



64
2e1

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA ESTRATEGICA
EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES INHERENTES A LA
EXPRESION ESCRITA EN NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO
DE PRIMARIA

T E S I S

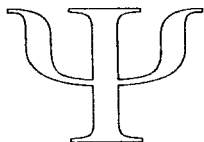
QUE PARA OPTAR POR EL TITULO DE :

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N :

LAURA DE JESUS CORTES ALVARADO

MILENA EUGENIA GARCIA LOPEZ



DIRECTOR DE TESIS: DRA. SILVIA MACOTELA FLORES

MEXICO, D.F. NOVIEMBRE DE 1997.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

La sabiduría fue creada antes que todo lo demás; la inteligencia para comprender existe desde siempre. Sólo el Señor creó la sabiduría. La observó, la midió y la derramó sobre todas sus obras.

El se la dio en alguna medida a todo ser viviente y en abundancia a sus amigos.

Eclo. 4, 9-10

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, especialmente a la Facultad de Psicología, por la formación y conocimiento proporcionados durante nuestra estancia en ella, mediante el apoyo y paciencia brindados por sus catedráticos, quienes nos permitieron adquirir y lograr todo lo que en este trabajo se plasma.

A la Dra. Silvia Macotela Flores por compartir sus conocimientos desinteresada e incondicionalmente, mostrando en cada momento de sus enseñanzas comprensión, profesionalismo y sobre todo su calidad humana.

GRACIAS.

**Al jurado: Dra. Silvia Macotella, Lic.
Susana Egufá, Lic. Martha Romay,
Mtro. Samuel Jurado y Lic. Fernando
Mata; quienes orientaron y
enriquecieron el contenido del trabajo.**

DEDICATORIAS

A MIS PADRES

Bertoldo P. García Martínez
Victoria López Salazar

Porque ser padres no sólo
significa hacer posible la vida de un
nuevo ser...

Porque ser padres también
significa dar amor, paciencia, respeto y
confianza..

Porque he recibido de ustedes
esas cinco grandes cosas y mucho
más...

...Hoy con todo mi amor,
respeto y agradecimiento, les dedico
este gran logro, que considero que no
sólo es mío, porque sin ustedes quizá
no habría llegado a él.

A MIS HERMANOS

Doris, Edilberto, Noelia y Catalina

Les dedico con todo mi cariño este
trabajo, que es fruto del apoyo y
sacrificio de cada uno de ustedes.

A GABRIEL

Te dedico este trabajo, como
agradecimiento de tu amor,
comprensión y paciencia.

A MIS PADRES

Genero

Lupia

Quienes con dedicación y paciencia desde pequeña me han guiado por el camino de la sabiduría.

Me enriquecieron de amor, optimismo, alegría y sobre todo de confianza para enfrentarme a la vida. Por esto y más les dedico este gran triunfo con todo mi amor.

A MI HERMANO

Mando

Por que la distancia ha ido fortaleciendo día a día los lazos que nos unen y no ha impedido que estemos juntos en todos nuestros triunfos.

A MI HERMANA

Mili

Mi compañera de la infancia con quien he compartido juegos, alegrías, tristezas y sobre todo cada uno de mis logros.

A RUBÉN

Por que el amor es paciente, servicial, todo lo cree y todo lo perdona.

POR SU AMOR, CONFIANZA Y APOYO GRACIAS

INDICE

Introducción	1
---------------------	----------

CAPITULO 1 PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

1.1 Antecedentes del Campo de Problemas de Aprendizaje	4
1.2 Fase del Daño Cerebral	6
1.3 Fase de Disfunción Cerebral Mínima	6
1.4 Fase de dificultades de Aprendizaje	6

CAPITULO 2 EXPRESION ESCRITA

2.1 Lenguaje Escrito	9
2.2 Naturaleza de la Expresión Escrita	12
2.3 Evolución en el Aprendizaje de Expresión Escrita	16
2.4 Dificultades en el Lenguaje Escrito	19
2.5 Dificultades en el Aprendizaje de la Expresión Escrita	21
2.6 Alternativas de Evaluación de la Expresión Escrita	24
2.7 Alternativas de Solución a las Dificultades en la Expresión Escrita	33

CAPITULO 3 METODOLOGIA

3.1 Planteamiento y Justificación del Problema	40
3.2 Muestra	40
3.3 Escenario	40

3.4 Variables	40
3.5 Diseño	41
3.6 Materiales	41
3.7 Instrumento	42
3.8 Procedimiento	42

CAPITULO 4 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4.1 Resultados	47
4.2 Discusión y Conclusiones	57
Referencias	65
Anexo 1	68
Anexo 2	69

INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad son múltiples y variadas las tareas que exigen el buen uso de la expresión escrita. Por medio de dicha actividad, como lo menciona Piña (1969), expresamos lo que pensamos, sentimos, queremos, deseamos o hacemos, por lo que, se puede considerar una de las formas más elevadas de la comunicación humana (Mercer, 1997).

Escribir es una de las actividades que más se demandan en la escuela, razón por la cual se esperaría que los alumnos en el momento de elaborar un producto escrito no presentarían ninguna dificultad al respecto. Sin embargo, diversas investigaciones realizadas por Scardamalia & Bereiter, 1986 (Ref. en Graham & Harris, 1989) demuestran todo lo contrario, pues se ha encontrado que esta es un área en la que el alumno presenta mayor grado de dificultad en la escuela. Según Howell, Fox y Morehead (1993), este hecho se debe a que el tiempo dedicado a la escritura en el aula de clases, es insuficiente, pues los profesores destinan aproximadamente quince minutos por semana a la enseñanza de la redacción. Además, cuando estos le piden a los alumnos que realicen dicha actividad hacen ejercicios que no tienen nada que ver con la redacción, pues básicamente elaboran ejercicios de copia o reproducen textos ya impresos. En el mejor de los casos como lo menciona Alonso (1995), la actividad consiste en que redacten párrafos acerca de un tema preestablecido y en informarles de lo adecuado o no del resultado una vez concluida la tarea, con lo que el único mensaje positivo que recibe el alumno es "busca otra forma de hacerlo", pero sin ofrecer elementos sobre qué hacer para poder mejorar el escrito.

Como consecuencia, muchos alumnos acaban la secundaria y aún la preparatoria sin saber expresarse con mediana claridad y coherencia. En el nivel universitario gran parte de los estudiantes son incapaces de redactar un trabajo, por sencillo que sea. Se les dificulta organizar sus ideas y ponerlas por escrito con precisión y siguen cometiendo burdos errores de sintaxis y ortografía.

Una de las principales metas de la educación en México debe ser, pues, promover en los alumnos la habilidad de hablar y escribir de manera clara y precisa, lo cual equivale a desarrollar en ellos la claridad y precisión del pensamiento. Esto es un proceso que debe iniciarse desde el primer año de la escuela primaria.

Componer es algo más que traducir el lenguaje hablado a signos gráficos. Es una actividad que exige pensar y cuya enseñanza debe centrarse en la mejora del proceso que el sujeto sigue para llegar al producto acabado. Para ello se necesitan estrategias que le permitan al niño adquirir, desarrollar y mejorar las habilidades que se encuentran involucradas en el proceso de la composición. Autores como Graham y Harris (1989 b), proponen que los procesos de composición y la escritura de textos en los alumnos que presentan dificultades en esta área pueden ser mejorados por medio de la enseñanza de estrategias que promuevan el aprendizaje y el involucramiento activo en esta tarea.

A partir de las investigaciones realizadas por Graham & Harris, (1989 a, 1989 b) y Sawyer, Graham y Harris (1992), se ha encontrado que la enseñanza de estrategias de composición ha dado resultados favorables tanto en alumnos con dificultades en el aprendizaje, como en aquellos que no las presentan.

Por este motivo se decidió emplear como base el modelo utilizado por Graham y Harris en el estudio que se reporta en el presente documento.

Por otra parte, si la educación es vista como un medio para que la sociedad asuma modos de vida superiores mediante la estimulación de la creatividad y productividad en el desempeño de todas las actividades humanas, consideramos necesario que dentro de la escuela se les ayude a los niños a desarrollar la habilidad de la expresión escrita mediante el entrenamiento adecuado, siendo este el objetivo principal de nuestro trabajo. Para tal efecto se trabajó con una muestra de niños de tercer grado para apoyar el desarrollo de habilidades inherentes a la expresión escrita.

A continuación, se realiza una revisión bibliográfica que inicia con el concepto de problemas de aprendizaje y continua con la descripción de algunos aspectos de la expresión escrita, tales como su conceptualización, la naturaleza de los procesos de composición y la estructura narrativa, las características de los niños con dificultades en estas tareas, la evaluación y alternativas de solución en las dificultades de la expresión escrita, dando énfasis a la enseñanza estratégica autoinstruccional

CAPITULO I PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

1.1 ANTECEDENTES DEL CAMPO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

El campo de los problemas de aprendizaje ha sido revisado desde diferentes puntos de vista. En este trabajo se presentarán las aportaciones de Wiederholt (1974), Bender (1992) y Mercer (1997). El primero se revisará a partir del documento de Macotela (1994).

Para Wiederholt el área de problemas de aprendizaje puede organizarse en tres etapas: 1.- La etapa de fundamentos; 2.- La etapa de transición y 3.- La etapa de integración.

La etapa de fundamentos (aproximadamente entre 1800 y 1940) se caracteriza por la formulación de posturas teóricas apoyadas fundamentalmente con adultos que habían sufrido daño cerebral a consecuencia de traumatismos.

En la etapa de transición (aproximadamente entre 1940 y 1963) se realiza un intento para traducir diversos postulados teóricos a la práctica del tratamiento. El sujeto de estudio cambia del adulto al niño y por primera vez psicólogos y educadores se convierten en prominentes aportadores al área de problemas de aprendizaje. Durante esta etapa se desarrollan múltiples instrumentos de evaluación en el área de lenguaje, así como programas de tratamiento para niños con daño cerebral e impedimentos perceptuales.

Finalmente, en la etapa de integración (de 1963 a la fecha) Samuel Kirk en 1962, introduce el término "Problemas de Aprendizaje" para referirse a lo siguiente :

"... un grupo de niños que presentan desórdenes en el desarrollo de las destrezas necesarias para la interacción social y escolar. En este grupo no se incluyen niños que tengan impedimentos tales como ceguera o sordera, ya que tenemos métodos para manejar y entrenar al ciego y al sordo. Se excluye también de este grupo a los niños que tienen un retardo mental generalizado ..." (referido en Macotela, 1994)

Abundando en el desarrollo histórico del campo, Bender (1992), distinguió cuatro etapas que se resumen a continuación

1.- Fase clínica.- Abarca las décadas de los 20's y los 30's, se caracteriza por el interés en diferenciar a los problemas de aprendizaje de otras atipicidades tales como la deficiencia mental. Surgen además en este periodo los primeros intentos por determinar factores causales de los problemas de aprendizaje

2.- Fase de transición al salón de clases.- Corresponde a las décadas de los 40's y 50's, se distingue de la etapa anterior en que el trabajo con los sujetos se realiza ya en escenarios educativos y en consecuencia se inicia el desarrollo de propuestas instruccionales aplicables a estos problemas

3.- Fase de consolidación.- Ocurre en las décadas de los 60's y 70's, se caracteriza porque se incorpora la creación de organismos de padres y profesionales que propugnan por la obtención de recursos financieros para la investigación y el ofrecimiento de servicios profesionales para individuos con estos problemas

4.- Fase de Expansión y Retracción.- Esta fase se inicia en la década de los 80's y se caracteriza por un crecimiento notable en el número de niños considerados como sujetos con problemas de aprendizaje. Se multiplican las acciones y servicios para atender estos problemas, pero crece la preocupación de los investigadores y profesionales por la frecuencia con que se realiza la identificación y diagnóstico inadecuados de los Problemas de Aprendizaje

La tercera revisión que citaremos respecto a los antecedentes del campo de los problemas de aprendizaje corresponde a Mercer (1997), quien distingue tres fases que se caracterizan a continuación ¹

¹ Las referencias citadas en esta sección se retoman del documento de Mercer (1977), el cual se encuentra reportado en la bibliografía.

1.2 FASE DEL DAÑO CEREBRAL:

Esta fase se inicia con las investigaciones de Strauss y Werner entre 1930 y 1940, quienes distinguían dos tipos de factores causantes del daño cerebral: los exógenos y los endógenos. Los primeros hacían referencia a un daño fuera de la estructura genética (p. ej. falta de oxígeno al nacer, fiebres extremadamente altas durante la infancia, o traumatismos craneoencefálicos); los endógenos se referían a los daños o malformaciones en las estructuras cerebrales que traían como consecuencia un impedimento para aprender. Strauss y sus colegas diferenciaron las características de los dos grupos como retardo exógeno y retardo endógeno, además establecieron siete criterios para clasificar a los niños con retardo exógeno; cuatro de estos criterios eran de tipo conductual (desórdenes perceptuales, perseveración, desórdenes del pensamiento o conceptuales, y desórdenes de la conducta), mientras que los tres restantes correspondían a criterios biológicos (signos neurológicos blandos, una historia de impedimentos neurológicos y ausencia de historia de retardo mental).

1.3 FASE DE DISFUNCIÓN CEREBRAL MINIMA:

Durante los 60's, ocurrió un cambio en la terminología cuando se introdujo el término de Disfunción Cerebral Mínima (DCM). Mismo que popularizó el concepto del daño cerebral o disfunción cerebral, los cuales están relacionados con los problemas de aprendizaje. El Daño Cerebral puede ser categorizado sobre un continuo de severo a leve. El término de DCM no sólo reconoce el daño físico mínimo que impide el funcionamiento del cerebro si no que incluye áreas como variaciones de estructura cerebral, irregularidades bioquímicas y patrones de maduración lenta (Smith, 1994).

