

Análisis comparado de producción de textos escritos en alumnos de Español y Matemáticas en Educación Normal

Comparative analysis of the production of written texts in students of Spanish and Mathematics in normal education

Armando Balcázar Orozco*

Fecha de recepción: 05 de marzo de 2020

Fecha de aceptación: 05 de julio de 2020

RESUMEN

Este artículo está basado en una investigación sobre la producción de textos escritos por alumnos de un grupo de estudio de las licenciaturas en Matemáticas y español de las Escuelas Normales superiores de Aguascalientes, Guanajuato y Ciudad de México, con los objetivos de conocer si los estudiantes al escribir textos escolares y textos de placer han desarrollado algún tipo de competencia, sea comunicativa o para la vida, o el agrado es íntimo, personal o reflexivo. Se utilizó el método cualitativo de análisis de contenido y la interpretación de respuestas cerradas y abiertas, además de la cuantificación de datos cerrados que sirvieron de referencia de porcentajes para el análisis comparado entre estas tres poblaciones de estudiantes normalistas. Los gustos sobre la producción escrita de estas poblaciones y el conocimiento sobre el acto de escribir manifiestan mayores coincidencias que diferencias. El horizonte de producción y de conocimiento es más de simpatías que de alejamientos. El compromiso de su producción escrita está supeditado a las tareas escolares, en general. Los gustos son del placer de escribir situaciones personales ignotas para los demás. Las competencias adquiridas en la producción de textos escritos, por parte de los alumnos, coadyuvan a fortalecer el perfil de egreso en sus estudios de licenciatura.

Palabras clave:

Análisis comparado; producción textual; texto escrito; educación normal.

ABSTRACT

This article is based on an investigation on the production of texts written by students of a study group of the degrees in Mathematics and Spanish of the Escuelas Normales de Aguascalientes, Guanajuato and Mexico City, with the objective of knowing if the students at Writing school and recreative texts have developed some kind of competence, be it communicative or for life, or the. The qualitative method of content analysis and the interpretation of closed and open responses were used, in addition to the quantification of closed data that served as reference percentages for the comparative analysis between these three populations of normalist students. The tastes about the written production of these populations and the knowledge about the act of writing show greater coincidences than differences. The horizon of production and knowledge is more of sympathy than of estrangement. In general, The commitment of its written production is subject to school assignments. Tastes are pleased to write personal situations unknown to others. The competences acquired in the production of written texts, by the students, help to strengthen the graduate profile in their undergraduate studies.

Keywords:

Comparative analysis; textual production; written text; normal education.

* Docente- investigador de la Escuela Normal Superior de México.

Introducción

Este trabajo versa sobre la producción de textos escritos en alumnos de las licenciaturas en español y Matemáticas en Educación Normal (EN). Hemos conocido y analizado los diversos tipos de esta producción escrita. Apuntamos a comparar y a reflexionar sobre los textos escritos con la finalidad de determinar formas, saberes, aplicaciones, compromisos y gustos en los textos producidos por los alumnos de estas dos licenciaturas en EN.

Si tratamos los gustos y diferencias en este reporte de investigación, iniciamos con las primeras sobre qué tipos de textos escriben, de su compromiso por ellos, de la frecuencia con que escriben y, de las segundas, los alejamientos que manifiestan los alumnos al escribir tanto textos escolares como textos de placer, si han desarrollado algún tipo de competencia, o si el agrado, es íntimo, personal o reflexivo.

El conocimiento de la escritura es también abordado en este trabajo, en el sentido, de preguntarse por los saberes de los alumnos sobre un texto escrito, qué naturaleza tiene este, si ellos saben que un simple texto o un texto escrito presentan una intención o esta, no es necesaria como un propósito específico, si los alumnos comprenden que la escritura presenta un sentido social, además una estructura, organización y criterios lógicos en la redacción, no solamente en un texto escrito común. Este artículo tiene sus límites porque se abordan algunas líneas de estudio sobre el proceso de escritura en tres poblaciones específicas, en este caso, los grupos de quinto semestre de las dos licenciaturas de los planteles de las escuelas normales superiores mencionadas.

A pesar de que México se ha distinguido por ser cuna de escritores prolíficos y de calidad, la producción de textos escritos, por ejemplo, de los alumnos en los niveles de educación básica, media superior y superior no es del todo alentadora. Los alumnos mencionados escriben por compromiso escolar, en su mayoría, esta circunstancia ha sido un problema que se ha suscitado desde estas etapas escolares. Ante esta perspectiva, debemos crear diversas estrategias didácticas para fortalecer el perfil de egreso de los estudiantes normalistas en el ámbito de la educación superior, en función del manejo de habilidades necesarias para la producción de textos escritos. Organizar las ideas y redactar no son cualidades innatas en los estudiantes de educación superior; en diversas ocasiones no tienen el conocimiento pertinente en torno a la producción de textos escritos. La falta de precisión y dominio del tema que han de redactar es un común denominador en el estudiante o escritor en ciernes. Existen escisiones y hundimientos, bríos y propul-



siones en la escritura de sus textos académicos, sea por compromiso o gusto personal.

La expresión de ideas y sentimientos, a través de la escritura, es una fortaleza y una simpatía *sui generis* en los estudiantes de nivel licenciatura en EN, sin embargo, el oficio de escribir presenta una edad tardía, sea en cualesquiera de los niveles educativos. Nuestra prospectiva es crear, por medio del estudio, análisis e interpretación de sus procesos de escritura, un programa con estrategias significativas en el gusto, producción y conocimiento de la escritura como proceso creador y acto comunicativo de la naturaleza racional de los seres humanos quienes, antes de ser estudiantes o estar inmersos en espacios académicos, son seres pensantes que se comunican en la sociedad en que viven. La escritura es forma personal de expresión de sentimientos y conceptos propios de la esfera afectiva y, del mundo de conocimiento, de la vida social e intelectual de los futuros docentes y formadores de educación media y media superior de las licenciaturas en Español y Matemáticas. La escritura funciona entre el gusto de ser escritor y el deber ser de la organización de las ideas en el proceso de redacción.

