

01968

9



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA
RESIDENCIA EN PSICOLOGIA ESCOLAR

PROGRAMA PARA PROMOVER EL DESARROLLO DE HABILIDADES
DE ESCRITURA DE TEXTOS NARRATIVOS EN ALUMNO DE
EDUCACION BASICA

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

MAESTRIA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A :

MARIA DE LOURDES GAONA TELLEZ

DIRECTOR DEL REPORTE: DRA. ILEANA SEDA SANTANA

COMITE TUTORIAL DR. SILVIA MOCOTELA FLORES

MTRA. LIZBETH VEGA PEREZ

DR. MIGUEL LOPEZ OLIVAS

DR. GERMAN PALAFOX PALAFOX

MTRO. ROBERTO BAROCIO QUIJANO

DRA. BENILDE GARCIA CABRERO



MEXICO D.F.

2002





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Con amor a Guillermo
por impulsarme y acompañarme
en la realización de mis proyectos.

A mi muy querida y sensible Mirna

CONTENIDO



	Página
INTRODUCCION.	1
1. JUSTIFICACIÓN.	3
2. LA COMPOSICIÓN ESCRITA	5
2.1 PERSPECTIVA ACTUAL	5
2.2 APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA	11
2.3 CARACTERÍSTICAS DEL TALLER DE ESCRITORES	20
2.4 TEXTOS NARRATIVOS	22
2.5 PROPIEDADES GENERALES DEL TEXTO	25
3. MÉTODO	27
3.1 PROPÓSITO GENERAL	27
3.2 OBJETIVO GENERAL	27
3.3 PARTICIPANTES	27
3.4 ESCENARIO	27
3.5 PROCEDIMIENTO	28
3.6 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	28
3.7 DISEÑO DE INTERVENCIÓN	34
3.7.1 INDUCCIÓN A LA ESCRITURA	34
3.7.2 IMPLANTACIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA	39
3.8 INDICADORES Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE RESULTADOS	64
3.9 EVALUACIÓN	66
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	68
4.1 EVOLUCIÓN DE LOS ESCRITOS CON BASE EN INDICADORES	68
4.2 PROCESO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA	72
5. CONCLUSIONES	78
6. BIBLIOGRAFÍA	81
ANEXO 1.	
PORTAFOLIO INDIVIDUAL	

INTRODUCCIÓN

El informe de investigación que aquí se presenta es resultado del trabajo realizado durante cuatro semestres en un escenario educativo. Esta investigación es parte de la residencia en Psicología Escolar del Programa de Maestría que imparte la Facultad de Psicología de la UNAM.

El objetivo general de la residencia contempla que el alumno desarrolle una disposición por la indagación e investigación de las situaciones, condiciones y procesos típicos de los escenarios educativos con objeto de proponer soluciones razonadas y sustentadas en el conocimiento psicológico (Proyectos de Residencia en Psicología Escolar, 2001).

El programa de prácticas supervisadas en el escenario destaca durante los cuatro semestres el trabajo de investigación aplicada como eje alrededor del cual se desarrollan el resto de las competencias profesionales. De esta manera, las alumnas que participamos en el Programa de Residencia en Psicología Escolar mantuvimos una interacción permanente con los elementos del contexto escolar desde el momento de insertarnos en el escenario educativo. Se siguió una estrategia de trabajo en proceso en donde se interactuó continuamente con cinco procesos: evaluación inicial, planeación, intervención, evaluación de la intervención y comunicación.

Las acciones realizadas durante el primer semestre estuvieron encaminadas a la detección y elaboración de un diagnóstico de necesidades, lo cual nos permitió proponer un Programa de Intervención que se puso en marcha durante el segundo semestre de la residencia. La evaluación de la intervención realizada en este segundo semestre nos permitió hacer los ajustes necesarios para continuar el trabajo de intervención durante el tercero y cuarto semestre. Como resultado de estos ajustes realizados al Programa de Intervención implantado en el segundo semestre se diseñó un programa que denominamos "Comprender para Aprender".

El programa Comprender para Aprender, se diseñó e implantó en el escenario de una escuela primaria oficial del Distrito Federal durante el ciclo escolar 2000-2001. Su objetivo general fue apoyar y contribuir a las acciones educativas que los profesores realizaban cotidianamente en las aulas.

El Programa integró cuatro programas de intervención que en su conjunto pretendieron enriquecer las experiencias y aprendizajes de los alumnos en lo relativo a la comprensión de dos áreas de conocimiento fundamentales en la educación básica: lectura–escritura y matemáticas.

Cada alumna se dirigió en lo particular a un aspecto relacionado con una de las áreas mencionadas:

- La composición escrita
- El gusto por la lectura
- Las estrategias de comprensión lectora y
- El razonamiento matemático

El presente informe se aboca a dar cuenta del programa de intervención que incidió en los procesos de composición escrita.

1. JUSTIFICACIÓN

La complejidad y demandas de las sociedades actuales exigen que los individuos que las conforman cuenten con bases de conocimientos sólidos que les permitan entender el mundo actual y resolver problemas de diversa índole, así como la capacidad de buscar y manejar información accediendo a diversas fuentes. En este punto, la lectura y escritura se hacen presentes como las herramientas fundamentales para el acceso al aprendizaje. Sin ellas las personas se ven en grandes dificultades para insertarse en una sociedad de la cual serán segregados si sólo acceden a conocimientos de carácter muy práctico. La falta de estas herramientas provoca la discriminación del individuo en la mayoría de los ámbitos de vida económica, social y política.

Por esto el programa actual de educación básica en México plantea como prioridad principal el dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral (Plan Nacional de Educación, 2001-2006). El propósito central es propiciar que los niños y niñas desarrollen su capacidad de comunicación a partir de la promoción de diversas habilidades y estrategias en cada uno de los aspectos mencionados.

No obstante la intención y objetivos del programa, actualmente son pocos los profesores que dentro de sus aulas intentan llevar a la práctica el enseñar la lectura y escritura con un enfoque comunicativo. La mayoría continúa con prácticas tradicionales de enseñanza en donde se dedican a enseñar a decodificar letras y copiar textos preestablecidos como base principal para la enseñanza de la escritura haciendo una separación "a fuerzas" de la comprensión y expresión propia de ideas (Aguirre Alquicira, 2001; Lara Benitez, 2000). Por su parte, los maestros que intentan trabajar con el enfoque comunicativo se enfrentan al hecho de no contar con las habilidades y manejo de estrategias que les permitan ayudar más eficientemente a sus alumnos. Por lo general se centran en la promoción parcial de algunos de los aspectos de los muchos que comprenden los procesos relacionados con la lengua escrita. Por esto se consideró importante -como parte de la labor del psicólogo escolar- apoyar a los profesores en la comprensión y utilidad práctica del nuevo enfoque para beneficio de los alumnos. La forma de hacerlo fue realizando intervención directa en las aulas implantando programas de apoyo (en este caso de composición escrita) a través de la cual se pretendió beneficiar a los alumnos ayudándolos a desarrollar sus habilidades y estrategias con respecto al lenguaje escrito. Colateralmente se pretendía que la intervención presentara un modelo para el maestro al mostrar un rol alternativo para la enseñanza al momento de implantar las diversas

estrategias de enseñanza para apoyar a sus alumnos. Esto fue posible debido a la presencia de la maestra durante la realización del trabajo.

Considerando lo anterior, el trabajo que a continuación se describe consistió en implantar un taller de escritores en una aula de cuarto grado de una escuela primaria de la ciudad de México, con el fin de promover el desarrollo de habilidades de escritura de textos narrativos. En el programa participaron dieciocho alumnos de ambos sexos durante el periodo escolar 2000-2001. La información que aquí se reporta da cuenta del proceso que se siguió para la implantación del taller así como de los resultados obtenidos. De esta manera se describe y analiza la evolución de los alumnos en su escritura y aquellas situaciones particulares de la intervención que lo promovieron.

Los resultados dan cuenta de que ante la enseñanza planeada y el uso de estrategias y técnicas de corte cognitivo como son, el modelamiento, pensamiento en voz alta y diálogo colaborativo, los alumnos evolucionaron de manera positiva, es decir, sus producciones mostraron más calidad en cuanto al manejo de los elementos de la estructura narrativa.

El trabajo tiene implicaciones importantes para la educación y la investigación, particularmente cuando se trata de alumnos de educación primaria y la necesidad de documentar mediante estudios de intervención la evolución de la escritura como parte sustancial del alfabetismo escolar.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2. LA COMPOSICIÓN ESCRITA

2.1. PERSPECTIVA ACTUAL.

La escritura ha sido estudiada desde diferentes áreas de conocimiento y diversas perspectivas teóricas. Cada una de ellas ha aportado definiciones, propuesto métodos de enseñanza y formas de evaluación que han permitido a los maestros enseñar por generaciones a leer y escribir a los alumnos/as. Por mucho tiempo las teorías mecanicistas invadieron el campo de la educación desarrollando modelos lineales de enseñanza y proponiendo entendimientos reduccionistas acerca del fenómeno educativo. Con relación a la escritura, hasta antes de los años 60s, escribir significaba la transcripción del lenguaje oral, el reconocimiento y memorización de las letras y el uso correcto de la gramática. Por tanto, su aprendizaje requería el desarrollo de habilidades perceptivo motrices a partir de la ejercitación repetida del trazado gráfico de los sonidos por medio de copias, planas y dictados (Ferreiro, 1989; SEP, 1986; Kalman, 1993). Los estudios que abordaban el tema de la escritura estaban basados en saberes de los adultos de los cuales se concluía que leer y escribir eran aprendizajes difíciles y no naturales. Se afirmaba además que los niños no tenían ningún conocimiento acerca de la lectura y escritura, por lo que solo después de un gran esfuerzo podrían aproximarse a la lectura y escritura de adultos y se consideraba que se aprendía primero a leer y luego a escribir (McGee y Richgels, 1990).

Al utilizar un marco de referencia mecanicista, la práctica pedagógica abordó la enseñanza de la lectura y escritura en dos fases separadas, la parte mecánica (*descifrado y transcripción gráfica*), la cual tenía que ser dominada plenamente antes de pasar a la segunda fase que sería la comprensión (del texto), y la expresión (composición escrita). La enseñanza escolar básicamente se centraba en la parte mecánica durante los primeros años y en los aspectos gramaticales como ortografía y estructura de la oración en los años posteriores (SEP, 1993). El aspecto de la composición escrita era poco considerado ya que se tenía la creencia de que la redacción era un "don natural" no enseñable. Por lo tanto los profesores se limitaban a señalar y corregir los errores gramaticales que los alumnos presentaban en sus escritos y dejaban de lado el apoyo en la producción de los mismos (Cassany, 1993; Hull, 1989).

A partir de la década de los años 60s salieron a la luz numerosas investigaciones de diferentes campos del conocimiento, a partir de las cuales se dio un cambio en la concepción simplista que se tenía hasta el momento de la escritura. MacGee y Richgels (1989) refieren que el cambio de la concepción tradicional sobre la adquisición de la lectura y escritura tuvo lugar a partir de tres principales hallazgos de diversas líneas de investigación:

- Algunos niños aprenden a leer antes de entrar a la escuela y recibir una instrucción formal para leer o escribir.
- La escritura puede surgir antes de aprender a leer.
- Leer y escribir son procesos de lenguaje.

Estos resultados, nos dicen los autores, permitieron establecer una nueva perspectiva sobre el aprendizaje de las artes del lenguaje (letrismo). Se observa que los factores cognitivos, sociales, y de lenguaje se encuentran inmersos en todos los eventos que tienen que ver con el uso cotidiano de la lectura y escritura.

Los niños aprenden desde edades tempranas cuatro aspectos importantes del lenguaje escrito:

- El lenguaje escrito es una habilidad para comunicar significados o mensajes.
- El lenguaje escrito adquiere formas diferentes a las del lenguaje oral.
- Existe una relación importante entre lenguaje oral y lenguaje escrito.
- El lenguaje escrito tiene funciones específicas diferentes a las del lenguaje oral.

Desde una perspectiva psicolingüista, Ferreiro (1989) se dedicó a realizar estudios sobre el proceso de adquisición del sistema de escritura en la población mexicana. Sus investigaciones dan evidencia de que el niño empieza a construir activamente su proceso de adquisición de la lengua escrita, desde antes de iniciar su enseñanza formal. El niño, menciona la autora, transita por el proceso de adquisición de la escritura en una secuencia de etapas de conceptualización antes de llegar al nivel que le permitirá concebir la escritura como un sistema de representación alfabética.

Por consiguiente, aprender a escribir no es un proceso pasivo y automático, sino un proceso de naturaleza social del cual el individuo se va apropiando paulatinamente,

descubriendo las propiedades y usos de la lengua escrita (Hull, 1989). Esto nos lleva a una concepción holística de la composición escrita, a conceptualizarla como parte del ambiente del letrismo, en el que se integran las artes del lenguaje: leer, escribir, hablar y escuchar.

En un ambiente de letrismo los niños y niñas encuentran formas para desarrollar las habilidades de las artes del lenguaje en ambientes auténticos donde ellos son capaces de aproximarse a tareas reales del ambiente letrado (Cooper, 1993; Lytle y Botel, 1990; McGee y Richgels, 1990; Hull, 1989). De esta manera se puede entender que la escritura sea un proceso de lenguaje que implica la construcción, análisis, interpretación y comunicación de ideas (Lytle y Botel, 1990). En el acto de escribir los escritores traen consigo conocimientos, experiencias, creencias y actitudes que plasman en sus escritos con una intención comunicativa de acuerdo a una estructura particular del texto. Al respecto Goodman (1986) señala que las palabras significan lo que nosotros individual y socialmente decidimos que significan, por eso se dice que un texto escrito es un producto comunicativo y sociocultural (Díaz Barriga y Hernández, 1998). En consecuencia la visión actual plantea que el niño es un individuo pensante y activo que desde el inicio del proceso de adquisición del lenguaje, trata de comprenderlo, construir significados a través de formularse y poner a prueba hipótesis, buscar regularidades reconstruyendo por sí mismo el lenguaje y tomando selectivamente la información que le proporciona el medio. (Ferreiro, 1989; Goodman, 1986).

Para estudiar los procesos mentales involucrados en el acto de escribir se han realizado diversas investigaciones dentro de las que resaltan los estudios denominados de "expertos y novatos". Estos consisten en pedir a escritores expertos que en voz alta expresen su pensamiento en el momento en que realizan una composición escrita, el investigador registra todo el pensamiento en voz alta del escritor, analiza la información obtenida y de esta manera se obtiene una descripción del proceso interno seguido para la producción del texto, a esta técnica se le denomina análisis de protocolo.

De estos estudios se logró saber que el escribir implica llevar a cabo varios procesos como planear, realizar un borrador y revisarlo. Se encontró también que estos procesos no ocurren en un orden particular, mas bien se presentan de manera recursiva (Hull, 1989).

Hayes y Flower (1986) estudiaron la organización de los procesos cognitivos de escritores expertos en el momento de producir un texto, a través de la técnica análisis de protocolo. Como resultado de estas investigaciones los autores encontraron que los escritores expertos regularmente se plantean metas y submetas las cuales son jerárquicamente organizadas. Esto permite al escritor generar ideas y organizarlas como parte del proceso de planeación. Esta organización jerárquica es flexible y dinámica ya que el escritor puede hacer ajustes durante el desarrollo de su escritura.

También se encontró que el escritor usa tres procesos para llevar a cabo sus metas: planear, generar oraciones y revisar. Estos tres procesos se entrelazan para que la tarea pueda desarrollarse en partes y para que el proceso de escritura pueda ser aplicado recursivamente.

Por su parte, Cassany (1989) ha observado otras características que presentan los escritores expertos. Entre ellas se pueden mencionar las siguientes: tienen una gama de estrategias para planear, dedican más tiempo a pensar en las características de sus textos, reflexionan activamente sobre lo que quieren decir y cómo lo quieren decir, toman notas, elaboran esquemas del contenido y sobre la forma de lo que será su composición, y se muestran más concientes de la audiencia. Por el contrario, los escritores novatos realizan pocas o ninguna actividad relacionada con la planeación, creen que un texto escrito es espontáneo por lo que escriben en la medida en que se les va ocurriendo. Cuando intentan planear crean un esbozo con una pobre integración, se centran en lo que tienen que decir pero no lo articulan con el establecimiento de propósitos específicos y las características posibles de una audiencia determinada.

Los estudios realizados por Bereiter y Scardamalia (1987; citado en Tapia, 1994), confirman lo anterior explicando que los niños y niñas, así como adultos novatos escriben como hablan, tienden a "contar lo que conocen como lo saben", sin considerar las necesidades del lector. En este sentido, Tapia sugiere que una manera de motivar a los niños para que se inicien en el proceso de composición escrita es animarlos a que usen su forma de hablar y expresar las ideas que se les ocurran de manera espontánea como punto de partida para redactar sus composiciones.

Cassany (1989) y Serafín (1994), al estudiar la calidad de las producciones de los escritores novatos encontraron que el desarrollo de sus escritos es generalmente corto y presentan problemas en la riqueza y organización de las ideas, lo que genera un texto de

tipo segmentado, esto es, falta de coherencia. Tapia (1994) explica que las limitaciones que presentan los escritos de los novatos pueden ser explicados en dos sentidos. A partir de los esquemas de conversación y por un problema de búsqueda de información en la memoria.

De acuerdo al esquema de conversación, las personas hablamos por turnos. Lo que decimos se ajusta atendiendo a las indicaciones que recibimos del interlocutor por medio de gestos, preguntas, indicaciones no verbales etc. lo cual nos permite generar en el lenguaje oral un discurso más amplio. Sin embargo, cuando escribimos no contamos con esos indicadores externos, lo que requiere desarrollar esquemas cerrados que nos sirvan de guía para regular la conversación escrita. Tapia, menciona que en un experimento realizado por Bereiter y Scardamalia, encontraron que cuando al escritor novato se le proporcionaban indicios semejantes a los que tiene en la conversación, la composición escrita incrementaba significativamente. El tipo de indicadores utilizados en el estudio fueron del tipo: "Lo estás haciendo muy bien pero ¿podrías escribir algo más sobre esto? ¿Podrías añadir 10 (ó 5 ó 2) frases más sobre este tema?."

La otra explicación a la que Tapia hace referencia, es a la dificultad del escritor novato de encontrar la información relevante en su memoria a largo plazo, lo que en una conversación se facilita dadas las indicaciones que los interlocutores sugieren al tiempo de ir conversando, algo que no sucede cuando uno escribe. De acuerdo a las investigaciones de los autores citados, una manera de facilitar el recuerdo de ideas para el desarrollo del tema a escribir es proporcionar indicios del tipo: pienso que... una razón... otra razón... aún cuando... por ejemplo... sin embargo... por eso... pero... no todos... etc.

En comparación con los escritores expertos, éstos producen escritos cuidando la expresión clara de las ideas apoyándose en su plan inicial, considerando al posible lector y las metas establecidas previamente logrando así un escrito lógico, coherente y con riqueza de ideas. Con relación a la revisión de los escritos Hayes y Flower (1986) encontraron que los escritores expertos consideran al texto como un todo. Esto les permite revisar el escrito una vez concluida su lectura y apreciar las modificaciones que requieren hacerse con base en las metas globales. En contraste, los escritores novatos no aprecian la necesidad de revisar sus escritos para mejorarlo ya sea agregando nuevas ideas o modificando la redacción de lo escrito para obtener mayor claridad. Así, cuando se

les invita a revisar sus escritos lo hacen centrándose en aspectos locales como la ortografía.

Componer implica por tanto, pasar de un tipo de planificación local a otro de tipo global.. De acuerdo con esto, los autores citados sostienen que la composición escrita requiere tener clara la meta final para determinar los medios que se requerirán para alcanzarla. Qué decir y cómo decirlo son los dos problemas principales a resolver. El primero es un problema de contenido, mientras que el segundo requiere que el escritor 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.

Milán (1994; citado en Lecuona 1998), considera tres factores que explican la complejidad del proceso de escritura:

- a) Los tipos de conocimientos necesarios para saber escribir como son:
 1. Conocimientos de tipo declarativo sobre el lenguaje, sobre los usos y convenciones del lenguaje escrito, sobre el tema y sobre las situaciones discursivas.
 2. Conocimientos de tipo procedimental como son, saber seleccionar los conocimientos, buscar información, analizar y reconocer la situación discursiva, organizar los conocimientos en función de la situación, aplicar los conocimientos declarativos, plasmar los signos gráficos adecuados y saber cómo resolver problemas durante la elaboración del texto.
 3. Conocimientos de gestión o control del proceso, en función de unos objetivos.
- b) El orden de aplicación de esos conocimientos y
- c) Las diferencias individuales en el uso de dichos conocimientos.