1.4 FASE DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

La terminología de dificultades empezó aparecer en una escuela menor al mismo tiempo que la terminología de disfunción cerebral mínima (DCM). Los educadores especiales buscaron términos con una mayor relevancia educacional (ej. desórdenes del lenguaje). Kirk en 1962 incluyó el término de dificultades de aprendizaje 4 años antes que Clements publicara su reporte usando DCM. Bateman en 1965 introdujo una definición de

desórdenes de aprendizaje, en la que incluyo una cláusula descriptiva donde se refería a la diferencia entre la capacidad estimada y el desempeño

Los niños que tienen dificultades de aprendizaje son aquellos quienes manifiestan una **discrepancia educacional significativa** entre su potencial intelectual estimado y su nivel actual de ejecución relacionado con los **desórdenes básicos en el proceso de aprendizaje, que puede o no ser acompañado por una disfunción del sistema nervioso central, y que no son secundarias al retardo mental generalizado, a una carencia educacional o cultural, a disturbios emocionales severos, o a pérdida sensorial**

Por otra parte, actualmente al aprendizaje se le considera como un componente necesario para el desarrollo de la personalidad además de ser el resultado final de una amplia variedad de procesos psicológicos y fisiológicos, completados por la interacción de numerosos factores internos y ambientales. En consecuencia, el fracaso en el aprendizaje es un indicador que proviene de una multitud de factores que afectan el desarrollo del niño. Estos factores pueden encontrarse en los niveles biológico (genético, de desarrollo o patológico), psicológico (cognosativo, motivacional o de atención) o en cualquier otro nivel social, económico, cultural y educativo (Acle y Olmos, 1994)

Kirk y Gallagher (1989), afirman que los problemas de aprendizaje son siempre causa del bajo rendimiento académico. Sin embargo, creen que este no es el único factor que contribuye a ello sino que también existen algunos otros que por un lado contemplan los factores intrínsecos que se caracterizan por estar ligados a la constitución biológica de un niño y que se expresan en una disfunción del sistema nervioso central. Dentro de ellos se encuentran: a) lagunas maduracionales, b) defectos orgánicos del sistema nervioso central, c) síndrome de Tourette, d) autismo, e) inmadurez cognosativa generalizada de causa desconocida, y f) factores bioquímicos. Por otro lado los factores extrínsecos se consideran como aquellos que están fuera del niño pero que actúan sobre él, siendo estos: a) privación económica y social, b) diferencias del lenguaje, c) prioridad inadecuada e inapropiada de educación, y d) barreras emocionales para el aprendizaje

Un aspecto a destacar en lo que corresponde a los antecedentes de los problemas de aprendizaje es que se considera como indicador fundamental el bajo nivel de rendimiento. Pero a su vez, este nivel de bajo rendimiento se asocia a la dificultad *particular* para realizar tareas de lectura, matemáticas y escritura según diversas definiciones del campo (Hammill, 1990)

Siguiendo este orden de ideas, en el siguiente capítulo se describirán algunas generalidades del lenguaje escrito, particularizando en la expresión escrita, razón esencial del presente trabajo

CAPITULO 2 EXPRESIÓN ESCRITA

2.1 LENGUAJE ESCRITO

El lenguaje es la capacidad que únicamente el hombre tiene para comunicar sus emociones e ideas. Haciendo una clasificación a grosso modo, podemos decir que existen dos tipos de lenguaje: oral y escrito.

El lenguaje oral es la relación estrecha que hay entre el lenguaje hablado y el escuchado. La comunicación por medio del lenguaje oral esta limitada por las condiciones de tiempo y espacio. En el lenguaje escrito, que es el de particular importancia en este documento, lo fundamental es la expresión por medio de la escritura que se desarrolla sobre la base del oral, ya que en el texto se escriben las palabras que se escuchan y se pronuncian (Smirnov, Rubinstein, Lzontiev y Tieplov, 1960). La escritura es producto del manejo creativo del hombre que tomando como base su conocimiento de la lengua oral y las necesidades de comunicación, constituye un sistema de representación grafica, permitiéndole comunicarse a través del tiempo y del espacio (Gómez y cols., 1982). Por lo tanto la escritura amplía los límites en que se pueden relacionar los individuos, pues gracias a ella, los conocimientos adquiridos por muchas generaciones llegan al alcance de millones de personas.

El aprendizaje de la escritura tiene tres etapas: en la primera, llamada *elemental*, el escolar fija su atención principal en los elementos que componen las letras, en cómo debe coordinar los movimientos y utilizar la pluma y el papel; en la segunda etapa, *la literal*, la atención se fija principalmente en el dibujo de las letras, mientras que la representación de sus elementos y la observación de las reglas técnicas se automatizan; en la tercera etapa, *la de escritura coordinada*, la atención se fija principalmente en la unificación de las letras en la palabra, en conservar el aspecto regular y uniforme de las letras por su tamaño, inclinación, situación y distribución en el renglón.

Después aparece una nueva tarea: escribir conforme a las reglas ortográficas. Esto obliga a desviar la atención del proceso de la escritura, que se automatiza, por lo que se empeora la caligrafía. El aprendizaje de la ortografía presenta una gran cantidad de dificultades y para vencerlas, se requiere de tiempo, así como del conocimiento de la gramática y de las reglas ortográficas.

Una forma de conceptualizar la adquisición de las habilidades propias de la escritura, consiste en analizar un currículo típico para la enseñanza de la escritura (Wallace, Larsen & Elksnin, 1992). Los autores analizan las demandas del primero al sexto grado de primaria y las organizan en siete rubros:

1. Uso de mayúsculas y minúsculas
2. Puntuación
3. Vocabulario
4. Uso de palabras
5. Gramática
6. Uso de oraciones
7. Uso de párrafos

Estos autores señalan que para el niño de tercer grado, las demandas típicas son las siguientes:

Uso de Mayúsculas: en nombres propios, primera palabra en oraciones, uso en carta.
Puntuación: uso de punto en palabras abreviadas y uso de coma en un listado.
Vocabulario: discusión de significados alternos para palabras, uso de sinónimos, distinción entre homónimos y uso de prefijos.

Uso de Palabras: eliminación de palabras redundantes y evitación de dobles negativos.

Gramática: uso de plurales irregulares, conjugación de verbos irregulares y empleo adecuado del posesivo.

Oraciones: uso de oraciones exclamativas, combinación de oraciones para formar cadenas más largas, uso de oraciones clave para iniciar y finalizar una historia y revisión de lo escrito para corregir fallas.

Párrafos mantener un eje conductor en una historia, ordenar secuencia de ideas y localizar oraciones que no correspondan

Por su parte Gearheart (1987), considera tres áreas del lenguaje escrito: ortografía, escritura y expresión escrita. Al hablar de *ortografía* se hace referencia a la correspondencia uno a uno entre sonido y grafía. Algunos de estos son el uso correcto de las letras (que no son necesariamente una representación idéntica de la pronunciación), los espacios entre las palabras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los acentos, etc. La *escritura* se refiere a la expresión gráfica del lenguaje y para ella, se requieren diversas habilidades lingüísticas como el conocimiento más elemental de las convenciones que gobiernan la formación de palabras cuando se ha comprendido ya la naturaleza alfabética de la correspondencia grafofonética. (S.E.P., Dirección General de Educación Especial, 1986).

De acuerdo con Mercet (1997), *la expresión escrita* se refiere a la habilidad para expresar pensamientos, ideas y sentimientos por medio de la escritura. Es una de las formas más elevadas de la comunicación, refleja el nivel de comprensión de la persona, la formación de conceptos y la abstracción. Se refiere a la forma en que un individuo organiza ideas y comunica un mensaje por lo que requiere un proceso complejo de pensamiento. En el caso de los niños, según Pina (1969), estimula su desarrollo mental, enriquece y depura su vocabulario, permite conocer su manera de pensar y sentir ya que es el medio más efectivo para la exteriorización de la vida interior del educando y constituye la culminación de la enseñanza del lenguaje. Por lo tanto la expresión escrita usualmente no se adquiere sino hasta que se ha tenido una experiencia extensa con la lectura. La ortografía y la expresión verbal, lo que se traduce en adquirir las habilidades inherentes a la expresión escrita como la capacidad de delimitar un tema sobre el cual escribir (contenido), el adquirir una gama de vocabulario para expresarlo (vocabulario), escribir de acuerdo a reglas gramaticales y de manera legible y pulcra (convencionalismos y calidad) y finalmente, ser capaz de caracterizar a los personajes y relacionarlos mediante el diálogo (originalidad).

De acuerdo con Graham & Harris (1997), la escritura no debe entenderse sin comprender como se da el proceso y la secuencia de la escritura así como el manejo del medio ambiente y la conducta del escritor:

2.2 NATURALEZA DE LA EXPRESION ESCRITA

De acuerdo con Hayes & Flower (ref. en Sawyer, Graham & Harris, 1992), el escritor experto siempre escribe con un conjunto de propósitos más o menos explícitos, los cuales son organizados jerárquicamente en función de su importancia. Asimismo señalan que para conseguir sus metas el escritor experto ejecuta tres tipos de procesos: *planificar el escrito, generar las frases concretas del mismo y revisar el resultado conseguido*, actividades que no son sucesivas, sino que se superponen y repiten a lo largo del proceso, que a continuación se describen:

Proceso de Planificación.

Lo primero que tiene que decidir el que escribe es que va a contar, y lo segundo, cómo va a contarlo. Implica que el escritor ha de seleccionar y organizar un conjunto de ideas o datos de entre un abanico de posibles elementos de información proporcionados por sus conocimientos o por fuentes externas a las que tiene acceso. En cuanto a las decisiones relacionadas con como contar lo que se va a decir, el escritor ha de tomarlas teniendo presentes las limitaciones impuestas por las convenciones que regulan la comunicación escrita, así como las características de los posibles lectores a los que va dirigido el escrito.

Lo que el escritor decide contar depende de sus conocimientos sobre el tema de que se trate. Por otra parte, la forma en que decide contarlo depende de sus conocimientos sobre las diferentes estructuras textuales, géneros literarios y convenciones lingüísticas.

Proceso de generación del texto

Nuestros pensamientos e ideas -los pensamientos e ideas que el escritor decide poner en el texto- no están almacenados en la memoria necesariamente en forma de proposiciones lingüísticas. Nuestros conceptos y las relaciones entre los mismos pueden estar almacenados

en la memoria en forma de imágenes, esquemas, etc. , y no siempre contamos con términos o proposiciones lingüísticas para nombrarlos o describirlos. De ahí que sea necesario un proceso de traducción de los mismos a las proposiciones lineales que finalmente integran el lenguaje escrito. Este proceso implica realizar acciones y tomar decisiones que requieren un esfuerzo notable del escritor, quien debe atender a la caligrafía, a la selección de términos, la ortografía, la puntuación, la sintaxis, las relaciones entre distintas partes del texto, la claridad de expresión y el efecto que pueda producir en el lector.

Proceso de revisión

Los buenos escritores repasan frecuentemente el texto escrito con el fin de mejorarlo, introduciendo distintos tipos de modificaciones cuando lo consideran necesario, modificaciones que van desde simples cambios ortográficos o de puntuación para hacer que el texto se ajuste a las convenciones lingüísticas, hasta la reformulación del texto completo.

Los escritores expertos utilizan dos estrategias básicas, reescribir y revisar el texto. La primera implica que el texto se modifica substancialmente porque se ha descubierto que algo está mal -la comprensión es tan difícil- y habría que cambiar tantas cosas que es mejor reescribir, etc. - y no importa que para corregirlo sea preciso modificar una parte importante del texto o incluso la totalidad del mismo- mientras que la segunda requiere determinar de forma precisa cuál es el problema para corregirlo sin alterar fundamentalmente el texto.

Cabe mencionar que cuando no se les proporciona ayuda explícita, la mayoría de los niños ven poco sentido a la revisión, ya que la recomendación "revisa tus escritos" significa algo más que escribir las palabras de forma más correcta, algunas comas más, o borrar las manchas negras que hay en el margen. Pero aparte de esto el niño pregunta "¿Cómo tengo que corregir?", "¿Por donde empiezo?", pues al leer su escrito le parece que está bien. Por lo tanto, si los profesores quieren que los niños en efecto realicen la revisión de manera eficiente, deben darles pautas explícitas para hacerlo.

A continuación se enumeran los procesos anteriormente explicados y sus características

1. Proceso de planificación

a) Implica

Generar las ideas que se han de vertir en el texto, seleccionándolas dentro de un conjunto de ellas potencialmente mayor

Organizar o dar estructura al producto escrito, haciendo que se ajuste a los requisitos literarios y a las necesidades del lector

Establecer metas y generar criterios para evaluar el texto, criterios relativos:

- ✓ Al contenido „¿que decir?”
- ✓ A la forma „¿Que hacer?” (por ejemplo escribir una frase introductoria)

b) Se basa

En el **conocimiento del tema** (El escritor decide qué contar dependiendo de los conocimientos que tenga del tema que se trate)

En el **conocimiento de las convenciones sobre la estructura de los textos** (el escritor decide la forma de como contarlos dependiendo de los conocimientos que tenga sobre las diferentes estructuras textuales, géneros literarios y convenciones lingüísticas)

2. Proceso de Generación del Texto

Implica afrontar los problemas que derivan de la necesidad de dar estructura y coherencia al texto y que dependen, en parte de factores mecánicos, ortográficos, de producción, lingüísticos y organizativos

3. Proceso de Revisión

Las motivaciones para revisar pueden ser varias. Suele usarse una de estas dos estrategias.

Reescribir Implica que el texto se modifica sustancialmente porque se ha descubierto que algo está mal y no importa que para corregirlo sea preciso

modificar una parte importante del texto o incluso la totalidad del mismo.

- Si no es preciso salvar el texto original
- Si los problemas detectados son muchos
- Si el autor tiene claro el propósito

Revisar Se requiere determinar en forma precisa cuál es el problema para corregirlo sin alterar fundamentalmente el texto

- Si es preciso salvar el texto original
- Si los problemas detectados no son muchos
- Si el autor no tiene muy claro el propósito

Los tres procesos descritos no son secuenciales y separados. En cualquier momento antes o después de haber construido el texto, el lector experto se ve inmerso en actividades de planificación que afectan en diferentes aspectos o partes del escrito o a la totalidad del mismo. Y lo mismo ocurre con el proceso de revisión.

