

## LOS “APOYOS DE LENGUA”: ESTUDIO MICROETNOGRÁFICO DE LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA EN UN AULA DE 2º DE LA ESO<sup>1</sup>

ISABEL GARCÍA PAREJO  
*Universidad Complutense de Madrid*

**RESUMEN.** *Las asignaturas de apoyo para completar el desarrollo de habilidades lingüísticas de algunos estudiantes suelen formar parte de la oferta educativa de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, el análisis de las prácticas letradas (literacy events, literacy practices) observadas en un Centro de la Comunidad de Madrid nos hacen cuestionar hasta qué punto las estrategias de enseñanza utilizadas en estas aulas y las oportunidades de aprendizaje que de ellas se puedan derivar favorecen concretamente el desarrollo de la expresión escrita, eje fundamental para la integración y participación en la vida académica. El estudio revela que, más que servir de apoyo, estas clases parecen tener otro efecto: de ellas emerge un concepto de escritura, y de alfabetización en general, que los aleja de cualquier acto comunicativo o de cualquier actividad crítica que no esté centrada en un conocimiento textual. En clase se escribe, pero no se aprende a escribir, lo que desemboca en más segregación y marginación para los estudiantes que han sido derivados hacia estas asignaturas optativas, muchos de ellos de origen diverso lingüística y culturalmente.*

**PALABRAS CLAVE:** *prácticas de escritura; etnografía de la comunicación; contexto multicultural; políticas de alfabetización*

**ABSTRACT.** *Existing institutional responses to language and literacy needs of diverse learners at High Schools use to be “Supporting lessons” to make up for their language and literacy development. However, when we look at literacy practices in one Madrid School we question to what extent the general approach to teaching and the effects that this have on learning favouring writing development and integration and participation in academic life school. By analysing literacy practices what emerges is a concept of writing, and literacy, which either has nothing to do with communication or critical literacy; it is limited to text types knowledge. Students do classroom writing, but they don’t learn to write. The result is more segregation and marginalization for those who has been forced to sign on for the course in language and literacy, most of them linguistically and culturally diverse learners.*

**KEY WORDS:** *literacy practices; ethnography of speaking; multicultural settings; literacy policy*

### 1. INTRODUCCIÓN

Los actos de lectoescritura, es decir, la comunicación a través de un canal fundamentalmente visual, forman parte del repertorio comunicativo de una comunidad y, al igual que los actos de habla, sus usos están enmarcados en relaciones de poder y de prestigio. Así, los individuos que participan en diferentes actividades alrededor de un texto escrito dentro de una comunidad aprenden a identificar los diferentes contextos en que se producen dichas actividades, aprenden a reconocer y usar las reglas que gobiernan las mismas, así como a posicionarse adoptando un determinado papel dentro de ellas. Entendidas de ese modo, lectura y escritura no remiten a un conjunto de herramientas y habilidades más o menos mecánicas que sirven para codificar y descodificar signos de diversa naturaleza, ni se interpretan como capacidades que dependen únicamente de las posibilidades de aprendizaje del individuo. Lectura y escritura se nos presentan, desde una perspectiva sociocultural, como un conjunto de prácticas situadas y variadas (múltiples y multimodales), dentro del marco global de las prácticas culturales en las que se incluyen todos los actos comunicativos (cf. Street 1984; Barton 1994; Gee 1990).

Este nuevo paradigma sociocultural dentro de los estudios sobre alfabetización (alfabetismo o literacidad, según diferentes autores), ha enfatizado la necesidad de abrir unas

perspectivas de análisis que estaban centradas exclusivamente en el individuo o en los aspectos didácticos y metodológicos del aula. Así, incluyendo nuevos modelos de análisis importados desde la etnografía de la comunicación y el análisis del discurso, y añadiendo diferentes contextos sociales y las diferentes formas de comunicación visual y tecnológica (familia, barrio, comunidad, trabajo, escuela, perspectiva de género, nuevas tecnologías, internet), se han desarrollado numerosos estudios sobre las prácticas letradas en esos contextos (cf. Heath 1983, Gee 1990, Kress y van Leeuwen 1996, Barton 2001, Barton y Padmore 1994, Street 1993, 1994, Martin-Jones y Jones 2000, Teberosky y Soler 2003, Pérez 2004, entre otros). Esto ha generado una metodología de trabajo y una teoría acerca de cómo las prácticas letradas contribuyen a la construcción de la identidad de los individuos y acerca de la influencia que tienen en la participación o exclusión de los sujetos en diferentes redes sociales. En algunos países, estos estudios han tenido repercusión sobre las políticas de alfabetización y los currículos oficiales nacionales.<sup>2</sup>

En este paradigma de la comunicación escrita como práctica social situada, es en el que nos planteamos el papel de la lectura y la escritura en el desarrollo de una competencia discursivo-textual abierta y múltiple: ¿Hasta qué punto determinadas prácticas letradas dentro de una comunidad, por ejemplo la comunidad educativa, favorecen el desarrollo de dicha competencia? O ¿hasta qué punto dichas prácticas son el exponente de un modelo de alfabetización dominante en la escuela, y favorece una única vía de acceso a las múltiples modalidades de competencias lectoescritoras en entornos diversos culturalmente, pero ecológicamente monolingües y monoculturales?<sup>3</sup>

En este artículo intentamos responder a estas preguntas a través de un análisis etnográfico e interaccional (cf. Castanheira y otros 2001; Bloome y otros 2005) analizando las prácticas letradas de un aula que tiene como objetivo salvar, según la valoración interna de los Centros Educativos, las posibles carencias que arrastran algunos alumnos en asignaturas consideradas instrumentales, en este caso, en el área de lengua española. Tras definir nuestro modelo de análisis y los elementos que hemos utilizado para delimitar las actividades de lectura y escritura (cf. cuadro número 1), nos detendremos en el análisis de una actividad de escritura y en sus resultados. La delimitación del entorno (participantes, contexto), los materiales y los productos que se derivan de las acciones observadas, así como el papel y las funciones de todos estos elementos en la actividad nos permiten esbozar una serie de conclusiones a propósito de un modelo de alfabetización dominante en el que se privilegia una forma de construcción del conocimiento alrededor de la escritura centrada en la estructura textual, unas relaciones de poder que imponen unos papeles uniformes en el aula y la construcción de una identidad única de carácter monolingüe y monocultural, en una escuela que se conforma cada vez más plural.