Al considerar que la escritura es un proceso de resolución de problemas el escritor no lleva siempre el mismo orden para escribir un texto. Cada escritor tiene estrategias propias que pueden variar en función de la tarea. De aquí que no haya una única forma

correcta de redactar aunque hay opciones más eficaces que otras. Por tanto no tiene sentido prescribir el proceso correcto, sino hacer que quien escriba sea consciente de las alternativas posibles cuando trabaja en un problema de composición escrita (Lecuona y cols., 1998).

De esta manera, la escritura es entendida como un proceso cognoscitivo complejo que puede ser enseñado y exige el ejercicio de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos que permiten al escritor llevar a buen término la producción escrita.

Componer es una actividad que exige pensar y que a su vez constituye un medio para pensar. Su enseñanza debe centrarse en el mejoramiento del proceso que la persona sigue para llegar al producto acabado (Díaz Barriga, 1998; Tapia, 1998). Supone además la solución de un problema en la medida en que el escritor debe de establecer una meta y decidir cuál es la mejor forma de llegar a cumplirla, tomando en consideración a la audiencia y las características del texto. Hull (1989), menciona que el escritor debe tener una conciencia cognitiva y lingüística para poder decidir sobre cómo planear, organizar, estructurar y revisar. Por esto se le considera un proceso estratégico y autorregulado (Lecuona, 1998; Tapia, 1994).

El conocimiento que se tiene actualmente acerca de los procesos de la escritura ha abierto a su vez el campo de otras líneas de investigación que se han dedicado a encontrar alternativas de enseñanza que permitan a los profesores promover el desarrollo de los procesos involucrados en la adquisición de la escritura. Algunas de estas aproximaciones se describen en el apartado que se presenta a continuación.

2.2 APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA.

Desarrollar propuestas de enseñanza a partir de un marco de referencia constructivista no es una tarea sencilla. Para empezar, debe quedar claro que no se pretende desarrollar o proponer métodos de enseñanza para que los profesores los lleven a la práctica al pie de la letra. Las propuestas didácticas van encaminadas, primero, a que quienes llevan la práctica educativa tengan un entendimiento claro de la evolución y procesos involucrados en la adquisición de un determinado conocimiento. Segundo, que se promueva el uso de estrategias de enseñanza que facilite a los alumnos la adquisición de nuevos conocimientos. Tercero, que los profesores tengan herramientas para llevar un

seguimiento de la evolución de los procesos y la sensibilidad para detectar las necesidades de los aprendices.

Por lo anterior, la información que en este apartado se presenta es con relación a trabajos que aportan elementos que permiten aproximarse a la enseñanza bajo esta perspectiva.

Bereiter (1980; citado en Tapia, 1994), como resultado de sus investigaciones sobre los procesos de escritura, ha identificado cinco etapas por las que el escritor inexperto pasa antes de lograr el dominio de las capacidades de escritura. Estas etapas aparecen paulatinamente y van de menor a mayor control de las habilidades de escritura:

1. - Asociativa. En donde la persona cuenta lo primero que se le viene a la cabeza, diciendo las cosas que sabe no necesariamente de manera coherente.
2. - Ejecutiva. Las composiciones son similares a las de la etapa anterior, solo que con un mejor control de la gramática y sintaxis.
3. - Comunicativa. Aquí la persona considera en sus escritos el punto de vista del posible lector.
4. - Unificadora. El autor o autora es capaz de leer su escrito y juzgarlo, es decir, actúa como lector/a crítico de su propia producción.
5. - Epistémica. La escritura funciona como medio de buscar conocimientos. El esfuerzo por expresar el significado de lo que se piensa, se siente o se experimenta clarifica las ideas, saca a la luz posibles contradicciones y desarrolla la reflexión sobre la propia persona y la realidad en la que vive.

Como se mencionó anteriormente, para que un escrito cumpla su función comunicativa, el escritor debe atender a gran cantidad de elementos implícitos y explícitos de la escritura. Cassany (1986) cataloga estos elementos en dos tipos: los que afectan la producción física del texto y los que requieren utilizar procesos más complejos como la reflexión, memoria y creatividad. Dentro de los primeros el autor considera la caligrafía clara, el dejar espacios necesarios entre palabras y la aplicación correcta de reglas gramaticales. En cuanto a los procesos más complejos están el seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas y buscar un lenguaje compartido con el texto. Por su parte Fayol (1991; citado en Díaz Barriga y Hernández, 1998) propone que las producciones escritas pueden ser analizadas en dos aspectos fundamentales:

a) El funcional, el cual involucra la elección del tema y la consideración de la audiencia (lo que en otras palabras sería determinar la meta o propósito). Para ello el escritor tendría que preguntarse qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué y por qué decirlo.

b) El otro aspecto es el estructural, en donde se contemplan los procesos centrales de la escritura. Al respecto, diversos autores coinciden en considerar tres procesos centrales: planificación, textualización o desarrollo y revisión (Cassany, 1989; Hayes y Flower, 1986,1981; Serafini, 1996; Tapia, 1994). Debe recordarse que estos procesos se presentan de manera simultanea o recursiva y no en etapas o fases implementadas sucesivamente hasta concluir una producción (Lecuona, 1998).

Otros autores como Atwell (1991); Cooper (1993); Graves (1996); Lytle y Botel (1990), entre otros, consideran que el proceso completo de la composición escrita involucra además de los tres procesos mencionados otros dos que son la edición y publicación. A continuación se hace una descripción de cada una de estas etapas.

Planeación.- En la planeación el escritor explora o genera sus ideas para desarrollar un plan de escritura. Para ello es importante conocer el propósito para el cual se va a escribir y la audiencia a quién va dirigido el escrito. Hayes y Flower (1986), señalan que existen cuatro aspectos que desempeñan un papel importante en la elaboración del plan de escritura que son:

- 1) El conocimiento sobre el tópico.
- 2) El conocimiento sobre la organización del discurso.
- 3) La sensibilidad y atención a las demandas de los posibles lectores y
- 4) El conocimiento estratégico específico de apoyo a la planificación

Lecuona (1998), señalan que la planificación es un producto heurístico, en el sentido de que no asegura en todos los casos una solución correcta al problema de la producción escrita, pero es un procedimiento que tiene una alta probabilidad de funcionar.

Los buenos escritores cuentan con un amplio repertorio de estrategias de planeación, por ejemplo: la lluvia de ideas, estrategias de simulación, mapas, planteamiento de posibles

respuestas a preguntas hipotéticas planteadas por el lector, etc. Estas estrategias son las que deben ser enfatizadas en el momento de la enseñanza.

Producción (Bosquejo o borrador). Se denomina producción al momento en que el escritor desarrolla sus primeras ideas acerca del tema a escribir. De antemano, el escritor debe tener presente que este borrador o primer bosquejo será revisado y corregido. Para Lytle y Botel este momento de la escritura tiene que ver con una actitud más que con un proceso. Esto en el sentido de que los escritores principiantes necesitan poco a poco asumir su papel como escritores y para ello entender que la escritura es un proceso creativo que requiere hacer y corregir cuantas veces sea necesario hasta lograr un producto final. Como apoyo a la instrucción, Cooper aconseja que el escritor puede dejar una interlinea entre una oración y otra para que posteriormente se pueda realizar la revisión, lo cual genera una actitud positiva hacia la revisión.

Revisión. La revisión debe comprender los aspectos de claridad de ideas con relación a la audiencia, considerar el agregar otras ideas, pensar en otras palabras que puedan usarse para que el escrito tenga un tono más interesante y determinar si la forma de expresar las ideas fue la mejor. Los puntos contenidos en la revisión dependerán del nivel del estudiante y el grado de sofisticación del escrito.

Leucona (1998) propone algunas formas de revisar un texto escrito:

- El trabajo de planificación, producción y revisión de cada frase es completado antes de que el escritor continúe con la siguiente.
- Se redactan las ideas tal como van surgiendo y posteriormente se revisan.
- Un párrafo o conjunto de párrafos son tomados como unidad para la revisión. Aquí los procesos de producción y revisión se solapan en la práctica.
- El proceso de composición se lleva a cabo en su totalidad. Esto es, el escritor planifica un borrador y después lo escribe todo. Al final, se realiza la revisión del texto escrito.

Si embargo cualquiera que sea la modalidad adoptada, la revisión deberá estar en función del proceso de planeación que le precedió. Si no se determinaron las finalidades del escrito, la audiencia a la que se dirige o el estilo que se debe emplear, no existen criterios que permitan evaluar el texto. La importancia de esta fase es que el profesor deja de ser

el juez o crítico de los escritos de sus alumnos. Su función en este caso es enseñar y promover que los propios alumnos revisen sus escritos basados en la necesidad de que sus escritos sean más comprensibles para el lector, es decir consideren a la audiencia. Lo anterior se logra solo si los niños y niñas escriben con la intención de comunicar algo (Cooper, 1993; Graves, 1996; Lytle y Botel, 1990).

Edición. Cuando los estudiantes han realizado todos los cambios necesarios a su escrito con base en la previa revisión del mismo se procede a la edición. De acuerdo a Fulwiler (1987; citado en Lytle y Botel, 1990) la edición es el proceso donde uno se asegura que lo que se dice es exactamente lo que se quiere decir en el lenguaje más apropiado posible. En el proceso de edición los escritores ordenan sus escritos para la copia final, revisan ortografía, aspectos mecánicos y estructura de cada enunciado.

Una estrategia para realizar este trabajo es que maestro y estudiantes elaboren una lista con los aspectos a revisar en los escritos. La lista puede contener elementos generales que todos los escritos deben contener o construirse listas con elementos específicos de acuerdo al nivel y sofisticación de los estudiantes (Cooper, 1993; Lytle y Botel, 1990).

Publicación. La culminación del proceso de escritura es la publicación. Llegar a esta fase es muy importante para los alumnos, ya que esto les permite entender la importancia de sus escritos y desarrollar el sentimiento de que valió la pena todo el esfuerzo realizado (Graves, 1996). Cooper sugiere considerar dos partes en esta fase: hacer una copia final del escrito y compartir con otros el escrito.

En cuanto a la primera fase, el autor sugiere escribir la copia final en un procesador de textos y elaborar una lista que contenga los temas y nombres de los autores. Como no todos los trabajos pueden ser publicados, el maestro puede apoyar al estudiante a elegir el trabajo que considere que tiene las características y cualidades para ser publicado. Esta selección puede ser con base en los propósitos de la escritura, el género o tipo de escritura y la intención para la audiencia. Por otra parte la publicación final puede ser de distintas formas, por ejemplo, al interior de la clase en donde cada escritor lee a otros su escrito o formando "libros" o carpetas conteniendo los trabajos para ponerlos al acceso de todo el grupo. Otra manera es intercambiar o compartir los escritos con otros grupos de la escuela a través de un periódico mural o revista local de la escuela.

Las estrategias de enseñanza bajo la perspectiva del proceso deben estar orientadas a enseñar a los estudiantes qué hacer cuando ellos escriben. Para ello los maestros deben involucrar a los estudiantes en actividades que les permitan mejorar sus habilidades específicas de escritura (Hayes y Flower, 1986).

Graham y Harris (1989,a) han desarrollado un modelo de instrucción que comprende el desarrollo de estrategias de autorregulación durante el proceso de la composición escrita principalmente en niños/as con problemas de aprendizaje y con textos de ensayo de opinión. Estos autores consideran que la autorregulación en los procesos de escritura es un aspecto crítico. "El escritor, mientras negocia las reglas y mecanismos de escritura, debe mantener la atención en factores tales como organización, forma y características, propósitos y metas, necesidades de la audiencia y evaluación de la comunicación entre autor y lector" (Harris, Schmidt y Graham, s/f).

Con el desarrollo de estrategias de autorregulación los estudiantes aprenden a su vez estrategias para planear y revisar su texto en combinación con procedimientos para regular estas estrategias y el proceso de escritura (Graham y Harris, 1989 a y b, 1993). De acuerdo con estos autores, el modelo Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (SRSD) plantea tres metas:

1. Asiste a los estudiantes en desarrollar conocimientos acerca de la escritura así como de habilidades y estrategias implicadas en el proceso de escritura incluyendo planeación, escritura, revisión y edición.
2. Apoya a los estudiantes en el desarrollo de habilidades necesarias para monitorear y manejar sus propios escritos.
3. Promueve el desarrollo de actitudes positivas acerca de escribir y de sí mismos como escritores.

Los resultados de las numerosas investigaciones que han probado este modelo han arrojado evidencia de que el entrenamiento en estrategias auto instruccionales producen efectos altamente significativos sobre las habilidades de composición, tanto en calidad, longitud y estructura de las composiciones. Así mismo se observa un incremento significativo en el sentido de la auto eficacia ya que el modelo promueve que el control del aprendizaje cambie gradualmente del maestro al alumno fomentando el desarrollo de aprendices autónomos (De la Paz y Graham, 1997; Graham y Harris, 1989 a y b, 1993;

Harris, Schmidt y Graham, s/f). Por otra parte, el modelo para el Desarrollo de Estrategias de Autorregulación (SRSD) también se ha probado integrándolo con otras aproximaciones de aprendizaje auténtico como lenguaje integral y taller de escritores con muy buenos resultados. (MacArthur, Schwartz, Graham, Mohillo y Harris, 1996; Pressley, Rankin y Yokoi en prensa, citados en Harris, Schmidt y Graham, s/f).

Recientemente, con base en los antecedentes del enfoque instruccional de desarrollo de estrategias de autorregulación en la composición escrita, Macotela, Cortés y García (2000), realizaron un estudio con niños mexicanos de tercer grado de educación primaria, para probar si un procedimiento basado en desarrollo de estrategias podía mejorar la elaboración de textos narrativos. Los resultados mostraron una mejoría en la estructuración, extensión y contenido del texto, no así en los aspectos relacionados con el manejo de puntuación ni de convencionalismos gramaticales. Las autoras sugieren que para futuros estudios se requiere incluir en el procedimiento estrategias específicas para la detección y corrección de estos aspectos, así como un mayor número de sesiones.

Por su parte, los estudios de Englert, Raphael, Anderson, Anthony y Stevens (1991); Englert (1992), han probado la efectividad de un entrenamiento instruccional denominado Estrategias de Instrucción Cognitivas en Escritura (CSIW) para el desarrollo de habilidades de escritura de textos expositivos, poniendo énfasis en la instrucción de diálogo maestro-alumno, la estructura del texto y el aprendizaje autorregulado. El programa CSIW fue diseñado considerando aquellos elementos que los autores señalan como esenciales para una buena estrategia de instrucción. Estos elementos son: énfasis en el rol del diálogo a lo largo del desarrollo de la escritura, proveer andamiaje en la instrucción, transformar la escritura solitaria en una actividad colaborativa.

Los resultados muestran que el programa CSIW tiene efectos muy positivos en cuanto a mejorar significativamente la calidad de los escritos expositivos. Destacan además la instrucción "dialógica" maestro-estudiante, estudiante-estudiante como una forma de promover la sensibilidad de los estudiantes ante la audiencia y ubicar el proceso de enseñanza dentro de un contexto más significativo.

La importancia de los estudios de Englert y colaboradores consiste en los cuatro principios en los que se basa su programa de instrucción CSIW:

- 1) La escritura es una actividad cognoscitiva holística,
- 2) Los procesos cognitivos son aprendidos en interacción dialógica con otros a través de herramientas simbólicas como el lenguaje.
- 3) El aprendizaje del letrismo ocurre bajo la zona de desarrollo próximo para promover la internalización, apropiación y transformación de estrategias y
- 4) La construcción del conocimiento es un fenómeno social y cultural

De esta manera la composición escrita debe ser vista como un conocimiento que se construye dentro de un contexto social de intercambios de significados. Esta construcción debe ser guiada por el profesor/a a través de los intercambios comunicativos que se establecen entre maestro-alumnos. El profesor debe ser un mediador entre los alumnos y el conocimiento que se pretende que estos construyan para lo cual tendrá que conocer el nivel o grado de mediación que sus alumnos necesitan en cada momento de su proceso de aprendizaje, lo que equivale al concepto de zona de desarrollo próximo planteado por Vigotsky.

Cooper (1993) desarrolló una propuesta ampliamente documentada para implantar un programa bajo el enfoque de letrismo. Entre sus planteamientos destaca que un programa de enseñanza bajo un ambiente de letrismo tiene que considerar tres elementos interrelacionados:

Motivación. Es la clave para aprender o hacer cualquier cosa. Cuando los alumnos están motivados y las experiencias que tienen son significativas y propuestas por ellos, el aprendizaje es más fácil (Holdaway, 1979; citado en Cooper 1993). Entre las acciones que propone el autor para promover la motivación de los alumnos están: crear un ambiente literario que estimule el aprendizaje auténtico y promueva el concepto de que la clase es una comunidad de personas que están aprendiendo juntas. Leer en voz alta a los niños/as es otro aspecto importante para mantener la motivación. Un tercer aspecto es la actitud y expectativas del maestro: si el maestro muestra entusiasmo y una actitud positiva hacia la lectura, escritura y el aprendizaje transmitirá estos sentimientos a sus alumnos.

La instrucción en lectura y escritura. Es el segundo componente del programa. En este caso Cooper entiende la instrucción como cualquier acción hecha intencionalmente dentro del salón de clases para promover la construcción de significados.

Dentro de las estrategias de instrucción que el maestro puede utilizar están el modelamiento, el aprendizaje cooperativo, oportunidades para que los alumnos respondan a sus escritos a través de actividades tales como: reaccionar a, hablar acerca de, escuchar una historia que ha sido escrita.

En cualquier caso, el rol principal del maestro en la instrucción debe ser planear y apoyar las actividades y experiencias que animen a responder a los alumnos. El apoyo que proporciona el maestro a sus alumnos puede presentarse a través de cuestionamientos que ayuden a sus alumnos a entender o desarrollar mejor un escrito, modelando una estrategia o procedimiento sin olvidar que, conforme los estudiantes vayan siendo cada vez más competentes, el apoyo del maestro será gradualmente menor.

Leer y Escribir como formas de instrucción. En este aspecto el autor se refiere a que existen diferentes formas para leer y escribir. En relación con la escritura propone las siguientes:

- Escritura independiente. Cuando los alumnos escriben solos. Asumiendo que son capaces de desarrollar sus producciones con poco o ningún apoyo.
- Escritura colaborativa. En esta modalidad los alumnos trabajan en pares para elaborar un solo producto. Se considera una buena alternativa para un escritor desmotivado.
- Escritura compartida. En esta modalidad el maestro y los alumnos trabajan juntos para escribir una historia en grupo, puede ser en el pizarrón, cartulinas, sobre un proyector, siguiendo los pasos del proceso de escritura. Su uso es recomendable cuando los alumnos necesitan una gran cantidad de apoyo para escribir o se necesita enfocar sobre un aspecto particular de la escritura.

Por su parte, Graves (1996) ha trabajado con la modalidad de taller para escritores. Sus trabajos han sido considerados como de los más importantes en lo que a la enseñanza de la composición escrita se refiere. Su propuesta integra la noción de la escritura como proceso cognitivo con sus respectivos momentos, señala la motivación extrínseca e intrínseca como elemento fundamental para que la "clase de escritura no solo se reciba con ganas sino que se espere con impaciencia" y enfatiza la enseñanza dentro de un

clima de colaboración y enriquecimiento Inter-individual sin perder de vista el progreso individual de cada alumno.

Para Graves tanto la enseñanza de la escritura como el escribir son un arte. Desde su punto de vista, el arte " es un proceso que consiste en dar forma a un material respecto a un fin que se pretende. Para que la persona que practica un arte se sienta satisfecha ante el nivel alcanzado es preciso desarrollar un proceso largo, laborioso y paciente para aprender a dar esa forma al material de que se trate". A lo largo de su propuesta Graves sugiere y ejemplifica estrategias y actividades que pueden llevarse a cabo con los niños en un taller de escritores, desde cómo ayudarlos a elegir un tema hasta sugerencias de cómo trabajar con los padres para que ayuden a sus hijos en casa. Un aspecto muy importante para Graves es que el profesor debe marcar la tónica de la escritura. En lugar de enseñar la escritura a los niños, el profesor la compartirá con ellos. Por eso el maestro escribirá con ellos. De esta manera, el autor propone que en el taller de escritura se inicie cada clase dando un periodo de tiempo de cinco minutos en el que todos escriben, incluido el profesor.