Por su parte, Isaacsen (1985 c.p. Howell y cols. 1993), reconoce cuatro etapas en el proceso de la expresión escrita: planeación, revisión, edición y transcripción. La planeación, incluye una etapa de pre-escritura en la que el escritor formula un propósito para escribir, decide que escribir, selecciona un estilo que le permita lograr el propósito y organiza el mensaje. La utilidad de esta etapa es que permite ahorrar y distribuir el tiempo del que se dispone (ref. en Serafine, 1992). La revisión, actúa reciprocamente con la planeación y consiste en la revisión del trabajo para verificar que las ideas estén expresadas de forma orgánica, clara y coherente. La edición incluye cambios en el estilo, contenido, selección de palabras y complejidad de las oraciones, para asegurar que el mensaje es tan claro o vago como el escritor desea. La fase final de la edición se refiere al aspecto solo secretarial e incluye corrección en ortografía, puntuación, gramática y apariencia. La transcripción se refiere a la presentación final del trabajo escrito.

Por otra parte, De Beaugrande en 1984 (ref en Alonso, 1995), considera que el escritor debe ser capaz de regular de forma estratégica su actividad, de modo que pueda prestar la atención adecuada a los distintos componentes que intervienen en el proceso de la composición como son

Mecánicos: son los relacionados con la caligrafía la cual debe ser legible

Ortográficos: se incluyen no solo los relativos a la escritura de las palabras, sino también a las reglas de ortografía

De producción: Son los programas que tienen que ver con la cantidad de palabras, frases y párrafos que el sujeto es capaz de generar

Lingüísticos: Tienen que ver con la corrección en el uso del vocabulario y de la sintaxis

Organizativos: Son los relacionados con la secuenciación, coherencia y lógica del producto

2.3 EVOLUCIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

La expresión escrita surge apoyándose en el sentido general de la comunicación que tiene el niño, sentido que se apoya fundamentalmente en el lenguaje hablado. Por ello, cuando comienzan a escribir, niños y niñas tienden a escribir como hablan. Esto implica, como han puesto de manifiesto Bereiter y Scardamalia en 1987 (ref en Alonso, 1995), que los niños - e incluso muchos adultos - tienden a "contar lo que conocen como lo saben", más que tratar de adaptarse a las necesidades del lector. No obstante, dado que es preciso motivar a los niños para que se comuniquen por escrito, no parece animarlos inicialmente a que usen su forma de hablar y las ideas que se les ocurren de modo espontáneo como punto de partida para redactar sus composiciones.

Pero comunicarse por escrito es distinto de comunicarse oralmente. Por una parte implica el uso de convenciones tales como los signos de puntuación, la división de texto en párrafos, etc. Por otra parte, implica que el niño reconstruya el sistema en que se apoya su

producción lingüística, pasando de un sistema basado en la interacción con otras personas a un sistema autorregulado. Esta reconstrucción supone al menos cinco adquisiciones, según los autores citados

- **Aprender a mantener la producción activa - a continuar diciendo cosas, generando texto - en ausencia de un interlocutor**
- **Aprender a buscar información en la memoria en ausencia de los indicios precedentes de la conversación**
- **Desarrollar "esquemas" o "planes" que sirvan de guía y criterio para evaluar la adecuación de lo que se va escribiendo**
- **Aprender a actuar como lector - crítico del propio texto**
- **Aprender a no dejarse dominar por el influjo de lo ya escrito para poder remodelarlo si es preciso en función del propósito perseguido y de los criterios de adecuación establecidos**

Aprender a mantener la producción activa sin ayuda de un interlocutor: Al comenzar a realizar sus primeras composiciones, niños y niñas se apoyan en el esquema que ya conocen, el de la conversación, por lo que su composición escrita suele tener la extensión que corresponde a un "turno" en el lenguaje hablado. Un experimento realizado por Scardamalia y Bereiter, (en Alonso, op. cit.), demuestra claramente que la productividad verbal a la hora de componer se incrementa si el sujeto cuenta con indicios semejantes a los que tiene en la conversación. Una vez que los niños terminaban sus composiciones se les decía: a) "Lo estás haciendo muy bien, pero ¿Podrías escribir algo más sobre esto?"; b) "Estupendo. Se que te cuesta un poco, pero ¿Podrías añadir algo más?" c) "¿Podrías añadir diez o cinco o dos frases más sobre este tema?"

Aprender a buscar información en la memoria: A veces el que escribe no sabe más que decir por lo que evidentemente su composición no puede alargarse. Otras veces sabe más que decir, pero no las dice porque no siente necesidad de ello. En otros casos, sin embargo no las dice porque no es capaz de encontrar la información "relevante" en su memoria, algo que en la conversación se le ha facilitado no ya por el hecho de que haya un

interlocutor que pida mas información, sino porque las indicaciones de este sugieren que tipo de informacion buscar. Investigaciones realizadas por Scardamalia y Bereiter (en Alonso, op cit) demuestran que si a los sujetos se les facilitan indicios del tipo "pienso que , una razon , otra razon , aún cuando , por ejemplo , sin embargo , por eso , pero , no todos , etc " muy frecuentemente recuerdan ideas importantes sobre el tema en cuestión

La investigacion anterior ha puesto de manifiesto que, con frecuencia, los niños saben mas de lo que dicen espontaneamente y que encontrar la informacion relevante parece depender de contar con estrategias para buscar informacion en la memoria

A la hora de buscar informacion en la memoria en relacion con un tema de composicion, los escritores expertos utilizan dos estrategias que los novatos desconocen o aplican inadecuadamente. La primera que puede denominarse como "estrategia de exploracion general de la memoria", responde a preguntas del tipo "¿Que sé de esto?" o "¿De qué informacion dispongo?" Supone explorar las ideas que se tienen sobre el tema, con independencia de que sean relevantes o no para la composicion, teniendo en cuenta el objetivo y el destinatario de la misma. Esta busqueda ayuda al escritor a saber de que conocimientos dispone y facilitan que esten disponibles en un momento determinado.

La segunda estrategia de exploracion de la memoria, que puede denominarse "estrategia centrada en los objetivos" supone buscar informacion teniendo presente una meta concreta, como puede ser demostrar algo o divertir al lector.

Desarrollar esquemas y planes que sirvan de guía para generar, organizar y evaluar el texto: Por una parte, planificar una composición requiere tener clara la meta final para determinar que medios pueden ser útiles para alcanzarla. Es preciso, pues, pensar en términos de medios y fines, como cuando se trata de resolver otros problemas. Por otra parte, el problema de componer con un fin determinado radica no sólo en qué decir - problema de contenido - sino, sobre todo en cómo decirlo - problema retórico - . Para la

resolución de este último problema se requiere que el sujeto sea capaz de planificar la organización de lo que va a decir partiendo de su conocimiento de la estructura de los textos y los distintos géneros literarios, así como sus componentes, conocimiento relativo a las "clases" de cosas que hay que escribir (por ejemplo descripción del contexto en general, presentación del protagonista, descripción del mismo, meta que persigue, dificultades que se le presentan, etc.)

Aprender a actuar como lector crítico del propio texto: Una de las características más destacadas de los escritores de quienes comienzan a componer, es que son "egocéntricos", esto es, el autor cuenta las cosas según las ve él, sin tener en cuenta el punto de vista del posible lector. Por lo tanto se requiere que el sujeto desarrolle un sistema interno de autoinformación que le permita detectar y subsanar las fallas que pueda tener la composición en función de los objetivos perseguidos. Este sistema se puede desarrollar a través de la práctica orientada al aprendizaje y no al producto, haciendo composiciones de distintos tipos, dándolas a revisar observando qué es lo que no funciona, tratando de resolver el problema de algún modo y viendo qué efecto producen los cambios en el lector y realizando la revisión a todos los niveles, llegando a modificar si es preciso la estructura general del texto e incluso su contenido si no se logra con la última versión, el objetivo perseguido.

Aprender a no dejarse dominar por el influjo de lo ya escrito: Otro problema que afecta a la capacidad de los niños para revisar sus escritos es que el texto ya redactado parece constituir un estímulo dominante frente a las posibles alternativas aún no escritas. No se trata de que los niños no revisen porque no saben o porque les resulta difícil encontrar alternativas a lo que está en el texto, sino que les resulta difícil, porque encontrar alternativas requiere observar, ensayar y experimentar.

2.4 DIFICULTADES EN EL LENGUAJE ESCRITO

El lenguaje escrito es una actividad que requiere de un proceso de pensamiento complejo así como de habilidades muy específicas, por esta razón, es muy frecuente

encontrar déficits en su desarrollo. A continuación citaremos algunas de las formas en las que se conceptualizan las dificultades dentro del lenguaje escrito

Algunos autores reconocen el potencial de dificultad en las áreas del lenguaje escrito, produciendo problemas con la sintaxis, el desarrollo del vocabulario en general y dificultades en conceptualización. Johnson y Myklebust en 1967 (ref. en Gearheart, 1987), hablan de tres tipos principales de trastornos en el lenguaje escrito: 1) trastornos en la integración visomotora (escritura), el cual se caracteriza porque el estudiante no puede "transducir información visual al sistema motor", por lo tanto tiene gran dificultad para escribir o copiar letras, palabras y números; 2) trastornos en la revisualización (ortografía), donde los estudiantes pueden hablar, leer y copiar pero tienen problemas en la memoria visual; y 3) incapacidades en la formulación de sintaxis (expresión escrita), este trastorno es observado una vez que el alumno ha desarrollado un nivel elemental en las habilidades de lectura y escritura.

Por su parte Bain, Lyons & Cook (1991), describen que tradicionalmente existe cierta confusión al diagnosticar un desorden en la expresión escrita por varias razones. Una de ellas es que la dificultad en la escritura no siempre se debe a un problema en el proceso cognoscitivo. Ya que puede ser el resultado de una instrucción pobre o una experiencia inadecuada en la manipulación de la estructura del lenguaje.

De acuerdo a Gregg, 1989, (c.p. Bain, Lyons & Cook, 1991), la ejecución en el lenguaje escrito está influenciada por el número, tipo, y severidad de deficiencias en el procesamiento cognoscitivo. La evaluación y el tratamiento en los desordenes del lenguaje escrito requieren un entendimiento de cada una de las diferentes áreas del lenguaje escrito y de las habilidades en el procesamiento cognoscitivo más necesarias para completar las demandas de la tarea en estas áreas. Las áreas del lenguaje escrito más afectadas comúnmente por un desorden formulado por el lenguaje escrito incluye la ortografía, sintaxis, organización textual y sentido por la audiencia.

Por su parte, Gregg, Johnson, Myklebust, Vogel, (op. cit.), han encontrado que los errores más comunes en la sintaxis de la población con dificultades de aprendizaje son omisión de palabras, errores en el orden de las palabras, uso incorrecto de verbos y sustantivos, inclusión de palabras incorrectas, falta de puntuación, manejo inadecuado de mayúsculas y minúsculas, diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, problemas metalingüísticos y problemas en la cohesión

Bain y cols. (op. cit.), retomando a Henry, (1988), sugieren algunos errores en la organización del texto

- 1) **Organización de las oraciones:** fragmentación, omisión y adición de palabras, cambiar tiempos, sujeto y predicado no coherentes, repetición de estructuras, semántica deficiente
- 2) **Organización intrapárrafo:** sin formato, omisión de oraciones centrales, detalles poco desarrollados, errores en la secuencia, inclusión de detalles sin relación
- 3) **Organización interpárrafo:** omisión de oraciones centrales, el desarrollo es deficiente desde el inicio hasta el final, cierre no establecido, errores en la secuencia

2.5 DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Montague, Cohen & Schleser (ref. En Montague, Maddux & Dereshiwsky, 1990), sugieren que las deficiencias que presentan los niños con dificultades en el aprendizaje en la composición de textos, puede atribuirse a una falta de conocimiento del esquema de un cuento (dificultad interna) o bien a una falta de conocimiento y control en la aplicación de éste cuando escribe un cuento (dificultad externa)

De acuerdo con Alonso (1995), las dificultades internas se refieren a los conocimientos del sujeto y los mensajes que se da a sí mismo durante el proceso de composición. Estos conocimientos y automensajes se pueden considerar como si fuera un "programa" o mecanismo de control de la propia actividad durante la composición, programa que unos sujetos -probablemente los más activos a la hora de observar, establecer relaciones y hacer referencias- llegan a adquirir sin necesidad de instrucción explícita.

Lo que sugiere la revisión realizada por Graham y Harris (1989), es que las dificultades de los sujetos con problemas de composición derivan fundamentalmente de no haber adquirido alguno o algunos de los componentes de ese mecanismo de control. El principal problema en la mayoría de los casos parece ser *saber qué decir*, problema ligado al déficit de las estrategias de búsqueda de información en la memoria. El segundo problema en importancia tiene que ver con la planificación. Los sujetos con problemas de composición al parecer tienen grandes dificultades para hacer una planificación del conjunto del texto a partir del conocimiento de las estructuras textuales. Así mismo, tienen dificultades para revisar sus escritos porque en general no parecen haber interiorizado alguno de los componentes del mecanismo de control ejecutivo descrito anteriormente.

Las dificultades externas se refieren como su nombre lo indica a todos los elementos que se encuentran fuera del alcance del sujeto. Entre los que se encuentra la enseñanza de la composición, aunque no solo a que la composición se enseñe mal, sino también a que probablemente no se enseñe de modo sistemático. De igual modo, el examen de la naturaleza de los escritos que se piden en clase ha puesto de manifiesto, según Applebee en 1984 (ref. en Alonso op. cit.), algo que en general es aplicable a nuestros centros de enseñanza y es que:

- La mayoría de las tareas escolares en que se pide al alumno que escriba, apenas exigen de él que redacte un párrafo.
- Cuando se exige una composición más larga, suele ser extensión limitada (una página) a completar en el tiempo de clase.

- El objetivo de estas composiciones suele ser evaluar aprendizajes previos, con lo que la tarea es decir correctamente algo, no convencer, informar o entretener
- En la mayoría de las clases el uso de la escritura con fines personales está ausente, excepto en el caso de los alumnos más pequeños, a los que se anima a expresar sus experiencias por escrito
- La producción escrita se evalúa, no se enseña

A continuación, se presentan los problemas que son más frecuentes en la expresión escrita.