## 2. EL ESTUDIO ETNOGRÁFICO DE LAS PRÁCTICAS LETRADAS<sup>4</sup>

Como ya hemos señalado, el estudio sobre los procesos de alfabetización en un contexto social determinado como es la escuela, adquiere dimensiones diferentes cuando se pasa de una visión puramente instrumental a una visión social: leer y escribir son actividades sociales que suponen una negociación de significados. Para abordar el análisis y significado de estas experiencias, se han desarrollado dos conceptos básicos: *literacy events* y *literacy practices*. El primero, al que nosotros nos referimos como *actos de lectoescritura*, remite a cualquier tipo de actividad en la que el texto escrito, entendido en sentido amplio (multimodal), desempeña algún papel<sup>5</sup>. El segundo, el de *prácticas letradas*, remite a los patrones de comportamiento que se observan cuando los sujetos participan en esas actividades o en esos actos concretos en los que lectura y escritura están implicadas (Street 1995:2; Barton 1994:

36; 2001:96-97); patrones que vienen determinados por la comunidad, la institución social y las relaciones de poder (Barton y Hamilton 2000:8).

De igual manera, los diferentes estudios sobre prácticas letradas en una comunidad determinada utilizan métodos de análisis de disciplinas tales como la etnografía interaccional, el análisis (crítico) del discurso, el análisis textual y la gramática sistémico-funcional, entre otros (cf. Barton 2001, Bloome y otros 2005). En este sentido, se ha aplicado mayoritariamente el modelo de Hymes (1972), *ways of speaking* o etnografía del habla, un modelo de análisis interaccional en el que se tienen en cuenta los participantes en un evento comunicativo, la finalidad del mismo, el desarrollo secuencial de diferentes actos de habla, las reglas de interacción que los rigen, el contexto físico en el que tiene lugar el evento, y todos los elementos materiales que lo acompañan y sirven a la construcción del significado (cf. Heath 1983).

## 2.1. *Los datos*

Para buscar patrones comunes en diferentes prácticas letradas en los IES de Madrid contamos con el corpus general de datos recogido por el grupo de investigación. Ya que tanto el trabajo de campo como la transcripción de los datos han sido realizados por diferentes miembros del equipo, nuestra perspectiva de trabajo como etnógrafos adopta una perspectiva *etic*, es decir, como observadores externos que analizamos unas prácticas desde fuera del aula a partir de un modelo teórico y siguiendo un proceso metodológico determinado, tal como se describe en el cuadro número 1.<sup>6</sup>

Tomando como preguntas de partida las que recogemos en el cuadro número 1, procedemos a identificar y a construir un corpus de actividades de lectoescritura que serán sometidas a análisis. Para ello, definimos los elementos que nos sirven para delimitar las actividades de lectoescritura: el entorno, los materiales y los productos.

En la medida en que entendemos que la relación con los textos escritos es variada y múltiple y que incluye el uso de artefactos de diversa naturaleza (libros, ordenadores, imágenes, lápices...), nos interesa analizar las diferentes prácticas letradas situadas en un contexto en el que interactúan los sujetos con diversos materiales y con los productos que se derivan de dicha interacción.

Así, por ejemplo, en una actividad como copiar un texto escrito del manual de lengua podemos observar, entre otras, interacciones a propósito de las normas de escritura (ortografía y caligrafía) y el uso del material (copiar en el cuaderno de clase, en un color), lo que nos informa sobre ciertos patrones de comportamiento del estudiante-escritor: qué escribe, cómo, dónde, cuándo, con qué finalidad; además de darnos pistas sobre el modelo de alfabetización dominante en esa institución.

Esto quiere decir que determinamos nuestras unidades de análisis en función de los objetivos y contenidos de las actividades. Estas provocan una serie de interacciones comunicativas que pueden dar lugar a una división por secuencias construidas al observar quiénes participan, con qué objetivo, cuándo, en qué condiciones y con qué resultados (cf. Gumperz 1982). Así distribuidas, nos permiten recurrir a un análisis interaccional (cf. cuadro número 1) y valorar el papel de los materiales y de los participantes en cada contexto y definir unos patrones de comportamiento a propósito de esa unidad.

**. Preguntas de partida:**

1. ¿De qué modos son articulados los actos de lectoescritura en diferentes aulas multiculturales de diferentes centros de la Comunidad de Madrid?
2. ¿De qué manera favorecen el desarrollo de competencias lectoescritoras en cada asignatura, teniendo en cuenta la presencia de alumnos de diferente origen lingüístico y cultural?

