÉNDICE F

TABLA DE CONCENTRACIÓN DE RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN

	Técnica mat	Técnica vesp	Telesecundaria	General mat	Particular	SUMA
Establece metas comunes						
Parte del interés del alumno						
Reconoce el conocimiento previo del alumno						
Modifica la planeación de acuerdo a las necesidades						
Usa libro de texto y textos complementarios						
Leen diferentes textos autobiográficos						
Se realiza trabajo individual						
Se realiza trabajo entre pares						
Se realiza trabajo grupal						
Reconoce y crea estrategias diferenciadas para cada nivel de escritor						
Se realiza actividad escritural de reforzamiento (tarea)						
Se realiza actividad escritural libre fuera de clase						
Relaciona la experiencia empírica						

Muestra los criterios de evaluación de la práctica (descriptores de logro)						
Muestra los criterios de evaluación del texto						
Concepto sobre el rol de escritor						
Tipo de situación didáctica						
Rol del maestro (activo/pasivo)						
Rol del alumno (activo/pasivo)						
Forma de la supervisión de la actividad escritural dentro del aula						

APÉNDICE G

RESULTADOS OBSERVACIÓN DE CLASES

	Técnica mat	Técnica vesp	Telesecundaria	General mat	Particular	SUMA
Establece metas comunes	0	0	0	0	0	0
Parte del interés del alumno	0	0	0	1	1	2
Reconoce el conocimiento previo del alumno	1	1	1	1	1	5
Modifica la planeación de acuerdo a las necesidades	1	1	1	1	1	5
Usa libro de texto y textos complementarios	1	1	1	0	0	3
Leen diferentes textos autobiográficos	1	0	0	0	0	1
Se realiza trabajo individual	1	1	1	1	1	5
Se realiza trabajo entre pares	1	0	0	1	0	2
Se realiza trabajo grupal	1	0	1	1	1	4
Reconoce y crea estrategias diferenciadas para cada nivel de escritor	0	0	0	0	0	0

Se realiza actividad escritural de reforzamiento (tarea)	1	0	1	1	1	4
Se realiza actividad escritural libre fuera de clase	0	0	0	0	0	0
Relaciona la experiencia empírica	1	1	1	1	1	5
Muestra los criterios de evaluación de la práctica (descriptores de logro)	0	1	0	0	0	1
Muestra los criterios de evaluación del texto	0	1	0	0	0	1
Concepto sobre el rol de escritor (positivo/negativo)	P	P	P	P	P	P
Concepto sobre el rol de escritor (activo/pasivo)	P	P	P	P	A	P
Tipo de situación didáctica (áulica/real)	A	A	A	A	A	A
Rol del maestro (activo/pasivo)	A	A	A	A	A	A
Rol del alumno (activo/pasivo)	P	P	P	P	A	P
Forma de la supervisión de la actividad escritural dentro del aula (directiva/guiada)	D	D	D	D	D	D

APÉNDICE H

ANTECEDENTE HISTÓRICO Y TEÓRICO

Se afirma que el origen del término *autobiografía* se sitúa a finales del Siglo XVIII. Concretamente, en Alemania, en algunos textos de Friedrich Schlegel publicados en 1798. Aunque el término ya existía en la lengua alemana: *autobiographen*, y después se adaptó al inglés (Álvarez, 1989, p. 419).

El origen de la palabra autobiografía es griego, se compone de: *autós*, *bios* y *graphos*. El término *autós* se refiere al carácter personal de lo que cuenta el narrador; *bíos* marca que será la vida la temática del relato; y *graphos* el medio de comunicación y preservación de aquellos hechos notables (Cáseda, 2012, párr. 4) que pudieran, de otro modo, perderse; porque la autobiografía es el resultado de un camino que se acaba (Álvarez, 1989, p. 420), la presencia no muy lejana de la muerte. “Abarca gran parte de las edades del autor, para que pueda encontrarse una orientación fundamental de toda una vida, para poder descubrir el sentido de la existencia (...). Y se limita a una etapa, casi siempre se trata de la infancia o la juventud”. (Guijosa, 2004, p. 32)

Aunque el término autobiografía es relativamente moderno (s. XIX), existen autobiografías desde hace mucho tiempo. La crítica literaria señala a San Agustín como el primero en haber escrito autobiografía, en el libro *Confesiones*, escrito entre el 397 y 398 (Burgüer y Burgër, 2001, p. 31; Álvarez, 1989, p. 420).