Otro trabajo que se ha enfocado a la enseñanza de la composición escrita a través de la modalidad de taller de escritores es el de Atwell (1991). Esta autora ha desarrollado programas de enseñanza para escritores adolescentes resaltando igualmente la *dimensión comunicativa y natural que la escritura debe tener*. Buena parte de la experiencia de la autora en relación con los talleres de escritores está integrada en su libro " *In the Middle*" que se publicó por primera vez en 1987. En dicho trabajo, la autora no solo describe las experiencias tenidas con grupos de adolescentes sino que ejemplifica cómo desarrollar un taller de esta naturaleza y la manera en que cada uno de los elementos que conforman al taller pueden ser integrados. A continuación se describe con mayor detalle las características de un taller de escritores, y se presenta una breve explicación de las características de los textos narrativos los cuales fueron utilizados para efectos de este trabajo.

2.3 CARACTERÍSTICAS DEL TALLER DE ESCRITORES

- Los talleres de escritores son una modalidad de intervención educativa inscrita en la aproximación denominada orientada al proceso.

- El taller de escritura es un plan muy flexible que sitúa a los estudiantes y maestro en una sociedad para aprender a escribir (Graves, 1996; Cooper, 1993; Atwell, 1987). A través del taller se pretende que los alumnos desarrollen estrategias de composición competentes y personales.
- Los objetivos didácticos de un taller nos dicen Cassany, Luna y Sanz (1997), "son la práctica de los diversos procesos y subprocesos cognitivos que componen la composición de textos escritos".
- En un taller de escritores los alumnos trabajan de manera libre su escrito, recibiendo apoyo del maestro en un ambiente colaborativo. Dependiendo de la tarea y necesidades del grupo los alumnos se pueden organizar en grupos pequeños, en pares, individualmente o trabajar todo el grupo completo.
- *Los participantes del taller pueden hablar acerca de sus escritos con sus compañeros y/o maestro: qué tema están trabajando, qué problemas tienen para escribirlos, qué escritos son mejores o gustan más y cómo mejorar el texto.*
- A través de la dinámica que se genera en un taller, los alumnos empiezan tener presente a la audiencia que, como se mencionó anteriormente, es un elemento importante a considerar en el proceso de la composición escrita.
- Un taller de escritores se conforma de cuatro partes básicas: mini-lecciones, estado de la clase, diálogo colaborativo o conferencias, y compartir la experiencia.

La mini lección. Es una técnica desarrollada por Calkins (1986; citado en Cooper 1993) que consiste en una lección corta de alrededor de cinco o diez minutos que se da a todo el grupo cuyo contenido es determinado por las necesidades del grupo observadas durante el desarrollo del taller. De esta manera los temas pueden ir desde el cómo seleccionar un tema para escribir hasta el modelar estrategias para planear o revisar un texto.

Estado de la clase. Es una actividad que tiene el objetivo de conocer lo que cada estudiante está haciendo durante cada sesión del taller. Se sugiere llevar un registro para poder tener un seguimiento de los avances o apoyos que necesita cada alumno.

El diálogo colaborativo o conferencia. Es una actividad que se realiza durante el periodo de escritura de los alumnos durante el taller. Su objetivo es proporcionar ayuda específica ya sea de manera individual o en pequeños grupos sobre problemas específicos del proceso de escritura. La ayuda puede ser proporcionada por el maestro o algún compañero de la misma clase. Graves le denomina entrevista y lo considera el momento culminante o central de la actividad de escribir, ya que es cuando el alumno reflexiona con el maestro u otro compañero acerca de su escrito con el fin de revisar el contenido con relación a la planeación, calidad de la información, claridad de ideas etc. dándose la oportunidad de mejorarlo.

El compartir la experiencia (silla del autor). Es un tiempo de retroalimentación en el que los autores hablan de sus escritos con sus compañeros. También es un momento en donde pueden celebrarse los avances o productos finales.

El uso de estos componentes es muy flexible, cada profesor los puede utilizar y adaptar de acuerdo a las necesidades y posibilidades de aplicación en el grupo. Finalmente se puede concluir que el taller de escritores es una alternativa muy prometedora para interesar y animar a los niños/as a escribir, para que adquieran estrategias y desarrollen habilidades para la composición de textos. Así mismo, a través de esta modalidad de enseñanza el investigador encuentra un ambiente real y flexible en donde se pueden estudiar la evolución de los procesos involucrados, las necesidades específicas de los alumnos/as y a partir de estas probar acciones o estrategias de intervención que ayuden o faciliten el aprendizaje de la escritura.

2.4 TEXTOS NARRATIVOS.

En los escenarios escolares, los aprendices enfrentan distintos tipos de texto, los cuales poseen diversas características. Algunos difieren en el grado de complejidad y de familiaridad, en el volumen de la información contenida etc. Sin embargo, se ha observado que generalmente los alumnos/as presentan dificultades para acercarse a los textos tanto en su comprensión como en su producción, ya sea porque desconocen sus características, utilidad o información que aportan y, en el caso de la escritura, de estrategias para producirlos.

Tradicionalmente se distingue entre textos descriptivos, narrativos y expositivos. El caso que nos ocupa es el de los textos narrativos por lo que a continuación se presenta una descripción detallada de ellos.

Desde el punto de vista educativo, los textos *narrativos* resultan ser de los de mayor importancia. "Narrar es relatar un (os) hecho (os) que se ha (n) producido a lo largo del tiempo... El que narra evoca acontecimientos conocidos, bien porque los ha vivido realmente, bien porque, sin ser testigo presencial, configura el relato como si los hubiera presenciado y de forma verosímil ha de hacer participar al lector como espectador casi presente en los sucesos que relata" (Álvarez, 1998).

Los textos narrativos están formados por agentes y acciones que se estructuran en un tiempo y un espacio determinado. Por supuesto, dichas acciones se encuentran conectadas causalmente y no resultan nunca arbitrarias, sino que responden a una serie de intenciones y planes, ya sean explícitos o implícitos. El interés central de la narración radica en la acción, a través de ella cobran importancia los personajes y el escenario en el cual la acción se lleva a cabo. El orden temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un papel fundamental en la organización del texto narrativo. Otro aspecto importante es la distinción entre el autor y narrador, es decir, la voz que relata dentro del texto, el punto de vista narrativo - narración en primera o tercera persona- y la predicación (Kaufman y Rodríguez, 1993).

En términos de facilidad para producirlos, se dice que el texto narrativo presenta mayores ventajas que, por ejemplo, el género expositivo. La facilidad estriba por una parte en el hecho de que la narración está íntimamente ligada a las primeras manifestaciones lingüísticas del individuo. Por otra, el género narrativo presenta una estructura explícita y una organización convencional, lo que facilita el recuerdo y organización de ideas del acontecimiento que se desea narrar (Álvarez, 1998; Teberosky, 1999). Teberosky (1998), refiere una investigación en donde la posibilidad de reproducir un texto del género narrativo tiene una frecuencia muy alta para los niños de cinco años. La autora lo explica diciendo que la estructura del género narrativo "está disponible en doble sentido: disponible en la cabeza de la gente y disponible en el ambiente". La función principal del texto narrativo es divertir, aunque en el caso de las fábulas dejan una enseñanza moral al

lector. Por otra parte es importante mencionar que los textos narrativos son mixtos, pues incluyen la descripción y el diálogo como formas expresivas imprescindibles.

Con respecto a sus aspectos estructurales Gárate (1994; citado en Díaz Barriga y Hernández 1998), menciona lo siguiente:

1. El texto narrativo está compuesto principalmente por un escenario y una secuencia de episodios.
2. En el escenario se presenta información detallada sobre el lugar y tiempo donde ocurren los sucesos, así como los personajes que intervienen en la historia (en particular el personaje principal).
3. Se presentan distintos episodios de manera eslabonada. Uno de ellos presenta un evento inicial que generalmente le sucede al personaje principal. Este evento dispara toda la secuencia de acontecimientos siguientes, una meta o intención, un intento y un resultado.
4. Los distintos episodios se van organizando entre sí por medio de relaciones temporales y/o causales.
5. De manera general se puede decir que los textos narrativos tienen como punto central un esquema de solución de problemas, es decir, al personaje principal le ocurre algo y a través de distintos medios pretende solucionarlo.

Por su parte, Álvarez (1998) señala tres elementos fundamentales que debe presentar una narración:

- a) La acción, lo que sucede realmente
- b) Los personajes
- c) El ambiente en que tiene lugar la acción

La acción. Todo lo que pasa en la narración es la acción. Está constituida por los acontecimientos que van sucediéndose. Tradicionalmente, la acción va siguiendo cronológicamente los hechos hasta llegar a un desenlace. Las fases son las siguientes:

- a) Presentación de la acción, de los personajes y del ambiente.
- b) Nudo o desarrollo de los hechos.
- c) Desenlace o solución de la situación planteada.

Los personajes. La narración consiste en contar los hechos que realizan ciertos personajes. Estos deben presentarse como seres vivos, capaces de sentir y de hacer sentir.

En la configuración de los personajes intervienen tanto los rasgos físicos como psicológicos. A medida que el relato avanza, el lector irá descubriendo facetas y aspectos del personaje y lo hará a través del diálogo, de su actuación en los acontecimientos, de lo que otros personajes dicen de él, etc.

El ambiente. Es el lugar donde se desarrolla la acción de los personajes. Este entorno ayuda de forma decisiva a obtener la verosimilitud, pues crea un fondo de autenticidad.

2.5 PROPIEDADES GENERALES DEL TEXTO.

Independientemente del género, los textos comparten propiedades que debemos conocer si queremos elaborar un escrito. Las propiedades de coherencia y cohesión, se hacen evidentes cuando se presentan cierto tipo de preguntas: ¿de qué se trata?, ¿quién?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿y después?, ¿cómo?, ¿por qué?

La coherencia es la propiedad del texto que da al escrito unidad de significado, es decir, organiza la estructura comunicativa de una manera determinada; introducción, apartados, conclusiones, etc. (Cassany, 1993). Un texto es coherente cuando quien lo recibe o lo produce tiene en la mente mecanismos para integrar información nueva e información conocida. Hablar de coherencia es hablar de una representación mental (Teberosky, 1999).

La cohesión es otra propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante diversas formas gramaticales. Tiene la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y asegurar la comprensión del significado global del texto (Cassany, 1993). La cohesión es una propiedad estrictamente lingüística. Así, en todo texto hay elementos a los cuales se hace referencia a partir de otros: los adjetivos y pronombres, los conectivos de relación, las diversas conexiones lexicales, las relaciones de coordinación, de subordinación, de citación o de expansión entre partes del texto, son elementos cohesivos del discurso (Teberosky, 1999).

En conclusión, un texto se genera gracias a una gestión que afecta a la propiedad de coherencia, cuál es la historia, lo narrado, la unidad de significado; y a la propiedad de cohesión, cómo se trata el tema, qué relaciones se expresan, en qué cuadro se presentan, etc.

En el presente trabajo de investigación aplicada se tomaron los elementos que explican el proceso de la escritura para realizar una intervención centrada en promover el desarrollo de habilidades de composición escrita, particularmente de textos narrativos, enfatizando los aspectos del desarrollo lógico de la producción escrita.

3. MÉTODO

3.1 PROPÓSITO GENERAL

A partir de las investigaciones cognoscitivistas y postura sociocultural de los procesos de la composición escrita y modelos de intervención para su enseñanza (Bereiter y Scardamalia, 1987; Calkins, 1998; Cassany, 1993; Cooper, 1993; Graham y Harris, 1989; Graves, 1996; Haynes y Flower, 1986; MacGee y Richgels, 1989), se propuso el diseño de un programa de intervención a alumnos de educación básica, enfocado a promover el desarrollo de habilidades de escritura de textos narrativos mediante el modelamiento con pensamiento en voz alta, conferencia/diálogo colaborativo así como implementación de otras estrategias de apoyo.

3.2 OBJETIVO GENERAL.

Promover el desarrollo de estrategias de composición escrita para mejorar la calidad de la escritura de textos narrativos en alumnos de cuarto grado de educación básica.

3.3 PARTICIPANTES.

Se trabajó con 18 alumnos de cuarto grado de una escuela primaria oficial del Distrito Federal, 5 mujeres y 13 hombres. Este grupo de alumnos se caracteriza por ser de un nivel socioeconómico medio-bajo. El promedio general de aprovechamiento del grupo era de 8.

3.4 ESCENARIO.

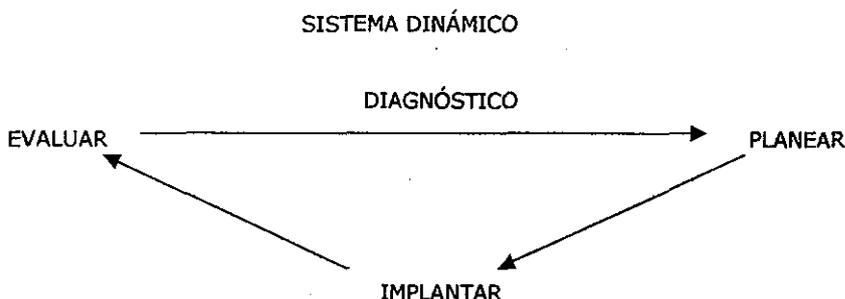
La aplicación del taller de escritores se realizó en el aula de un grupo de cuarto grado de una escuela primaria de gobierno del Distrito Federal. El taller fue llevado a cabo de Octubre 2000 a Julio de 2001. El criterio de días y duración de sesiones semanales se estableció de acuerdo al tiempo que la institución cedió para llevar a cabo el taller. Durante los primeros meses se trabajó una sesión semanal de una hora y a partir del mes de marzo de 2001 se trabajaron dos sesiones semanales de una hora.

Previo a iniciar el trabajo de taller de escritores se realizó una sesión con los alumnos/as donde se les informo los días y horario de las sesiones, se les explicó la dinámica general de organización del trabajo y se acordaron tres reglas que privarían al interior del taller:

- Pedir la palabra levantando la mano.
- Escuchar a quien está hablando sin interrumpirlo.
- Expresar opiniones de manera respetuosa.

3.5 PROCEDIMIENTO.

El procedimiento que se llevo a cabo está basado en un modelo cualitativo de intervención, en donde se consideran tres elementos: planeación-intervención-evaluación, los cuales interactúan y se influyen entre sí de manera recurrente en un proceso dinámico.



El modelo parte de una evaluación diagnóstica que permite diseñar un plan de intervención, se implanta la propuesta de intervención evaluándose continuamente los procesos implicados. La evaluación continua permite realizar los ajustes necesarios al plan de intervención inicial y de esta manera el proceso continúa.

3.6 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

Se realizó una evaluación inicial del grupo en dos sesiones. En la primera sesión se indagó sobre sus expectativas respecto de lo que es un taller de escritores. Para ello se aplicó la técnica de lluvia de ideas.

Durante la sesión se apreció poca participación de los alumno/as, no obstante, la información proporcionada por los que hablaron permitió observar que tenían una vaga noción de lo que se podía hacer en un taller de escritores. Sus expectativas con respecto al tipo de escritos que podían producir estaban basadas en la información escolar proporcionada y en sus limitadas experiencias directas con los textos. Considerando lo anterior, en una siguiente sesión la facilitadora proporcionó mayor información sobre las características de un taller de escritores y lo que podían esperar de él. Abordó también el tema de los diferentes tipos de texto, ahondando principalmente en las características del texto narrativo, con el cual se trabajaría durante el taller.

A continuación se muestra un fragmento de la sesión mencionada.

FRAGMENTO DE LA SESIÓN PARA INDAGAR EXPECTATIVAS

Facilitadora: ¿Qué se hace en un taller de escritores?

Niños/as: Se escriben cosas

Se pueden hacer dibujos

Facilitadora: ¿Qué tipo de escritos podemos hacer en el taller?

Niños/as: Guiones, escribir un libro, poemas, fábulas, cartas....

Facilitadora: ¿Qué es una fábula?

Niños/as: (permanecieron callados)

Facilitadora: ¿En dónde han escuchado hablar de fábulas?

Niña: Con la maestra Vicky

Niño: Es como un cuento pero que tiene moraleja.

Facilitadora: ¿Qué es moraleja?

Niño: Así como portarte bien, o no engañar a tus amigos

Facilitadora: ¿Qué más?

Niños/as: (permanecieron callados)...

(La facilitadora continuó indagando sobre lo que conocían acerca de los otros textos mencionados. Los niños proporcionaron información parcial).

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

La segunda sesión de evaluación tuvo el objetivo de conocer sus nociones acerca de la composición escrita. Se consideraron dos aspectos:

- a) El uso de los elementos de la estructura narrativa en el desarrollo de un escrito.
- b) Las habilidades y estrategias empleadas al producir un escrito.

Para esto se les solicitó que escribieran una historia que la facilitadora les había leído previamente. Durante esta tarea se observó el comportamiento de los alumnos/as y posteriormente se analizaron las producciones de los niños/as considerando los indicadores mencionados anteriormente.

Los resultados de las observaciones indicaron que desafortunadamente los niños de este grupo habían aprendido a depender en gran medida de la opinión de la maestra, reflejando falta de espontaneidad y seguridad en sus decisiones y en la propia opinión sobre lo que habían hecho. Lo anterior coincide con los hallazgos de Calkins (1998) al estudiar los procesos de escritura de un grupo de alumnos de tercer grado: los alumnos de este grado, han aprendido a ser "convencionales, cautos, sin sangre", en comparación con los alumnos de los primeros grados que muestran mayor espontaneidad y confianza al elaborar sus escritos. Los niños/as que refiere Calkins así como los niños de este grupo, muestran preocupación por la corrección y por las convenciones que les impone la escuela.

Al analizar la calidad de las producciones se observó que aunque enunciaban los elementos de la estructura narrativa, esto no se reflejaba en el momento de escribir la historia (ver cuadro 1). Los escritos eran típicos de escritores novatos, esto es, escritos muy cortos, ideas desarticuladas e incompletas, problemas para continuar una secuencia lógica de eventos y uso limitado de conectores.

Cuadro1
Porcentaje de alumnos/as cuyos escritos iniciales prestaron los
elementos de una estructura narrativa

Título	Problema	Escenario	Desarrollo	Solución
25%	5%	35%	10%	0%

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Por otro lado, las estrategias y habilidades empleadas al escribir mostraron ser ineficaces y poco desarrolladas, lo cual se reflejó en la calidad de las producciones realizadas. Sin embargo, algunos alumnos sí tenían la noción de lo que implica contar una historia, ya que en sus escritos se aprecia la intención de seguir una secuencia de eventos.

A continuación se presenta un fragmento de la sesión mencionada y posteriormente las producciones de dos alumnos.

FRAGMENTO DE SESIÓN PARA EVALUAR CONCEPCIONES SOBRE COMPOSICIÓN ESCRITA

Situación: La facilitadora informa al grupo el objetivo de la sesión y las actividades a realizar.

Facilitadora: Voy a leerles un capítulo del libro "Pateando lunas", el cual ustedes ya conocen... (la facilitadora procede a dar lectura al texto y al finalizar se hacen preguntas para asegurar que la lectura ha sido comprendida).

Niños/as: (Permanecen atentos a la lectura, esporádicamente hacen comentarios del texto).

Facilitadora: Ahora quiero que cuenten por escrito esta historia. Imagíense que la están contando a un compañero más chico que ustedes y que él no conoce de que se trata.

(Se observó gran alboroto en el grupo, para sacar cuadernos, lápiz etc...)

En breve se presentaron las siguientes reacciones:

Niños/as: ¿Cómo la escribimos?

¿Hago un resumen?

¿Le pongo fecha?

¿Con margen la hoja?

¿Larga o cortita?

¿Puedo hacerla con pluma?

¿Le puedo hacer un dibujo?

¿En dónde la escribo?

¿Así está bien, maestra?

Facilitadora: La respuesta que en general se dio a las preguntas fue: "como ustedes decidan hacerlo".

En la producción que a continuación se muestra se observa cómo la niña rescata ideas sueltas de la historia leída, sin embargo, no logra articularlas para darle una coherencia y cohesión a su escrito. Aquí es clara la ausencia de los elementos de la estructura narrativa, siendo así un intento fallido de contar una historia.

Era un día de mucho calor y lo más fresco era el salien
y Maikel penso en descubrir America pero ella penso que
ella misma la iba a descubrir pero se equivocó.

ella era la capitana y colon llevo primero
que ella y dijo un marino gordito que estaba
comiendo cacahuates y grito tierra y dijo
un indio calabera pero eran carabelas y todas
conieron a esconderse.