**. Identificación y construcción del corpus**

<b>. Las actividades de lectoescritura</b>		
Identificación de las actividades de lectoescritura que se construyen en cada clase, utilizando una perspectiva multimodal para la delimitación de la actividad a partir de tres dimensiones de análisis:		
<b>El entorno</b>	<b>Los materiales</b>	<b>Los productos</b>
. dónde se produce la actividad . en qué condiciones . quiénes participan en ella	. uso del libro de texto y de otros materiales en el contexto de cada actividad . qué funciones desempeñan	. qué producto(s) resulta(n) de la actividad

**. Análisis de la actividad de lectoescritura**

**I- Uso en contexto de los materiales y textos escritos**

<p><b>- Información que buscamos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>. qué funciones desempeñan el libro de texto y otros materiales usados en aula</li><li>. hasta qué punto posibilitan el aprendizaje y el desarrollo de competencias e identidades lectoescritoras</li></ul>
---

**II- Estudio de la interacción sociolingüística en la que se manifiesta la actividad de lectoescritura**

<p><b>- Información que buscamos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>. cómo interactúan profesor y alumnos</li><li>. qué caracteriza los estilos de enseñanza-aprendizaje</li><li>. cómo se manifiesta el currículum oficial vs. el currículum oculto sobre lo que se considera “estar alfabetizado” en cada asignatura</li><li>. hasta qué punto existe un andamiaje que facilite el aprendizaje y el desarrollo competencias e identidades lectoescritoras</li></ul>
---

Cuadro 1. Proceso de análisis de datos sobre actividades y prácticas letradas

**2.2. Delimitación de las prácticas letradas**

En este artículo vamos a examinar el uso que de la escritura hacen a lo largo de una sesión académica los miembros de un aula del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Planetas: el Aula de la asignatura optativa de 2º de la ESO Procesos de Comunicación.<sup>7</sup> Este Instituto se encuentra situado en la ciudad de Móstoles, una “ciudad dormitorio” de la zona

sur de la Comunidad de Madrid con una fuerte tradición migratoria procedente de diferentes zonas de la Península y, actualmente, de diferentes países.

<i>Procesos de Comunicación</i> (Optativa de 2ª de ESO)		
	H	M
Guineano	2	
Portugués	1	
Dominicano	1	
Ecuatoriano		1
Boliviano	1	
Polacoespañol	1	
Español	11	4
Profesorado Español		1

Cuadro 2. *Origen y género de los participantes en las prácticas letradas analizadas*

La concentración de alumnos en la optativa de Comunicación, tal como se refleja en el cuadro número 2, no es casual; se debe, en cierta manera, a una “política lingüística” diseñada por el Centro: aquellos alumnos que obtuvieron bajas calificaciones en Lengua española en 1º de la ESO “son orientados” hacia la asignatura de Comunicación, frente a los de mejores calificaciones, que pueden elegir Francés.<sup>8</sup> La profesora encargada de este grupo es una profesora con más de diez años de experiencia, maestra de formación. Es tutora del grupo 2º B y, a pesar de ser contraria a la organización de optativas propuesta por el Centro, es responsable del proyecto por su experiencia docente anterior en zonas deprimidas de la ciudad de Barcelona.

Si observamos el cuadro número 3 comprobaremos que, desde el punto de vista de la distribución temporal, la profesora estructura sus tareas alrededor de prácticas letradas que se articulan en un momento inicial preparatorio de búsqueda de materiales, un tiempo de trabajo apoyado en un texto escrito (cuaderno de ejercicios, libro de lectura, manual) y un tiempo de cierre, a veces muy rápido, en el que se organiza la tarea del día siguiente, también sustentada sobre otro texto escrito. El contenido de las actividades principales y tareas de aula tiene que ver con la evaluación (corregir ejercicios del día y días anteriores, dar cuenta de los libros leídos, mostrar competencia lectora y escritora) y con la realización de ejercicios del manual. Esto provoca que la actividad oral esté dominada por la profesora (a pesar de la disposición en U de los pupitres): un 55,3%. (véase cuadro número 4). Aunque son pocas las horas de grabación disponibles para poder realizar generalizaciones sobre la distribución de tiempos en estas aulas, consideramos estas sesiones representativas en la medida en que nos permiten analizar los tipos de prácticas letradas que en ellas se producen y valorar el papel que juegan la lectura y la escritura en el conjunto global de datos analizados.

<ul style="list-style-type: none"> <li>. Inicio de clase:</li> <li>. Material de clase</li> <li>. Explicación de tareas</li> <li>. Pasar lista</li> </ul> <p style="text-align: center;">17,46%</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Trabajo con el cuaderno de ejercicios (estudiantes)</li> <li>. Escribir narración + ilustrarla + ejercicios estructura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Puesta en común de algunas narraciones</li> <li>. Tarea para casa: tema siguiente, leer texto-ejercicios (1,02%)</li> </ul> <p style="text-align: center;">35,34%</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Cambio de libro de lectura de los alumnos (profesora, con los alumnos uno a uno)</li> </ul> <p style="text-align: center;">47,19%</p>	

Cuadro 3. *Distribución de tiempos durante una sesión en el Aula de Procesos de Comunicación*

Para examinar las diferentes prácticas letradas hemos desglosado en secuencias las tareas observadas en un periodo de clase (véase cuadro número 4). Aunque por razones de espacio no podemos añadir columnas explicativas a propósito del posible significado de cada práctica letrada, ni detalles de cada interacción, un cuadro de este tipo nos ayuda a analizar el papel de la profesora y de los alumnos en cada una de las actividades y secuencias, a identificar normas y patrones de comportamiento en relación con la lectura y la escritura y, en definitiva, a intentar descubrir cómo se construye socialmente un conocimiento compartido alrededor de diferentes prácticas letradas que pueden favorecer, a su vez, ciertos tipos de aprendizaje, de inclusión o exclusión académica.<sup>9</sup>

En esta ocasión vamos a centrar nuestro análisis en los actos que ocurren alrededor del libro de texto y del libro de ejercicios (momento central de la sesión de clase: cf. secuencias 4 a 12). Elegimos estos actos porque por un lado, nos permiten observar qué se valora en el aula como escritura, tanto a nivel de contenido como de procedimiento y, por otro, nos permite indagar en las relaciones entre los miembros del grupo y su posicionamiento ante esas prácticas.