William C. Spengemann (1980) citado por Cáseda (2012, párr. 6) establece una cronología del género, dividido en cuatro periodos:

1. “La auto-explicación histórica”, corresponde a la autobiografía que se escribió entre las *Confesiones* de San Agustín y las de la primera parte del Siglo XVIII. Durante este periodo de tiempo, el género tiene un carácter objetivo, histórico y busca, en las obras, mostrar la verdad de los hechos que se narran.
2. “Auto-investigación filosófica” que corresponde a la autobiografía puramente ilustrada, de John Stuart Mill o de Benjamín Franklin, por ejemplo. En estos textos, el autor añade una concepción del mundo, una conclusión ideológica que parte de su experiencia.
3. “Auto-expresión poética”, correspondería al periodo del Romanticismo y tendría como máximo exponente a Rousseau y sus *Confesiones*. Adquiere una dimensión mucho más subjetiva, individual, personal, con detalles más íntimos.
4. “Auto-invencción poética”, en que la autobiografía se llena de ficción, acercándose al género novelístico y a otras especies literarias. Acercándose a lo subjetivo, perdiendo su carácter histórico inicial.

Es difícil aplicar el término de “autobiográfica” a una obra, existe una gran variedad de textos que manejan la verdad como pacto con el lector y la identidad narrador-protagonista (Cáseda, 2012, párr. 14; Sánchez, 2010, p. 6; Magallanes, 1996, p. 76). Sin embargo, es posible diferenciarlos gracias al estudio de Phillippe Lejeune (1975) sobre la autobiografía. Con base en las ideas expuestas en el *Pacto autobiográfico*, Álvarez (1989, p. 442 y 444) y Viñao (1999, p. 233) y Jesús Cáseda (2012, párr. 15 y 16) distinguen los textos autorreferenciales de la siguiente forma:

- La “noticia autobiográfica”, se encuentra entre lo subjetivo y lo objetivo, aunque lo segundo trata de superponerse para convencer al lector de la verdad de lo contado.
- En el “testimonio”, el personaje es protagonista, antagonista, testigo presencial o sobreviviente.
- El “autorretrato” tiene la intención de encontrar la naturaleza y la estructura de la personalidad. Es un texto circunscrito a otro mayor, donde se describen las características físicas y psicológicas.
- La “apología” pretende demostrar, reivindicar o justificar en público las acciones que se ejecutaron o las ideas que se profesaron.
- La “memoria” cuando es autobiográfica tiene el fin de obtener un premio o que se haga justicia a una pretensión; en otra de sus formas hace referencia directa a los acontecimientos públicos y de personas importantes. Al igual que en el testimonio, predomina la narración sobre el exterior.

- El “diario” es el reflejo de un momento breve e importante, su intención varía y se manifiesta en cada entrada.
- El término “confesión” alude a una historia personal que busca expresar la naturaleza esencial, íntima, la verdad del yo.

Existe también la distinción que realiza Alberca (2012) en el *Pacto ambiguo* acerca de las novelas que ficcionan algunos hechos reales o bien el caso contrario, aquellas que son ficción y mencionan uno cuantos datos verídicos (Faix, s.f., p. 129). Viñao (1999, p. 234) añade al estudio de los textos autobiográficos los que se usan en la investigación histórica y educativa: libros de cuentas, notas, correspondencia y agendas. Además, existen estructuras híbridas provenientes del Nuevo periodismo o periodismo literario, a partir de los años setentas, aunque en Latinoamérica existen muestras desde décadas anteriores; es el caso de la crónica, el reportaje literario y la entrevista autobiográfica (Castro, 2015, pp. 64-70; Lomi, 2014, pp. 122-129).

APÉNDICE I

ACERCAMIENTOS A LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Diseñar e implementar un taller con base en la propuesta didáctica fue parte de las tareas de la Estancia de investigación en la maestría. Por limitaciones en los tiempos opté por desarrollar un programa de diez sesiones de tres horas sobre temas básicos⁴⁹ y se implementó la práctica de las técnicas y actividades que componen la propuesta metodológica del capítulo III. La finalidad de la propuesta era generar cambios de consciencia sobre la didáctica de la escritura que se utiliza, no sólo la enseñanza de conceptos literarios, para que los docentes a su vez usaran las estrategias en el aula, con la correspondiente transposición y mediación. Esta investigación supone que vivir la experiencia de escribir es la mejor fuente de convencimiento y motivación para invitar a otros a hacerlo.