Generación de contenido

Los sujetos con problemas de composición escriben menos.

- Por carencia de conocimientos
- Por dificultad de acceso a lo que saben
- Por carencia de esquemas que mantengan el pensamiento centrado en un tema determinado

Planificación del Texto

Al escribir los sujetos con problemas de composición actúan de acuerdo con el modelo "contar lo que se sabe"

- Implica una ausencia casi total de planificación
- Supuesto el tema, el contenido se genera de forma asociativa o, más probablemente a partir de indicios generadores por un cierto conocimiento de las formas literarias o del tema de que se trate
- Los protocolos verbales muestran ausencia de planificación y establecimiento de metas
- Los sujetos comienzan a escribir inmediatamente
- No se revisa lo que se escribe tratando de detectar y resolver problemas

Revisión

Los sujetos con problemas en la composición casi no hacen cambios al realizar el primer borrador

Las revisiones más frecuentes son añadir palabras o frases (rara vez quitar) y cambiar palabras.

La repercusión de estos cambios en la calidad de las composiciones es mínima.

Además de estas formas de conceptualizar las dificultades del lenguaje escrito, otros autores toman en cuenta elementos que es importante considerar en la evaluación de la expresión escrita. En la siguiente sección realizaremos una breve revisión al respecto.

2.6 ALTERNATIVAS DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Howell, Fox y Morehead (1993), sostienen que uno de los problemas centrales de la expresión escrita es su evaluación, ya que no existen estándares de comparación, puesto que las aproximaciones de instrucción para la escritura varían de escuela a escuela y muchos profesores prefieren tener marcos de referencia locales e incluso personales.

Sin embargo, de acuerdo con estos autores, la evaluación de la expresión escrita debe informar acerca del nivel de la habilidad del estudiante y contribuir a la planeación instruccional. El maestro puede evaluar varios componentes de la expresión escrita para determinar las deficiencias.

Por otro lado existen técnicas de evaluación de la expresión escrita, que de acuerdo con Mercer (1997), pueden organizarse en dos categorías: las pruebas estandarizadas y referidas a criterio y las técnicas informales específicamente relacionadas con la planeación instruccional.

1 - Las pruebas estandarizadas o referidas a criterio que evalúan rendimiento académico contienen algunas medidas de lenguaje escrito. Las áreas más frecuentemente evaluadas incluyen el uso de la palabra, la mecánica y la gramática. En los trabajos realizados por Hudson, Colson, Banikowski y Mehring, (en Mercer, op. cit.), se incluye la

evaluación del uso de mayúsculas y minúsculas, puntuación, gramática, vocabulario, escritura de enunciados, párrafos, ortografía y la escritura mecánica

Estas pruebas evalúan habilidades de escritura, además resultan útiles para el desarrollo de programas instruccionales.

2 - En las técnicas informales de evaluación se requiere que el maestro utilice muestras de escritura de los niños para analizar debilidades específicas. Los cinco componentes de la expresión escrita que se pueden analizar son: la fluidez, la sintaxis, el vocabulario, la estructura y el contenido.

- La *fluidez* se refiere a la cantidad de resultados verbales que requieren cuantificar el número de palabras escritas.
- La *sintaxis* se refiere a la construcción de enunciados o a la forma en que se colocan las palabras para formar frases, cláusulas y oraciones.
- El *vocabulario* consiste en la variedad de palabras que el estudiante usa en la tarea escrita.
- La *estructura* influye en los aspectos mecánicos de la escritura como es el caso de la puntuación, el uso de mayúsculas y minúsculas y las reglas de la gramática.
- El *contenido* por su parte, puede dividirse en precisión, ideas y organización.

Isaacson, (en Mercer, 1997), sostiene que los elementos a considerar en la evaluación incluyen la generación de ideas, la coherencia de todas las partes de toda la composición, la organización o la secuencia lógica y la consideración de la audiencia a quien va dirigido el mensaje.

De la misma forma, Howell, y cols. (1993), reportan la evaluación de componentes sugeridos por Isaacson (1984, 1985), que son semejantes a los anteriores pero con algunas diferencias que se expresan a continuación:

- **Fluidez:** Producción de oraciones simples y elaboración de composiciones de longitud gradualmente creciente
- **Madurez sintáctica:** Producción de oraciones de complejidad creciente
- **Vocabulario o Madurez semántica:** Menos repeticiones de palabras comunes y mayor empleo de palabras sofisticadas
- **Contenido:** Atención a la organización del pensamiento, originalidad y estilo
- **Convencionalismos:** Aspectos mecánicos de la escritura como el uso de márgenes, gramática, ortografía y puntuación

Por su parte, Wallace Larsen y Elksnm (1992), toman en consideración los siguientes aspectos

- **Gramática:** Se sugiere a partir de un código preestablecido para analizar los errores. A partir de las sugerencias de Burns, se consideran detalles respecto de verbos (por ejemplo tiempos verbales, concordancia, uso de auxiliares), pronombres (sujeto u objeto de las preposiciones, adjetivos demostrativos, antecedentes confusos, forma), confusión entre adjetivos, adverbios y artículos, uso de dobles comparaciones e inclusión de palabras que alteran la sintaxis

- **Unidades sintácticas:** implica el análisis de las unidades terminales (unidades T) que son las oraciones más cortas sintácticamente completas en las cuales se puede dividir un pasaje sin crear fragmentos

- **Conectores inmaduros:** también se refiere al uso adecuado o inadecuado de la sintaxis, y se ilustran cuando el niño emplea repetidamente palabras tales como "y", "pero", "entonces". En términos generales un escritor "maduro" emplea menos este tipo de conectores que el escritor "inmaduro"

- **Combinación de Oraciones:** involucra una aproximación lingüística del lenguaje escrito e incluye la transformación de expresiones simples en expresiones

dormía" y luego "El león soñaba", un indicador de mayor eficiencia sería que el niño escribiera "El león que estaba durmiendo soñaba"

* **Vocabulario:** se trata de un rasgo lingüístico evidente referido al uso apropiado y variado de palabras (más comúnmente conocido en ambientes escolares como semántica o uso de vocabulario). La premisa que subyace es que el individuo con mayor vocabulario tiene mayor facilidad para expresarse.

* **Ideas y Organizaciones:** este es el aspecto cognoscitivo de la escritura y se refiere a la habilidad de incorporar ideas en forma lógica, coherente y organizada. Es el aspecto más difícil de dominar para el niño porque requiere de un alto nivel de abstracción. Se manifiesta en la habilidad para planear, organizar y escribir un pasaje que transmita el mensaje pretendido por el autor.

* **Contenido de los productos escritos:** este componente es el más difícil de evaluar. El producto depende de las experiencias del lenguaje, los antecedentes culturales, intereses e inteligencia del niño. Algunos indicadores de dificultades en este nivel son los siguientes: listar detalles obvios, uso de oraciones declarativas y/o inclusión de detalles irrelevantes. El pasaje escrito generalmente es muy corto, expresado en un sólo párrafo indicará poca originalidad de pensamiento y se enfocará a las experiencias personales inmediatas del niño.

Tindal y Marston (1990, c.p. Wallace y cols, op. cit), ofrecen una guía de calificación de la adecuación de contenido:

5 puntos: se establece una perspectiva convincente construida sobre la base de diversas ideas y temas que se integran entre sí y culminan en una composición muy clara.

4 puntos: se presenta una perspectiva bien articulada a través de diversas ideas y temas, sin embargo, éstas se relacionan tangencialmente entre sí y no logran desarrollarse con claridad.

3 puntos: se expresan algunas ideas, se desarrolla una perspectiva, pero ésta no es clara y no contiene ninguna conclusión.

2 puntos: se expresan varias ideas, pero no se relacionan entre sí, la perspectiva propuesta es vaga, inconsistente y difícil de discernir.

1 punto: se expresan las ideas en oraciones con poca conexión entre sí, hay pocas ideas originales y convincentes y la perspectiva queda sin desarrollar.

Más adelante Tindal y Hasbrouck en 1991 (c.p. Howell y cols. op cit), propusieron una escala útil para determinar la calidad inicial de un escrito, estableciendo metas en términos amplios, y para reconocer problemas en tres áreas: relato (trama/idea, organización/cohesión y convencionalismos/mecanismos).

Para calificar estas 3 áreas se otorga un máximo de cinco puntos cada una.

Relato/Idea

5 puntos: Incluye personajes, describe una trama, contiene ideas originales, contiene algunos detalles, emplea palabras variadas, contiene descriptores (adverbios y adjetivos) y es pintoresco.

4 puntos: Incluye personajes pero no son originales, frecuentemente vienen de películas, alinea una trama, aunque no es tan clara como para cinco puntos, contiene algunas ideas originales pero regularmente es predecible, incluye descriptores.

3 puntos: Los personajes son invariables y subdesarrollados, la trama es fortuita, puede o no contener ideas originales son algo invariables solo en algún momento tiene conectores.

2 puntos: Incluye pocos o ningún personaje, la trama no está desarrollada, contiene ideas no originales, los detalles están significativamente ausentes, los eventos son muy predecibles, la variedad de palabras es predecible, los descriptores son deficientes.

1 punto: Incluye pocos o ningún personaje, no existe trama, no contiene ideas originales, los detalles son significativamente ausentes, los eventos son pocos e invariables, los descriptores son deficientes.

Organización Cohesión

5 puntos: En general el relato está organizado con un inicio, una mitad y un final.

Los eventos están enlazados y son cohesivos, las oraciones están ligadas y contiene algunas proposiciones que ayudan con la organización (finalmente, entonces, después, etc.).

4 puntos: El relato tiene algo de un inicio, mitad y un fin; los eventos aparecen algo al azar pero existe alguna organización, la muestra puede tener algunas transiciones para ayudar con la organización, el relato contiene algunos eventos que interrumpen la cohesión.

3 puntos: Existe algo de una trama pero carece de un inicio una mitad y un final, los eventos son algo fortuitos, las transiciones son a menudo deficientes.

2 puntos: La trama carece de la organización en un principio una mitad y un final, los eventos están al azar deficientes en cohesión, carece de transiciones y de referentes.

1 punto: La trama es virtualmente inexistente, los eventos son pocos y al azar, carece de transiciones, carece de referentes.

Conventionalismos Mecanismos

5 puntos: La estructura de las oraciones generalmente es adecuada la ortografía no obstruye la "habilidad de lectura", algunas veces contiene diálogo, la escritura a mano es legible, la puntuación no afecta la "habilidad de lectura", las palabras empleadas generalmente son correctas.

4 puntos: La estructura de las oraciones generalmente es adecuada pero no tan buena como para cinco puntos, la ortografía no obstruye mucho la "habilidad de lectura", algunas veces contiene diálogo, la escritura a mano es legible, la puntuación no afecta mucho la habilidad de lectura, las palabras empleadas generalmente son correctas.

3 puntos: La estructura de las oraciones tiene un poco de problema, la ortografía es en cierto modo un problema, puede emplear el dialogo pero no la puntuacion correctamente, la escritura a mano es legible, la puntuacion es clara, ocurre en algunos problemas con el empleo de palabras

2 puntos: La estructura de las oraciones hace la historia difícil de leer, así como la ortografía, puede emplear el dialogo pero no lo puntualiza correctamente, la escritura a mano no es muy legible, la puntuacion es inconsistente y problemática, el uso de palabras es problemático

1 punto: La estructura de las oraciones es problematica, la ortografía lo hace extremadamente difícil de leer, la escritura a mano es ilegible haciéndolo extremadamente difícil para decodificar, la puntuacion virtualmente no existe, el empleo de palabras es problemático

Por su parte, Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996), incluyen la evaluación de la expresión escrita bajo el rubro de REDACCIÓN en un instrumento denominado *Inventario de Ejecución Académica*. En esta sección del instrumento, se pide al niño que redacte una historia con base en una representación gráfica. El producto que el niño ofrece se califica en función de criterios que integran las propuestas de Isaacson (en Howell y cols., 1993) y segundo de la validación social de criterios para la calificación de la composición escrita, realizada con cincuenta maestros de educación primaria (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996)

De acuerdo con estas autoras, el cuento que redacta el niño se califica tomando en cuenta cinco elementos, cada uno de los cuales tiene pesos diferentes sobre la calificación como se observa en el siguiente esquema

ELEMENTOS**PESO SOBRE LA CALIFICACIÓN**

*Contenido	40 %
*Vocabulario	25 %
*Convencionalismos	15 %
*Calidad	10 %
*Originalidad	10 %

A continuación se especifican los criterios para otorgar puntos a cada uno:

Contenido. El niño podrá obtener un máximo de ocho puntos, si el cuento que redactó presenta

	PUNTOS
1) Tema central (El cuento gira alrededor de un eje identificable) No se otorgan los puntos si el niño solamente describe la lámina	5
2) Inicio (el cuento principia situando personajes, lugar o tiempo)	1
3) Desarrollo (El cuento retoma los aspectos situados al inicio y les da continuidad a partir de las acciones, caracterización de personajes o de situaciones) El punto no se otorga si se brinca de una idea a otra	1
4) Final (el cuento presenta un cierre identificable relacionando los aspectos del inicio y del desarrollo) No se otorga el punto si no existe esta relación	1

PUNTAJE MÁXIMO

8

Vocabulario. Se califica contando el número de palabras que el niño utiliza. No se toman en cuenta en la cuantificación palabras repetidas o derivadas. Tampoco cuentan las repeticiones que haga de un mismo artículo.