### 3. LAS PRÁCTICAS DE (APOYO A LA) ESCRITURA

En esta sesión de clase, la profesora propone escribir una narración siguiendo los tres elementos principales de la acción: inicio-desarrollo-desenlace, tal como se especifica en el libro de ejercicios (secuencia 2). La actividad se realiza en el aula porque no pudo realizarse en casa, como parece ser práctica habitual.

#### Ejemplo 1

**Profesora:** a ver / os decía / mientras cambio libros y archiváis textos / en lugar de dedicar exclusivamente a los textos como otros días // eeh // como el último día que tuvimos / hicimos un repaso de todos los elementos de la narración / ¿recordáis? // olvidé deciros / que a- eeh // hicierais la página siguiente / que era construir // un relato ↑ // teniendo en cuenta todo lo que hemos aprendido de manejo de la estructura / y todo el- e- la acción ↑ // eh los personajes / el tiempo / el lugar // ¿eh? // eeh olvidé deciroslo / entonces no lo tenéis hecho / lo vamos a hacer aquí ↑ // entonces lo vais a hacer / mientras yo cambio libros // y vosotros archiva- archiváis el texto lo primero // y a continuación / os ponéis a hacer el relato&

[ ]

<p><i>Procesos de Comunicación (Optativa de 2ª de ESO)</i>  Nº de alumnos: 17</p>
<p>. Inicio de la clase:  1. La profesora reclama el material del día: el libro de lectura para elegir y el archivo de clase</p>
<p>2. La profesora anuncia una segunda tarea: hacer un relato con el cuaderno de expresión escrita  . La profesora repasa contenidos sobre narración y remite a la página del libro  . Un alumno reparte archivos</p>
<p>3. La profesora pasa lista  . Diálogo con alumno al que reclama justificante de faltas</p>
<p>4. Los alumnos escriben una narración</p>

<p>5. Los alumnos responden de sus tareas de lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La profesora reclama archivos que no estaban en el aula</li> <li>. La profesora llama a 4 alumnos</li> <li>. La profesora pide silencio para escribir <ul style="list-style-type: none"> <li>. La profesora recuerda en voz alta que si un libro no gusta se puede cambiar</li> <li>. La profesora llama a 7 alumnos</li> </ul> </li> <li>. La profesora pide silencio para escribir <ul style="list-style-type: none"> <li>. La profesora llama a 2 alumnos</li> </ul> </li> <li>. La profesora pide silencio para escribir</li> </ul>
<p>6. Un alumno demanda ayuda sobre la tarea escrita: una ilustración adjunta</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La profesora explica en voz alta que a qué se refiere esa parte del ejercicio escrito <ul style="list-style-type: none"> <li>. La profesora llama a 1 alumno</li> </ul> </li> <li>. Otro alumno demanda ayuda sobre la tarea de la ilustración</li> <li>. La profesora y los alumnos debaten sobre el significado de la ilustración <ul style="list-style-type: none"> <li>. La profesora llama a 3 alumnos</li> <li>. La profesora recuerda en voz alta normas relacionadas con el uso de los libros de lectura</li> <li>. La profesora llama a 1 alumno</li> </ul> </li> </ul>
<p>7. La profesora responde en voz alta a la duda de un alumno referida a la longitud de la narración</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La profesora llama a 1 alumno</li> <li>. La profesora recuerda en voz alta más normas sobre el uso de libros de lectura</li> </ul> <p>8. La profesora ayuda a un alumno bloqueado ante la tarea de escritura</p>
<p>9. Un alumno enseña a la profesora su relato</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La profesora recuerda en voz alta las diferencias entre el registro culto y popular</li> </ul>
<p>10. La profesora reclama el final de la tarea</p> <p>11. La profesora explica un contenido ortográfico: el uso de la coma cuando el orden de la oración es alterado</p>
<p>12. La profesora pide que una alumna lea su redacción</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. La profesora pide que otra alumna valore la estructura de esa narración</li> <li>. La profesora va guiando la valoración sobre nudo y desenlace</li> <li>. La profesora ofrece su valoración <ul style="list-style-type: none"> <li>... (Así con 3 alumnos más hasta el final de la clase)</li> </ul> </li> </ul>
<p>16. La profesora indica nuevo tema de estudio y tarea del libro para casa: la descripción</p>

Cuadro 4. *Secuenciación de las tareas de clase y de las actividades letradas observadas*

La actividad se centra así en la autoridad del texto. Eso le permite a la profesora, por un lado, controlar la gestión del aula (decidir quién lee/escribe, cuándo, cómo), y por otro, volcar la responsabilidad del aprendizaje sobre el alumno: este debe escribir individualmente una narración siguiendo las indicaciones del libro (secuencias 4, 6, 7, 8, 9). Igualmente, permite a la profesora realizar otras actividades como son el control de las fichas de lectura y la corrección de ejercicios escritos.

A través de esta actividad de aula se construye un conocimiento y unas identidades como escritores. El alumno puede escribir solo, porque se le supone unos conocimientos textuales que proceden de sesiones anteriores, y unos conocimientos procedimentales que le deben permitir seguir las indicaciones del cuadernillo de ejercicios.