Los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

Objetivo general: Conocer y describir comparativamente la producción escrita de los alumnos de las licenciaturas en Español y Matemáticas en EN, en el ámbito escolar y personal.

Objetivos específicos: 1. Identificar qué tipos de textos escritos producen los alumnos de quinto semestre de las licenciaturas en Español y Matemáticas de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes (ENSFA), de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG) y de la Escuela Normal Superior de México (ENSM).

2. Comparar y analizar las habilidades y las finalidades de producción de textos escritos de los alumnos de estas Escuelas Normales en las dos licenciaturas antes mencionadas, durante el ciclo escolar 2017-2018.

3. Determinar los saberes teóricos de los alumnos de estas licenciaturas en las tres Escuelas Normales, referidos al texto, en general y, a la escritura, como una de las habilidades de la lengua.



Referentes conceptuales

El desarrollo de los actos de escritura, a través de la selección y recopilación de los procesos mentales de quien escribe, se perciben con base en un pensamiento lógico en el concepto de *composición*, tal como lo anota Donald H. Graves (2002): «Componer se refiere a todo lo que un escritor hace desde el momento en que plasma las primeras palabras en el papel hasta que acaba la redacción final» (p. 211). En este sentido, entendemos por texto todo lo que puede leerse, así, podemos leer, en forma íntegra, lo que está enfrente de nosotros, es decir, el mundo en general.

Un texto escrito manifiesta una estructura cuyo efecto es una función comunicativa porque ensaya un mensaje que conlleva elementos mínimos y necesarios para comprender a este. Desde la perspectiva de la escritura como un acto social, percibimos que escribir encierra una necesidad y una intencionalidad para comunicarse. Nos comunicamos en forma oral y escrita, entre otras, sin embargo, los alumnos no siempre detectan que escribir es dialogar, acción social intencional para lograr ciertos objetivos en la comunicación, porque escribir «es una forma de usar el lenguaje para conseguir objetivos» (Argudín y Luna, 2005, p. 24). Si nos preguntamos, ¿para qué me comunico?, descubriremos que lo ejecutamos porque tenemos una necesidad, una intención o un objetivo.

La *planificación*, en sí, es un proceso recurrente en la ruta del desarrollo de un proyecto escrito y es un diálogo permanente, paso a paso, para después valorar el proceso de escritura, en este, la planificación es un hilo guía que envuelve de significado al texto escrito. En el ambiente escolar y extraescolar, es necesario tener presente el contexto cultural específico de los modos de ser de la escritura: quién escribe, qué escribe, a quién escribe, con qué fin se escribe y cómo se escribe, a fin de cuentas, en la planificación se pretende que los alumnos «formulen deseos y necesidades de conocimiento en cada uno de estos elementos para alcanzar el éxito comunicativo» (García Parejo, 2011, p. 51). Porque planificar es ejecutar acciones que apuntan a la estructura organizada de un texto escrito que contiene un mensaje con una teleología conceptual y emocional, inmersa en la palabra del mismo mensaje en un contexto social determinado.

Los aspectos socioculturales influyen también en la estructura total del lenguaje escrito, en este sentido, coincidimos con Lomas cuando indica que «aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto real de su producción» (Lomas y Osoro, 1999, p. 358). El docente enseña y el alumno aprende a argumentar, describir, narrar, exponer e imaginar estas estrategias



por escrito en momentos concretos dentro de la configuración de cada uno de estos tipos de textos, para entender, que existen componentes del contexto en donde se desarrollan las actividades de composición escrita; el contexto de la actividad de escritura: ¿quién escribe? Y el contexto escolar: ¿dónde escribe? El aprendizaje de la escritura se manifiesta cuando asimilamos «la complejidad de elementos que se conjugan en estas situaciones: culturales, discursivos, textuales, lingüísticos y otros»(Lomas y Osoro, 1999, p. 360).

Saber escribir es ser capaz de comunicarse en forma coherente por escrito. Importa que la producción de textos tenga una extensión considerable y comprenda temas de cultura general. El alumno debe dominar muchas microhabilidades de la lengua para ser un escritor competente, desde aspectos motrices hasta estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y de creatividad. El alumno debe conocer las unidades lingüísticas simples —letras, palabras—, las propiedades superficiales —puntuación, ortografía— y las propiedades profundas —adecuación, coherencia—, además de tener presente el árbol del conocimiento de los saberes en sus tres ramificaciones: conceptuales —saber saber—, instrumentales —saber hacer— y actitudinales —saber valorar—. En relación con los conceptos, el alumno debe comprender los elementos internos de un texto: adecuación, coherencia, cohesión y gramática; en los instrumentos: motricidad, redacción y revisión y en las actitudes: cultura impresa, gustos e intereses. Daniel Cassany propone «El perfil del buen escritor», a saber, mucha lectura, conocer a los lectores, planificación del texto, relectura de lo escrito, revisión de la escritura, recursividad y materiales de apoyo cognitivo como códigos lingüísticos —diccionarios—. (Cassany, Luna y Sanz, 1998, pp. 263-264)

Una pedagoga de la escritura, en sus principios cognitivos sobre este tema, propone un decálogo como paradigma y método de una didáctica de la composición. Enunciamos solamente cinco lineamientos de este decálogo: 1.El aprendizaje de la composición tiene tres fases: fluidez, coherencia y corrección. 2. Se deben utilizar muchos destinatarios y muchos fines. 3. Se debe escribir frecuentemente. 4. Es poco útil el estudio sistemático de la gramática. 5. Es necesario hacer varias versiones de un escrito. (Serafini, 2001a, pp. 183-186)