El puntaje máximo que obtiene el niño por vocabulario, es de cinco puntos. Los puntos asignados dependen del rango en que se encuentre el número de palabras empleadas, como se aprecia en el siguiente esquema:

NO. DE PALABRAS	PUNTOS
20 o menos	0
21 a 27	1
28 a 34	3
35 o más	5
PUNTAJE MÁXIMO	5

Convencionalismos. Se analiza globalmente el cuento redactado y se otorga un máximo de 3 puntos si la redacción global presenta

	PUNTOS
a) Concordancia género-número	
Total (en todas las oportunidades de concordancia)	1.5
Parcial (al menos un acierto en todas las oportunidades de concordancia)	1
b) Conjugación correcta	
Total (en todas las oportunidades de conjugación)	1.5
Parcial (al menos un acierto en todas las oportunidades de conjugación)	1
PUNTAJE MÁXIMO	3

Calidad. El producto que presente el niño debe resultar fácilmente legible y pulcro. Por legible se entiende que la letra permita la lectura fluida de la historia, es decir, que los trazos no requieran descifrar la escritura. Por pulcritud se entiende que la redacción esté libre de frecuentes tachones, manchas y borrones. En consecuencia, el niño puede obtener un máximo de 2 puntos por calidad.

PUNTOS

a) Legibilidad	1
b) Pulcritud	1
PUNTAJE MÁXIMO	2

Originalidad. Se podrán otorgar al niño dos puntos máximos si el cuento que redactó presenta

PUNTOS

a) Caracterización de personajes, objetos, lugares, etc. (por ejemplo, indica particularidades de personajes, detalla características de objetos, describe detalles de lugares o situaciones)	1
b) Diálogo. Incluye intercambios verbales entre personajes de su historia.	1
PUNTAJE MÁXIMO	2

Las autoras sugieren también analizar el tipo de errores de regla y los errores específicos que el niño comete al escribir. Los primeros se refieren a errores en el uso de reglas y convencionalismos de orden gramatical y ortográfico (por ejemplo, sustitución u omisión de signos de puntuación, sustitución u omisión ortográfica, etc.) en tanto que los segundos incluyen indicadores de dificultades en el aprendizaje (por ejemplo, sustituciones, omisiones, adiciones, inversiones, transposiciones, etc.)

2.7 ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN A LAS DIFICULTADES EN LA EXPRESIÓN ESCRITA

La forma en que actualmente se han tratado las dificultades en la expresión escrita ha sido centrada en las necesidades específicas de cada estudiante. De acuerdo con Howell y cols. (op. cit.), un aspecto prioritario para que los niños adquieran habilidades en la expresión escrita es que en los salones de clase se dedique un tiempo tanto para la instrucción explícita en los procesos de la escritura, como para la instrucción implícita en los mecanismos de la misma. Sus recomendaciones se basan en una aproximación instruccional balanceada, cuyo objetivo principal es que los mecanismos y procesos se instruyan paralelamente, esto quiere decir que no se debe retrasar la enseñanza del proceso de escritura mientras se espera que el estudiante llegue a ser hábil en los mecanismos.

Una de las sugerencias específicas de estos autores es que el tópico sobre el que se trabaje en la instrucción de la expresión escrita sea familiar para el estudiante, ya que ello incrementa la oportunidad de enfocar la atención del estudiante en la estrategia de la instrucción y no en la adquisición de información acerca de un tópico nuevo.

La instrucción será más explícita (directiva) mientras el estado de adquisición sea más elemental y conforme este sea más avanzado, la instrucción se tornará altamente interactiva, permitiendo una participación cada vez menor del instructor.

Por su parte Mercer (1997), considera que el primer paso para la instrucción escrita consiste en promover una actitud positiva y motivar al estudiante en la actividad de la escritura. Este aspecto es de fundamental importancia, dado que si el niño no le encuentra sentido a escribir, realizará la tarea de manera mecánica. Por tanto, es necesario que el niño comprenda que escribir es una forma de comunicarse y de expresarse.

Isaacson en 1990 (c. p. Howell y cols. op. cit.), discute cuatro características acerca del proceso en el cual el maestro introduce al estudiante en el aprendizaje completo de la escritura, desde la generación de la idea inicial hasta la edición del borrador final:

1.- El proceso debe ser modelado

El maestro debe modelar planeando estrategias, mediante la elaboración de preguntas sobre el tópico y demostrar caminos para organizar la información (mapas). El maestro puede modelar como convirto las notas planeadas dentro de las oraciones escritas en voz alta, mientras ejecuta la tarea. Finalmente, debe modelar repasando y revisando las estrategias y mostrar que el primer borrador difiere bastante de la copia final.

2.- El proceso debe ser colaborativo

La colaboración puede incluir tanto al maestro como a otros estudiantes en actividades tales como la elaboración de ideas, contribuyendo y organizando la información, dando retroalimentación constructiva y corrigiendo los errores mecánicos. Los grupos de escritura pueden ser formados para compartir y desarrollar las ideas, un equipo de alumnos también puede ayudar a redactar el trabajo escrito.

3.- El proceso puede ser rápido

El maestro puede dar asistencia en el paso del proceso de escritura o ayudando con decisiones escritas. Por ejemplo, en el procedimiento en la etapa de la pre-escritura puede empezar con una lista de palabras aisladas, que tengan los estudiantes, relacionados con un tópico. En la etapa de la redacción el maestro puede escribir un código en el margen para un tipo de error (or para ortografía, v para verbo y cap para capitalización) así el estudiante encuentra y corrige errores.

4.- El proceso debe comenzar con auto-iniciativa y auto-monitoreo

El maestro puede dar al estudiante instrucciones específicas en las estrategias de la escritura e ideas para el informe auto-instruccional, tales como estrategias de oraciones escritas, una estrategia para escribir un párrafo, estrategia para monitorear un error y un acróstico para el uso de la escritura.

Por otra parte, Graham y Harris (1989) adoptan la enseñanza estratégica como una alternativa de solución a las dificultades en la expresión escrita. Este tipo de enseñanza no

solamente pretende mejorar el proceso de instrucción, también se espera que el control del aprendizaje cambie gradualmente del maestro al alumno, es decir su objetivo final es el desarrollo de aprendices autorregulados.

A este respecto dichos autores indican que los tres componentes principales de la instrucción estratégica son: a) estrategias, b) información sobre el uso y significancia de las estrategias (conocimiento situacional) y c) desarrollo de habilidades de autorregulación para desplegar, monitorear, mantener y generalizar efectivamente las estrategias.

Las estrategias son los procedimientos, planes, reglas y algoritmos que los estudiantes siguen para completar una tarea. (Howell, Fox y Morehead, 1993)

El conocimiento situacional se refiere a saber cuándo, dónde y por qué es conveniente emplear una estrategia en particular.

El entrenamiento en autorregulación es una estrategia cognoscitiva general en la cual el sujeto establece una meta y observa su ejecución con respecto a ésta, entonces, compara ambas (meta-ejecución) y dependiendo de la autovaloración de los resultados se autorrefuerza o autocastiga. (Graham y Harris, 1989 b)

Graham y Harris (1989 b), indican que el entrenamiento autorregulatorio puede ayudar a los estudiantes a ser más independientes durante la escritura, incrementar la productividad y su compromiso con la tarea, dar forma a lo que el niño escribe y promover el mantenimiento y generalización de las estrategias (cognoscitivas y metacognitivas) aprendidas.

Los procedimientos que incluyen la autorregulación son los siguientes:

1. Autoinstrucción:- incluye expresiones en primera persona que se usan para instigar, dirigir y mantener la conducta.
2. Autodeterminación de metas o criterios:- implica establecer metas y/o criterios de desempeño que sirven de guía inicial y en combinación con otros procedimientos

autorregulatorios pueden llevar al incremento de los efectos de mantenimiento y tener un valor motivacional.

3. **Autoevaluación:** implica comparar la meta establecida con los progresos realizados con su consecución. Incluye automonitoreo y autorregistro; en combinación con otros procedimientos autorregulatorios puede facilitar el mantenimiento y la generalización.
4. **Autorreforzamiento:** al comparar los resultados entre la meta y el desempeño, el sujeto se premia (reforzadores tangibles o sociales); esta estrategia puede aumentar el impacto de la autoevaluación y la autodeterminación de metas.

Durante la instrucción estratégica la función del tutor o maestro va cambiando, de tal manera que primeramente es el encargado de dirigir las actividades instruccionales, sirve de modelo y promueve la participación activa del alumno. A medida que el control autorregulatorio de parte del niño se vuelve más internalizado, la participación del tutor disminuye. En este punto del aprendizaje, la enseñanza se enfoca al desarrollo de las habilidades y subhabilidades de procesamiento de información, de tal manera que se vuelven más automáticas. (Swanson, 1993)

Los principios que incorpora la enseñanza estratégica autoinstruccional de acuerdo a Graham y Harris, son:

1. Énfasis sobre el aprendizaje interactivo entre el maestro y el alumno: El control para seleccionar, aplicar y monitorear la estrategia eventualmente pasa al alumno.
2. Uso de procedimientos instruccionales probados: modelamiento, retroalimentación, reforzamiento e individualización por parte del maestro.
3. La inclusión del estudiante como un activo colaborador.
4. El modelamiento y desarrollo de autodichas diseñadas para asistir al alumno en la comprensión de la tarea, produciendo estrategias y usando estas estrategias y verbalizaciones para mediar la conducta.

5 Instrucción en la autorregulación y entrenamiento en la significancia de tales actividades

En virtud de lo expresado hasta este punto del documento, pueden apreciarse distintas formas de referirse tanto a las dificultades de la expresión escrita, como a sus formas de evaluación y tratamiento. No obstante, dos formas de aproximarse a la solución de los problemas de escritura parecen ofrecer alternativas viables para trabajar a nivel del contexto escolar. La primera se refiere a la evaluación basada en Curriculum cuyas ventajas estriban en el hecho de que se vinculan de manera directa a las demandas que plantea la escuela al niño. A diferencia de otros tipos de evaluación esta forma de evaluar permite establecer congruencia entre los indicadores de problemas que tiene el maestro y los que plantea el especialista (por ejemplo el Psicólogo). Esta congruencia entre Profesionales, permite en consecuencia focalizar de manera articulada las acciones de intervención que puede iniciar el especialista, pero que eventualmente puede incorporar el maestro a su práctica didáctica.

En segundo lugar, existe evidencia de que muchas de las dificultades que muestran los niños con Problemas escolares gira alrededor de la falta de estrategias para abordar diferentes tareas.

En tal perspectiva, se propone apoyar un trabajo experimental sobre la base de la evaluación basada en curriculum y sobre la enseñanza estratégica. Sobre este segundo aspecto, se propone retomar los lineamientos planteados por Graham y Harris (1989) y por Sawyer, Graham y Harris (1992) quienes señalan que un programa de enseñanza estratégica se puede organizar a partir de siete puntos que se enumeran a continuación:

1. Revisión del nivel actual de ejecución del niño
2. Descripción de la estrategia para el niño
 - a) Mira el dibujo
 - b) Deja volar tu imaginación

c) Escribe la historia respondiendo

- ¿Quiénes salen en la historia?
- ¿Cuándo ocurre la historia?
- ¿Dónde ocurre la historia?
- ¿Qué quiere conseguir el personaje principal?
- ¿Que sucede cuando trata de conseguirlo?
- ¿Como termina la historia?
- ¿Cuáles son los sentimientos del personaje principal?

d) Escribe la historia agrupando las ideas por partes

e) Revisa la historia

- 3 Modelamiento de la estrategia por parte del instructor y autoinstrucciones que ayuden al niño
- 4 Menionización de la estrategia y autoverbalizaciones por parte del niño
- 5 Práctica controlada dirigida por el instructor
- 6 Práctica independiente del propio niño
- 7 Mantenimiento y generalización con base en la práctica y la autoevaluación

Con base en esta propuesta y los criterios de evaluación para la expresión escrita planteados por Macotela, Bermúdez y Castañeda (1997) se realizó un estudio cuyo propósito consistió en probar los efectos de la enseñanza directa de estrategias en una muestra de niños de tercer año de primaria

A continuación se describe la metodología empleada

CAPITULO 3 METODOLOGÍA

3.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

La expresión escrita es un área en la que presentan muchas dificultades los niños de educación primaria, tanto en su ejecución como en su dominio. Por tal motivo, es necesario contar con estrategias que ayuden a mejorar el aprendizaje de los procesos de composición que le faciliten al niño la escritura de un texto narrativo.

Para ello existen diversas investigaciones realizadas por Graham & Harris (1989 a, b) y Sawyer, Graham & Harris (1992), en las cuales se afirma que las habilidades involucradas en la elaboración de historias narrativas pueden mejorar a través de la enseñanza estratégica.

3.2 MUESTRA

El tipo de muestreo utilizado fue no-probabilístico.

Se trabajó con 12 niños (seis niñas y seis niños), que se encontraban cursando el tercer grado de Educación Primaria de una escuela oficial. Su edad oscilaba entre los 8 y 9 años y presentaban dificultades en la composición de Historias Narrativas. El grupo Experimental lo conformaron seis sujetos (tres niños y tres niñas) y los otros seis formaron el grupo Control. La asignación a cada grupo se realizó de forma aleatoria.

3.3 ESCENARIO

Se trabajó en la Escuela Primaria "Ejército Nacional", ubicada en la Colonia Copilco Universidad, en la Delegación Coyoacán. El área en la que se laboró fue un salón de clases designado por la Dirección del Plantel.

3.4 VARIABLES

Variable Independiente: Programa de Enseñanza Estratégica (ver sección de procedimientos)

Variable Dependiente: Puntaje en tareas de composición

3.5 DISEÑO

Se utilizó un diseño cuasi-experimental Pretest-Posttest (Hernández, Fernández y Baptista, 1995), que se ilustra en el siguiente cuadro ²

GRUPO	PRETEST (1a Eval)	PROCED	SONDEO (2a Eval)	PROCED	POSTEST (Eval Final)
EXPERIM	01	X	02		03
CONTROL	01		02	X	03

3.6 MATERIALES

- Dibujos en blanco y negro en fichas de trabajo (para las evaluaciones)
- Láminas en medio pliego de papel bond (utilizadas como estímulo para la elaboración de Historias Narrativas)
- Cuadernos a raya
- Hojas de Block rayadas
- Lápices, gomas, sacapuntas, masking tape, plumones
- Pizarrón, gises, borrador
- Dulces (incentivos)
- Dado de cartulina
- Tiras de Cartulina (contenían preguntas y un texto)
- Fichas blancas de 7.5cm x 12.5cm para los niños
- Copias de un Texto mal escrito

En el Anexo 1 se encuentran muestras de los materiales utilizados

² La columna de sondeo originalmente correspondería a la fase de posttest, sin embargo para fines de este trabajo se le da tal asignación

3.7 INSTRUMENTO

La selección de los sujetos y la evaluación en las fases de pretest, sondeo y postest se realizó conforme a los criterios señalados en el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) elaborado por Macotela, Bermúdez y Castañeda (1996), el cual ha sido validado y confiabilizado en población mexicana, únicamente se utilizó la parte de redacción.