## Ejemplo 2

**Profesora:** {cogiendo el libro de texto} a ver / habéis visto todos que el relato está en la página veintiséis veintisiete / ¿vale? // eeh / recordad bien todos los elementos que repasamos el otro día // y / os ayuda / os ayuda el cuadernillo // porque / os recordaba un espacio para cada una de las tres partes de la narración ↑ // os ayuda a estructurarlo / ¿no? // pero ve- eeh tenéis quee reflexionar ↑ // sobre los demás elementos que hemos dado / que los tenéis en la página siguiente / en la veintisiete // y / eh después de construido el relato // lo vais a reflexionar / a comprobar / a ver sii / eso lo habéis manejado bien ↑ // pero de todas maneras / echad un vistazo antes / para- y os sirve de recuerdo / para ver / todos los elementos que hemos visto que / hay que tener en cuenta en una narración / ¿vale? // entonces // paso número uno // y comprobáis en la página veintisiete todos lo elementos que habréis de tener en cuenta // paso número dos // os ponéis a escribir el relato // después de pensar // eeh / un poco el hilo conductor ↑ // en la página veintiséis / ¿vale? // todo eso mientras yo cambio libros / así que manos a la obra // Juan / tú ve repartiendo los archivos ↑

Así, el estudiante escritor adopta su papel y escribe sin ningún otro tipo de instrucción explícita, pero con la puesta en práctica de una serie de comportamientos que se repiten a lo largo de diferentes secuencias:

- se escribe de manera individual y en silencio (secuencia 5)

## Ejemplo 3

**Alumno 12:** que m'a preguntao la fecha

**v.:** ¡ah! / [(( ))] [risas]

**Profesora:** [(( ))] // (oye // hemos dicho / que tenéis que hacer / tan bajito / que nadie lo oigamos // porque / ¿cómo van a hacer un relato los compañeros?

- escribe el alumno (nunca escribe textos la profesora) (secuencia 4)
- debe limitarse a un espacio y a una estructura ternaria que impone el género narrativo, tal como indica el libro de texto (secuencia 7)
- corrige la profesora, valora el alumno su texto y el de otros con los conocimientos de la profesora (secuencia 12)
- debe utilizar un registro estándar que obliga al conocimiento de ciertas reglas de ortografía (secuencia 11).
- escribir no es un proceso, escribir es un ejercicio de relleno de estructuras (secuencia 5 a 16).

El alumno aprende que cualquier violación de estas normas es controlada por la profesora, quien decide en qué momentos puede romperse el silencio y qué dudas son relevantes para ser abordadas ante todo el grupo.

Desde el punto de vista de los alumnos, las dudas que surgen durante el desarrollo de la tarea no tienen que ver con el proceso de composición en sí (tan solo se observa un alumno bloqueado ante el papel a lo largo de la práctica letrada), sino con otros elementos multimodales que acompañan la realización de ese ejercicio: la ilustración de la narración. En esta práctica analizada, hasta en tres ocasiones los alumnos piden ayuda a la profesora sobre este apartado, que había pasado por alto en su explicación, y que llama mucho más la atención de los estudiantes que la propia redacción del texto:

#### Ejemplo 4:

**Profesora:** a ver / la- la- la ilustración tiene que ser sobre la narración / un dibujo sobre la narra- narración ↑ // que vosotros habéis inventado // ¿vale? // bien // y os he dicho // no veis como / en los lib- en los libros que leéis // además del autor o la autora / está el nombre del ilustrador o la ilustradora / que es quien hace / los dibujos que hay en el libro ↑ // pues vosotros igual // vais a hacer de ilustradores / de vuestra propia narración // [la vais a ilustrar / es decir]  
**Alumno 20:** [(( ))]  
**Profesora:** =a iluminarla / a aclararla con un dibujo // que tenga relación ↑ / claro ↑ ✘  
**Cal:** ¿hay que hacer un dibujo (( ))? ✘  
{la profesora asiente con la cabeza}

La otra gran preocupación de los alumnos durante la tarea es “¿cuánto deben escribir en cada sitio?” Esto se debe a que el ejercicio está organizado alrededor de los elementos de la acción: inicio, desarrollo y desenlace, con un espacio en la hoja de ejercicio para cada uno de ellos:

#### Ejemplo 5:

{Al se acerca a la mesa de la profesora y le pregunta algo ininteligible}  
**Profesora:** {a Al} (( )) / o sea // vamos a ver / mirad // verdad que / aquí / las narraciones / las partes de la narración y todo lo demás / no va al peso // ¿eh? // no- no preguntéis / hasta cuánto tengo que poner // como si fuera un martirio chino tener que poner muchas líneas // no hay que poner ni muchas ni pocas / las suficientes // depende // de lo que queráis hacer // pero / recor- os recuerdo / que en el planteamiento // a ver / estoy contestando / Rubén / en voz alta a la pregunta de Al ✘  
**Rubén?:** eso ✘  
**Profesora:** dice que- que cuánto tiene que ocupar el planteamiento // recor- recuerdo qué ocurre en el planteamiento / ¿no? // en el planteamiento presentamos / el- el personaje o los personajes principales / y la situación ↑ / en la que se encuentran // de la que parte la narración // es decir // la situación respecto / el contexto respecto // al espacio // y al tiempo // el lugar // y cuándo se realiza esa acción // esa narración // ¿vale? / eso es lo que tiene que haber en el planteamiento ✘  
**Al?:** vale ✘  
**Profesora:** tú verás

Del análisis de esta práctica y de otras parecidas (cf. García Parejo 2006) se puede concluir que los alumnos no tienen tiempo de plantearse cuál es el objetivo comunicativo de su práctica de escritura (qué quieren escribir, para quién, con qué intención). Tampoco tienen un tiempo para planificar sus escritos de manera individual o grupal, ni pueden acceder a sus conocimientos previos de una manera más ordenada y sistematizada si no al hilo de las dudas que van surgiendo a lo largo de la realización de la tarea. Quizás por eso viven el proceso de textualización como “un martirio” (borremos el calificativo), como un ejercicio mecánico de rellenar huecos, y las decisiones que deben tomar como escritores quedan desamparadas ante el “tú verás” de la profesora.