En la siguiente producción se aprecia que el niño tiene más idea de lo que significa escribir una historia. Enuncia su escrito con un título e intenta localizar un foco del tema a contar, sin embargo su intento es fallido debido a que no encontró cómo unir las ideas en una secuencia lógica. Su escrito carece por completo de signos de puntuación y los conectores utilizados son mínimos y mal utilizados, así mismo se detectan múltiples problemas de carácter ortográfico y en la separación de palabras. Se muestra el texto original así como su transcripción dada la dificultad de legibilidad que presenta.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

TEMAS CON
FALLA DE ORIGEN

Colón des cubre américa

colón quería descubrir ameria un gordo que comia cacahuates y dio tierra
tierra vieron una raya se acercaron los indios se espantaron y se fueron a su
escondite y dijo el jefe no sabe que 12 de octubre y va venir un señor
los indios salieron de su escondite y vieron a colón dijo esos taparrabos
es la nueva moda esa talas islas no dijere esas son hombre y la otra mujeres
ya le des el ansolo los le dijere si antes ustedes descubrieron primero america
si le dio su ayudante de colón diles si tiene oro ustedes tienen oro le dijo no
solo bananas nosa tras de brimos america no nosotros nosotros a llevarlos a españa.

Colón des cubre américa

Colón quería descubrir ameria un gordo que comia cacahuates y dijo tierra
tierra vieron una raya se acercaron los indios se espantaron y se fueron a su
escondite y dijo el jefe no sabe que 12 de octubre y va venir un señor los indios
salieron de su escondite y vieron a colón dijo esos taparrabos es la nueva moda
esa talas islas no dijere esas son hombre y la otra mujeres ustedes estnsolos
le dijere si antes ustedes descubrieron primero america si le dio
su ayudante de colón diles si tiene oro ustedes tienen oro le dijo no
solo bananas nosa tras de brimos america no nosotros nosotros a llevarlos a españa.

Los resultados de la evaluación diagnóstica permitieron tener un panorama general de las necesidades del grupo así como de las habilidades de escritura con las que contaban. Sus habilidades estaban realmente poco desarrolladas para el grado escolar que cursaban por lo que se pensó que sería necesario más apoyo del inicialmente previsto. El ayudarlos a poner en marcha sus procesos iba a requerir mucha paciencia y esfuerzo por parte de la facilitadora.

Partiendo de los resultados del diagnóstico se planeó la estrategia de intervención que a continuación se describe.

3.7 DISEÑO DE INTERVENCIÓN.

3.7.1 INDUCCIÓN A LA ESCRITURA.

Consistió en seis sesiones distribuidas de la siguiente manera:

- Dos sesiones para reforzar el conocimiento y reconocimiento de los elementos de la estructura narrativa en un texto.

EJEMPLO DE SESIÓN DE INDUCCIÓN A LA ESCRITURA

Objetivo: Los alumnos reconocerán en un texto los elementos que conforman la estructura del texto narrativo. (título, problema o motivo, escenario, desarrollo desenlace, final).

Procedimiento:

1. Seleccionar un cuento infantil que contemple claramente los elementos de la estructura narrativa.
2. Seccionar y cortar en sus partes una copia del cuento escogido a manera de que sirva como rompecabezas para la actividad a realizar, en este caso, el cuento "Sombbrero" de la autora Ma. Elena Walsh.
3. Leer el cuento "Sombbrero" de Ma. Elena Walsh.
4. Comentar brevemente la historia de manera grupal.
5. Dividir al grupo en cinco equipos. Proporcionar a cada miembro de cada equipo una parte del rompecabezas del cuento leído.
6. Cada miembro del equipo tendrá que leer a sus compañeros la parte que le tocó y organizar la información para armar la historia en la secuencia correcta, pegándola en una cartulina.
7. A la vez, deberán identificar qué parte es el problema, el desenlace, etc.
8. Cada equipo pasará al frente a mostrar su trabajo explicando cómo identificaron cada parte de la historia.
9. Si existieran puntos de vista diferentes entre los equipos, se discutirá hasta llegar a un acuerdo.

En estas dos sesiones, los alumnos lograron aclarar su conocimiento de la estructura narrativa, sobre todo en lo referente a identificar dentro de un texto cada uno de los elementos de la estructura.

- **Tres sesiones de escritura grupal.**

Dada la falta de espontaneidad y resistencia a escribir de manera individual, se diseñaron tres sesiones de escritura grupal, en cada una de las cuales se planearon actividades que permitieron realizar de manera conjunta (facilitadora-alumnos) la escritura de una historia.

EJEMPLO DE SESIÓN DE INDUCCIÓN A LA ESCRITURA

Objetivo: Con apoyo de la facilitadora, los alumnos escribirán de manera grupal una historia que contenga los elementos de la estructura narrativa. Los alumnos/as expresarán sus ideas y por consenso se decidirá qué ideas escribir. El desenlace y final lo realizarán de manera individual.

Procedimiento:

- 1) Iniciar la sesión introduciendo el tema de la navidad que se avecina. Preguntar qué cuentos o historias de navidad conocen.
- 2) Proponer inventar un cuento de navidad entre todos.
- 3) Invitar a un alumna/a a pasar al frente para que anote en el pizarrón las ideas que surjan.
- 4) Guiar la discusión y ayudar a que se de un consenso de lo que se va a escribir.
- 5) Al llegar a la parte de desarrollo, detener la escritura y dar la instrucción de copiar la historia hasta donde llegaron y que cada uno termine la historia como desee.
- 6) Pedir que dos voluntarios lean sus escritos terminados al grupo y comentar las diferencias que existan en los desenlaces y finales de las historias.

La mayoría de los niños/as participaron aportando sus ideas para la construcción del cuento. La intervención de la facilitadora se enfocó a recordar a los alumnos que debían considerar todos los elementos de la estructura narrativa.

A continuación se muestra un ejemplo del tipo de escrito producido durante una de las sesiones de escritura grupal. El escrito presenta los elementos de la estructura narrativa, Sin embargo el desarrollo de la historia aún es incipiente. La narración es lineal, esto es, cuenta (no narra) acontecimientos en orden, sin variación de tiempo. Lo que se cuenta se hace en una o dos enunciados incompletos.

Cuento de Navidad
Había una vez una familia muy pobre
que vivía en New York
Nuestros amiguitos eran integrantes
de la familia Jambuki la mamá se llamaba
Alicia y tenía dos hijos llamados
Juan y Juanita los niños querían
regalarle un abrigo a su mamá
pero no tenían dinero
Se pusieron a trabajar pero no alcanzó
van de ella era Navidad los niños se
pusieron muy tristes pero de repente
un señor les dio dinero a ellos
corrieron a comprar el abrigo
se lo regaló a su mamá

FIN

- Una sesión para ayudar a los niños a elegir temas.

Se diseñó una mini-lección con el fin de ayudar a los alumnos a seleccionar temas para escribir y mostrarles que entre más se conociera de un tema más probabilidad habría de desarrollarlo. Para ello se utilizaron las técnicas de modelamiento y pensamiento en voz alta mostrando cómo seleccionar temas a partir de las experiencias personales.

A continuación se presentan fragmentos de la mini - lección llevada a cabo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

OBJETIVO: Seleccionar temas para escribir

TÉCNICA: Mini lección

ESTRATEGIAS: Diálogo colaborativo, modelamiento con pensamiento en voz alta.

FRAGMENTO DE MINI LECCIÓN

Diálogo colaborativo.

Situación: La facilitadora informa a los alumnos/as sobre el objetivo y actividades a realizar en la sesión.

Facilitadora: El día de hoy vamos a iniciar la sesión hablando sobre la manera de elegir temas para escribir, ya que he observado que varios de ustedes tienen dificultad para decidirse sobre qué escribir. ¿Qué creen que hacen los grandes escritores para encontrar de qué escribir?

Niño: Piensan

Niño: Imaginan, utilizan su cerebro.

Facilitadora: Bien, y ¿de dónde tomaran ideas para escribir?

Niña: De la tele.

Niño: De lo que leen.

Facilitadora: Sí, puede ser, ¿podrían escribir una historia de algo que les halla pasado a ellos o que les contaron?

Niños: Sí... Como los que escriben las noticias... de algo que pasa ...un robo...

Niña: En la tele pasaron la noticia de una señora que abandonó a su hijito.

Facilitadora: Lo que dicen es cierto pero también hay muchos escritores que toman ideas de sus propias experiencias...Ustedes ¿podrían escribir una historia sobre una experiencia que hayan tenido?

Niños: ¿Como un cuento?

Facilitadora: Sí, como un cuento, pero hay que escribirlo

El grupo a coro: Sí, si se puede

Facilitadora: Y, ¿qué será mas fácil, escribir sobre una experiencia personal o sobre un tema que nos gusta pero no sabemos mucho?

Niño: De una experiencia personal.

Facilitadora: Dínos por qué crees que sea mas fácil.

Niño: Porque de la experiencia sabemos más porque a nosotros nos pasó. Y de otro tema podemos saber poquito y entonces no sabemos qué decir o decimos poquito

Facilitadora: Me parece que su compañero tiene razón, puede ser más fácil escribir sobre algo que nos pasó porque tenemos la información completa y eso ayuda a desarrollar la historia. Ahora, si queremos escribir de otro tema pero no sabemos mucho ¿qué podemos hacer?

Niña/niños: Buscar en un libro, Comprar una monografía, en una enciclopedia...

Facilitadora: Quiere decir que tendríamos que buscar información sobre el tema, leerla y después pensar cómo escribir una historia. Les voy a mostrar cómo se puede hacer para tener algunos temas para escribir.

Modelamiento con pensamiento en voz alta:

Facilitadora: ¿Qué experiencias de mi vida me gustaría contar? Voy a hacer un listado de algunos temas: Sobre mis vacaciones, Mi mejor cumpleaños, Mi peor día, Cuando atropellaron a mi perro.

Alumnos/as: (se muestran atentos a lo que va diciendo)

Niña: ¿Cómo se llama su perro?

Facilitadora: Se llamaba Kiss

Niño: ¿Ya se murió?

Facilitadora: Sí, fue un perro que tuve cuando era niña, como de la edad de ustedes (la facilitadora relata la historia del perro a los alumnos/as).

Niños: (Se mantienen atentos al relato, pero en algún momento observo que entre ellos empiezan a comentar de anécdotas parecidas, por momentos interrumpen y expresan ideas como las siguientes):

Niño: A mi perro también lo atropellaron.

Niña: Yo tenía un pez que se salió de su pecera y se murió, pero me compraron otro.

Facilitadora: (cuando es necesario se detiene a escuchar los comentarios de los alumnos/as). Al terminar de contar la historia la facilitadora pregunta: ¿quién quiere platicarnos una historia de su mascota?

Niñas: (platican anécdotas de un pez y de un gato)...

Facilitadora: Veo que muchos de ustedes tienen historias que contar de sus mascotas. Ese puede ser un buen tema para escribirse. Ahora, quiero que intenten hacer su propia lista de temas y seleccionen una para escribirla. Si quieren pueden conversar con el compañero que tienen al lado para ayudarse a pensar en temas. Les aconsejo que piensen en por lo menos cinco temas

Los alumnos/as trabajaron por aproximadamente quince minutos en la selección de sus temas. Durante este tiempo fue interesante observar actitudes tales como no permitir que el compañero copiara sus ideas y quejarse con la facilitadora de que el compañero había elegido el mismo tema. En algunos casos la actitud de reflexión y en otros la solicitud de ayuda a la facilitadora. Estas actitudes dan cuenta, por una parte, de las ideas convencionales de la enseñanza escolar en relación con fomentar más el trabajo individual que por equipos o pares y la desaprobación de copiarse una tarea. Por otra parte, esta fue una experiencia importante para el objetivo del programa puesto que fue el primer acercamiento para que los niños/as reflexionaran y empezaran a prestar atención a las ideas del otro, esto es, tomar en cuenta al lector, esto último, una de las habilidades fundamentales en el proceso de la escritura.

Una vez que todos los alumnos contaron por lo menos con un tema para escribir, cada quien continuó con el proceso de escritura a su ritmo, de acuerdo con sus propias habilidades, necesidades e interés en la escritura.

3.7.2 IMPLANTACIÓN DEL PROCESO DE ESCRITURA.

Con fines didácticos, el procedimiento seguido para la implantación del proceso de composición escrita que a continuación se describe se desarrolla mostrando cada una de las fases del proceso por separado sin que esto signifique que el procedimiento seguido tuvo una secuencia lineal. Recordemos que el proceso de la escritura comprende cinco etapas, a saber: planeación, elaboración de borrador, revisión, edición y publicación. Estos procesos se presentan en forma recursiva y no necesariamente en una secuencia ordenada de pasos, mucho depende de las habilidades y grado de experiencia de cada escritor.

ETAPA DE PLANEACION.

¿Pensar antes de escribir?

La planeación, como se mencionó en el marco teórico, es una de las primeras fases del proceso de escritura. Planear permite al escritor no solo organizar sus ideas sino también tener presente al posible lector en tanto que en esta fase el escritor considera qué es lo

que quiere decir, a quién lo va a dirigir y cómo debe decirlo para que los lectores potenciales puedan entender. De esta manera, y con el fin de observar si los alumnos/as presentaban indicios que dieran cuenta del uso de estrategias de planeación, se les pidió que antes de empezar a escribir su historia pensarán en cómo iban a escribirla.

Sin embargo, los niño/as no mostraron actitudes o comportamientos que dieran cuenta de estar planeando su escritura tales como: pensamiento en voz alta, disposición corporal de reflexión, garabateo o lluvia de ideas en su hoja, o solicitar apoyo a la facilitadora. En lugar de esto, la mayoría mostró otro tipo de preocupaciones tales como: ¿En qué hoja lo escribo?, ¿Le ponemos margen y fecha?, ¿Con lápiz o pluma?...

A partir de esto, se diseñó una mini lección con el objetivo de que conocieran la importancia de planear su escrito y una estrategia para ello.

OBJETIVO: Modelar estrategia para planear un escrito

TÉCNICA UTILIZADA: Mini lección

ESTRATEGIAS: Modelamiento por analogía de situación conocida.
Modelamiento con pensamiento en voz alta.

FRAGMENTO DE MINI LECCIÓN:

Modelamiento por analogía.

Facilitadora: *Todos nosotros hemos elegido un tema para escribir, pero antes de desarrollarlo en el papel necesitamos organizar nuestras ideas y planear cómo vamos a escribirlo.*

Niña: *¿Cómo, maestra?*

Facilitadora: *Imaginense que vamos a hacer una fiesta pero antes tenemos que organizarnos y planear cómo la queremos. Empecemos, ¿qué vamos a necesitar para la fiesta?*

Niño: *Depende si es fiesta de niños o de grandes. Porque si es de grandes va haber bebida.*

Facilitadora: *Claro. Vamos a pensar que es de niños.*

Niños: *(todos a la vez) pastel, globos, comida, un mantel, música, piñata.*

Facilitadora: *Veo que tienen muchas ideas, pero todos hablan a la vez, vamos a organizarnos. Qué les parece si hacemos una lista de cosas que vamos a necesitar, cada quién va a decir una cosa. Quien quiera hablar va a levantar la mano.*

Niños: *(levantando la mano fueron expresando sus ideas).*

Facilitadora: *(Procedió a escribir en el pizarrón, clasificando las cosas en grandes rubros. Ejemplo: comida, arreglos, invitados etc.. Al mismo tiempo, se les iba preguntando a qué categoría correspondía lo que iban diciendo). Una vez terminado el listado, preguntó:*

¿Para qué nos sirvió hacer esta lista?

Niños/as: *Para saber qué llevar.*

Para que no se nos olvidara nada y ver si todo esta completo.

Para organizarnos... y no traer lo mismo

Facilitadora: *Así es, la lista nos sirvió para planear nuestra fiesta y nos organizamos para que la fiesta salga bien.*

Niña: *Cada quien va a traer algo y todos cooperamos.*

Facilitadora: *Y si no planeáramos la fiesta, ¿qué pasaría?*

Niño/a: *Nada*

Niños/a: *Que se nos olvide algo*

Que dos traigan lo mismo

No sale tan bien.

Facilitadora: *Entonces, ¿es importante planear las cosas antes de hacerlas?*

Niños/as a coro: *Si.*

Facilitadora: *¿Qué otras cosas se pueden planear antes de hacerlas?*

Niños/as: *(silencio)*

Niña: *Quién sabe...*

Facilitadora: *Por ejemplo: yo planeo las vacaciones, decido a dónde voy a ir, qué ropa llevar y cuánta según los días que voy a estar ahí. ¿Qué más?*

Niño: *si va a la playa tiene que llevar traje de baño.*

Niña/o: *Bronceador*

Niño: *Maestra, ¿dónde va a dejar al perro?*

Facilitadora: Claro, son buenos ejemplos. Otro ejemplo: Antes de ir al super o al mercado, algunas personas hacen una lista para saber qué van a comprar. Eso es planear.

Niña: Ahora que fuimos a Puerto Vallarta mi papá nos dijo que no se nos fuera olvidar nada.

Facilitadora: Tu papá entonces quería que planearan.

Niña: Sí.

Facilitadora: Antes de escribir una historia, ¿será importante planear cómo escribirla?

Niños a coro: Sí.

Facilitadora: ¿Para qué?

Niños/as: Para que no se nos olvide lo que vamos a escribir.

Para que no falte nada.

Para que no se nos olvide el final.

Facilitadora: Así es, al planear organizamos nuestras ideas y vamos viendo en qué orden queremos contar la historia y qué información es importante incluir. Voy a mostrarles una forma de cómo hacer una planeación de escritura. No es la única forma pero creo que puede funcionarles.

Modelamiento con pensamiento en voz alta:

Facilitadora: Les voy a pedir que pongan atención a lo que voy diciendo y escribiendo en el pizarrón, si quieren pueden ayudarme. Voy a escribir acerca del día que atropellaron a mi perro. ¿Qué personajes va a tener mi historia?

Niño: Su perro Kiss.

Facilitadora: (escribe en pizarrón lo que dice el niño), quien más...yo, mi hermano, creo que ya.

Niños/as: Le falta el veterinario

También la vecina.

Facilitadora: Ah sí. (los escribe en el pizarrón). Ahora el escenario.

Niño/as: En la calle

Niño: No, en su casa.

Facilitadora: Creo que mencionaré los dos lugares (escribe en el pizarrón). El motivo o problema: un coche atropelló a mi perro. ¿Qué puntos va a tener mi desarrollo? Creo que escribiré cuándo pasó, dónde estaba yo, dónde estaba mi hermano, por qué lo atropellaron...

Niño/a: Qué le paso

Facilitadora: Si también hay que decir eso (escribe en el pizarrón). Cómo desenlace y final: cómo quedó mi perro y cómo me sentí. Creo que para empezar esta bien con estas ideas. ¿Cómo ven?, ¿me falta algo?

Niño: Si, el título

Facilitadora: Es cierto falta un título. Aunque esto puedo decidirlo al final, por el momento voy a nombrarlo...(interrumpen algunos niños)

Niños: Cuando atropellaron a su perro.

Facilitadora: Puede ser, pero mas bien sería "El día que atropellaron a Kiss", porque así se llamaba mi perro...

Los alumnos se mostraron muy entusiasmados y participativos durante el modelamiento lo que ayudó a incentivarlos a que cada uno planeara la historia que deseaba escribir apoyándose en las ideas y preguntas que habían surgido durante esta actividad. Se les sugirió que podían comentar con sus compañeros sus ideas para planear su historia. Sin embargo solo algunos tomaron en cuenta la sugerencia.

Los alumnos trabajaron por aproximadamente veinte minutos en la planeación de su escrito, durante este tiempo la facilitadora recorrió los lugares de cada alumno brindándoles ayuda cuando así lo solicitaban. Posteriormente se invitó a dos alumnos/as a pasar al frente del grupo para compartir su plan de escritura

Se muestra a continuación una viñeta donde se aprecia la interacción e intercambio de ideas entre la alumna que presenta al grupo su planeación y sus compañeros/as de clase.

OBJETIVO: Exposición de la planeación por parte de una alumna.

TÉCNICA: Compartir la experiencia.

ESTRATEGIAS: modelamiento entre pares

Diálogo colaborativo / conferencia

FRAGMENTO DE COMPARTIR LA EXPERIENCIA.