Esta autora menciona, además, que existen modelos psicológicos de la escritura, es decir, existen propuestas de modelos *estáticos* —procesos de escritura en forma lineal—y *dinámicos* —procesos no necesariamente en orden lineal—. El acopio de las *ideas en el flujo de la escritura* es una técnica de reunión de conceptos que se plasman en el papel de forma eficiente. Con esta técnica se produce un texto escrito a partir de



la construcción de frases y párrafos, a diferencia de la lista y del racimo de ideas. Con este flujo se elabora, en forma dinámica, un texto escrito con independencia de la selección de palabras y frases. Este flujo de escritura puede utilizarse en la producción de cualquier género de escrito, literario o no literario, sean textos argumentativos, descriptivos, narrativos o poéticos. La rapidez de la escritura se siente más libre ante el miedo de estar enfrente de la hoja en blanco (Serafini, 2001b, p. 41).

El *proceso de composición* requiere de competencias, lo hemos mencionado, del *saber saber, saber hacer y saber ser* porque la escritura es una actividad lingüística como el diálogo o el flujo de conciencia o ciertos códigos o gestos, en fin, la composición escrita comparte rasgos específicos de la comunicación verbal, entre otros: *actividad lingüística e intencionalidad*, en el sentido de que «escribir es un forma de usar el lenguaje que, a su vez, es una forma de realizar acciones para conseguir objetivos» (Cassany, 1999, p. 25). Porque las intenciones comunicativas son fundamentales y necesarias, en mayor grado, que las simples palabras. Otro rasgo es la *contextualización* debido a que el texto escrito se realiza en ambientes espaciales y temporales específicos. El proceso de composición es *dinámico y abierto* porque es un acto de escribir de construcción de significados en la interacción entre los hablantes y los signos escritos. La composición del texto requiere de una perspectiva crítica porque la lengua refleja puntos de vista de la realidad, no la realidad misma. El proceso de composición está sustentado en *habilidades de la lengua* porque el *escribir* es una habilidad compleja que se apoya en herramientas básicas de las otras habilidades lingüísticas: *escuchar, hablar y leer*. La calidad y el valor de la composición escrita anida en el fundamento sostenido de la comprensión lectora, de la escucha de los otros y de la forma de expresión oral de quien escribe. El proceso de comprensión de la escritura se consolida con las asunciones del conocimiento sobre la misma escritura: la legibilidad estriba en la forma de trabajar del escritor, de las estrategias cognitivas que utiliza en su acto de escribir por medio de la búsqueda y organización de las ideas, del fomento de su crecimiento personal, de concebir la escritura como «un proceso de elaboración de ideas», de asumir que escribir es comunicar en el sentido de ser un sustento «epistemológico de aprendizaje» (Cassany, 2002, p. 32).

La enunciación escrita puede progresar y perfeccionarse cuando desarrollamos nuestras competencias lingüísticas y comunicativas, para ello, es necesario concientizarnos sobre el valor personal que adquiere un texto escrito en la sociedad. La diversidad textual forma parte esencial de los géneros escritos que podemos conocer y desarrollar. En esta perspectiva, debemos estar conscientes de asimilar asiduamente



te un ejercicio reflexivo del acto de escribir en nuestra vida cotidiana porque, quien escribe en forma constante, está capacitado para adaptarse a contextos sociales y culturales que favorecen la construcción del enunciado escrito y la producción sistemática de este, en esta línea de enunciación escrita, en nuestra sociedad de conocimiento actual, la escritura ha adquirido, de tiempo atrás, «determinadas funciones y especializaciones que las mismas prácticas sociales han ido activando y generando, de tal forma que, hoy en día la diversidad de los textos es muy amplia y presenta un *continuum* de los textos más sencillos y formulísticos a los más complejos»(Calsamiglia, 1998, p. 182).

Las perspectivas sobre el desarrollo de la escritura son diversas y variadas. Los estudios realizados en ese ámbito constituyen un punto de interés en la psicología y psicopedagogía en torno a los problemas y avances, desde edad temprana en el infante, del proceso de evolución de la escritura como actividad humana. El punto medular del desarrollo de la escritura no es la sola imitación; la perspectiva actual de nuestros saberes sobre este tema es que el símbolo escrito se transforma en «algo» que «dice algo» al niño, por tanto, comienza este símbolo escrito a abrazar un *significado*; inicia el proceso de inferencias e hipótesis donde se manifiestan la comprensión y el desarrollo de la escritura en la infancia. La escritura, en este sentido, implica un acto de conocimiento más complejo que la lectura, por ejemplo, porque es un «proceso continuo y secuencial, lo cual parece implicar más formas paralelas de procesamiento»(Sinclair, 2010, p. 104).

Por otro lado, los procesos de construcción de la escritura están delimitados históricamente por diversas situaciones y contextos, en primer lugar, antes de que la escritura sea una actividad escolar, los procesos existen en etapas anteriores a ese momento de socialización y porque este proceso de construcción aparece en el niño antes de practicarlo en la escuela, sobre todo, porque «la escritura existe inserta en una compleja red de relaciones sociales»(Ferreiro y Gómez, 2010, p. 128).

En la gramática tradicional, el sentido de *redactar*, desde un punto de vista etimológico es «poner en orden» o «compilar»; implica que la redacción es una forma de expresión escrita de pensamientos ordenados, en otras palabras, redactar bien, «es construir la frase con exactitud, originalidad, concisión y claridad»(Martín Vivaldi, 1980, p. 14). De acuerdo con lo anterior, las ideas y pensamientos deben someterse a una norma que comprende necesariamente un orden, nota esencial en la redacción porque en nuestra existencia la norma es fundamental para que los seres humanos vivamos en sociedad con armonía y sin conflictos. Escribimos y redactamos bien sin conocimiento de la gramática, sin embargo, debemos



pensar y reflexionar que, en diversos casos, esas reglas gramaticales se conocen sin saberlas, pero tenemos presente también que el buen uso de la lengua se asimila y se asume con la lectura de obras de autores eficientes en la redacción y en la comunicación de ideas, además, dichos escritores necesitan conocer y comprender las herramientas laborales de su campo de creación, estudio o reflexión como son las palabras y el lenguaje escrito. Una cualidad de los buenos escritores es que asimilan una mar extensa de precisión y claridad, a pesar de que el uso de la lengua y de la norma esté basado en ciertas complejidades; no es fácil hablar correctamente un idioma, ni tampoco escribirlo.