El instrumento en dicha área, considera cinco elementos a evaluar contenido, vocabulario, convencionalismos, calidad y originalidad. A cada uno de los elementos se le asigna un valor en puntos, de acuerdo con los criterios que contiene el manual del IDEA.

3.8 PROCEDIMIENTO

Primero se realizó una evaluación de forma individual a los alumnos del Tercer año grupo "A" de la escuela donde se trabajó.

En dicha evaluación se les pedían sus datos personales, como nombre y edad y se les hacían algunas preguntas:

- * ¿Qué hiciste para escribir la historia?
- * ¿En casa alguien te lee cuentos?
- * ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

Posteriormente, se les solicitó que escribieran una historia referente a la lámina mostrada; al finalizar su ejecución se les pedía que la revisaran, que en forma de plática contaran lo que habían escrito y finalmente se les preguntaba ¿Qué hiciste para escribir la historia?

Las composiciones se evaluaron tomando en cuenta los criterios ya mencionados.

Dicha evaluación permitió detectar a los doce sujetos que obtuvieron los puntajes más bajos, mismos que fueron asignados de forma aleatoria a los grupos experimental y control

Una vez conformados los grupos, se sometió a los sujetos del grupo experimental a la fase de entrenamiento, el cual se realizó en forma grupal durante 10 sesiones de aproximadamente 45 minutos cada una, llevándose a cabo todos los días por la mañana de lunes a viernes 1 hora después de haber entrado a la escuela. En el Anexo II se resumen con más amplitud las características de cada sesión

En las primeras 8 sesiones se utilizaron 5 láminas diferentes que sirvieron como instigadores para el tema de las composiciones. Cabe mencionar que en la primera sesión se utilizaron 3 láminas con la finalidad de explicar la importancia que tiene la escritura como medio de comunicación

Para la realización y ejecución del Programa de Enseñanza Estratégica se utilizó como base el estudio realizado por Graham & Harris (1989 a, 1989 b), y Sawyer, Graham & Harris (1992)

En primer lugar se destacó la importancia o utilidad que tiene la escritura como medio de comunicación en la familia, con los amigos y en especial en el salón de clases. Esto se instigó mediante la pregunta "¿Para qué nos sirve escribir?" y se concretó con algunos dibujos.

Después retomando parte de la estrategia utilizada por Graham y Harris se dieron a los niños las siguientes instrucciones

- Observa el dibujo
- Deja volar tu imaginación

Antes de escribir piensa y observa quienes salen en la historia y qué características tienen.

Se les proporcionaba un tiempo para pensarlo y se les pedía que cada uno expresara verbalmente lo que había pensado, se escribía todo en el pizarrón y se les pedía que escribieran todo lo que pudieran al respecto.

Al finalizar su ejecución las instructoras revisaban el escrito y hacían un elogio verbal si el producto era adecuado o estimulaban para que los niños escribieran más, en caso de que su escrito fuera reducido.

Este procedimiento se dio de la misma forma para enfatizar ¿Dónde ocurre la historia?, ¿Cuándo ocurre la historia?, ¿Cómo se sienten los personajes?, ¿Qué dicen entre ellos? Y ¿Cómo termina la historia?

Cada vez que se les pedía que escribieran todo sobre las preguntas que en ese momento estaban en cuestión, se les hacía notar que no debían olvidar los aspectos que se habían revisado anteriormente.

Para destacar que una historia debe llevar un orden, se les proporcionaron tiras de cartulina que contenían una historia fragmentada y en desorden y se les pidió que la ordenaran. Una vez terminada la tarea se enfatizó en las partes que conforman una historia (inicio, desarrollo y final).

Posteriormente, se les enseñó a los niños a usar un recurso físico el cual les facilitaría el recuerdo de los elementos que debe contener una historia. Este consistía en enseñarles a utilizar sus dedos, asociando cada uno con la parte que debería incluir en la historia. Se les modeló como si recorriendo cada dedo para "recordar" qué tenían que escribir.

Con ayuda de las instructoras se organizó una lluvia de ideas con el fin de contestar a todas las preguntas del recurso que acababan de aprender. Se escribieron en el pizarrón y se pidió que individualmente escribieran la historia. Para reafirmar lo aprendido se les pidió que en forma individual elaboraran una historia utilizando el recurso físico.

Para el proceso de la composición referente a la revisión, se proporcionó a cada alumno un texto con errores y en equipo con ayuda del instructor, se detectaron los errores en dicho texto, tomando en cuenta los elementos que debe contener una historia (los enseñados a través del recurso físico). además algunos retomados de Graham y Harris (¿Hay palabras que son difíciles de entender o mal escritas?, ¿Se repiten algunas palabras varias veces?, ¿Se utilizan los signos de puntuación? y modifica la historia de tal modo que logres comprenderla, agregando, eliminando o cambiando algún elemento de la historia)

Una vez que tuvieron claro en que consistía la revisión se les pidió que lo hicieran con su propio texto

Finalmente, se les pidió a los niños que a partir de un dibujo elaboraran una historia tomando en cuenta lo aprendido en las sesiones previas

Al finalizar la fase de entrenamiento del grupo experimental se realizó una segunda evaluación (fase de sondeo) a ambos grupos con la finalidad de conocer los efectos que tuvo el entrenamiento en el grupo experimental. Dicha evaluación se realizó en las mismas condiciones a la de la fase de pretest

Posteriormente, se procedió a aplicar el mismo entrenamiento al grupo control con la finalidad de mejorar sus habilidades de composición de historias narrativas

Cabe mencionar, que la dinámica del grupo experimental fue diferente a la del grupo control, razón por la cual, sin cambiar el contenido del programa, fue necesario trabajar de manera diferente. En el primer grupo, los niños varones le daban poco valor al trabajo realizado por sus compañeras a través de diversos comentarios, provocando que su participación frente al grupo fuese mínima, por lo que los equipos de trabajo estaban conformados por un niño y una niña y al final el equipo ganador recibía un premio. En cambio, en el segundo grupo se creó un ambiente de competencia, propiciando que los alumnos fueran más dinámicos y participativos, permitiendo que los equipos se organizaran

al azar, además, no fue necesario utilizar incentivos y debido a la rapidez con que realizaban las actividades, al final de cada sesión se destinaba un tiempo para la elaboración de una tarjeta decorada por ellos mismos, en la que escribirían un mensaje a quien ellos quisieran

Al terminar el procedimiento, se realizó una tercera evaluación en las mismas condiciones que las dos anteriores, para conocer los efectos totales del entrenamiento

CAPITULO 4 RESULTADOS Y CONCLUSIONES

4.1 RESULTADOS

Los datos se analizaron a partir de las siguientes hipótesis:

Hipótesis nula: el grupo de niños con dificultades en la composición de textos narrativos que fueron entrenados a través del programa de enseñanza estratégica no mostrarán un incremento significativo en sus habilidades de composición en comparación con el grupo control.

Hipótesis alterna: el grupo de niños con dificultades en la composición de textos narrativos que fueron entrenados a través del programa de enseñanza estratégica mostrarán un incremento significativo en sus habilidades de composición en comparación con el grupo control.

En la evaluación global que se realizó al grupo 3º A, se obtuvo un nivel de desempeño en la redacción de historias narrativas de 58.3 en promedio.

Para el análisis estadístico de los datos se realizó una comparación entre grupos (control vs experimental), mediante la prueba no paramétrica U de Mann Whitney (Siegel, 1994), dado el carácter ordinal de los datos y el tamaño de la muestra. Las comparaciones entre grupos se realizaron en relación con otros momentos de evaluación.

Primera evaluación

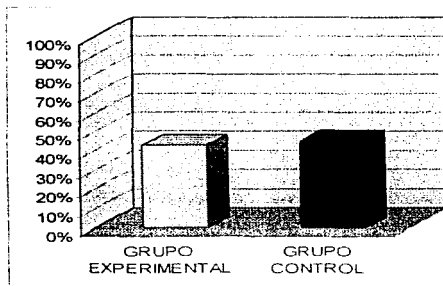
Al comparar las puntuaciones del grupo experimental contra las del grupo control en la fase de pre-test, no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, obteniéndose una $U = 15$ ($N = 6$, $p < .05$).

En la tabla 1 se presentan las puntuaciones de los sujetos de cada grupo de acuerdo a los criterios para calificar la redacción del IDEA. La tabla muestra los puntajes naturales individuales y el promedio grupal. Como puede observarse, a pesar de que difieren entre sí los puntajes de los niños de manera individual, los promedios son muy semejantes. Esta semejanza se corrobora en términos de ausencia de diferencias significativas, mediante el análisis estadístico.

Tabla 1.

	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
SUJETO 1	9.5	11
SUJETO 2	10	7
SUJETO 3	11	11
SUJETO 4	10	7
SUJETO 5	6.5	9
SUJETO 6	8.5	9
PROMEDIO	8.75	9.00

En la figura 1 se muestra una representación visual que permite apreciar el porcentaje de puntos que alcanzan los sujetos con respecto al total posible. Debe recordarse que el máximo de puntos que los niños podían obtener en la redacción era de 20 de acuerdo con los criterios del IDIEA. En la figura se observa que en ambos grupos los niños están por debajo de la mitad del total posible.



Segunda evaluación

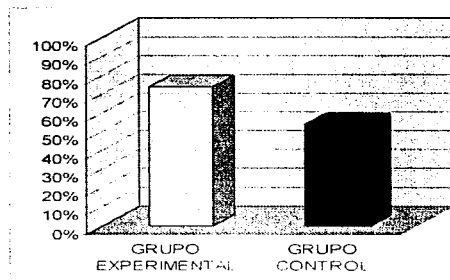
Al comparar las puntuaciones de los sujetos del grupo experimental contra las del grupo control en la fase de sondeo, se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, obteniéndose una $U=5.5$ ($N=6$, $p<.05$)

La tabla 2 muestra las puntuaciones de los sujetos de cada grupo en la fase de sondeo, después del entrenamiento al grupo experimental. Como puede observarse existen diferencias entre los puntajes obtenidos por cada grupo, esto puede ser corroborado con los promedios y con el análisis estadístico realizado.

	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
SUJETO 1	19.5	12
SUJETO 2	17	9
SUJETO 3	15.5	10.5
SUJETO 4	15.5	8
SUJETO 5	9.5	13
SUJETO 6	12.5	12.5
PROMEDIO	14.91	10.83

En la figura 2 muestra gráficamente el porcentaje de las puntuaciones obtenidas por ambos grupos, observándose un incremento de más del 50% por parte del grupo experimental, después de haber recibido el entrenamiento y un ligero aumento en el grupo control.

FIGURA 2



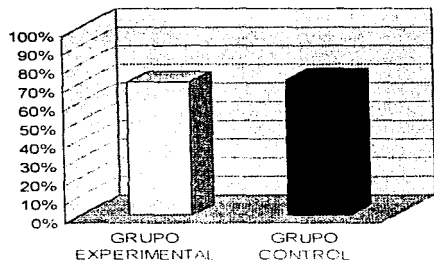
Tercera evaluación

Después de recibir el entrenamiento ambos grupos y al comparar sus puntuaciones en la fase de post-test, se encontró que no hay diferencia significativas entre ellos, obteniéndose una $U=17.5$ ($N=6$, $p=.05$).

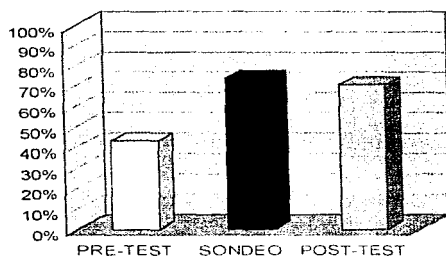
En la tabla 3 se muestran las puntuaciones obtenidas por ambos grupos en la fase de post-test, observándose poca variabilidad entre los mismos, así como también en el promedio. Esto nos lleva a establecer que no hay diferencias entre los dos grupos al término del entrenamiento.

	GRUPO EXPERIMENTAL	GRUPO CONTROL
SUJETO 1	20	10
SUJETO 2	11.5	10
SUJETO 3	15.5	20
SUJETO 4	15.5	14.5
SUJETO 5	11	16
SUJETO 6	12.5	17
PROMEDIO	14.33	14.58

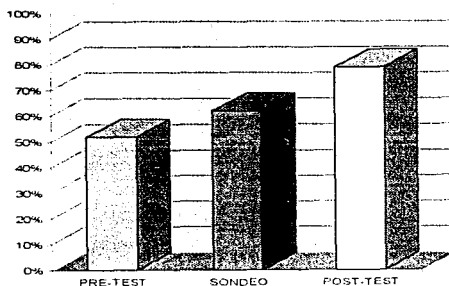
En la figura 3 se observa el porcentaje alcanzado por ambos grupos al finalizar el entrenamiento en el grupo control, siendo el porcentaje de este grupo similar al del grupo experimental



En la figura 4 se muestran los porcentajes obtenidos por el grupo experimental en las tres fases. En la que se puede observar un notable incremento después de haber recibido el entrenamiento, esto es en la fase de sondeo y un mantenimiento en la fase de post-test.

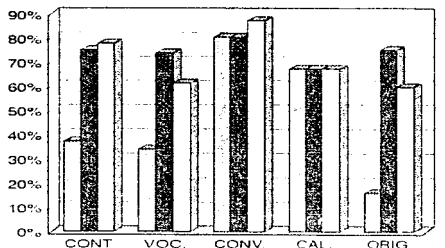


En la figura 5 se muestran gráficamente los porcentajes obtenidos por el grupo control en las tres fases. En esta figura se puede observar un ligero incremento de la fase de pre-test a la de sondeo y un aumento considerable una vez que se les administró el programa, esto se ve claramente de las fases de pre-test y sondeo a la de post-test.