Modelamiento entre pares y diálogo colaborativo

Facilitadora: Lulu platicanos sobre qué vas a escribir.

Lulú: De mi paseo a Puerto Vallarta.

Mis personajes: Mi mamá, mi papá, mi hermana y yo.

Escenario: la playa

Problema o motivo: me estaba ahogando.

Desarrollo: Fuimos a Puerto Vallarta y mi hermana me aventó y luego ella también se aventó y no sabíamos nadar ninguna de las dos y luego mi mamá me sacó a mí y llegó mi papá y sacó a mi hermana y después de eso mi hermana y yo ya sabemos nadar y nos aventamos.

Facilitadora: Lulú nos ha dado a conocer su planeación sobre su paseo a Puerto Vallarta. ¿Qué preguntas le harían a Lulú que a ella le ayudaran a saber qué información poner en su escrito? Porque esta es solo la planeación, ¿qué preguntarían de su historia?

Vanesa: Que le ponga más información.

Miguel: Esa es su planeación, no su historia.

Facilitadora: Recordemos que en la planeación solo se ponen las ideas de lo que va a tratar su historia, después la va a desarrollar. Pero si le hacemos algunas preguntas le podemos ayudar para que ella organice sus ideas y entonces pueda escribir una historia más completa.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Carlos: ¿Para qué se aventó su hermana?

Lulú: Porque me quería sacar a mí.

Carlos: Pero no sabía nadar.

Lulú: Sí, pero ella quería arriesgar su vida por mí, pero cuando llegó mi mamá me sacó a mí.

Karina: Falta información como dijo Vanesa y ¿cómo pasó?

Lulú: ¿Qué pasó?, ¿en qué circunstancia pasó?

Karina: Sí.

Lulú: Es que estábamos jugando con la pelota y se fue la pelota y como era la playa... entonces mi hermana y yo... ya ves que luego hay poquita agua, entonces la pelota se iba a ir, entonces cuando yo la saqué mi hermana agarró y le pegó a la pelota entonces me empujó la cabeza y que me caigo, mi hermana se aventó y... así pasó, fue cuando llegó mi mamá.

Andrés: ¿No les pasó nada?

Lulú: No, solo tomamos mucho agua salada.

Juan Carlos: Faltó información de por ejemplo, por el camino vi un edificio...

Niños/as y Lulú a coro: ¡No!

Lulú: Estoy hablando de la playa no estoy hablando de un camino. Como en el mar va a haber un edificio.

Luis: Cuando dices que tomaron mucho agua salada, ¿vomitaron?

Lulú: No, solamente que nos enfermamos del estómago y ya, pero no fue nada grave.

Facilitadora: ¿Crees que las preguntas que te hicieron te ayudan a pensar cómo organizar las ideas de tu escrito para que pueda quedar más completo?

Lulú: Sí porque es muy poquito lo que puse ahí y le voy a agregar más.

Enseguida se muestra la planeación que presentó la niña ante el grupo.

Planeación

Título: Mi paseo a puerto Vallarta

Personajes: Mi mamá, mi papá, mi hermana y yo

Escenario: La playa.

Problema o motivo: Me estaba ahogando

Desarrollo: Fuimos a puerto Vallarta y mi hermana me ahogó y luego ella también se ahogó y no sabíamos nadar ninguna de las dos y luego mi mamá y me sacó a mí y luego mi papá y sacó a mi hermana y después de eso mi hermana y yo ya sabemos nadar y nos ahogamos

A través del intercambio de ideas entre pares, la planeación de ésta escritora fue enriquecida por los comentarios y sugerencias de sus compañeros. La escritora se percató de que, si bien su planeación consideraba los elementos de la estructura narrativa, lo que le permitió tener un esquema general de lo que pensaba escribir, existían ideas que no había considerado incluir en el esquema y que resultaban importantes e interesantes para sus lectores, tales como las circunstancias en que sucedió el acontecimiento y la parte emotiva del relato como el que su hermana fuera a arriesgar su vida por ella. De esta manera el diálogo colaborativo entre pares ayudó a la escritora a reflexionar acerca de su planeación, lo que probablemente le ayudaría a desarrollar un escrito más completo.

ETAPAS DE BORRADOR Y REVISION

¿Cómo continuar involucrando a los alumnos/as en el proceso de escritura?

Regularmente, luego de planear la escritura, el proceso de composición continúa con un primer borrador de la historia. Para los escritores expertos la elaboración de borradores significa la preparación de un escrito. Durante este proceso los escritores van descubriendo su tema, trazan posibles líneas de desarrollo o esbozan un posible recorrido para sus ideas (Calkins, 1998). Este proceso va de la mano con el proceso de revisión, se diría que son procesos inseparables.

Murray (1985; citado en Calkins, 1998), describe el proceso de revisión de la siguiente manera:

"El texto escrito se coloca frente al escritor, y el escritor interactúa con él, primero para averiguar qué es lo que el texto tiene para decir y luego para ayudarlo a decir ese mensaje con claridad y gracia".

Introducir a los alumnos en los procesos de elaborar borradores y revisarlos no fue una tarea fácil. Los niños/as del grupo tenían el entendimiento de que una historia se escribe una vez y para siempre, lo cual es característico de los escritores novatos y acorde a la experiencia escolar. Para ellos la revisión de sus trabajos era tarea de la maestra, quien se ocupaba de corregirles las faltas de ortografía, la letra, la limpieza y que la hoja tuviera margen y fecha. De aquí que la noticia de "elaborar borradores y revisarlos" no fuera acogida con entusiasmo en la mayoría de los alumnos/as. Gran parte del grupo mostró resistencia para involucrarse en este proceso.

Considerando esta situación, se tuvo cuidado de no presionar a los alumno/as en la elaboración de más de un borrador y la revisión de su escrito consideró inicialmente lo que los niños/as creían que debía revisar, como es la ortografía y buena letra. Simultáneamente se incorporaron otros aspectos que correspondían más al proceso de la revisión.

Se trabajó básicamente en dos aspectos: **necesidad de agregar mas información y la organización de las ideas.**

La **conferencia o dialogo colaborativo** fue la estrategia central que se utilizó para proceder a la revisión de los escritos. De acuerdo con autores como Graves, (1998) y Calkins, (1998), la conferencia o diálogo colaborativo es un aspecto fundamental de la enseñanza del proceso de escritura. A través de ella debe proporcionarse al alumno el andamiaje que le ayude a reflexionar sobre su obra y a interactuar con su propio escrito. Como menciona Calkins (1998) "los alumnos deben moverse entre el rol del escritor y del crítico".

No existe una manera determinada para introducir las conferencias en el taller, esto dependerá de las características del grupo, sus necesidades grupales e individuales, el tiempo dedicado al taller, etc. Tampoco hay preguntas específicas que deban de hacerse en el momento de la conferencia, estas van surgiendo según las necesidades de cada autor, así como de las habilidades, experiencia y sensibilidad del entrevistador.

Para el caso que nos ocupa, se trabajó con la estrategia de conferencia en dos formas: conferencia entre facilitadora y un alumno/a, aunque podían estar presentes dos o tres alumnos más y conferencias grupales o de pares, donde un autor presentaba ante sus compañeros su borrador y estos, junto con la facilitadora, en un proceso de retroalimentación formulaban preguntas relacionadas con el contenido del escrito para ayudar al autor a enriquecerlo.

OBJETIVO: Revisión de los escritos de manera individual.

TÉCNICA: Compartir la experiencia

ESTRATEGIA: Conferencia /diálogo colaborativo

FRAGMENTO DE CONFERENCIA INDIVIDUAL

Situación: La facilitadora informó a los alumnos que mientras ellos se dedicaban a trabajar su escrito, ella pasaría con algunos de ellos para entrevistarlos.

Facilitadora: Hola Abel, ¿éste es tu escrito?

Abel: Sí.

Facilitadora: ¿Quieres leerme tu historia?

Abel: Sí. (Lee una historia sobre un perico suyo que escapó).

Facilitadora: Está bonita tu historia, Abel. Te voy a hacer algunas preguntas sobre ella, esto te va ayudar a darte cuenta si puedes agregar mas ideas y además si está claro que escribiste. Ve leyendo y yo te digo dónde te detengas.

Abel: (procede a leer nuevamente su escrito).

Facilitadora: (indicando detener la lectura) ¿Qué pensaste cuando viste que tu perico intentaba abrir la jaula?

Abel: Que se quería salir porque tenía hambre, pero que no podría abrirla.

Facilitadora: ¿Crees que esa información puede ser agregada a tu escrito?

Abel: Si.

Facilitadora: ¿En qué parte la puedes agregar?

Abel: (se queda callado).

Facilitadora: Qué te parece si vas leyendo y en el momento que encuentres dónde, te detienes.

Abel: hace lo indicado y se detiene en la parte en donde considera que puede ser agregada. Ambos observan el poco espacio que hay para escribir mas información por lo que la facilitadora le da la siguiente sugerencia:

Facilitadora: Te sugiero que como no hay espacio suficiente para que agregues más información, pongas en este espacio (señalando en el escrito) un número 1, y luego en la parte inferior de tu hoja anotes nuevamente el número 1 y escribas la información que vas a agregar. Cuando lo vuelvas a rescribir vas a saber en qué espacio va cada nueva información.

Abel: (procede a hacer lo indicado sin mayor problema. Luego continúa leyendo pero es interrumpido por un compañero).

Andrés: Maestra, pero aquí dice: "desayuné y me fui a la escuela", ca poco no se bañó, ni se lavó los dientes?

Facilitadora: Abel, ¿crees que para tu historia sea importante esa información?

Abel: No

Jose Luis: Yo, si fuera mi historia diría que no.

Facilitadora: A veces tenemos cierta información que no necesitamos escribir porque no viene al caso, aunque si haya sucedido. Parece que para Abel no es relevante. ¿Qué piensas Abel, es importante para ti?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Abel: No (continúa leyendo).

Facilitadora: (Indicando detener la lectura) ¿Para qué le hablaste a tu papá?

Abel: Para que viniera a ayudarme a buscarlo.

Facilitadora: ¿Llegó de inmediato?

Abel: Sí.

Facilitadora: ¿En qué parte agregarías esa información?

Abel: (señala en el escrito) Aquí.

Facilitadora: ¿Qué número le vas a poner?

Abel: Dos.

Facilitadora: ¿Y dónde vas a escribir lo que vas a agregar?

Abel: Aquí (señalando en la parte inferior de la hoja).

Juan Carlos: Maestra, quiero sugerirte algo a Abel. ¿En qué parte además del parque lo buscaste? ¿Buscaste en una tienda de animales?, ¿en qué otra parte?

Abel: Nada más en el parque.

Juan Carlos: O sea, te fuiste derecho al parque.

Abel: (asintiendo con la cabeza).

Juan Carlos: Pues yo creo que debería poner eso.

Abel: Si lo puse (continúa leyendo, y él solo detiene su lectura). Aquí hay otra. Aquí se le puede poner que mi hermano también iba llegando de la escuela. (procede a anotar el número tres y en la parte inferior de la hoja escribe lo que va a agregar. Sigue leyendo hasta terminar).

Facilitadora: ¿Cómo te sentiste al ver da nuevo a tu perico?

Abel: Feliz.

Facilitadora: ¿Cómo podrías agregar eso?

Abel: (checa su escrito y escribe)

Facilitadora: Crees que lograste mejorar tu historia con la información que agregaste?

Abel: Sí.

Facilitadora: Bien, la siguiente tarea es re-escribir la historia para que agregues la nueva información....

El escrito revisado de Abel quedó de esta manera:

Mi perico

Un día en mi casa, cuando me desperté y baje de mi cuarto vi al perico que se quería salir de su jaula

1 con el pico quería abrir la puerta de su jaula pero no podía ya me iba a ir a la escuela después de que desayune me fui a la escuela.

Cuando regresé mi perico ya no estaba entonces

le ablé a mi papá al trabajo y cuando llego

3 mi hermana y mi papá, ^{yo} fuimos a buscar al perico y nos llevamos la jaula con comida

^{de repente} y vimos algo

feliz y pose la jaula con comida y era mi perico yo me sentí

~~contento~~ se metió a la jaula en el suelo bajo

jaula alegremente día lo iba a llevar al doctor y mis

amigos que como me había sentido cuando se fue yo les

dije que taste luego me preguntaron que porque se

fue y yo les conteste que porque tenía más hambre

y cuando llege me digeron que estaba bien,

1 yo pense que no se iba a poder salir pero

2 y el me dijo que venia en camino

3 mi hermana iba llegando de la escuela

4 me preguntaron

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

OBJETIVO: Revisión de escritos de manera grupal.

TÉCNICA: Compartir la experiencia.

ESTRATEGIA: Conferencia / diálogo colaborativo.

FRAGMENTO DE CONFERENCIA GRUPAL

Situación: Se invitó a los alumnos/as a proponerse para presentar su borrador ante el grupo, explicando a los niños/as que en un clima de respeto se escucharía la historia del compañero y después se harían preguntas relacionadas con el escrito para ayudar al compañero/a a mejorar su escrito.

Luis: (Pasa al frente y lee su borrador, al terminar de leer la facilitadora les pide que levanten la mano quienes deseen hacer alguna pregunta).

Carolina: ¿Cómo fue que te encontraste al pato?

Luis: Es que iba en la calle caminando y me lo encontré, luego pregunté si era de un señor pero no y entonces me quede con él.

Facilitadora: ¿Cómo es que en la calle puede haber patos?, ¿en qué lugar estabas, Luis?

Luis: Fue en casa de mi primo, por ahí... ¿Cómo se llama? Había bien hartos animales. No sé cómo se llama.

Facilitadora: Entonces no era en la ciudad, quizá estabas en el campo.

Luis: Sí, pero había calles y ahí estaba el pato.

Alessandro: En 1825 todavía no vivías... ¿fue inventado?

Facilitadora: Explícales por qué le pusiste 1825.

Luis: Para que le pudiera poner seis años después.

Facilitadora: ¿Podrías poner una fecha más reciente y aún así contar seis años después?

Luis: (permanece callado... al parecer pensando)

Facilitadora: Bueno, el que cambie la fecha es una opción, pero cuál puede ser otra opción?

Niños/as: (continúan comentando que es una fecha muy antigua)

Facilitadora: La otra opción es que su historia quede ambientada en una época antigua... Ahora, si decide cambiar la fecha para que sea en la época actual ¿qué fecha tendría que escribir?...

Miguel: mil novecientos noventa y cinco.

Facilitadora: Así es... pero Luis va a decidir que fecha dejar. ¿Alguna otra pregunta?

Niños: No...

Facilitadora: ¿Que parte de tu historia te gusta más?

Luis: Cuando se murió mi pato.

Facilitadora: ¿Por qué?

Luis: Porque ya no tenía que cuidarlo

Como se observa en este fragmento de sesión, el compartir el escrito ante los compañeros genera el intercambio de ideas y reflexiones acerca de la historia, en este caso la atención se centró en el detalle de la fecha desviándose la atención de otros aspectos importantes de la narración, sin embargo es un dato importante de anotar ya que en las primeras sesiones de compartir el escrito para mejorarlo los niños/as atendían más a este tipo de detalles que al contenido de la historia. Posteriormente se observó que sus comentarios empezaron a atender otros aspectos de la narración tales como la manera en que está escrita, la información que hace falta etc. El escrito que a continuación se presenta es una muestra de ello, aquí el escritor toma nota de las observaciones hechas por sus compañeros al momento de presentar su trabajo ante ellos.

<p>Mi perro chiveco</p> <p>Falta mas informacion de los personajes.</p> <p>Falta mas informacion a que estaba jugando en la casa de mitia</p> <p>hacer mejor la letra</p>	<p>Mi perro chiveco</p> <p>Ya estaba en la casa de mitia y cuando regresa amigosa con su jugu con mi prima y mi perro. Mi perro queria comer y despues queria salir pe nima me me dije que la llevara ala azotea cuando fui por su pelota y cuando subi las escaleras no estaba entonces tocaron la puerta y me preguntaron que el mi perro estaba en la casa de mitia entonces fui a buscar y al ser alla entonces la lleve al veterinario y me dijeron que tenia la dera chiveca y le operaron. llame senti muy mal y por eso se llama mi perro chiveca</p>
---	---

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

ETAPA DE EDICIÓN.

¿Y la ortografía?

Una tarea permanente que la facilitadora realizó durante todo el taller fue la lectura de los escritos de los alumnos/as, a partir de lo cual se observó el desarrollo de su proceso de escritura, así como las necesidades particulares de cada escritor.

Uno de los problemas que se detectaron en todos los escritos producidos por los niños/as fue la ausencia de puntos, comas, mayúsculas, múltiples problemas de ortografía, ilegibilidad de los escritos a causa de la falta de espacios entre palabras y grafías mal dibujadas. A partir de lo anterior, la ayuda proporcionada para editar se centró en los aspectos antes mencionados. Las acciones seguidas se describen a continuación.

Se diseñó una mini-lección en donde se abordaron los siguientes aspectos:

- Conocimiento que tienen los alumnos del uso del punto, la coma y la mayúscula.
- Modelamiento de estrategia para señalar en el escrito problemas de ortografía y uso de punto.

OBJETIVO: Mostrar una forma de editar el escrito

TÉCNICA: mini lección

ESTRATEGIAS: preguntas intercaladas, modelamiento

FRAGMENTO DE MINI LECCIÓN

Preguntas intercaladas y modelamiento

Situación: La facilitadora inició la sesión con comentarios sobre los escritos de los alumnos/as: lo interesante, lo divertido etc. En este punto se marcó entonces la dificultad de leer muchos de los trabajos y llevando la reflexión a la posible causa de esto.

Facilitadora: ¿Por qué creen que me costó trabajo leer sus escritos?

Niños/as: Porque no escribimos bien.

Facilitadora: ¿A qué se refieren con "no escribir bien"?

Niños/as: Porque tenemos faltas de ortografía.

Porque la letra está fea... no se entiende.

Juntamos palabras.

Facilitadora: Así es. Entonces, ¿qué podemos hacer para que nuestro escrito pueda leerse?

Niños/as: No tener faltas de ortografía

Hacer la letra más bonita.

Facilitadora: Y también usar puntos y comas. ¿Saben cuándo usar un punto?

Niños/as: Cuando termina una idea.

Cuando termina la historia.

Cuando termina un párrafo.

Facilitadora: ¿Cuándo usamos coma?

Niños/as: Cuando por ejemplo se dice que hay varias cosas, así como plumas, lápices, gomas.

Facilitadora: Sí, cuando enumeramos cosas se usa la coma.

Niños/as: Cuando está muy largo lo que decimos, para respirar.

Facilitadora: O sea para hacer una pausa cuando la idea es muy larga. ¿Cuándo usamos mayúscula?

Niños/as: Cuando empezamos la historia.

Cuando empieza una idea.

En el título.

Después de un punto y aparte.

En nombres propios.

Facilitadora: Bien, creo que saben muchos usos de esos signos. Lo que van a hacer ahora es revisar en su escrito en dónde hay que agregar esos signos y además van a encerrar en un círculo las palabras que ustedes piensen que están mal escritas, aunque no estén seguros de qué problema tienen. Vamos a ver un ejemplo (la facilitadora escribe en el pizarrón un fragmento de la historia de Caperucita Roja y modela cómo realizar la revisión. El texto presentado es el siguiente):

caperucita roja

Abía una vez una niña llamada caperucita roja. La llamaban así, porque cuando cumplió seis años, su avuelita le regalo una capa color rojo.

Facilitadora: Vamos a revisar juntos esta parte del cuento de Caperucita. ¿Está bien escrito el título?

Niño: Es con mayúscula, porque es título.

Facilitadora: Sí, así es (realiza la corrección).

Niña/o: Maestra, "había" es con h.

Facilitador: Sí, muy bien (corrige la palabra).

Niño: Le falta el punto al final.

Facilitadora: Sí, muy bien (anota el punto). ¿Algo más?

Niños/as: (permanecen callados)

Facilitadora: Procedo a encerrar "cumplio" y "avuelita" ¿qué problema tendrán estas palabras?

Niña: Creo que abuelita es con b, ¿no, maestra?

Facilitadora: Sí, así es. (Corrige la palabra) ¿Y cumplió?

Niño: Creo que le falta acento en la o.

Facilitadora: Efectivamente, le falta acento (se lo pone). ¿Qué me dicen de la coma?

¿Hará falta poner una coma en alguna parte?

Niños/as: Donde dice "había una vez".

Niños/as: No.