### 3.1. El producto de la práctica

Conocemos los productos finales a través de las secuencias 12 a 15, cuando la profesora pide a varios alumnos que lean sus textos en voz alta.

#### Ejemplo 6

**Profesora:** no espero ni nada // Lalo / lee el tuyo

**Lalo:** uuf // a ver // en el siglo séptimo / en la época medieval / un guerrero llamado sir daniel tate / iba a combatir contra sir emperador / lu // {tos} el ganador conseguirá un castillo para él solo // los dos en la competición // cogieron los caballos / y empezaron a luchar // (( )) empezaba a (( )) a toda velocidad buscando a lu // cuando lo encontró / le tiró del caballo // y le puso su espada en el cuello y le dijo // sir lu / déjate vencer // yy // yy el- el lu dijo // prefiero morir antes / que rendirme // y coge la espada y se la clavó // ¿te has enterao? // (( )) // (( )) le puso al castillo de nombre / sir daniel lu // en honor a lu // y fue el más rico del mundo.

En un primer acercamiento podremos aventurar que este alumno sí parece dominar ciertos usos de la escritura como medio para realizar determinados ejercicios de clase: ha sabido responder a la tarea que se le pedía: escritura de una narración; somos capaces de reconocer en su texto la macroestructura textual y su contenido se entiende, al final. Sin embargo, nuestra impresión de conjunto es que el texto no resulta adecuado como modalidad escrita.

En palabras de Bernárdez (1982), el texto es una “unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia [...] formada a partir de la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y, también a partir de su estructuración”. En este sentido, todo texto, para poder ser considerado como tal, debe ajustarse a unas normas de textualidad (cf. Van Dijk 1978, De Beaugrande 1984, De Beaugrande y Dressler 1997); las más difundidas: adecuación, coherencia y cohesión.

Si nos detenemos en los mecanismos de coherencia y de cohesión utilizados por este alumno (véase cuadro número 2).<sup>10</sup> A grandes rasgos, y sólo por comentar algunos detalles, podríamos detenernos en el empleo de los tiempos verbales, ya que se trata de una narración (y tiene como objetivo la acción de unos personajes). Generalmente, los textos narrativos se presentan en pasado, y en este texto encontramos hasta 10 perfectos simples (*cogieron, empezaron, encontró...*), frente a un único imperfecto en forma de perífrasis (*iba a combatir*) situado al inicio de la narración. Sin embargo, a lo largo de la misma se van entremezclando futuros (*conseguirá*) y presentes (*empieza, coge*), además de los imperativos o presentes que introducen los personajes dentro de su diálogo (*déjate, prefiero*).

Si revisamos los marcadores textuales o conectores que ha utilizado para dar progresión entre las distintas oraciones, o entre las distintas partes del texto, podemos observar que el alumno se limita a “pegar” unas ideas con otras, recurriendo en la mayoría de los casos a la conjunción “y”, y en un único caso a un temporal “cuando”.

En cuanto al tipo de narrador utilizado, observamos que opta por la tercera persona, y en la medida en que está hablando de otras personas, necesita referencias específicas a propósito de ellas (Sir Tate y Lu). Sin embargo, en este texto la cohesión se pierde en parte por la ausencia de referencias pronominales, o por el uso de una tercera persona genérica, lo que produce cierta confusión: en algún momento no sabemos quién es el responsable de cada acción, incluso quién mata a quién. (Recordemos que el propio alumno, al leer el texto en voz alta increpa a sus compañeros con un “¿te has enterao?”).

Organizadores Textuales	Tema	Rema
<u>Inicio</u>	En el siglo séptimo en la época medieval	un guerrero llamado sir Daniel Tate <i>iba</i> a combatir contra el emperador Lu
	El ganador	conseguirá un castillo para él solo.
<u>Desarrollo</u>	Los dos en la competición	<i>cogieron</i> los caballos <i>empezaron</i> a luchar.
y		
Cuando	□ [Sir T.]	empieza a toda velocidad buscando a Lu lo <i>encontró</i> lo <i>tiró</i> del caballo
y		
y		le <i>puso</i> su espada en el cuello le <i>dijo</i> : “déjate vencer”
y	él	le <i>dijo</i> : “prefiero morir antes que rendirme”
<u>Desenlace</u>		
y		coge la espada
y	□ [Sir T.]	se la <i>clavó</i> .
<u>Coda</u>		
y		Le <i>puso</i> al castillo de nombre Sir Daniel Lu en honor a Lu <i>Fue</i> el más rico del mundo.

Cuadro 5. Análisis de la organización de un texto narrativo de un alumno de 2º de ESO

Como podemos observar, aunque el alumno se haya ajustado al ejercicio propuesto (inicio-desarrollo-desenlace), los problemas de su texto están a otro nivel: quizás no se tejió bien el entramado entre adecuación, coherencia y cohesión. Sin embargo, más allá de la constatación de los datos sobre el texto, a nosotros como docentes nos interesa saber ¿por qué en las redacciones de nuestros alumnos se observan estos desajustes entre ciertos elementos de la estructura global (adecuación y coherencia) y los de la cohesión? Quizás la respuesta tenga que ver con el modo en que se construye la composición escrita, bien como tarea cognitiva, bien como artefacto cultural socialmente consensuado, en este caso, en el aula.