Si el conocimiento sistemático del lenguaje es el objetivo de la gramática, la estilística es una disciplina lingüística que estudia las características esenciales de la lengua escrita tales como la precisión, la elegancia, la claridad y la armonía. Estas características se asimilan en función de escribir constantemente; escribir y corregir porque el estilo personal del escritor se forja en la fragua de su personalidad y creatividad, de sus esfuerzos, aptitudes y capacidades, del cincel constante sobre el material donde se labra el trabajo y la naturaleza de ser en sí y consigo mismo. La estilística es el arte de componer, porque el estilo es forma individual de expresión, técnica asimilada al modo de ser del escritor y como «fusión completa de lo universal y de lo personal»(Middleton Murry, 1976, p. 13). Escribir, entonces, es una actividad que conlleva estrategias y autonomía porque quien escribe, diseña su composición con una perspectiva creativa y reflexiva con base en un contexto discursivo y un diálogo con el lector o hipertexto, mediados por el texto escrito. En este sentido, «la composición de textos es esencialmente comunicativa entre un escritor y uno o más destinatarios»(Díaz-Barriga y Hernández, 2016, p. 269). Composición dialógica, social, incluyente, diferenciada, plural, participativa y democrática que hemos señalado en este conciso horizonte de conocimiento sobre el proceso de la producción de textos escritos.

Metodología

La aplicación metodológica de criterios cualitativos y de análisis de contenido de los datos obtenidos, en el sentido de que estos datos se consideran «muestras intencionales o basadas en criterios situacionales»(Martínez Miguélez, 2004, p. 54); además de datos cuantitativos que obtuvimos como porcentajes de referencia, es la población integrada por los alumnos de las licenciaturas en Español y en Matemáticas de la ENSFA, de la ENSOG y de la ENSM, del quinto semestre, grupo único en las dos primeras instituciones y turno matutino en la tercera,



durante el ciclo escolar 2017-2018. El instrumento de investigación que utilizamos fue un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, tal como se describe a continuación. Los cuestionarios instrumentados «in situ», contestados con datos individuales y analizados en su conjunto, fue la evidencia y el testimonio de la realidad académica y social interpretada en este estudio y análisis comparado como procedimiento sistemático para fundamentar «categorías conceptuales» por medio de construcciones lógicas e interpretativas, síntesis de las respuestas de la población muestra estudiada. Reiteramos que tuvimos en cuenta el método cualitativo del «análisis del contenido» aunado al «hermenéutico dialógico», bajo la mirada puntual de que el «intérprete proyecta un sentido en el texto y, a su vez, el texto lo confirma o lo rechaza» (Álvarez-Gayou Jurguenson, 2006, p. 82).

El cuestionario aplicado estuvo constituido por tres secciones con sus preguntas específicas y sus variaciones respectivas, que se enlistan a continuación: Sección I. *Simpatía por la escritura*: 4 preguntas; Sección II. *Producción escrita*: 5 preguntas y Sección III. *Conocimiento de la escritura*: 8 preguntas.

Subtotal parcial: 17 preguntas, más 11 variaciones de esas preguntas.
Suma total: 28 preguntas.

Entendemos que las preguntas específicas fueron cerradas y las variaciones o extensiones de las mismas, abiertas; sea por correspondencia o comprensión de sus propias respuestas.

Preguntas relativas a la investigación

¿Qué gustos y diferencias existen en la producción de textos escritos de los alumnos de las licenciaturas en Español y Matemáticas en las instituciones formadoras de docentes estudiadas?

¿Qué tipo de textos escritos producen los alumnos de las licenciaturas en Español y Matemáticas de estas tres escuelas normales?

¿Qué clase de compromisos tienen los alumnos de las licenciaturas en Español y Matemáticas cuando producen textos escritos en sus espacios curriculares?

¿Qué grado de conocimiento, de planificación, de dificultad y de recursividad tienen los alumnos de las licenciaturas mencionadas sobre los textos escritos producidos en su ámbito escolar?

¿Para qué producen textos escritos los alumnos del quinto semestre de estas dos licenciaturas en estas tres instituciones mencionadas?



Análisis comparado de los tres grupos de la licenciatura en Matemáticas

Por cuestiones de espacio, presentamos solamente, en este reporte de investigación, el análisis comparado de las dos licenciaturas en relación con las respuestas de tres preguntas de las secciones I y II respectivamente, y de cuatro respuestas de cuatro preguntas de la Sección III. Este criterio de elección obedece a que, estas respuestas, ilustran, de mejor manera, el logro de los objetivos propuestos y ellas responden, en forma pertinente, a las preguntas planteadas en el reporte presente.

En la Sección I. *Simpatía por la escritura*, en la pregunta sobre si, a los alumnos les *gusta escribir*, el grupo de la ENSFA tiene el 50% con una tendencia positiva, el de la ENSOG presenta el 31% de gusto por la escritura y el de la ENSM con un 75% de este aspecto positivo, el promedio general es del 52.08% del gusto por la escritura. El promedio anterior es bajo, en cuanto que los alumnos, independientemente de que cursen una licenciatura en Matemáticas, necesitan de herramientas y estrategias de escritura para satisfacer la demanda de sus trabajos escolares en las distintas materias de su programa de estudios. Al mencionar las razones de por qué les gusta escribir, la categorización explícita es la siguiente, en el porcentaje general mencionado:

La escritura es una forma de expresión de ideas y sentimientos

Los alumnos están conscientes de que manifiestan sus facultades cognitivas y afectivas cuando escriben.