Facilitadora: Bien, voy a leer despacio y ustedes escuchen mi entonación para que detecten dónde poner coma (la facilitadora fue leyendo el texto en voz alta haciendo énfasis en las partes donde correspondía marcar coma).

Niño: ¡Ah! Ya sé, ahí donde dice así.

Facilitadora: Muy bien Miguel, una coma va ahí. ¿Y en qué otro lugar?

Niños/as: Nada más.

Facilitadora: Me parece que también hay que poner coma después de la palabra "años". Vean, si no se pusieran esas comas se escucharía así (lee de corrido, sin ritmo). Ahora, con comas se escucha así (lee dando entonación y ritmo).

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Los alumnos intentaron aplicar la estrategia mostrada para editar su escrito, sin embargo se observó que muy pocos lograron por sí mismos detectar las palabras con problemas de ortografía. Con respecto a los signos de puntuación, algunos niños hicieron uso del punto en sus diferentes modalidades (punto y aparte, punto y seguido y punto final). En cuanto al uso de la coma, sólo tres niños intentaron utilizarla.

Considerando lo anterior se decidió que la facilitadora apoyara más directamente a los alumnos/as en la edición, dándose a la tarea de detectar y señalar en un escrito de cada niño/a las palabras que mostraban problemas de ortografía, con el fin de que los alumnos/as tuvieran una pista de donde partir. La tarea de ellos fue detectar cuál era el problema que presentaba cada palabra señalada y corregirla, ayudándose del diccionario si así lo querían.

A continuación se presenta un fragmento de entrevista de edición:

EDICIÓN

ESTRATEGIA: Conferencia / diálogo colaborativo

FRAGMENTO DE CONFERENCIA INDIVIDUAL PARA EDICIÓN.

Situación: El escrito de Jesús fue previamente revisado por la facilitadora, quien le ayudó en la fase de edición encerrando en un círculo las palabras con problemas de ortografía. Se presenta un fragmento de la entrevista que la facilitadora mantuvo con el niño para ayudarlo a identificar qué problema presentan las palabras circuladas.

Jesús: (Mostrando su escrito a la facilitadora) Tengo que mejorar las faltas de ortografía.

Facilitadora: ¿Qué quisiste escribir aquí? (señalando la palabra).

Jesús: Aparecí.

Facilitadora: ¿Por qué crees que la circulé?

Jesús: Porque lo puse separado.

Facilitadora: ¿Cómo debe ser?

Jesús: Junto (señala la palab).

Facilitadora: ¿Aquí qué dice? (señalando otra palabra circulada).

Jesús: Es pa- cí- o

Facilitadora: ¿Cuál crees que sea el problema con ésta que te señalé?

Jesús: Es que "espacio" se escribe con "c", ¿verdad?

Facilitadora: Sí, "espacio" se escribe con "c". Y aquí (señalando otra palabra circulada), ¿por qué crees que la circulé?

Jesús: "De repente". Porque lo puse todo junto y encimado.

Facilitadora: Y entonces ¿qué tienes que hacer?

Jesús: Borrarlo y volverlo a escribir y no juntarlo tanto.

Facilitadora: Bueno. Así como te fui mostrando como ir con cada palabra que está señalada, tú solito sigue revisando las palabras e intenta ver cuál es el problema con cada una y las vas corrigiendo.

Parte del escrito de Jesús en proceso de edición se observa como sigue:

El ojo negro
Cuando sone que el ojo negro me jalaba
de repente desapareci de la cama
Y ^{de repente} ~~aparsi~~ en el ~~es facia~~ y
Una ~~lanc~~ que ~~terrepare~~ ~~base~~ u,
~~lallo~~ que ~~mellebo~~ adentro de
la ~~mano~~ ~~enton ses~~ ~~b~~ un capitán
y le dije donde estoy y el
me dijo que en el ~~espasio~~
no ~~abia~~ ~~probada~~ y pagamos flotar y ~~as~~ ~~lata~~ ~~en~~
~~empe~~ a flotar ~~entonces~~ fue cuando
el ojo negro se abrio y ~~talas~~ ~~lascras~~
las ~~empe~~ a jalar todo se fue
a otro mundo, a nosotros tambien
nos jalo y ~~de repente~~ ~~estabamos~~
en otro mundo don de ~~abia~~ ~~axigeha~~

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

La estrategia por parte de la facilitadora de encerrar en círculos las palabras con problemas de ortografía resultó útil para la mayoría de los alumnos, ya que lograban en muchos casos identificar cuál era el problema que presentaba la palabra.

Sin embargo, debido a diferentes factores como tiempo, ausencias de los alumnos, proceso mismo de los niños/as y experiencia de la facilitadora, las acciones programadas para ayudar a guiar la fase de edición no lograron llevarse a cabo totalmente, quedando pendientes muchas entrevistas con los niños/as.

ETAPA DE PUBLICACIÓN.

Como menciona Graves (1996), la publicación debe considerarse como la culminación de un largo proceso de trabajo con los niños. Representa el resultado del esfuerzo realizado durante el taller de escritores y es importante que los alumnos lo perciban como un logro. Para esta parte del proceso se llevaron a cabo las acciones que se describen a continuación.

Se presentaron a los alumnos/as dos propuestas para ser publicados los trabajos. La primera fue exponer los escritos en un periódico mural y la otra, integrar los textos en un documento que posteriormente, y por propia decisión de los niños, se donaría a la biblioteca del grupo o de la escuela. El grupo se decidió por la segunda propuesta.

Se diseñó una sesión de selección de trabajos, en la cual los alumno/as revisaron las carpetas en las que cada quien guardaba sus producciones realizadas durante el taller. La revisión tuvo una doble finalidad, por una parte que los niños/as evaluaran su proceso como escritores y reflexionaran acerca de sus logros y por otra, que partiendo de esta evaluación seleccionaran su mejor trabajo para ser publicado.

Para realizar la actividad se les dio la instrucción de revisar todos sus trabajos y organizarlos según les gustaran, de más a menos. Se les proporcionó un cuestionario con cinco preguntas: ¿Cuál de tus historias te gusta más y por qué?, ¿Cuál de tus historias te gusta menos y por qué?, Al comparar las historias que has escrito, ¿qué diferencias encuentras entre ellas?, ¿Cuál de tus escritos eliges para ser publicado?, ¿Por qué consideras que el escrito que elegiste es tu mejor escrito?.

Una vez seleccionados los trabajos se procedió a determinar con el grupo los criterios que debían tener los trabajos para ser publicados. Para ello se diseñó una mini-lección en donde se discutieron los siguientes puntos.

A partir de un texto ¿Qué características presenta un escrito que está publicado? ¿Cómo tiene que presentarse nuestro escrito para que pueda ser publicado?

OBJETIVO: PUBLICACIÓN

TECNICA: Mini lección

ESTRATEGIAS: Modelamiento

Preguntas intercaladas

FRAGMENTO DE MINI LECCIÓN

Preguntas intercaladas con modelamiento

Situación: La facilitadora inició la sesión reconociendo el esfuerzo mostrado por todos durante el taller, y cómo este esfuerzo se podrá ver reflejado con la publicación de sus escritos.

Facilitadora: Nos tenemos que poner de acuerdo sobre cómo van a presentar sus escritos para que puedan ser publicados. Vamos a revisar este libro (mostrando un libro de cuentos) y veamos qué características tiene el escrito.

Niño: Tiene título, maestra.

Facilitadora: Sí. ¿En qué parte está puesto?

Niños/as: En medio de la hoja.

Facilitadora: ¿Cómo ven la letra? ¿Es clara, se puede leer?

Niños/as: Sí.

Facilitadora: ¿Y en tamaño?

Niña: Es más o menos mediana.

Facilitadora: Así es, tiene buen tamaño. ¿Presenta borrones o están pegadas las palabras?

Niños/as: No, están separadas.

Está en limpio

Tiene dibujos

Niño: ¿Le podemos hacer dibujos a nuestro escrito?

Facilitadora: Sí, pueden hacer dibujos relacionados con su historia. Las palabras, ¿tendrán faltas de ortografía?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Niños/as: No.

Facilitadora: ¿Qué pasaría si este escritor hubiera querido publicar su escrito en borrador?

Niños/as: Nadie lo leería

La editorial le diría que no porque no está en limpio.

Si, y no se podría entender.

Facilitadora: Muy bien, un escrito en estas condiciones(mostrando un borrador), sería difícil que alguien lo quisiera publicar porque la gente no lo podría leer. Bueno, tomando como ejemplo este cuento ¿cómo van a tener que presentar sus escritos para ser publicados?

Niños/as: En limpio.

Separando las palabras.

Sin faltas de ortografía.

Facilitadora: Y también con letra ni muy chica ni muy grande.

Niña: Mediana.

Facilitadora: ¿Es importante el nombre del autor y la fecha?

Niños/as: Si, para que sepan quién lo escribió.

Facilitadora: Bien, lo voy a escribir en el pizarrón para que no se nos olvide. Ustedes anótenlo en su cuaderno.

La lista de requisitos quedó de la siguiente manera:

- Letra clara, de tamaño mediano.
- Sin faltas de ortografía
- Sin borrones ni tachones
- Nombre del autor
- Fecha
- Hojas con margen

Durante las dos últimas sesiones del taller, los alumnos/as se abocaron a reescribir la historia que habían elegido para ser publicada. La mayoría se esforzó en seguir los criterios establecidos para la publicación del escrito, no obstante, debido a las actividades escolares de fin de cursos, no todos los alumnos concluyeron su trabajo. Se solicitó a la

profesora del grupo una sesión especial donde dos alumnos compartieron sus historias terminadas con el grupo y se dio el cierre del taller felicitando a los alumnos/as por su esfuerzo, resaltando los logros obtenidos e invitándolos a que continuaran escribiendo historias.

Como muestras de escritos terminados a continuación se presentan dos historias de una niña y un niño, en donde se observa el esfuerzo por presentar sus escritos de acuerdo a los criterios establecidos para ser publicados.

Un día que fui ave
Un día cuando me dormí soñé que era ave.
Cuando desperté tenía alas, me asusté, eran
alas pequeñas que al poco rato me fueron
creciendo, en la noche ya estaban muy grandes.
Al día siguiente mi hermana me dijo: Luis
lévame por las alas a conocer a mi hermana
medió Luis bajarme siento que voy a vomitar
cuando la hice vomitar. En ese lugar estaba una
cueva una cueva llena de figas y leones y nos
iban a atacar mi hermana tanta vomitaba
entonces agarré y la lleve por las alas el vomito
que tenía mi hermana se los hecho en la cara al
final los leones sudaron con la boca abierta por
que no podían comerlos. Ya sabía esto de noche
pero llegamos a casa mi mamá les contó a mis
papás lo sucedido. Al día siguiente no podría
no podría ir a la escuela entonces fui a Estados
Unidos a buscar una pasija pero no la encontré
fui a Londres y me dijeron que tenían una pasija
fui a casa me tomé la pasija y volví a sonar.
Al día siguiente desperté y ya no tenía alas
y viví feliz con mi familia.

[Firma]
10/0/00

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Cuando me perdí en el super mercado"

El 14 de Febrero que era mi cumpleaños llegamos al super mercado. Mi mamá me dijo que me quedara en los libros y cuentos así que yo me fui para el norte y mi mamá se fue para el sur.

Después de un minuto de que se había ido mi mamá, un policía me dijo ven niña te voy a llevar en donde van todos los niños que se pierden. Yo como tenía seis años le dije no primera me vas a alcanzar y le dije ¡ADIÓS! el me dijo ven niña y yo no le hice caso, mientras corría y corría y le dije noo hasta que de repente lo detuve y le dije aver por donde es el lugar que dice, el me dijo en donde era pero yo me escondía y el me buscaba de repente se volteó una señora que era mi mamá se volteó y me vio. Me abrazó y me dijo te quiero mucho. Aunque el policía me buscaba yo ya estaba con mi mamá y ella otra vez me dijo: te quedas aquí y ahora vengo por ti. El policía estaba volteado para el otro lado, de repente volteó y mi mamá venía también venía también, entonces me volteé y vi al policía todo enojado.

3.8 INDICADORES Y PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE RESULTADOS.

La pobreza y grandes limitaciones en el manejo de la estructura narrativa de las primeras producciones del grupo evidencian la poca experiencia de los alumnos/as en composición escrita. Considerando esta inexperiencia, el foco de interés durante el taller fue promover el desarrollo lógico de la narración.

Con base en lo anterior, se llevó un registro de las producciones de los niños/as considerando cinco indicadores que darían cuenta de la evolución de los escritos. Los indicadores seleccionados fueron los elementos que comprende una estructura narrativa: título, problema, escenario (ubicación de la historia y personajes), desarrollo y solución. Fueron definidos de la siguiente forma:

- **Título:** El nombre que se asigna a la historia, tomando en cuenta el tema central.
- **Problema/motivo:** El evento inicial que desencadena la secuencia de acontecimientos siguientes, generalmente le sucede al personaje principal.
- **Escenario:** Presenta información sobre el lugar y tiempo donde ocurren los eventos así como los personajes que intervienen en la historia, en particular el personaje principal.
- **Desarrollo:** Es la presentación de los distintos episodios de manera eslabonada y organizados entre sí por medio de relaciones temporales y/o causales.
- **Solución:** Es el evento en la narración donde se presenta la solución al problema o motivo que disparó los acontecimientos de la narración.

Estos indicadores sirvieron de base para realizar un análisis preliminar de los escritos producidos por los niños. Este primer análisis permitió ir detectando características más específicas en la calidad de los escritos, de tal manera que al término del programa se integró la información de los análisis preliminares y se crearon cuatro categorías que permitieron ubicar los escritos de los niños/as de acuerdo a las características que presentaban. Estas categorías son las siguientes:

1. **Pre-narrativo:** El escrito presenta información relacionada con un tema, sin embargo esta información aparece desorganizada, desarticulada, falta de coherencia y cohesión. Hace enumeración de algunos acontecimientos. Puede o no presentar un título.
2. **Iniciado:** El escrito puede o no presentar título. Presenta enunciados incompletos intentando dar una organización temporal (coherencia) de ellos, sin lograr articular los acontecimientos entre sí, por falta de ideas completas y elementos gramaticales que los ligen. El resultado es una historia fragmentada que se centra en un desarrollo incipiente sin detalles olvidando aclarar aspectos del escenario, motivo o problema y solución.
3. **Novato:** El escrito presenta título en relación con el tema tratado. Enuncia un escenario, menciona por lo menos una característica del personaje principal y presenta otros personajes sin llegar a hacer una descripción de ellos. Menciona el motivo o problema de la historia regularmente en una frase o enunciado. El desarrollo de la historia es una serie de eventos enlazados con cierta relación de tiempo y/o causa pero las ideas están incompletas. Muestra inconsistencias en el uso de tiempos verbales y otros aspectos gramaticales. La solución se presenta de manera "mágica" o precipitada. Sin embargo cuenta la historia, no la narra.
4. **Novato 1:** En el escrito se detectan todos los elementos de la estructura narrativa. Presenta los acontecimientos de manera eslabonada organizándolos por medio de relaciones temporales. Las ideas aun se muestran incompletas pero aparecen descripciones breves, detalles o expresión de sentimientos. Aparecer intentos de diálogos entre los personajes. Se hace uso de más conectivos y se empiezan a utilizar signos gramaticales, admiración, interrogación, comillas etc. Se aprecia una historia que intenta ser narrada.

3.9 EVALUACIÓN.

En este trabajo se entendió la evaluación como un proceso sistemático de recolección e interpretación de información, con el propósito de conocer el desarrollo del proceso de los alumnos/as en su escritura y las repercusiones de las estrategias de intervención utilizadas. Fue un proceso integrado a la planeación de la intervención, y en este sentido se caracterizó por ser una evaluación de tipo formativa.

Con base en los estudios y la literatura sobre nuevas propuestas de evaluación alternativa, (Arter, 1990; Levi, 1990; Paulson, Paulson y Meyer, 1991; Valencia, 1990; Wolf 1989, citados en Roe y Vukelich 1994; Quintana, 1996) se utilizó para este estudio la estrategia de evaluación por portafolios. Un portafolio es una colección de trabajos del estudiante o estudiantes que muestra el esfuerzo, progreso o adquisiciones del o los alumnos en una(s) área(s) determinada, en un periodo de su vida académica (Arter, 1990; Quintana, 1996).

El portafolio necesita ser una muestra del trabajo del estudiante integrada para un propósito particular, los trabajos seleccionados que integran el portafolios, así como la organización y presentación de los mismos, dependerá del propósito para el cual se haya diseñado y la audiencia a quién será dirigido. El portafolio puede estar integrado por los trabajos de diferentes estudiantes el cual sería un portafolios grupal o contener los trabajos de un solo estudiante, que en su caso sería un portafolio individual.

La evaluación por portafolios proporciona, entre otras, la posibilidad de:

- Conocer el progreso y proceso seguido en el aprendizaje (y no sólo por parte del profesor sino por parte de los estudiantes) dado que se trata de una evaluación extensiva en contraposición a una evaluación puntual, por ejemplo, la efectuada por medio de exámenes.
- Implicar más a los estudiantes por medio de su propia auto evaluación. Los estudiantes mantienen un diálogo continuado (escrito) con el profesor, pueden hablar y reflexionar sobre su propio aprendizaje.
- Mostrar una serie de habilidades relacionadas con la materia de estudio y grado de profundización de los contenidos en la medida que cada uno de los estudiantes esté dispuesto a asumir y conseguir.

- Proporcionar al profesor material de aprendizaje y evaluación más diversificado para facilitar la confianza en la corrección y la propia orientación posterior de los estudiantes.

Como anexo a este trabajo se presentara un portafolio individual de uno de los estudiantes que participaron en el programa, este portafolio fue integrado con el fin de mostrar el progreso en el desarrollo del proceso de escritura así como las habilidades de escritura desarrolladas por el niño.

4. RESULTADOS Y DISCUSION

La descripción de resultados y discusión que a continuación se presenta intenta centrarse en dos aspectos fundamentales: los logros observados en la composición escrita a partir de los indicadores utilizados para evaluar la calidad de los escritos y los referidos a cada una de las fases del proceso mismo de la composición escrita.

4.1 EVOLUCIÓN DE LOS ESCRITOS CON BASE EN INDICADORES.

Con el fin de comparar y observar los logros de los alumnos en relación a la calidad de sus escritos, se presenta a continuación el cuadro 2 que muestra la ubicación asignada a tres producciones seleccionadas de cada alumno. La primera producción corresponde a la sesión de evaluación diagnóstica, la segunda incluye trabajos comprendidos entre los meses de febrero-marzo y la tercera es la última producción, en la mayoría de los casos seleccionada por los alumnos para ser publicada y terminada entre mayo-junio.

CUADRO 2
Muestra la evolución de los escritos por niño/a
en tres momentos diferentes del proceso

Niños	Producción 1	Producción2	Producción3
1	Pre-narrativo	iniciado	novato
2	Pre-narrativo	iniciado	Iniciado
3	Pre-narrativo	novato	Novato1
4	Pre-narrativo	Iniciado	Novato1
5	Pre-narrativo	Novato	Novato
6	Pre-narrativo	Iniciado	Novato1
7	Pre-narrativo	Novato	Novato1
8	Pre-narrativo	Novato	Novato
9	Pre-narrativo	Novato	Novato1
10	-----	Novato	Novato1
11	Pre-narrativo	Novato1	Novato1
12	Pre-narrativo	Iniciado	Iniciado
13	Pre-narrativo	Novato	Novato1
14	-----	Iniciado	Novato
15	Pre-narrativo	Novato	Novato
16	Pre-narrativo	Novato	Novato
17	Pre-narrativo	Novato1	Novato

De acuerdo al cuadro mostrado, puede observarse que en todos los casos fue asignada la categoría de escritura pre-narrativa a la primera producción. Estos escritos presentaban información desarticulada y falta de coherencia y cohesión. Básicamente y como nos menciona la literatura al respecto, este tipo de escritura es el resultado de una falta de estrategias de planeación, de tal manera que al escribir, los alumnos contaban lo primero que venía a su cabeza diciendo las cosas que sabían no necesariamente de manera coherente.

En tres casos hubo un intento de presentar información ordenada en una secuencia, sin embargo las características del escrito tendían a tener la estructura de un resumen y no las de una estructura narrativa. Estos resultados dan cuenta de que los alumno/as carecían de experiencias significativas que les permitieran intentar escribir textos bajo una estructura narrativa, ya que regularmente las actividades de escritura que se les solicitan en la escuela tienen que ver con copia y resúmenes y no con escritura creativa.