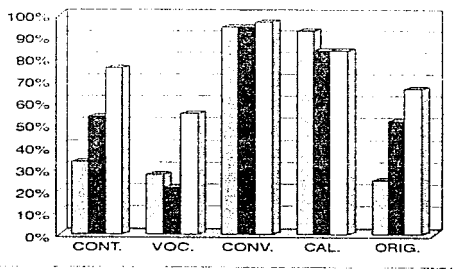


En la figura 6 se muestra una representación visual que nos permite observar la evolución de cada elemento de la redacción evaluado en el grupo experimental. En ella podemos observar un incremento notable después de haber recibido el entrenamiento (de la 1ª a la 2ª evaluación) en los elementos de contenido, vocabulario y originalidad, mientras que los convencionalismos y la calidad no sufrieron cambio alguno. De la 2ª a la 3ª evaluación se observa un decremento en el vocabulario y originalidad, en el contenido un ligero incremento y una estabilidad en los convencionalismos y calidad.

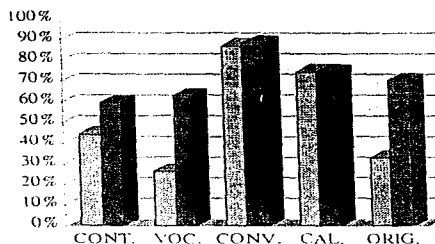
FIGURA 6.



En la figura 7 se muestra una representación visual de la evolución de cada elemento evaluado de redacción en el grupo control. En ella podemos observar que el contenido y la originalidad fueron elementos que tuvieron un incremento constante, mientras que el vocabulario de haber sufrido un ligero decremento de la 1ª a la 2ª evaluación, incrementó considerablemente después de haber recibido el entrenamiento. Por otro lado los convencionalismos y la calidad no sufrieron cambios notables.



En la figura 8 se observa gráficamente la evolución alcanzada por ambos grupos en cada una de las habilidades evaluadas, antes y después de haber recibido el entrenamiento. Como se puede observar hubo un incremento considerable en el vocabulario y la originalidad, siguiéndole el contenido y los convencionalismos permaneciendo en el mismo nivel la calidad.



Al margen de los datos presentados, a continuación se presentan las redacciones de dos niños, uno del grupo experimental y otro del grupo control, lo que permite ilustrar los cambios entre su ejecución antes del entrenamiento y al finalizar el estudio completo. Las redacciones se transcriben de los originales que los niños escribieron, modificando algunos aspectos de ortografía con el fin de tener una lectura más fluida.

Sujeto 1 Grupo Experimental

Antes del Entrenamiento

Tres niños jugando y regando las plantas y sembrando las plantas los niños se divierten mucho regando las plantas y sembrandolas unos riegan las plantas otros las estan sembrando y todos los dias riegan las plantas para que crezcan.

Despues del Entrenamiento

Eran dos niños que se llamaban Lola y Luis y quisieron ir al parque para que se subieran a los juegos entonces le fueron a pedir permiso a sus papas para que pudieran ir al parque entonces ya fueron y le preguntaron a su papa, papa nos dejas ir al parque y dijo si y se subieron a un columpio primero se subio Luis y despues Lola pero como no querian turnarse le pregunto Lola a Luis donde habria otro y se pusieron muy tristes porque no encontraban otro columpio y dijo ahora solamente que yo sola me suba a la resbaladilla y dijo no quiero y ya encontro otro columpio y los dos jugaron felices.

Sujeto 3 Grupo Control

Antes del Entrenamiento

La niña Tania viendo a sus amigos como regaban las plantas y la otra niña estaba echando tierra y Nancy le pregunto que haces aqui dijo Fernando nos quieres ayudar dijo Tania claro que si y siguieron sembrando y estaban muy contentos.

Después del Entrenamiento

Habia una vez que un domingo salio un niño que se llamaba Victor y el niño le dijo a su mama voy a salir un rato al parque de la vuelta me lleve mi pelota y el niño salio de su casa y se subio a un columpio y llevo una niña que se llamaba Magdalena y traia una muñeca y se sento en una banca y luego al niño camino para los columpios y se saludaron hola Victor le dijo a la niña como te llamas me llamo Magdalena y platicaron mucho y estaban felices.

Como puede observarse en las muestras de las redacciones de los niños haciendo un análisis cualitativo, el manejo de contenido es notablemente diferente, la organización de ideas es más coherente, se repiten menos palabras, hay un incremento en el vocabulario, el tipo de texto inicialmente es descriptivo y posteriormente se vuelve narrativo finalmente describen elementos que van más allá de lo que se representa en la lámina.

Adicionalmente se realizó un análisis de los tipos de errores que cometen los niños en función de los criterios del Inventario de Ejecución Académica. Se compararon los errores de regla y los específicos antes y después del procedimiento. Cabe recordar que los errores de regla se refieren al uso convencional de reglas asociadas al uso de mayúsculas y minúsculas, puntuación, acentuación y separación de sílabas.

Por su parte los errores específicos se refieren a la aparición de dificultades indicativas de problemas de aprendizaje en la escritura. Por ejemplo, omisiones, distorsiones, sustituciones, adiciones, inversiones, etc. Los datos comparativos globales se resumen en la siguiente tabla.

ERRORES	PRE-EVALUACION	POST-EVALUACION
REGLA	10.5	12.2
ESPECIFICOS	7.2	9.9

Como puede observarse, los niños muestran un incremento en los errores tanto de regla como específicos al comparar la frecuencia antes y después del entrenamiento. En la sección de discusión se ahonda sobre este resultado.

4.2 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten afirmar que el objetivo del estudio se cumplió. Antes del entrenamiento no existían diferencias significativas entre los dos grupos estudiados, es decir la eficiencia en la tarea era equivalente en ambos grupos con un porcentaje de ejecución global de 43 para el grupo experimental y de 45 para el grupo control. Una vez que se aplicó al grupo experimental el programa de entrenamiento en estrategias para la realización de la composición escrita, se diferencian las ejecuciones entre ambos grupos. Estas diferencias resultan significativas a favor del grupo experimental.

Posteriormente, el grupo control se sometió al mismo procedimiento experimental, convirtiéndose en un segundo grupo experimental. Para efectos de la discusión, a este grupo se le continuará denominando grupo control. Al comparar las ejecuciones entre grupos después de entrenar al grupo control, las ejecuciones vuelven a resultar semejantes, debido a que este grupo incrementa su eficiencia en la composición escrita. La ejecución porcentual global del grupo control arroja un 72% en tanto que la del grupo experimental es de 71%.

Es importante mencionar que durante el entrenamiento al grupo control, el grupo experimental no fue sometido a ningún entrenamiento adicional. En consecuencia, la medición que se realiza después de entrenar al grupo control, sirve como elemento para analizar que tanto los efectos del procedimiento se mantienen para el primer grupo entrenado.

La evaluación de los efectos del procedimiento, realizada después de entrenar al grupo experimental, indica que los cambios mostrados por este grupo, se deben a los procedimientos instrumentados y no a variables distintas tales como el paso del tiempo o la instrucción regular. Esto se constata por el hecho de que el grupo control no incrementa su eficiencia en la composición de la misma manera que lo hace el grupo experimental. De hecho, este grupo muestra incrementos en su eficiencia, sólo después de recibir el entrenamiento.

Con los resultados antes analizados, podemos rechazar nuestra hipótesis nula y aceptar nuestra hipótesis alterna, con lo que concluimos que los alumnos a quienes se les administró el programa, mejoraron sus habilidades de composición. Sin embargo, a pesar de que de manera global, el procedimiento indica incrementos en la eficiencia en general de la composición escrita, al analizar con más detalle los efectos sobre elementos específicos, se observan otros aspectos. Los elementos criterio que componen el análisis de las composiciones son cinco, a saber: contenido, vocabulario, convencionalismos, calidad y originalidad. Para ambos grupos el procedimiento produce incrementos en contenido, vocabulario y originalidad y no se observaron cambios en convencionalismos y calidad que de hecho, representan aspectos formales de la escritura y no se relacionan directamente con la estructuración de la historia narrativa. Estos resultados pueden explicarse por la naturaleza del programa, pues los aspectos que más se trabajaron fueron de contenido y los aspectos técnicos aunque se incluyeron, no se abordo en ellos durante el procedimiento. Además, como puede observarse en las figuras 6 y 7, los convencionalismos y la calidad fueron los elementos que obtuvieron los puntajes más altos, aun antes de haber recibido el entrenamiento, que si bien no alcanzan el 100%, si cuentan con un nivel aceptable.

Este resultado se complementa con los datos obtenidos al comparar los errores de regla y específicos antes y después del procedimiento. La frecuencia de ambos tipos de error resulta mayor después del entrenamiento. Este fenómeno se explica primero, por que los niños al finalizar el entrenamiento estaban escribiendo historias más extensas. Por lo tanto la oportunidad de cometer errores era mayor. En segundo lugar también se explica debido a que el procedimiento implantado no cubrió un entrenamiento particularizado para reducir este tipo de errores. En consecuencia, los errores específicos y de regla representan una dimensión independiente del uso de estrategias para la estructuración de contenido de una composición, y sin entrenamiento específico adicional, estos no se ven afectados.

Cabe mencionar que uno de los principios básicos del programa de enseñanza estratégica es que los alumnos logren alcanzar un mayor control de su propio aprendizaje (Graham y Harris, 1989 b) situación que no a todos los niños se les facilita, por lo que el

programa fue útil, pero no para todos, pues al analizar los escritos de cada niño, encontramos que el avance resultaba muy variado, ya que hubo quienes mejoraron notablemente en sus escritos y quienes presentaban cambios mínimos. En los escritos de los primeros se observa que fueron de lo descriptivo a lo narrativo e incluyeron elementos que se encontraban ausentes en sus primeras ejecuciones tales como: nombre de los personajes, lugar de la acción, diálogo entre personajes, etc. Los escritos en los que no se presentan cambios después de haber recibido el entrenamiento, pertenecen a niños que demandaban una atención más individualizada, la cual en ocasiones por la naturaleza de las actividades, no era posible brindársela. Lo anterior coincide con lo que reporta De la Paz y Graham, (1997), quienes afirman que planear estrategias de enseñanza es importante, sin embargo, es sólo una parte del éxito en los programas de escritura, pues los profesores deben considerar las necesidades de cada niño.

Por otro lado, un aspecto importante a considerar es que la dinámica del grupo es otro factor importante en el desarrollo de cualquier programa, pues como se menciona en el apartado de procedimiento, fue necesario modificar algunas actividades, que para el grupo experimental fueron efectivas, pero para el control no. El grupo experimental fue un grupo pasivo que prefería el trabajo individual, pues cuando se realizaban actividades en equipo, se suscitaban inconformidades por parte de los niños, argumentando que las niñas no aportaban nada y al mismo tiempo hacían comentarios negativos sobre su persona y desempeño académico, situación que no permitía la participación activa de las niñas en el grupo. En cambio, en el grupo control la dinámica fue completamente diferente; desde un principio se mostró activo, demandaba el trabajo en equipo formándose un ambiente de competencia que propiciaba que las actividades se realizaran con mayor rapidez y efectividad, motivo por el cual no se emplearon los incentivos que en el grupo experimental fue necesario incluir. Dado que cada grupo tiene una estructura diferente, es necesario proponer programas flexibles que se ajusten a la dinámica del grupo y como consecuencia faciliten el aprendizaje de los niños dentro de un ambiente agradable.

Es importante señalar que el grupo control mostró un incremento sostenido en cuanto a la eficiencia en la composición, como se observa al comparar los tres momentos de evaluación reportados. Por su parte el grupo experimental (el primero en ser entrenado) , incrementa su eficiencia de la primera a la segunda evaluación, pero muestra un ligero descenso en la tercera. Si bien este descenso no alcanza en ningún momento el nivel antes de procedimiento, si sugiere que la misma experiencia obtenida por las experimentadoras con este grupo, permitió no sólo una dinámica más armónica con el segundo grupo, sino que de alguna forma contribuyó también a que este último grupo mantuviera una ejecución ascendente.

De acuerdo a la experiencia reportada, fue manifiesta la dificultad que tienen los niños para asumir un papel activo en su aprendizaje, atribuyendo dicha dificultad a que no es éste el ambiente habitual en el que aprenden, pues se les ha enseñado a sentarse y ser solamente receptores de la información que el profesor les transmite, sin darles la oportunidad de participar en su propio aprendizaje. Sin embargo, propiciar la participación activa del educando, le permite darle sentido a su aprendizaje.

Debe reconocerse que extender a la situación del aula una propuesta como la que se deriva del presente estudio, no resulta fácil para el maestro que prefiere la pasividad del estudiante ya que se requiere de fomentar la participación de todos los niños. Es necesario señalar también que los procedimientos descritos requieren de modificaciones tales como la organización en grupos, que en la situación natural del aula, implican una inversión adicional de tiempo para el maestro. No obstante, los resultados reportados sugieren que existen alternativas a la enseñanza que pueden adoptarse como complemento y no como sustituto de las prácticas docentes ya programadas. Si bien el estudio realizado tiene un carácter de corrección de dificultades, la posibilidad de utilizar procedimientos como los descritos a nivel preventivo con la totalidad de niños en el grupo, merece considerarse.

Si bien como se ha indicado, el objetivo del estudio se cumplió, es necesario reconocer que existen diversas limitaciones. A continuación se enumerarán las más relevantes, así como sugerencias de tipo práctico.

En primer lugar, los resultados son de naturaleza indicativa, ya que el número de sujetos participantes fue reducido y no permiten su generalización a la totalidad de ambientes educativos. A fin de que procedimientos como el descrito pudieran proponerse como parte de la enseñanza en el salón de clases, sería importante replicar el estudio con muestras mayores.

De igual manera, las condiciones en las que se realizó el estudio son propias de la escuela en la que se trabajó. Sería interesante probar los procedimientos en diferentes tipos de escuelas, por ejemplo en instituciones privadas y públicas, incluso de diferentes condiciones socioeconómicas.