Sobre los *tipos de textos escritos* por gusto personal, en la ENSFA es el género epistolar (37.50%), en la ENSOG las cartas y poemas (43.75%) y en la ENSM, el género epistolar también en su naturaleza literaria de cartas y diarios (50%). El predominio es el *género epistolar* en su modalidad de cartas y diarios, en ese orden.

En cuanto al *compromiso* que tiene los alumnos cuando escriben, el índice positivo es el siguiente: en la ENSFA, un 50% escriben por compromiso, en la ENSOG un 81.25% y en la ENSM un 43.30%; con un promedio de los tres grupos de 58.30%. Índice *alto* en el sentido de que los alumnos se sienten «obligados» a escribir en más de la mitad de sus escritos profesionales. Las *razones* de este *compromiso*, las determinamos en la siguiente categoría:

Compromiso con las tareas escolares encomendadas



En consecuencia, para este porcentaje promedio anterior, la escritura escolar es un compromiso personal y social.

En la Sección II. *Producción escrita*, sobre si les cuesta trabajo o esfuerzo escribir, el grupo de la ENSFA manifestó una respuesta positiva con un 75%, el de la ENSOG con un 37.5% y el de la ENSM con otro 37.5%, con un promedio de 50%. Las razones dadas de esta *dificultad* las categorizamos así:

Falta de dominio del tema

A quienes no les cuesta trabajo (50%), la categorización fue:

Fluidez de las ideas al redactar.

El *predominio* de los tipos de textos escolares que escriben los tres grupos fue de la siguiente manera:

1. ENSFA: ensayos y resúmenes (87.50%)
2. ENSOG: ensayos (82.5%) y resúmenes (15%)
3. ENSM: ensayos (50%) y resúmenes (25%)

Como consecuencia de los porcentajes anteriores, obtuvimos como promedio de los tres grupos, el *ensayo* con un 75% y el *resumen* (síntesis) con un 42.50%. Estos datos implicaron una *escritura argumentativa* y una *capacidad de síntesis* desarrollada y fomentada en las escuelas normales.

En la pregunta sobre la *corrección* o *recursividad* de los textos que los alumnos de los tres grupos escriben antes de darlo a conocer a los demás, el grupo de la ENSFA presentó una respuesta afirmativa del 81.25%, el de la ENSOG el 75% y el de la ENSM del 75%, con un promedio de 77.08%.

La categorización de este porcentaje promedio de acuerdo con las respuestas presentadas en sus razones, las determinamos como sigue:

1. Para corregir el texto escrito, es necesaria la relectura del mismo
2. Se corrigen los errores sintácticos y ortográficos

En la Sección III. *Conocimiento de la escritura*, en la pregunta sobre qué entienden los alumnos por el concepto de texto, en general, los tres grupos de las tres escuelas normales relacionaron esta palabra genérica con el concepto de *escritura*, según los siguientes datos: la ENSFA con un 75%, la ENSOG con un 81.25% y la ENSM con un



100%, con un promedio de 85.41%. Lo anterior es un *alto porcentaje* para tener una *noción incorrecta* de este concepto genérico de *texto*. Nuestra categorización es:

Texto, en general, igual a escritura

En relación con el concepto de *texto escrito*, de la misma manera que en el concepto de *texto*, lo relacionaron con *escritura*. Deducimos que los alumnos no manifestaron una lógica conceptual porque, contestaron, de igual forma, las dos preguntas distintas en función de que *texto* y *texto escrito* tenían una relación con el concepto de *escritura*. En el concepto de *texto escrito*, la relación semántica con *escritura* es tautológica. En el concepto de *texto*, no existe una relación tautológica entre *texto* —en general—y *escritura*, sin embargo, los alumnos presentaron una concepción semántica errónea al relacionar *texto* con *escritura* —semántica equívoca—. Los porcentajes de esta relación tautológica de *texto escrito* es igual a *escritura* se manifestaron de la siguiente manera: la ENSFA con un 75%, la ENSOG con un 62.5% y la ENSM con un 100%, con un promedio de 79.16%. La categorización de esta respuesta:

Texto escrito es igual a escritura (tautología)

Sobre la *intención* que tienen los alumnos, el grupo de la ENSFA presentó un 100% de respuestas positivas, el de la ENSOG un 62.5% y el de la ENSM un 100%, con un promedio de 87.50%. En relación con el *tipo de intención*, las razones son diversas y variadas; mientras que en la ENSFA predomina el *cumplimiento de tareas escolares*, en la ENSOG y en la ENSM es la *expresión de sentimientos e ideas*. De tal manera, que la categorización es doble, tal como lo mencionamos antes:

Cumplimiento de tareas escolares ***Expresión de ideas y sentimientos***

Estas dos categorizaciones apuntan a una *relación intrínseca* con su gusto por la escritura, por tanto, el *gusto* y la *intención* de los alumnos por la escritura los determinamos así: escriben por *gusto* con la intención de expresar su mundo afectivo e intelectual y por compromiso con la *intención* de cumplir con sus trabajos escolares.