### 3.2. La revisión de los textos

En el momento de la revisión de los ejercicios, en el Aula de Comunicación, asistimos a otra práctica letrada que se rige por unos patrones determinados. La profesora propone una interacción grupal en la que los estudiantes deben adoptar diferentes papeles: por un lado lectores de textos, por otro, evaluadores de las producciones escritas de sus compañeros (secuencia 12). En la medida en que el conocimiento textual está en poder de la profesora, las interacciones en estas secuencias están dirigidas por ella hacia el tipo de evaluación que le interesa: la estructura de la narración y la presencia de otros elementos discursivos como la descripción y el diálogo. Así, los evaluadores se convierten en evaluados a través de las preguntas de la profesora: “¿Qué te parece la estructura que ha hecho Estrada? ... ¿Ha situado bien lo que es el nudo y lo que es el desenlace?”; “¿Qué conocemos en el planteamiento?”;

¿"Qué pasa en el nudo?". El texto escrito por los alumnos pasa a ser fuente de conocimiento teórico, al igual que lo había sido el libro de texto.

### Ejemplo 7:

**Profesora:** ¡muy bien! // ¡muy bien / Ru! // a mí / lo que más me ha gustado // aparte de que él quede claro lo que es el planteamiento // lo ha hecho bien // pero / eeh / ha incorporado / la descripción del personaje / que eso no lo teníamos en el relato anterior ↑ // ¿vale? // en el relato anterior no teníamos descripción del personaje // no podemos- no podíamos imaginar // salvo que / Esmeralda / dice / mis amigas y yo ↑ // y conocemos a Esmeralda // la podemos imaginar // no sabemos cómo son sus amigas // ¿eh? // {crece el murmullo entre los alumnos} y a ella porque la conocemos porque está haciendo su relato // si no tampoco // ¿vale? // si lo lee / otra persona de fuera // no puede imaginarlo // en cambio / en el de Max // a ver / atentos para incorporar esto -> // en el de Max / ha descrito // mínimamente / tampoco est- es- es- esaz- exhaustivamente / pero es que es muy poco espacio // ha descrito el personaje / ¿vale? // eso es / importante que lo hagáis en el planteamiento // la descripción del personaje // ya sabéis que lo podemos hacer en varias ocasiones ↑ // o en el planteamiento ↑ // mejor dicho // en el planteamiento / Y // durante el desarrollo de la acción ↑ / que generalmente incorporamos diálogo // en / la forma de expresarse // o en lo que dice sobre él el narrador ↑ // también ↑ // ¿vale? // bien // eeh // vamos a ver / eeh / Max / está muy bien estructurado / y puedes llegarlo a hacer muy bien // ¿eh? // te animo a que sigas escribiendo // yy / al menos a nivel de estructura está muy bien // ¿vale? // a nivel de vocabulario hay (( )) algún a verbo // peroo / ¡bien! // ¿eh? // bien bien // eeh Jo / lee el tuyo

Quizás así planteada, la revisión es un momento grupal para desarrollar valores actitudinales relacionados con el respeto hacia las producciones ajenas, pero en la medida en que está centrado en los conocimientos del profesor, no parece tener que ver tanto con el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden a controlar todo el proceso de escritura. Por otra parte, con una revisión así planteada, ocurre que muchos textos quedan guardados en el cajón, o en el archivador de clase sin haber recibido un comentario. Pero ocurre también que aquellos textos que han recibido comentario lo han recibido de manera muy general, por más que se articulen alrededor de valoraciones positivas y con intenciones constructivas por parte de la profesora. Y también se quedarán en el archivador, ya que hay que pasar al siguiente tema, al siguiente tipo textual.

En definitiva, nos encontramos ante diferentes prácticas letradas en las que se reproduce un patrón de comunicación básico (iniciación-respuesta-comentario) a propósito de un texto, utilizando un metalenguaje de área y tratando de desarrollar una conciencia discursivo textual alejada del uso social y de la reflexión crítica e ideológica que puedan acompañar ciertos modelos de alfabetización (cf. Street 1984).

## 4. A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos observado que lo que el alumno aprende en estas clases diseñadas "para salvar carencias instrumentales" no es a leer y a escribir, sino que aprende una manera de hacer, de relacionarse con el texto escrito para actuar de manera socialmente adecuada en las actividades de aula. En la medida en que sus prácticas letradas están centradas en la autoridad del texto y en el conocimiento textual de la profesora, no hay una enseñanza explícita sobre la

escritura, sino información textual. El alumno aprende a escribir escribiendo, pero lo hace sin instrucciones, sin reflexión ni aclaración sobre los procesos que sigue ni sobre sus acciones, ajeno al uso social de la escritura y a otros modelos de alfabetización crítica.

La escritura, y la lectura, se convierten así en medios que sirven para tareas de control, o a tareas de aprendizaje metalingüístico. Este modelo de alfabetización parece considerar que esos grupos “deficitarios” deben avanzar en el uso de ciertas herramientas (asociadas a comportamientos sociales de lectura y escritura), pero no en modelos críticos de alfabetización, privándoles así del uso de otras ciertas estrategias de aprendizaje y, en definitiva, de la construcción de una identidad más rica como lectores y escritores.