⁴⁹ Características generales de los textos autobiográficos, según Marcela Guijosa, elementos y estructura de la narración.

Presenté el proyecto de taller al supervisor de escuelas secundarias de la zona 506 de Celaya⁵⁰ en el mes de febrero, fue aceptado de inmediato por estar en consonancia con su Ruta de Mejora⁵¹ y el Nuevo Modelo Educativo. El taller inició el sábado 14 de abril con dos maestras, debido a la poca publicidad que le dieron en las escuelas y a que varios docentes tomaban otros cursos en el mismo horario. Horas más tarde, hablé con el Supervisor al respecto y permitió abrir la convocatoria a maestros de otras escuelas, contando aún con su apoyo para las instalaciones, el equipo y la firma de constancias.

Con la situación descrita anteriormente, se realizó el taller de escritura personal para docentes con cinco miembros permanentes y dos que asistieron pocas sesiones por motivos laborales durante los meses de abril, mayo y junio. Los asistentes eran de niveles y sistemas educativos diversos: primaria pública, secundaria pública y privada, tecnológico universitario y de talleres artísticos. Los resultados fueron evidentes para cada uno en los escritos de *freewriting*, en las conversaciones sobre didáctica de la escritura, las pequeñas implementaciones que iban haciendo en sus grupos y en su proyecto de escritura. Personas que nunca habían escrito un texto, al finalizar el taller leyeron su creación con gran entusiasmo: un monólogo, una epístola, un ensayo y dos memorias.

Después me fue solicitado un taller intensivo con la misma temática y técnicas por dos docentes de secundaria que no pudieron tomar el anterior. Este nuevo taller se realizó en el mes de julio. Los profesores admitieron que veían

⁵⁰ Cabe señalar que no comprende las escuelas investigadas.

⁵¹ Plan de trabajo anual de cada escuela que pretende resolver las propias problemáticas, a su vez forma el plan de la zona y de Delegación.

avances en la cantidad y fluidez de su escritura, además se sintieron libres de incursionar nuevas temáticas y estilos.

Los testimonios que se presentan a continuación pertenecen a tres de los maestros que tomaron los talleres e imparten la asignatura de español en diferentes secundarias públicas.

Testimonio 1. Iraís, diciembre 2018.

“El taller claro que me sirvió. Lo he puesto en marcha en un grupo de tercero y hemos tenido buenos resultados. Lo llamamos: expresarse con arte, los jóvenes no visualizaban que se trataba de escribir, así los pude ir conduciendo hasta tener un producto terminado de escritura y socializarlo. Los alumnos incluso presentaron de forma dramatizada los resultados”.

Testimonio 2. María, diciembre 2018.

“El taller ha sido de gran utilidad ya que la SEG [Secretaría de Educación de Guanajuato] pide en su currículum desarrollar las habilidades socioemocionales y, dentro de las mismas, pide el autoconocimiento; por lo que hacer un diario y reflexionar lo que sintieron durante el día o escribir su autobiografía me ha sido de utilidad”.

Testimonio 3. Pablo, noviembre 2018.

“Soy docente con primeros y segundos años a mi cargo. Me ha servido en dos niveles: el primero como un proceso de reflexión diaria para mí como escritor, como alguien que se dedica al quehacer escritural, porque tiene una postura diferente, había cosas que yo intuía en el oficio de escribir y que el taller me dio la certeza para seguir escribiendo y producir textos autobiográficos y escritura estética; en un segundo nivel y el que considero más importante, en mis alumnos, ha despertado en ellos un gusto por escribir, con las técnicas que aprendí mi objetivo era que se enamorarán de escribir, que no fuera una cuestión tediosa, y viernes con viernes - que es el día que yo trabajo producción de textos- ha resultado toda una experiencia porque me exigen que les traiga algo nuevo, hubo alguien que dijo que era una clase de brujería (por las actividades lúdicas para generar un tema de escritura) y le contesté: no, es una forma de enfrentarse a la escritura más amigable que la que nos enseñan en la escuela o la tradicional, la que conocemos”.⁵²

⁵² El docente actualmente realiza una investigación sobre la promoción del hábito de la escritura en segundo de secundaria para obtener el grado de Maestro en Educación, esta idea nació a partir de los buenos resultados que ha obtenido con las técnicas aprendidas en el taller, según comentarios posteriores.