Las segundas producciones analizadas constituyen trabajos elaborados aproximadamente a la mitad del ciclo escolar. Para este entonces, pudo observarse que el 29% de los niños producía escritos a un nivel de **iniciado**, el 59% escribía a un nivel de **novato** y un 12% a nivel de **novato1**. La tercera producción considera los escritos elaborados por los niño/as próximo a finalizar el ciclo escolar, en ese momento el 12% producía escritos a nivel de **iniciado**, 41% escribía a nivel de **novato** y un 47% a nivel de **novato1**.

Dentro de los principales cambios observados al comparar los primeros escritos con los elaborados a mediados y finales del ciclo escolar encontramos que la mayoría de éstos presentan más desarrollo de la historia, muestran una mejor organización lógica de las ideas y el uso de conectivos y vocabulario es más variado. Estas diferencias denotan el efecto positivo del programa de instrucción llevado a cabo y en este sentido concuerdan con los resultados de diversas investigaciones sobre el tema (Cooper, 1993; Englert, 1992; Graves 1996; Harris, Schmidh, y Graham; Haynes y Flower, 1986; entre otros).

La evaluación basada en el criterio permitió observar el progreso de los alumnos de manera individual pudiendo constatar que los cambios en la calidad de la escritura de los alumno/as se dieron paulatinamente y a diferentes ritmos. Es por esto que si comparamos las producciones de un niño con otro pueden observarse diferencias notorias. Se observó también que en algunos casos las diferencias entre los escritos de

un mismo niño no son tan significativas ni obvias, son más bien cambios sutiles que solo pueden notarse al darle un seguimiento cercano a la evolución de sus producciones. Los cambios a diferentes ritmos y diferentes niveles tienen que ver con las habilidades y conocimientos previos, las características personales y motivacionales, así como las oportunidades presentes en su medio social y familiar.

En el caso del niño señalado con el número 17, se observa que la calidad de su escritura "bajó" de nivel novato1 a novato, lo que hace pensar en primera instancia, que tuvo un retroceso en su escritura. Sin embargo si consideramos que la escritura es un proceso complejo cuyo desarrollo no se presenta de una manera lineal y que el escritor se va apropiando paulatinamente de ella, podemos decir que en ciertos momentos se detendrá a reflexionar sobre la calidad de su escritura y en su intento por mejorar ensayará nuevas formas que podrán o no funcionar. Esto es lo que se presume sucedió con la escritura de este niño

En el caso de los niños asignados con el número 2 y 12, lograron avanzar a la categoría de iniciados, en ambos niños sus procesos fueron mas lentos y era evidente que presentaban mayores dificultades para entender y poner en práctica las estrategias y procesos de la escritura. Al indagar sobre el aprovechamiento general de estos alumnos, la maestra reportó que eran dos de sus alumnos canalizados al servicio de USAER por presentar problemas de aprendizaje. Es posible que en estos casos sea necesaria una instrucción mas estructurada y explícita de las habilidades y estrategias de escritura (ver, De la Paz y Graham, 1997; Englert, 1992).

En la siguiente página se presenta un ejemplo de los logros más notorios observados en las producciones de un alumno.

Mi perro Kerchac

Mi perro Kerchac e un perro de rasa surasa era mastin napolitano pero el problema era que era muy mordelon pero yo lo queria mucho porque era muy bonito pero si lo tocabamos nos saltaba una mordida cuando le ponian el bosal pero el sentia muy triste porque nole gustaba andar en la calle con el bosal en la calle era muy tranquilo si lo tocábamos en la calle no nos mordia

Cuando soñe que un hoyo negro me jalaba

Cuando soñe que un hoyo negro me jalaba de repente desaparecí de mi cama. Aparecí en el espacio vi una nave que de repente lanzo un rayo que me llevó adentro de la nave. Entonces vi a un Capitan y le dije donde estoy y el me dijo que en el espacio. No había gravedad y podíamos flotar y así empecé a flotar. Entonces fue cuando el hoyo negro se abrió y todas las cosas las empezó a jalar. Todo se fue a otro mundo, a nosotros también nos jaló y de repente estábamos en otro mundo donde había oxígeno .

Ahí me encontré con un astronauta me preguntó que hasia ahí y le dije que cuando estaba en el espacio un ollo negro se abrió y me jaló a este mundo.

Medijo que construlleramos una maquina con diferente función una para abrir el hoyo negro y regresar al espasio y otra funcion para cerrarlo juntamos cables a dos baterias para hacer electricidad entonces unimos todas las piasas con un iman. Pusimos el iman en un poste que tenia una caja de cables se fueron pegando las piasas luego encontramos una caja con herramientas y con ellas fuimos formando la maquina. Luego probamos la maquina con una mesa que no serbia y bimos que si funcionaba porque la mesa si se elevaba.

Entonses esperamos que el hoyo negro se abriera luego se abrió y lansamos el rallo para dejar que el hoyo negro se quedara abierto.

Luego nos empeso a jalar y nos regreso al espasio luego serramos el hoyo negro. regrese a la tierra y apareci en mi cama.

Estos dos escritos muestran los avances que el niño logró en su proceso como escritor. En el primer escrito, esboza algunas ideas acerca de su perro, pero no logra organizarlas ni desarrollarlas en una secuencia de acontecimientos para que cuenten una anécdota o

historia completa. Presenta un título, plantea un problema y las ideas que pueden ayudarlo a desarrollar la historia pero se queda hasta ahí. En el segundo escrito Jesús muestra otra actitud hacia su escrito. Contiene los elementos de la estructura narrativa, aparecen conectivos como: entonces, luego, de repente. Utiliza signos de puntuación y se preocupa por acentuar palabras, hace uso de la descripción y se interesa por iniciar diálogo entre sus personajes.

Por otra parte, al revisar las planeaciones de los respectivos escritos, se observa que en su historia del *hoyo negro*, Jesús, representó con dibujos algunas de sus ideas para escribir su historia, esta acción sugiere la iniciativa del niño de buscar estrategias personales que le permitan y faciliten pensar y organizar sus ideas acerca de la historia que desea escribir.

4.2 PROCESO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA.

De acuerdo con Hayes y Flower, la planificación en la escritura consta de tres subprocesos: generación, organización y establecimiento de metas. El primero cumple la función de activar y recuperar información relevante (esquemas de conocimiento previo) de la memoria a largo plazo (MLP) para el tema a escribir. El subproceso de organización tiene como función seleccionar y organizar la información de más utilidad para la escritura recuperada. El subproceso de establecimiento de metas identifica y almacena criterios relacionados con la audiencia y características de la estructura del texto a redactar los cuales utilizará más tarde en la redacción.

Con base en lo anterior, las acciones llevadas a cabo durante el taller en relación a la planeación tuvieron el objetivo de promover en los alumnos/as los subprocesos involucrados en esta parte del proceso. Con el modelo de planeación propuesta, el cual incluyó los componentes de la estructura narrativa, se promovió que los alumnos activaran sus esquemas de conocimiento y organizaran la información recuperada de acuerdo a una estructura textual narrativa. Por otra parte, para que empezaran a tener conciencia de la audiencia, se planeó que los alumnos compartieran desde un principio sus primeros ensayos de planeación con sus compañeros, lo que promovía la reflexión del escritor con respecto a sus posibles lectores.

De esta manera, los alumnos/as aprendieron a planear su escritura antes de desarrollar su historia. Cada vez que iban a iniciar un nuevo escrito tenían presente que lo primero

que debían hacer era una planeación, esto es, pensar qué querían decir y cómo decirlo. El utilizar los componentes de la estructura narrativa como guías para la planeación ayudó a que los alumnos/as organizaran la información bajo una secuencia lógica y se preocuparan por considerar la información necesaria para contar su historia. Esto nos habla de que los niños/as empezaron a desarrollar estrategias de autorregulación como parte importante del proceso de planeación. Mas adelante, algunos niños/as fueron adaptando este primer modelo de planeación a sus necesidades y estilo propio.

Para el escritor experto, el primer borrador es donde se esbozan sus primeras ideas sobre el tema que desea escribir. Para muchos escritores el borrador se convierte en una prolongación de la planeación inicial dado que trabajan simultáneamente con los dos procesos. Sin embargo, para los escritores principiantes elaborar un borrador no tiene mucho sentido ya que los pocos conocimientos y habilidades que tienen acerca de la escritura los han llevado a tener entendimientos limitados acerca de lo que significa redactar. Como han reportado Hayes y Flower (1986), los escritores novatos tienen la creencia de que un escrito se redacta con las ideas inmediatas que van surgiendo, por lo que un borrador es para ellos el equivalente del trabajo terminado.

Los alumnos/as de este estudio presentaron actitudes similares hacia la elaboración de borradores y la revisión. Se considera que parte de esa actitud ante el escrito es promovida por las pocas experiencias que los alumnos/as habían tenido con la escritura así como a las demandas y exigencias escolares respecto a la elaboración de un trabajo. Los niños/as, bajo las normas de enseñanza de la escuela, entendían que una tarea o actividad mandada por el maestro/a debe hacerse desde un principio "bien", sin errores, limpio, con buena letra, etc. Al parecer "no hay tiempo para equivocarse".

Por su parte Lytle y Botel (1990) consideran que este momento de la escritura tiene que ver con una actitud más que con un proceso. Esto en el sentido de que los escritores principiantes necesitan poco a poco asumir su papel como escritores y para ello entender que la escritura es un proceso creativo que requiere cuantas correcciones sean necesarias hasta lograr un producto final.

Considerando lo anterior, la enseñanza de los procesos de elaboración de borrador y revisión estuvo encaminada a dos aspectos, la actitud hacia lo que significa escribir y la mejora de la calidad del escrito.

La mayoría de los alumnos realizó un borrador por cada tema escrito. Solo unos pocos realizaron dos borradores en alguno de los temas desarrollados. No hubo ningún tipo de presión por parte de la facilitadora para que los niño/as realizaran más borradores ya que la intención en este punto era que se percataran de que un escrito no se escribe una sola vez sino que requiere pasar por un proceso de revisión de tantas veces como sea necesario. Como menciona Calkins (1998) la importancia de la revisión no es la sucesión de borradores sino el acto de "re- visar", de usar el propio texto como una lente para percibir cómo va surgiendo el propio tema. En este caso la mayoría decidió que un borrador y una revisión eran suficientes para mejorar su escrito. De esta manera puede apreciarse la promoción de estrategias importantes de autorregulación como el auto monitoreo y auto evaluación.

La revisión, como ya se ha mencionado, tiene la función de mejorar la calidad del escrito creado. De acuerdo con Haynes y Flower (1986), en el proceso de revisión se encuentran involucrados la lectura y la redacción. Esto significa que los alumno/as que inician el proceso de escritura tienen que trabajar simultáneamente con estos dos procesos, tarea difícil para los escritores principiantes. La lectura que el escritor hace de su primer borrador debe permitirle reflexionar acerca de si lo que está escrito será entendido por el lector, si la información está completa, si es claro lo que está diciendo y si su escritura cumple con las características de la estructura textual elegida.

La estrategia utilizada para llevar a cabo la revisión de los escritos fue la denominada **diálogo colaborativo**. Autores como Graves y Calkins lo denominan entrevista o conferencia. El diálogo colaborativo se ha utilizado por numerosos investigadores quienes han dado cuenta de la efectividad de esta estrategia en la enseñanza de la escritura. Entre ellos tenemos Englert, Raphael, Anderson, Anthony y Stevens (1991); a Englert (1992) con su entrenamiento instruccional denominado "Estrategias de Instrucción Cognitivas en Escritura" (CSIW); Graves (1996) y Calkins (1998) utilizan la entrevista como estrategia central en la enseñanza de la escritura en los talleres de escritores.

A través de esta estrategia, los alumnos tuvieron un acercamiento diferente a la escritura, esto es, empezaron a darse cuenta que lo que ellos decían es valioso y puede ser de interés para otros, que tanto la maestra como los propios compañeros pueden ayudar a aportar ideas para mejorar el escrito, en otras palabras, el escritor empieza a

tener conciencia de la existencia de un lector y empieza a entenderse que la escritura no es una actividad aislada sino una actividad social.

En las sesiones de compartir la experiencia, donde de manera grupal se daba retroalimentación y se utilizaba el diálogo colaborativo, los alumno/as mostraron la mayoría de las veces actitudes de respeto hacia el compañero que exponía su trabajo. Se mantenían atentos a la lectura y ayudaban a su compañero/a a reflexionar sobre su escrito a través de preguntas sobre el contenido de su texto. Las preguntas de contenido ayudan al escritor a darse cuenta de la información que necesita agregar, de qué tan claro es lo que escribió y a empezar a tomar conciencia del lector. De acuerdo con Calkins (1998), las conferencias entre compañeros son importantes entre otras razones porque cuando los niños se hacen preguntas entre ellos aprenden a cuestionarse sobre sus propios textos. Nuevamente, estrategias de autorregulación como el auto monitoreo y auto eficacia se encuentran presentes en el proceso.

Con relación al diálogo colaborativo que se estableció entre facilitadora-alumno, la facilitadora iniciaba la sesión realizando comentarios positivos acerca del escrito: "He leído tu escrito y me parece muy interesante, divertido," etc., para posteriormente continuar con preguntas que sirvieran de andamiaje entre el niño/a escritor y su escrito. Algunas de las preguntas que se hacían, iban encaminadas a proporcionarle al niño/a indicios semejantes a los que se tienen en una conversación, ya que de acuerdo a Bereiter y Scardamalia (citados en Tapia 1994) esto ayuda a los escritores principiantes a incrementar la composición escrita. Algunas de estas preguntas fueron: ¿Qué más podrías decir sobre el accidente de tu perro? ¿Me podrías platicar qué hacías mientras que...?

No siempre las conferencias tuvieron el éxito esperado. En algunos casos, la facilitadora no logró encontrar los cuestionamientos que ayudaran al niño a reflexionar o encontrar aspectos a mejorar en su escrito, en otras ocasiones se observó un manejo directivo en lo que el alumno/a debía o podía cambiar o mejorar de su producción.

El tipo de revisiones que lograron hacer los alumnos/as fueron de agregado de información o correcciones al texto. Esto coincide con los hallazgos reportados por Calkins (1998) de un grupo de niños de tercer grado de primaria quienes independientemente del número de borradores que los niños/as realizaran continuaban visualizando la revisión como un acto de añadir o quitar información. La revisión, nos dice la autora, debería

entenderse como una manera de descubrir nuevos significados prestando atención a lo que se dice y no se dice en un borrador. Sin embargo los niños/as del estudio de Calkin y los de este estudio aún no logran alcanzar este nivel. Para los objetivos de este trabajo, el que este grupo de niños y niñas empezara a asumir una actitud diferente ante el escrito se considera un logro importante dentro de la enseñanza del proceso de escritura.

En cuanto a la reescritura de la historia posterior a la revisión se observó que los alumnos/as mostraron dificultad en trabajar simultáneamente con el borrador revisado y su reescritura. Por ejemplo, algunos niños omitían en su reescritura información del borrador ya revisado, otros hacían caso omiso a las observaciones hechas durante la sesión de conferencia grupal, no obstante éstas habían quedado anotadas en su borrador.

Con respecto al proceso de edición, los alumnos mostraron dificultad en realizar solos la detección y corrección de problemas de ortografía y puntuación. Como se mencionó en el procedimiento, la facilitadora tuvo que proporcionar apoyo total a los niños/as para detectar y circular las palabras que presentaban problemas de ortografía en cada uno de los escritos. De esta manera ellos identificaban el error que presentaba la palabra y la corregían, sin embargo en un 50% de los casos la facilitadora tuvo que estar directamente con los alumnos ayudándoles a identificar cuál era el problema que presentaban las palabras circuladas.

Lo importante en este caso es que trabajando directamente con los niños/as en la detección de problemas ortográficos, la facilitadora observó que la dificultad que presentaban algunos alumnos/as era más de falta de confianza que desconocimiento sobre la forma correcta de escribir una palabra, ya que cuando se preguntaba al niño/a cuál era el problema con alguna palabra él o ella respondían sin titubeos. Bastaba que la facilitadora mostrara un gesto de aprobación.

En cuanto al uso de puntuación, la facilitadora modeló una forma para detectar cuándo utilizar coma y punto, sin embargo la estrategia utilizada no fue efectiva ya que a partir de ella los niños/as no lograban reconocer cuándo era necesario utilizar un punto o una coma. Al respecto es sabido que la puntuación convencional se adquiere tardíamente en el desarrollo de la escritura. Teberosky (1999), señala que la dificultad en la adquisición de la puntuación se debe a que son signos de usos múltiples, es decir, cumplen diversas funciones en la escritura dependiendo de la estructura e intención comunicativa del texto. Específicamente, se dice que la coma es uno de los signos de puntuación más difíciles de

adquirir debido a su multifuncionalidad. Entre las funciones que cumple podemos mencionar: la coma que abre y cierra partes de un enunciado mayor, la coma de enumeración, la de separar un tema, entre otras.

Por otra parte, con los niños/as de este estudio se observó que la necesidad de utilizar este tipo de signos surgió cuando estos escritores principiantes empezaron a tomar conciencia de que lo que dicen es valioso e importante para ellos y para los otros. Conforme los niño/as se apropiaban de su escrito empezó a tener significado el uso de la puntuación y otros signos gramaticales porque era importante que lo que dijeran fuera entendido por ellos y por los demás.

La fase de publicación se trabajó de una manera apresurada por limitaciones de tiempo. El 80% de los niños/as rescribió la historia que eligió como la mejor para ser publicada. Estos trabajos muestran el esfuerzo de los escritores por ajustarse a los criterios propuestos para publicar su escrito. La mayoría de los alumnos/as mostraron preocupación y empeño en no cometer errores ortográficos así como de entregar su escrito lo mas limpio y legible como les fue posible.

5. CONCLUSIONES.

El presente trabajo consistió en implantar un programa de intervención para desarrollar habilidades de escritura en niños/as de cuarto grado de educación básica, con base en una perspectiva cognitiva-constructivista. El objetivo del trabajo tuvo dos finalidades. Primero, dar respuesta a las necesidades detectadas y demandas de maestros y autoridades de la escuela primaria sede, en el sentido de dirigir nuestros esfuerzos en promover la lectura y escritura en los alumnos de su escuela, entendiendo que son herramientas fundamentales para que los alumnos/as accedan a aprendizajes de otras asignaturas. En segundo lugar, investigar de manera más directa los procesos cognoscitivos implicados en la composición escrita en estudiantes de educación básica de la población mexicana.

A través de la implantación del programa se logró que los alumnos y alumnas participantes adquirieran estrategias más efectivas para elaborar textos narrativos, lo cual se ve reflejado en la evolución de calidad de sus producciones. Se confirmó que la escritura es un proceso que puede ser enseñado a través de la práctica guiada y con apoyo de diversas estrategias de enseñanza. En particular, se pudo comprobar que el modelamiento con voz alta y el diálogo colaborativo (conferencia) son de gran ayuda para guiar a los niños/as en el desarrollo de los procesos de escritura.

Se reafirma también que la escritura es una actividad social y cultural cuyos procesos cognitivos se aprenden a partir de la interacción y el diálogo con otros. Las experiencias que los niños/as tuvieron al compartir sus historias con sus compañeros y retroalimentarse con ellos ayudaron a iniciarlos en un proceso de reflexión acerca de la importancia de considerar (durante el proceso de escritura) a los lectores potenciales durante la creación de sus escritos. Se logró también promover el interés y entusiasmo por escribir al observar que lo creado por ellos era valorado por sus compañeros y se generó en algunos casos la expectativa de llegar a ser buenos escritores.

De esta manera pudo comprobarse que la composición escrita, como afirman numerosos autores Calkins (1998); Cooper (1993); Flower y Hayes (1980); Graves (1996); Graham y Harris (1989) entre otros, es un proceso complejo en donde se manejan un número simultáneo de acciones.

El trabajo tiene implicaciones de importancia para la enseñanza de la escritura en educación básica ya que se muestra y demuestra cómo a partir de una intervención educativa centrada en ayudar a mejorar y desarrollar las estrategias de composición escrita, los alumnos/as mejoran la calidad en la producción de sus escritos, lo que a su vez podría repercutir en aprendizajes posteriores.

Por otra parte, el realizar la intervención dentro del aula y en presencia de la profesora, contribuyó a mostrar la aplicabilidad de estrategias de enseñanza de corte cognitivo-constructivista que, si bien están sugeridas en los programas de estudio de la SEP, encuentran renuencia y desconfianza en los profesores. En este sentido, de manera indirecta se modelaron las estrategias de enseñanza ante la maestra lo cual repercutió en su interés por conocer cómo se implantaba el programa además de su atención y apoyo al trabajo durante las sesiones.