La *planificación* del texto se ejecuta de la siguiente manera: ENSFA con 62.50%, ENSOG con 75% y ENSM con 87.50%, con un promedio de 75%. Las razones de este porcentaje en la planificación están categorizadas con el concepto:

Organización de las ideas con coherencia



Análisis comparado de los tres grupos de la licenciatura en Español

En la Sección I. *Simpatía por la escritura*. Sobre si les gusta escribir o no, obtuvimos los siguientes datos: ENSFA con 100%, ENSOG con 87.5% y ENSM con 93.75%, con un promedio de 93.75%. Este porcentaje promedio adquiere una categorización de:

Expresión de sentimientos y pensamientos

El predominio de la *tipología textual* escrita por gusto personal en los tres grupos de Español es el de los *textos poéticos*, seguido de los *textos narrativos* (cuento) y el género ensayo en sus diversas modalidades (según la temática de la asignatura que cursaron). El promedio de la *escritura por placer* es de 37.50%.

La escritura por *compromiso* está determinada con los datos siguientes: ENSFA con 50%, la ENSOG con 75% y la ENSM con 62.5%, con un promedio de 62.5%. la categorización de este porcentaje de alumnos quienes realizaron su escritura por compromiso fue por:

Tareas escolares

En la Sección II. *Producción escrita*, la escritura que cuesta trabajo o es onerosa para los alumnos estuvo determinada con los siguientes componentes: ENSFA con 62.5%, ENSOG con 68.75% y ENSM con 100%, con un promedio de 77.08%. La categorización de este porcentaje, en sus razones explícitas por parte de los alumnos, fue la siguiente:

Falta de precisión y organización de las ideas

El predominio de los *tipos de textos escolares* que han escrito los alumnos de los tres grupos encuestados fueron *ensayos*, seguidos de *textos narrativos* y *líricos*.

En la *corrección* del texto antes de que lo conozcan o lo lean otras personas, presentamos lo siguiente: el grupo de la ENSFA contestó en forma positiva con un 87.50%, el de la ENSOG con un 68.75% y el de la ENSM con un 56.25%, con un promedio de 70.83%; índice bajo para alumnos que, desde su inclinación personal por esta licenciatura, debería ser un gusto el acto de escribir. La categorización de las razones positivas de los tres grupos la determinamos así:



Relectura del texto escrito y corrección de errores ortográficos y sintácticos

En la Sección III. *Conocimiento de la escritura*, sobre qué entienden por texto, los tres grupos de estudio de nuestra población lo relacionan con el concepto de *escritura*; concepción equívoca de los saberes de los alumnos sobre el acto de escribir, entonces, la categorización determinada fue:

Texto, en general, es escritura

Categoría, esta, de los siguientes datos: ENSFA con un 87.50%, el de la ENSOG con un 68.75% y el de la ENSM con un 100%, con un promedio de 85.41%.

En la definición de *texto escrito*, los alumnos de los tres grupos no conocen la diferencia entre *texto* y *texto escrito*, en este sentido, su definición es tautológica en el conocimiento de la escritura; concepción reiterativa del conocimiento sin avance epistemológico. Los índices fueron los siguientes: el grupo de la ENSFA con 75%, el de la ENSOG con 68.75% y el de la ENSM con 100%, con un promedio poblacional de 81.25%. La categorización obtenida:

Texto escrito es igual a escritura (juicio tautológico)

En relación con la *intencionalidad* que asumieron los alumnos en su acto de escritura, el grupo de la ENSFA manifestó una respuesta positiva con un 87.50%, los de la ENSOG y la ENSM presentaron el mismo índice con 75%, con un promedio de los tres grupos de 75.83%. Las razones o explicación de este porcentaje positivo lo categorizamos de la forma siguiente:

Expresión de ideas y sentimientos

Que presentó estrecha relación y *concordancia* con las razones aducidas en su *gusto* o *placer* por la escritura.

La *planificación* del texto se cumple por los alumnos de los tres grupos encuestados, de la siguiente manera: la ENSFA, la ENSOG y la ENSM con un 87.50%, cada una. Los tres grupos manifestaron el mismo índice positivo de planificación del texto escrito. Las razones ofrecidas de esta planificación cumplida, las determinamos en la categorización siguiente:



Planificar es organizar las ideas en forma coherente

Presentamos a continuación, una tabla de análisis comparado de las dos licenciaturas de Matemáticas y Español:

Tabla 1

ANÁLISIS COMPARADO DE LAS DOS LICENCIATURAS COMPARADAS							
MATEMÁTICAS				ESPAÑOL			
Sección	Pregunta	%	Categorización	Sección	Pregunta	%	Categorización
<i>I.Simpatía</i>				<i>I.Simpatía</i>			
	Gusto personal por escritura	52.08	Expresión de ideas y sentimientos		Gusto personal por escritura	93.75	Expresión de sentimientos y pensamientos
	Gusto personal por textos		Género epistolar, cartas y diarios		Gusto personal por textos		Textos poéticos, narrativos y ensayos
<i>II.Producción</i>				<i>II.Producción</i>			
	Cuesta trabajo	50.00	Falta de dominio del tema		Cuesta trabajo	77.08	Falta de precisión y organización de ideas
	Textos escolares	87.50	Ensayos y resúmenes		Textos escolares	75.00	Ensayos y textos narrativos
	Corrección	77.08	Relectura y corrección de sintaxis y ortografía		Corrección	78.83	Relectura y corrección de sintaxis y ortografía
<i>III.Conocimiento</i>				<i>III.Conocimiento</i>			
	Concepto de texto	85.41	Texto igual a escritura		Concepto de texto	85.41	Texto igual a escritura
	Intencionalidad	87.50	Tareas escolares; ideas y sentimientos		Intencionalidad	75.83	Tareas escolares; ideas y sentimientos
	Planificación	95.00	Organización de las ideas		Planificación	87.50	Organización de las ideas

Nota: Elaboración propia



Discusión

La discusión de los hallazgos la sintetizamos de la siguiente manera, en función del estudio comparado de las dos licenciaturas de Educación Normal, objeto de nuestro estudio.

A los estudiantes de las licenciaturas en Matemáticas y Español les *gusta escribir* porque es una forma de expresar sus ideas y sentimientos (Cassany, 1999; Lomas y Osoro, 1999; Argudín y Luna, 2005).