- 
1. Este artículo ha podido escribirse gracias a la financiación asignada al proyecto “Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula” (BFF2003-04830), dirigido por Luisa Martín Rojo.
  2. Para una visión de conjunto sobre la evolución de los estudios de alfabetización desde esta perspectiva social, véase Barton (2001).
  3. Para una discusión sobre la enseñanza de lenguas en entornos característicamente monolingües o plurilingües, véase Ambadiang y García Parejo 2006.
  4. Utilizamos la expresión “prácticas letradas” como equivalente de la expresión inglesa “literacy practices”. Es la expresión empleada por Teberosky y Soler (2003) y Utta von Gleich (2004), entre otros. Para el término “Literacy” referido al conjunto de los estudios sobre lectura y escritura, estamos hablando de “alfabetización”, aunque algunos estudiosos prefieren el término “literacidad” (cf. Utta von Gleich, Cassany, entre otros).
  5. En palabras de Heath: “Ocasions in which written language is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretative processes and strategies” (1983:74).
  6. Para una valoración sobre el acercamiento a las prácticas letradas desde una perspectiva *emic* o *etic*, véase Bloome y otros (2005:219).
  7. El nombre del Instituto, así como de las profesoras y alumnos que puedan aparecer citados posteriormente, son ficticios. Queremos agradecer desde aquí su colaboración en el estudio. La observación en este centro fue realizada por Esther Alcalá, investigadora del equipo, durante el curso 2003-2004, y a quien agradecemos la atención y el apoyo constante a la hora de acceder a los datos de la investigación. Para más detalles sobre el Centro, así como para un estudio pormenorizado sobre normas de comportamiento y evaluación a través de las interacciones de aula véase Alcalá (2006).
  8. Entre los que han sido seleccionados para la asignatura de Comunicación, se encuentra un grupo de estudiantes que deben asistir también al programa de Educación Compensatoria que, como su nombre indica, está diseñado para compensar las carencias o “déficits” en materias que se consideran instrumentales. Así, encontramos alumnos que reciben en 2º de la ESO una formación lingüística que sigue los contenidos curriculares de 1º de la ESO por un lado, *Lengua 1º ESO* del proyecto Exedra de la Editorial Oxford en la clase de Comunicación y, por otra parte, contenidos curriculares de Tercer ciclo de Primaria: *Lengua 6 (La tira de colores)* de la Editorial Anaya en la clase de Compensatoria. El grupo de referencia de 2º B utiliza el libro *Lengua 2º ESO* de la editorial Oxford.
  9. En el cuadro sólo numeramos las secuencias que nos interesan a efectos explicativos.
  10. Utilizamos un sistema representacional funcional basado en los modelos de Halliday y Hasan (1976), Halliday (1985). Para las aplicaciones didácticas más recientes de estos modelos véase Whittaker, O’Donnell y McCabe 2006-07.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alcalá Recuerda, E. 2006. *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*. Madrid, Tesis Doctoral del Departamento de Lingüística, Lenguas Modernas...: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ambadiang, T. y García Parejo, I. 2006. “La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural”. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18: 61-92.
- Barton, D. 1994. “The social impact of literacy. *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*. Ed. Verhoeven: John Benjamins. 185-197.

- 
- Barton, D. 2001. "Directions for Literacy Research: Analysing Language and Social Practices in a Textually Mediated World". *Language and Education* 15, 2-3,: 92-104.
- Barton, D. y S. Padmore 1994. "Roles, networks and values in everyday writing". *Researching Language and Literacy in Social Context*. Eds. D. Graddol y otros: Multilingual Matters. 205-223.
- Beaugrande, R. De 1984. *Text production: Toward a science of composition*. Norwood: N. J., Ablex.
- Beaugrande, R. De y W. Dressler 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Bernárdez, E. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bloome, D., S. Power Carter, B. Morton Christian, S. Otto y N. Shuart-Faris 2005. *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events. A Microethnographic Perspective*. London: LEA.
- Castanheira, M. L., T. Crawford, C. N. Dixon Y J. L. Green 2001. "Interactional Ethnography: An Approach to Studying the Social Construction of Literate Practices" *Linguistics and Education* 11(4): 353-400.
- Dijk, T. van 1978. *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós, 1983.
- García Parejo, I. (en prensa). "el caos al orden: cómo monitorizar los procesos de escritura". *La magia de las letras*. Ed. T. Álvarez Angulo: Ministerio de Educación.
- García Parejo, I. (en prensa). "El papel de la competencia lectoescritora en el desarrollo de la competencia multilingüe". Ed. O. Guash y otros.
- Gee, J. 1990. *Social Linguistics and Literacies*. London: Falmer Press, 2º ed. 1996.
- Gleich, von U. 2004. "New Quechua literacies in Bolivia". *International Journal of the Sociology of Language* 167: 137-146.
- Gumperz, J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath S.B. 1983. *Ways with words: language, life and work in communities and classroom*. Cambridge University Press.
- Hymes, Dell 1972. "Models of the Interaction of Language and Social Life". *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. Eds. J. Gumperz, y Dell Hymes: Holt, Rinehart y Winston. 35-71.
- Kress, G. y T. van Leeuwen 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Martin-Jones, M. y K. Jones 2000 (eds). *Multilingual Literacies*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Martín Rojo, L. 2007. "Viaje a nuestras aulas". *Voces del aula*. Eds. L. Martín Rojo y L. Mijares: CREADE, Ministerio de Educación.
- Pérez, B. 2004. *Sociocultural Contexts of Language and Literacy*: London. LEA.
- Street, B.V. 1993. "ntroduction: The new literacy studies". *Cross-cultural approaches to literacy*. Ed. B.V. Street: Cambridge University Press. 1-21.
- Street, B. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. 1994. "Cross cultural perspectives on literacy". *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*. Ed. L. Verhoeven: John Benjamins. 95-112.
- Teberosky, A. y M. Soler Gallart 2003. *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE. Horsori.
- Whittaker, R., García Parejo I. 2005. "Los géneros textuales en las aulas multiculturales de 2º de la ESO: estudio de caso". Póster presentado en el *XXIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, Palma de Mallorca.
- Whittaker, R., M. O'Donnenn y A. McCabe 2006-07. *Language and Literacy. Functional Approaches*. London: Continuum.
- Wyatt-Smith, C. y J. Cumming 2001. "Examining the Literacy-Curriculum Relationship". *Linguistics and Education* 11(4): 295-312.