Solamente se trabajó con niños de tercer año de primaria y bajo un marco de naturaleza básicamente correctiva. Sería importante probar los efectos de un entrenamiento de este tipo desde el primer grado de primaria, a manera de prevención de problemas en la expresión escrita en los niveles sucesivos de la educación.

Una parte importante de los productos escritos que los niños realizan se refiere a la calidad en la escritura (caligrafía) y al uso de reglas de puntuación, acentuación y ortografía. Estos aspectos no fueron trabajados de manera sistemática dentro del procedimiento, a pesar de que forman parte de la revisión que se solicita al niño. Para incluirlos como una parte substancial del procedimiento se requeriría incluir elementos para la detección y corrección de estos aspectos así como de ampliar el número de sesiones del entrenamiento.

El objetivo del estudio permitió que se trabajara de manera independiente a la instrucción proporcionada por la maestra. Sin embargo, para propósitos de extensión de procedimientos como el descrito, sería fundamental que se contemplara la capacitación, apoyo y seguimiento a los maestros en la enseñanza de las estrategias inherentes como parte de las actividades del salón de clase.

En lo concreto, al llevar a cabo el programa, nos encontramos con algunos factores que pudieron haber afectado el desempeño de los niños en cada una de las actividades y que no fue posible controlar, por ejemplo:

- No siempre se contaba con el mismo espacio de trabajo, pues a pesar de tener un salón asignado, en ocasiones no se tenía acceso a él, por lo que se trabajaba en la biblioteca de la escuela o en cualquier otro salón que se encontrara desocupado en ese momento.
- El espacio asignado para trabajar contenía material didáctico expuesto, que distraía a los alumnos.
- En algunas ocasiones, la disposición de los niños se veía afectada por el trabajo que realizaban en el salón de clases, es decir, cuando realizaban actividades que les demandaban mucha atención como las operaciones aritméticas, nos reportaban cansancio provocando falta de interés en la sesión.

De la experiencia derivada de la realización del presente estudio, pareciera que no se está dando la importancia debida a la expresión del pensamiento a través de la escritura. En consecuencia muchos niños muestran dificultades marcadas para realizar una composición coherente. Debe hacerse notar que se trabajó con los 12 niños que mostraban mayores deficiencias, pero en términos generales el nivel del grupo total al que pertenecían estos sujetos, también era bajo. Muchos niños arrastran estas deficiencias incluso hasta el nivel de educación superior, por ello, se justifica que se realicen esfuerzos por contribuir a mejorar la eficiencia en la composición desde los primeros niveles de escolarización.

Por otro lado, en muchas ocasiones los maestros se guían más por la impresión que causa una mala letra o múltiples errores ortográficos para asignar una calificación, descuidando el análisis de contenido que está presentando el niño. Es importante que se fortalezcan estos aspectos, y que se tomen en cuenta, pero consideramos un error que se

castigue al niño al escribir, calificando el aspecto formal, sin darle la debida importancia a la estructuración de su mensaje escrito, ni los medios a través de los cuales puede comunicarse mejor al escribir.

Algunas sugerencias relacionadas con lo anterior son las siguientes:

- Dar a la composición escrita la importancia que tiene en el aprendizaje escolar, así como también su utilidad dentro y fuera del salón de clase. Este elemento es el primer paso en el procedimiento reportado. Fue interesante observar que los niños en general consideraban que había que escribir para hacer bien las tareas, pero que no tenían idea que a través de la escritura se podían comunicar con otros y expresar diferentes tipos de mensajes, dependiendo de a quién dirigían sus escritos. Consecuentemente, se pueden organizar actividades en el salón de clases que permitan que los propios niños descubran la utilidad y función de la escritura. Por ejemplo, se puede pedir a los niños que se envíen cartas y mensajes diversos, entre sí o con niños de otras escuelas y/o comunidades.
- Fomentar en los niños el hábito de la lectura para que enriquezcan y mejoren su vocabulario, así como también para que cuenten con un adecuado criterio de corrección en la escritura. Por ejemplo, retomando modelos de historias para producir sus propios textos y comparando su producto con el modelo. En el procedimiento empleado para este estudio, esta es la función que cumple el que los niños ordenen frases sueltas y corrijan textos proposicionalmente escritos de manera incorrecta. El permitir a los niños que corrijan sus trabajos entre sí, es una actividad idónea.
- Respetar el texto del niño, dando importancia al mensaje que intenta transmitir, aunque éste parezca muy fantasioso. Esto implica hacer consciente al maestro de que los aspectos convencionales de la escritura, no son los determinantes para que el niño aprenda a expresar lo que siente y piensa a través de la escritura. Para tal efecto sería deseable que los maestros dieran retroalimentación diferencial a los niños, señalando cómo mejorar el aspecto convencional y cómo mejorar el aspecto de contenido.

- Fomentar el trabajo en equipo para que los niños elaboren y corrijan sus escritos hechos en clase. Esto se traduce también en la necesidad de que el maestro reconozca la importancia que tiene el hecho de que los niños aprenden de sus compañeros.

Para concluir, debe resaltarse que el entrenamiento consumió un total de diez sesiones, con efectos significativos a corto plazo. Además, se emplearon materiales de fácil construcción y utilización (dibujos). Es decir, el procedimiento resultó económico tanto en tiempo como en costo.

Aceptando las limitaciones del estudio, los resultados obtenidos permiten sugerir que los procedimientos instrumentados representan una alternativa viable para mejorar las destrezas y habilidades inherentes a la composición escrita en niños de tercer grado de primaria. En tal perspectiva puede considerarse como una propuesta encaminada a contribuir a la solución de uno de los problemas más importantes que contribuyen al bajo rendimiento escolar.

REFERENCIAS

- ACLE, G., OLMOS, A. (1994) *Problemas de Aprendizaje: Enfoques Teóricos*. México: FES-Zaragoza U.N.A.M.
- ALONSO, J. (1995) *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. España: Santillana Siglo XXI.
- BAIN, A., LYONS, L. & COOK, L. (1991) *Written Language Disorders Theory into Practice*. Austin: Pro-ed.
- BENDER, W., (1992) *Learning Disabilities: Characteristics, Identification and Teaching Strategies*. Boston: Allyn & Bacon.
- DE LA PAZ, S. Y GRAHAM, S. (1997) Strategy Instruction in Planning: Effects on the Writing Performance and Behavior on Students with Learning Difficulties, *Exceptional Children*, 63, 2, 167-181.
- GEARHEART, B. (1987) *Incapacidad para el aprendizaje*. México: Manual Moderno.
- GÓMEZ, M., Y COLS. (1982) *Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALEA)*. México: SEP
- GRAHAM, S., Y HARRIS, K. (1989 a) A components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled student's compositions and self-efficacy, *Journal of Educational Psychology* 81, 353-361.
- GRAHAM, S., Y HARRIS, K. (1989 b) Improving learning disabled student's skills at composing essays: self instructional strategy training, *Exceptional Children*, 56, 3, 201-214.

- GRAHAM, S. Y HARRIS, K. (1997) Self-Regulation and Writing: Where Do We Go From Here?, *Contemporary Educational Psychology*, 22, 102-104.
- HAMMILL, D. (1990) On defining learning disabilities: an emerging consensus, *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (1995) *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- HOWELL, K., FOX, S. & MOREHEAD, M. (1993) *Curriculum-Based Evaluation: Teaching and Decision Making*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- KIRK, S., A., Y GALLAHER J.J., (1989) *Educating Exceptional Children*. Houghton: Mifflin.
- MACOTELA, S. (1994) *Desarrollo y perspectivas en el área de problemas de aprendizaje*. Facultad de Psicología. UNAM.
- MACOTELA, S., BERMÚDEZ, P. Y CASTAÑEDA, I. (1994) *Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. Facultad de Psicología, UNAM.
- MACOTELA, S., BERMÚDEZ, P. Y CASTAÑEDA, I. (1996) *ventario de Ejecución Académica (I.D.E.A.) Identificación de Dificultades en la Lecto-escritura y las matemáticas elementales*. Versión Revisada. Facultad de Psicología, UNAM.
- MERCER, C. (1997) *Students with Learning Disabilities*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

MONTAGUE, M., MADDUX, C., & DERESHIWSKY, M (1990) Story grammar and comprehension and production of narrative prose by students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 23, 3, 190-197

PIÑA, A. (1969) *Didáctica de la expresión oral y escrita*. México: Ediciones Oasis

SAWYER, R.J., GRAHAM, S., Y HARRIS, K.R., (1992) Direct teaching strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84, 3, 340-352.

SEP, DIRECCION GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL-OEA, (1986) *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. (Varios autores). México

SERAFINE, T. (1992) *Como redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.

SIEGEL, S. (1994) *Estatística no paramétrica. Aplicada a las ciencias de la conducta*. México: Trillas.

SMIRNOV, A., RUBINSTEIN, S., LEONTIEV, A. Y TIEPLOV, B. (1960) *Psicología*. México: Grijalbo

SWANSON, H. (1993) Principles and procedures in strategy use. En: L.J. Meltzer (Eds.) *Strategy assesment and instruction for student with learning disabilities: from theory to practice*. Austin, Texas: PRO.ED.

WALLACE, G., LARSEN, S., & ELKSNIN, L. (1992) *Educational Assesment of Learning Problems, Testing for Teaching* Boston: Allyn and Bacon

ANEXO 1

MUESTRA DE LOS MATERIALES EMPLEADOS

carlos // la habia sembrado su planta el dia anterior y magda no la habia sembrado y se enoja con carlos porque el // la habia sembrado y // la habia crecido pero luego monica y les dijo que no pelean por una planta



**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

ANEXO 2

RESÚMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE CADA SESIÓN

SESIÓN I (Introducción explicación de condiciones. ¿POR QUE ESCRIBIMOS?)

- Presentación de las instructoras
- Explicación del objetivo de trabajar con ellos
- Suministro de fichas de trabajo para que escribieran su nombre, lo que más y lo que menos les gusta hacer.
- Discusión con el grupo acerca de lo que escribieron
- Presentación de tres dibujos a partir de los cuales se explicó la importancia de escribir, retomando la actividad anterior.

SESIÓN II (¿QUÉ PODEMOS DECIR DE UN DIBUJO?)

- Resumen de la sesión anterior como recordatorio para los niños
- Fomento de lluvia de ideas: Se discutieron posibles respuestas a las preguntas: ¿qué quiere nuestra maestra cuando le entregamos algo que escribimos? Y ¿qué podemos hacer para escribir lo mejor que podamos?
- Solicitud a los niños que ante un dibujo presentado expresaran verbalmente todo lo que se les ocurriera.
- Conclusión de la sesión enmarcando que primero pensamos para poder decir algo del dibujo y después podemos escribir lo que pensamos.

SESIÓN III (ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE UNA HISTORIA: PERSONAJES Y SITUACION)

- Presentación de una lámina y trabajo por equipo (parejas) para escribir todo lo que se les ocurriera sobre los personajes de la lámina.
- Lectura en voz alta del escrito de cada pareja y premio a la pareja que más escribió.
- Resumen de la sesión enfatizando que de los personajes se puede decir muchas cosas, por ejemplo: su nombre, sus características, cómo se sienten, cómo están vestidos etc.

- Mediante el mismo procedimiento se les pidió que escribieran sobre el lugar del dibujo (la situación)
- Solicitud a los niños de que individualmente elaboraran una historia retomando los elementos de esta sesión.

SESIÓN IV (ELEMENTOS ESPECÍFICOS DE UNA HISTORIA: TIEMPO)

- Cambiando de parejas, y siguiendo con la misma dinámica de la sesión anterior se les pidió que escribieran sobre cuando está ocurriendo la historia y las acciones que están realizando los personajes.
- En esta sesión se utilizó otra lámina como instigador
- Las instructoras resumieron la sesión mencionando que se puede hablar en presente, pasado y futuro y que las acciones también incluye lo que están diciendo entre sí los personajes.

SESIÓN V (ELEMENTOS DE UNA HISTORIA: SECUENCIA)

- Se organizaron dos equipos y se les entregaron tiras de cartulina que contenían una historia en fragmentos.
- Se presentó el dibujo correspondiente a la historia.
- Se les pidió que organizaran la historia de acuerdo a la secuencia que ellos consideraran.
- Se concluyó enfatizando que una historia debe contener un inicio, desarrollo y final.

SESIÓN VI (INTEGRACIÓN DE ELEMENTOS DE UNA HISTORIA)

- Se les enseñó una estrategia a través de la cual les sería más sencillo recordar los elementos que contiene una historia. La estrategia consistió en que cada uno de los dedos de la mano tenían nombre: pulgar = ¿cuándo?, índice = ¿dónde?, medio = ¿quiénes?,

anular=¿qué quieren?, meñique=¿qué hacen?, la palma de la mano=¿qué sienten?, la muñeca=¿qué dicen? y el puño cerrado=¿cómo termina la historia?.

- Posteriormente se les pidió que con los elementos de la estrategia hicieran una historia con ayuda del instructor.

SESIÓN VII (PRACTICA DE INTEGRACION Y USO DE APOYO FISICO)

- Retomando la estrategia de la sesión anterior, se les pidió que individualmente escribieran una historia con un dibujo diferente.

SESIÓN VIII (REVISION)

- Se les pidió que pasaran en limpio el escrito del día anterior y se les indicó que posteriormente se volvería a utilizar)
- Se les proporcionó un texto con errores y se les pidió que detectaran los errores y lo evaluaran con una calificación del 1 al 10
- Con ayuda del instructor se evaluaron los errores tanto ortográficos como de contenido, estos últimos mediante la estrategia de la sesión VI.

SESIÓN IX (PRACTICA DE REVISION)

- Retomando el escrito que pasaron en limpio se les pidió que detectaran los errores de la misma manera que en la sesión anterior y que lo corrigieran para que no tuviera errores.

SESIÓN X (EJERCICIO FINAL)

- Se les mostró un dibujo y se les pidió que escribieran una historia aplicando todo lo enseñado en las sesiones anteriores.