Por un lado, están conscientes de que el proceso de escritura es un vehículo que revela su mundo interior y su nivel de conocimiento ante el cosmos que los rodea. Los conceptos anteriores implican un grado de madurez académica en su vida social y cultural porque la palabra escrita es cómplice afectiva e intelectual de su personalidad (Ferreiro y Gómez, 2010; Díaz Barriga y Hernández, 2016). Existe un mayor porcentaje de esta categoría conceptual referida a la expresión de ideas y sentimientos en la población estudiada de la licenciatura en Español.

Poesía, narrativa y ensayo son gustos específicos de escritura en la población de la licenciatura en Español; tipología textual y literaria dinámica y diversa con variedad de formas de escritura artística que apuntala la condición y el perfil humanístico de los alumnos de esta licenciatura, porque existe una elaboración múltiple de la tipología textual desde distintos puntos de vista, en contraste con la mirada interior de su vida afectiva y del mundo de las ideas de la población de la licenciatura en Matemáticas: introspección subjetiva en Matemáticas, extrospección en Español; vasos comunicantes y complementarios, no necesariamente antípodas del poder de la personalidad de los actores de este estudio.

El *compromiso* de la población total de su proceso de escritura (Cassany, 1999; Lomas y Osoro, 1999; Argudín y Luna, 2005; Gómez, 2010) es la realización y el cumplimiento de sus trabajos escolares como base compartida entre los alumnos de las dos licenciaturas: darse cuenta de que las tareas escolares implican un contrato de conocimiento, social y moral, porque su ser de estudiantes implica, por necesidad, y en forma recíproca, una obligación de estatus heterónimo para pensar, en etapas posteriores, en su autonomía libre y dinámica, por placer de sus actos de escritura consciente.

La producción escrita de los estudiantes de las dos licenciaturas presenta una base común: ellos ejecutan su acto de escritura por necesidad escolar, es decir, su producción escrita, en más del 50% está basada



en la entrega, por compromiso, de trabajos escolares que manifiesta estrecha coincidencia con lo que hemos mencionado, líneas arriba, en torno a su gusto por la escritura; esta es más por compromiso escolar que por el placer del acto de escribir.

La escritura como *acto oneroso* (dificultad) en los estudiantes (Graves, 2002; Cassany, 2002; Díaz Barriga y Hernández, 2016), en general, tiene un paralelismo y correspondencia entre las dos licenciaturas, porque si en Matemáticas se fundamenta en «la falta de dominio del tema», en Español es «falta de precisión y organización de las ideas».

En este sentido, la relación es de causa-efecto, es una *interrelación metonímica* porque si los alumnos no tienen un dominio temático, como consecuencia, adolecen de precisión y organización de las ideas en los textos que escriben; correspondencia, coherencia y cohesión lógicas y gnoseológicas de su proceso poco eficiente en las prácticas de escritura.

En los alumnos de la licenciatura en Español, es más el testimonio de que les «cuesta trabajo escribir» que en los de Matemáticas. ¿Por qué esta paradoja de la praxis de la escritura que incluye tintes epistemológicos y de orden de las ideas? Aquí tenemos una temática débil que debemos estudiar y analizar en detalle porque es paradójico, o más bien, antitético que los estudiantes de la licenciatura en Español les sea «más oneroso» el proceso de la escritura que a los alumnos de Matemáticas, al menos, estas razones las definimos en teoría, porque en la práctica, debemos realizar otros estudios de este resultado específico.

El común denominador de los textos escritos en los estudiantes de las dos licenciaturas, en su estancia en la escuela, es el género ensayo; puede ser este, literario o no literario (científico), según las distintas asignaturas que han cursado en su Plan de Estudios, sin embargo, desde una perspectiva curricular teórica, los estudiantes de la licenciatura en Matemáticas deberían practicar más el ensayo no literario, y los de Español, el ensayo literario. La tendencia académica, práctica y objetiva, es que los de Matemáticas presentan la escritura de una *diversidad textual* más que los de Español, en otras palabras, los de Matemáticas escriben con más pluralidad de tipología textual que los de Español. Otro rasgo antitético desde una perspectiva curricular teórica: existe una escritura de tipología textual diversa en un poco más del 10% en los alumnos de Matemáticas en relación con los de Español.

La *corrección de textos* (Cassany, Luna y Sanz, 1998; Serafini, 2001a; Serafini, 2001b) en la población estudiada manifiesta un porcentaje poco distanciado entre las dos licenciaturas, tal corrección es más alta



en la de Matemáticas: otro rasgo que es antitético, de acuerdo con la naturaleza curricular de cada una de las licenciaturas. ¿Seguridad en la lógica conceptual de la población de Matemáticas? Es decir, el pensamiento matemático presenta un orden lógico que no manifiesta el pensamiento humanístico de la población de Español, o esta, conserva más seguridad en sus procesos de escritura: rasgos particulares que debemos estudiar y analizar en otras investigaciones. La corrección de textos, es conocido, implica una actitud positiva en el buen escritor, es una cualidad de su propia naturaleza, un mandamiento o quehacer fundamental y necesario en su acto de escritura. La población de Matemáticas, en este caso, manifiesta un perfil de «mejores escritores» que la de Español, de acuerdo con las categorizaciones establecidas y propuestas en este rubro.

El *conocimiento* de la escritura (Middleton Murry, 1976; Serafini, 2001a; Cassany, 2002; Graves, 2002; Sinclair, 2010) en la población estudiantil estudiada comparte sus gustos y enfrenta sus diferencias. Los primeros, porque existen diversas categorías conceptuales comunes que los identifican en sus relaciones y en sus situaciones enlazadas, en esta mirada, los estudiantes asimilan expresiones verbales, escritas, plurales que tienden a una *unidad* en sus rasgos del perfil de egreso del Plan de Estudios que cursan o han cursado hasta este momento de sus estudios académicos en el quinto semestre de las licenciaturas en Matemáticas y Español. Sus conocimientos teóricos, sin faltar a la objetividad de los datos recabados, son deficientes y débiles en un alto porcentaje de lo encontrado en esta investigación.

Para la población estudiantil, objeto de nuestro estudio, el concepto de *texto* es igual al de *escritura*, de la misma manera el concepto de *texto escrito*: los alumnos, en general, no conocen la diferencia conceptual o teórica entre texto, en general y texto escrito; para ellos es lo mismo, entonces, manifiestan saberes débiles en su conocimiento teórico de la escritura; tarea pendiente, sobre todo, en el campo de las humanidades, en este caso, de la licenciatura en Español y que, no debería ser un conocimiento exclusivo de esta licenciatura. Olvidamos, en múltiples ocasiones, que el conocimiento teórico de diversas asignaturas o materias permanece sin cambios porque la enseñanza de esos saberes no se practica, por parte de los docentes titulares, en las distintas licenciaturas en Educación Normal.

La *intencionalidad* (Calsamiglia, 1998; Cassany, 1999; Serafini 2001b) es inherente al acto de escribir porque este ofrece funciones comunicativas conscientes y claras en su propia naturaleza. Los estudiantes de la población estudiada comprenden y aplican la escritura con una *inten-*



ción en su vida cotidiana y académica, sin embargo, las categorizaciones conceptuales de su *intencionalidad* se delimitan porque apuntan a cumplir con las tareas escolares encomendadas en su ambiente académico; escritura que no representa rasgos afectivos o discursos amorosos en su gusto o placer por el texto escrito. La *intención* de los estudiantes es *formal*, con alto porcentaje de compromiso por los trabajos escolares aunque manifiestan o testimonian también en sus respuestas, que su intención conlleva huellas de identidad de su forma de sentir y de pensar; mundo afectivo e intelectual en formación y desarrollo incipiente como estudiantes que abrirán sus ventanas al campo de la docencia en educación secundaria o media superior.

La *planificación* del texto escrito (Cassany, Luna y Sanz, 1998; Serafini, 2001a; García Parejo, 2011) es una estrategia cognitiva que practican los alumnos en su vida académica. En mayor grado, los estudiantes de la licenciatura en Español que los de Matemáticas, en más de diez puntos porcentuales (87.5% de los primeros a diferencia del 75% de los segundos). La *planificación textual* para toda la población de estudiantes es organización de las ideas, rasgo positivo de su perfil de conocimiento de los conceptos; si existe un orden de las ideas en el texto, entonces, ellos practican la corrección y la coherencia en su proceso de adecuación y elaboración del saber hacer de su acto de escritura.

Conclusiones

Los hallazgos y el análisis comparado de la discusión que se han considerado en este reporte de investigación representan el *ámbito de la producción de textos escritos* entre los alumnos de las dos licenciaturas estudiadas, Matemáticas y Español, en estas tres normales superiores del país. Hemos dado cuenta de las preferencias de ellos por sus gustos e inclinaciones personales, de los textos que escriben por compromiso académico y social, de su conocimiento y saberes conceptuales sobre los textos, en general, y sobre los textos escritos, en particular. Gusto personal como expresión de sentimientos y pensamientos, gusto particular por diversos géneros literarios o de la escritura, simpatía por textos que no es tanto personal sino por compromiso escolar, tarea emergente que no descubre su mundo interior. Diferencias en la práctica cotidiana de la escritura que absorbe su intención en el ámbito escolar y no personal; esmero en la escritura porque existe en los alumnos una falta de dominio de las temáticas escolares y de apresar la organización de las ideas en los textos que ellos escriben. Recursividad puesta en marcha, corrección formal y conceptual, coherencia y adecuación que los alumnos de estas poblaciones estudiadas practican en



alto grado; simpatías ganadas en su constante movimiento académico de ser alumnos comprometidos. Diferencias y falta de conocimientos teóricos en la escritura; asignatura pendiente en el ámbito académico de la Educación Superior, no solamente en la Educación Normal, sin embargo, la coherencia del texto a través de la planificación como estrategia del diseño e instrumentación del texto escrito, manifiesta su contrapeso en los aspectos poco positivos de los saberes conceptuales de esta población estudiada. Quedan múltiples acciones por operar en este rubro del conocimiento del texto escrito en la Educación Normal y, también, en la Educación Superior, en general.

A fin de cuentas, la producción de textos escritos en los alumnos de esta población elegida y estudiada, apunta, sin hesitaciones, al fortalecimiento de los rasgos de su perfil de egreso, de acuerdo con el Plan de Estudios que han cursado en su formación profesional.



Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Argudín, Y. y Luna, M. (2005). *Aprende a pensar escribiendo bien*. Trillas.
- Calsamiglia, H. (1998). Singularidades de la elaboración textual: aspectos de la enunciación escrita. En Lomas, C. y Osoro, A. (comps.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. GRAÓ.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2002). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2006). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (comps.) (2010). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.
- García, I. (coord.) (2011). *Escribir textos expositivos en el aula*. GRAÓ.
- Graves, D. H. (2002). *Didáctica de la escritura*. Morata.
- Lomas, C. y Osoro, A. (comps.) (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Lomas, C. (1999). *Enseñar a hacer cosas con las palabras*. (vol. I). Paidós.
- Martín, G. (1980). *Curso de redacción*. Paraninfo.
- Martínez, M. M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Middleton, J. (1976). *El estilo literario*. Breviarios 46, Fondo de Cultura Económica.
- Serafini, M. T. (2001a). *Cómo redactar un tema*. Paidós.
- Serafini, M. T. (2001b). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Sinclair, H. (2010). El desarrollo de la escritura: Avances, problemas y perspectivas. En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.