Aunque no se realizó de manera rigurosa una evaluación acerca del impacto del modelamiento indirecto a la maestra del grupo, sus comentarios y actitudes positivas hacia el trabajo realizado sugirieron interés por involucrarse más en la enseñanza de la escritura de sus alumnos y aplicar algunas de las estrategias utilizadas durante el taller.

En las últimas décadas se ha reconocido a la escritura como una actividad que cumple con dos funciones importantes para el aprendizaje: una, que exige pensar y la otra, que a su vez constituye un medio para pensar, (Tapia, 1998; citado en Díaz Barriga y Hernández, 1998). Sin embargo, la composición escrita es el aspecto de la lengua escrita que menos atención ha tenido dentro de la educación básica. Es importante, como parte de la labor del psicólogo escolar, continuar incidiendo en el tema e investigando los procesos implicados en este terreno específico dentro del contexto real en que se desarrollan. Así mismo es importante continuar promoviendo la implantación de programas para la enseñanza de la escritura o, mejor aún, diseñar estrategias que faciliten al maestro/a integrar en todas las materias la enseñanza de la escritura como parte integral del programa escolar. De esta manera, la enseñanza del proceso de escritura debe formar parte del currículum de la educación básica, no como un aspecto a "estudiar" en la materia de español, sino inmersa en cada una de las acciones y actividades de la vida escolar.

Las limitaciones de este trabajo pueden resumirse en dos puntos; las referidas a la institución escolar sede y a las personales. Con respecto al primer punto, la realización de

este trabajo se vio limitado por las continuas suspensiones de clase a razón de días festivos, festejos internos, puentes, ausencias de la maestra, además de las continuas interrupciones durante la realización de las actividades por parte de diversas figuras de la institución: maestros, conserje y administrativos, quienes solicitaban a la maestra por diferentes motivos: cooperativa, firmar papeles, reporte de niños, entrega de planes, etc. Por otra parte la disposición y tipo de mobiliario en el aula, dificultó en ocasiones la dinámica del trabajo. Lo limitado de tiempo de cada sesión hizo difícil proporcionar más atención individual a los alumnos que así lo requerían e incluso, cortar con la actividad que se estaba realizando con ellos.

Con respecto al segundo punto considero que la poca experiencia en el trabajo con grupos de educación básica fue una limitante para realizar las actividades con un mejor manejo de la disciplina. Al inicio de la investigación nos vimos faltos de experiencia en el planteamiento de cuestionamientos efectivos hacia los niños que los ayudaran a reflexionar acerca de sus escritos, esto es, lograr ser una guía efectiva en la construcción de los aprendizajes de los niños/as es una tarea difícil que requiere continua práctica.

Finalmente, este trabajo presenta una manera de realizar intervención en el contexto escolar que, por una parte responda a las demandas y necesidades reales de la institución y por otra, recoja datos que puedan analizarse e informen acerca del desarrollo de los procesos cognoscitivos en la construcción de conocimientos específicos del ámbito escolar. Específicamente es necesario documentar mediante estudios de intervención la evolución de la escritura como parte sustancial del alfabetismo escolar en nuestro país. Este trabajo se considera por tanto un acercamiento a la intervención e investigación dentro del aula con lo cual contribuye al desarrollo de la psicología escolar.

6. BIBLIOGRAFIA

Aguirre Alquicira, N:A: (2001). "Las creencias de los maestros de educación primaria respecto a la lectura en comparación con las de sus alumnos". Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Las Américas, A.C., México, D.F.

Alonso Tapia.J. (1994). *Motivación y Aprendizaje en el Aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Álvarez, M. (1998). *Tipos de escrito 1: Narración y Descripción*. Madrid: ARCO / LIBROS, S.L.

Atwell, N. (1991). *In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents*. Portsmouth, NH.:Boynton.

Calkins, L. (1998). *Didáctica de la Escritura*. Buenos Aires: AIQUE.

Cassany, D. (1993). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

Cooper, D.(1993). *Literacy. Helping children construct meaning*. USA: Houghton MIFFLIN Comoany.

De la Paz, S. (1997). "Strategy Instruction in Planning: Effects on the Writing Performance and Behavior of Students with Learning Difficulties". *Exceptional Children*. Vol. 63, No. 2 pp 167.181

Díaz Barriga y Hernández. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.

Englert, C y Raphael T. y Anderson, L. (1991). "Making Strategies and Self – talk Visible: Writing Instruction in Regular and Special Education Classrooms". *American Educational Research Journal*. Vol. 28 No. 2 pp 337 – 372

Englert, C. (1992). "Writing Instruction From a Sociocultural Perspective: The Holistic, Dialogic and Social Enterprise of Writing". *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 25, No. 3 pp 153-172.

Ferreiro, E. (1989). *Los Procesos de la Composición Escrita*. México: Páidos.

Goodman, K.(1986). *Qué es el lenguaje Integral*. Argentina : Aique.

Graham, S.Y. Harris,k. (1989)a. "Components Análisis of Cognitive Strategy Instruction: Effects on Learning Disabled Students' Compositions and self-Efficacy". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 81, No 3 353-361.

Graham, S. Y Harris,k. (1989)b. "Improving Learning Disabled Students' Skills at Composing Essays: Self – Instructional Strategy Training". *Exceptional Children* Vol 56,No.3 pp 201-214.

Graham, S. Y Harris,k. (1993). "Self – regulated Strategy Development: helping Students with Learning Problems Develop as Writers." *The Elementary School Journal*. Vol. 94 No. 2 pp 169-181.

- Graves, D.H. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata.
- Harris, K. y Schmidt, y Graham, S (s/f) " Every Child Can Write: Strategies for composition and Self - Regulation in the Writing Process". http://www.idonline.o...g/harr:s_writing.html
- Hayes, J.R. y Flower, L.S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113
- Hull G.A. (1989). "Research on writing: Building a Cognitive and Social Understanding of Composing". En Resnick and Klopfer (Eds), *Toward the Thinking Curriculum: Current Cognitive Research*, p.p. 104-128. USA: ASCD
- Kalman, J. (1993). "En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Vol. XXIII No. 1.
- Kaufman, A.M. y Rodríguez, M. E. (1993). *La escuela y los textos*. Buenos Aires . Santillana
- Lara Benitez D. (2001). "Las concepciones sobre la lectura y su aprendizaje en la escuela, en niños de tercer grado de primaria". Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología, UNAM.
- Lecuona, N. (1998). *Pensar para Escribir*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Lytle y Botel, M. (1990). *The Pennsylvania Framework for Reading, writing and talking across the curriculum*. Pennsylvania: Department of education
- Macotela, S. Cortes, L. Y García M. (2000). "Efectos del Desarrollo de Estrategias Sobre la Composición de textos Narrativos en Niños con Dificultades en la Escritura". (en prensa).
- McGee L. M. y Richgels D. J. (1990). *Literacy's Beginnings: Supporting young Readers and Writers*. USA: Allyn and Bacon.
- SEP (2001). *Plan Nacional de Educación*. México: SEP.
- SEP (1993). *El Plan y Programas de Estudio de educación básica primaria*. México: SEP.
- Serafini T. (1996). *Cómo se escribe*. Barcelona: Piados.
- Teberosky, A. (1999). *Aprendiendo a Escribir*. Barcelona: ICE-HORSORI.

A N E X O 1

**EVALUACIÓN POR PORTAFOLIO
DEL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE COMPOSICIÓN ESCRITA DE UN
ALUMNO DE CUARTO GRADO DE PRIMARIA.**

**ELABORADO POR:
MA DE LOURDES GAONA TÉLLEZ**

FEBRERO/2002

INTRODUCCION

Como parte de las actividades realizadas en la residencia en psicología escolar, durante el ciclo escolar 2000 - 2001 se implanto un programa de intervención para desarrollar habilidades de escritura de textos narrativos, en una aula de cuarto grado de una escuela primaria de la ciudad de México. En el programa participaron diecisiete alumnos de ambos sexos. La intervención se enmarcó bajo las perspectivas cognoscitiva y sociocultural, a partir de las cuales se define la composición escrita como un proceso cognoscitivo complejo de naturaleza eminentemente social y cultural, que puede ser enseñado.

La enseñanza de la composición escrita en este programa de intervención se enfoco al desarrollo de los cinco procesos que de manera recursiva se hacen presentes al momento de componer un escrito. La planeación que implica organizar las ideas y establecer una meta; la elaboración del borrador, en donde el escritor desarrolla su escrito preliminar; la revisión que permite al escritor mejorar su escrito partiendo de la auto - evaluación y auto - reflexión de lo escrito; la edición, en donde se atiende a los aspectos gramaticales y ortográficos de la escritura y la publicación como el punto de culminación de todo el proceso seguido.

El programa se diseño bajo la modalidad didáctica de taller, utilizando como apoyo a la enseñanza diversas estrategias como el modelamiento, pensamiento en voz alta y diálogo colaborativo. Así mismo, como parte del diseño de intervención se considero la evaluación por portafolios como el instrumento mas idóneo para evaluar y analizar el proceso de construcción de la composición escrita seguido por los alumnos.

Diversos autores, reconocen hoy en día la utilidad e importancia del portafolio como un instrumento valioso de evaluación cualitativa en la enseñanza, ya que permite observar y describir la evolución de los aprendizajes del estudiante a partir del análisis de los trabajos seleccionados. El portafolios es una colección de los trabajos que un estudiante ha realizado en un período de su vida académica, Quintana (1993), los trabajos seleccionados que integran el portafolio, así como la organización y presentación de los mismos, dependerá del propósito para el cual se haya diseñado y la audiencia a quién será dirigido. El portafolio puede estar integrado por los trabajos

de diferentes estudiantes el cual sería un portafolio grupal o contener los trabajos de un solo estudiante, que en su caso sería un portafolio individual.

El presente portafolio es un portafolio individual elaborado con el propósito de mostrar el progreso en el desarrollo del proceso de escritura de uno de los alumnos (Carlos), que participaron en el programa de intervención mencionado, los trabajos que contiene reflejan sus habilidades iniciales de escritura y los logros alcanzados al momento de dar por concluido el programa.

El portafolio esta organizado en secciones con base a los cinco procesos que integran el proceso de la composición escrita: planeación, elaboración del borrador, revisión, edición y publicación. Cada sección contiene una breve introducción acerca del proceso correspondiente y enseguida se presentan los trabajos realizados por el niño durante el programa, cada trabajo presenta: una viñeta y/o un breve comentario, que dan cuenta de los entendimientos, avances y/o reflexiones del niño acerca de su proceso como escritor. Al final se presenta una reflexión personal sobre el trabajo realizado.

PROCESO DE PLANEACIÓN

PLANEACIÓN.

La planeación es el proceso que permite que el escritor organice sus ideas y establezca las metas de su escrito tomando en consideración sus objetivos y los posibles lectores. En este programa de intervención se centro la atención en ayudar a que los alumnos/as consideraran para planear cinco elementos principales que conforman la estructura de texto narrativo; título, escenario/personajes, problema o motivo, desarrollo, solución/final.

A continuación se presentan tres planeaciones realizadas por Carlos durante el taller, en donde se aprecian sus entendimientos y estilo personal de planear sus escritos lo que le permitió desarrollar sus temas con mejor organización y secuencia de ideas.

VIÑETA 1

Facilitadora: ¿ por qué te interesa escribir sobre tu gato?

Carlos: porque es una historia muy chistosa.

Facilitadora: ¿ que elementos debe tener tu planeación?

Carlos: título, personajes, desarrollo, solución y final.

Facilitadora: tienes alguna duda de cómo hacer tu planeación?

Carlos: No.

En este tema, Carlos pone en marcha, por primera vez, el proceso de planeación, ha seleccionado un tema basado en una experiencia personal que le interesa compartir con sus compañeros por ser una historia "chistosa". Se muestra seguro de los elementos que tiene que considerar para planear. Su planeación esboza de manera general los aspectos centrales que va a contener su escrito en cada elemento de la narración.

carlos

Título: El día que migata se cae de las escaleras

Personajes: Yo y migata

Desarrollo: cuando se cae de donde estaba

Solución: como que do

Final: que le paso des pues como me sentillo

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

VIÑETA 2

Facilitadora: ¿ésta es tu nueva planeación?

Carlos: si

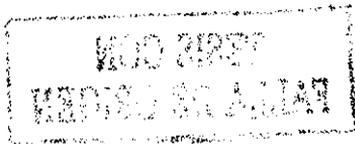
Facilitadora: incluiste mas cosas que en tu planeación anterior ¿verdad?

Carlos: (observa su trabajo....) creo que ahora puse escenario y en el otro no.

Facilitadora: si... también agregaste el problema... en tu planeación anterior no lo pusiste.

Carlos: compara sus planeaciones y dice: si ahora no se me olvido.

En esta ocasión Carlos consideró en su totalidad todos los elementos de la estructura narrativa. Su planeación sigue siendo un esbozo de los puntos que tocara en el desarrollo de su escrito, aunque agrega uno o dos aspectos mas, como el lugar donde se desarrolla la historia y lo que hacía su perro en el momento del suceso.



2 de Febrero del 2001. Carlos M.A.

Título = mi perro chueco

Esenario = mi casa ~~personaje~~ ^{yo} ~~yo~~
mi perro

Problema = cuando se cae

Desarrollo = donde estaba yo
en que parte
que a si mi perro

Solucion = como quedo despues

Final = como que de mi perro
como me senti

Ayudas para mi equipo

VIÑETA 3

Facilitadora: ¿ por qué no hay desenlace ni final?

Carlos : porque es una historia de dos partes... esta es la primera parte

Carlos ha decidido dejar las historias personales que le permitían tener mas información para organizar e integrar una historia, y se ha arriesgado a desarrollar un tema de terror. Su actitud ante la escritura de historias es muy positiva, ha planeado que la historia tendrá dos partes, ya que uno de los entendimiento que tiene sobre las historias de terror es que deben de **mantener al lector** en suspenso y eso lo intentará a partir de la estrategia de detener la historia en un momento crítico.

Título: La Casa del demonio
Primera parte

Escenario: La casa y el pantión

Personajes: Alfredo y Abel el dem

Problema: entran a la casa

de senlase: no hay

Final: no hay

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

**PROCESOS DE ELABORACIÓN DE BORRADOR
Y REVISION**

BORRADOR Y REVISIÓN.

Elaborar un borrador es la parte del proceso de la composición escrita en donde el escritor desarrolla sus ideas de acuerdo al plan inicial de escritura, el proceso de revisión se hace presente cuando el escritor relee su texto ya sea por párrafos o hasta finalizar el escrito, con el propósito de evaluar y reflexionar si cumple con el objetivo de decir lo que se quiere decir, en estos momentos los escritores ponen en juego procesos importantes cognoscitivos y de autorregulación.

La dinámica de trabajo dentro del taller fue flexible, cada alumno desarrollaba sus trabajos a su ritmo y motivación. Carlos desde el inicio del taller se mostró motivado para escribir, aunque le costo trabajo "entender" porque había que revisar lo que ya había escrito, asumió con compromiso la tarea de "tener que" revisar sus escritos para mejorarlos.

La revisión podía ser de dos formas; presentando el escrito ante el grupo para recibir retroalimentación o con apoyo de la facilitadora. Los trabajos que a continuación se presentan, son los borradores con su respectiva fase de revisión que Carlos realizó durante el desarrollo del taller.

"El día que mi gato se cayó de las escaleras"

Este primer borrador fue leído por el alumno ante el grupo, en donde se le hicieron observaciones relacionadas con falta de información y lo corto de su escrito. El niño no realizó anotaciones sobre su escrito, mencionó que se acordaría al momento de reescribir la historia.

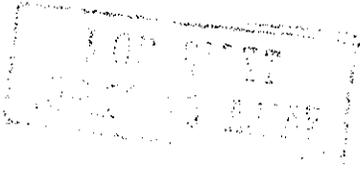
Al contrastar con la planeación previa se observa que el desarrollo de la historia se ajusta al orden de los aspectos señalados en la planeación

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El día en que migata se cayó de las escaleras

Cuando regrese de la escuela
subía darle de comer a migata
y baje como mesiguia ella se tropi-
-so y cayó. Al otro día como era sábado
no fui a la escuela fui a darle de comi-
baje y ella corrió y solo se olo por
migata se ubia cuido en el piso cuat-
o fui a ver si se abia lastimado ella
se puro con la cola esponjada y se
metio a la casa afortunadamente no
le puso nada a ni medio mucha risa.

Carlos



VIÑETA 4

"El día que mi gato se cayó de las escaleras"

Facilitadora: ...¿esta es tu historia corregida y aumentada?

Carlos: Si

Facilitadora: ¿ que es lo diferente que tiene del primer borrador?

Carlos: aquí (señalando) le agregue como se cayó ...

Facilitadora: ¿algo mas?

Carlos: (negando con la cabeza).

En este primer encuentro con el proceso de revisión Carlos agrega una línea en su escrito que desde su punto de vista da mayor claridad a su historia. El niño respondió a la demanda de su auditorio, ya que los comentarios de sus compañeros al escuchar su historia se centraron en que necesitaba agregar mas información de cómo se había caído su gata. La retroalimentación dada por sus compañeros permitió a Carlos empezar a reflexionar sobre la calidad de su escrito,

México DF a 5 de Abril del 2000
Carlos

Ella es que migata se e alto de las esadetas
Cuando regrese de la escuela subi adarte
de comer amigata y baje como ella siempre
mesique se resbalo del tercer escalon y se-
calle
y se pego con los tanques de gas. al otro dia
como era sabado no fui a la escuela Fula
darle de caer y yo baja y ella se tropeso
y lle al boltear ella estaba en el piso
ella se le banto
del piso y se es ponjola cola y se metio
a la caa afortunadamente no se puso nada
a mi me dio mocharisca

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



VIÑETA 5

"Mi perro Chueco"

Facilitadora: ...lee en voz alta tu historia y luego la comentamos

Carlos: (procede a leerla tropezando en la lectura)

Facilitadora: ¿Cómo la escuchaste?

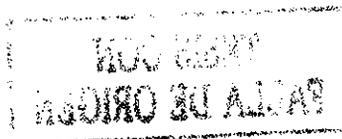
Carlos: no se entiende al principio... y al final

Facilitadora: ¿qué podrías hacer para mejorarla?

Carlos: (se queda callado)

Facilitadora: voy a leerla y cuando creas que puedes agregar o quitar algo me dices.....

Con esta experiencia Carlos se da cuenta de que su escrito tiene problemas para ser leído, en principio el solo no puede determinar cuales son los problemas que presenta el texto, pero con la ayuda de la facilitadora logra detectar algunos de los problemas que su escrito presenta tales como: la falta de puntuación, la separación de palabras y necesidad de utilizar conectivos que ayuden a conectar una idea con otra.



México DF a 8 de febrero del 2001

carlo:

Mi perro chueco

Yavando

Yo estaba en la casa de mitia
regrese a mi casa como jugue con
mi prima y mi perro queria comer despu
como ella habia comido queria salir
la casa que porfo mi mamá dijo que no la lle
ala azotea fui por su pelota y eh va
subí las escaleras no via mi perro fui al
abersi se habia bajado pero no estaba
y tocato en un momento me presento
caido y fui a ver que le pasaba mi perro se abí
nario estaba suca de la tierra con el bete
es la operacion y no me sentí muy ma
por eso le llame mi perro chueco

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"MI perro chueco"

Esta segunda versión fue leída ante el grupo, sus compañeros le ayudaron a reflexionar sobre su escrito, en esta ocasión Carlos anotó las observaciones en la parte de atrás de su escrito. Se presume que el niño se da cuenta que es importante anotar las observaciones que sus compañeros le hacen para no olvidarlas al momento de reescribir su historia. Esto nos habla del uso de estrategias de autorregulación, así como mayor atención en considerar la importancia del lector.

RECIBIDO
DICIEMBRE 1987

Carlos

Mi perro chorro

Yo estaba en la casa de mi tía y cuando regrese a mi casa con mi prima y mi perro. ~~mi~~ Mi perro queria comer y despues queria salir pero mi mamá me dijo que lo llevara a la azotea cuando fui por su pelotaxeh cuanto subi las escaleras no estaba entonces tocaron la puerta y me preguntaron que si mi perro se habia caído fui a ver y el se caíó entonces lo lleve al veterinario y me dijeron que tenia la cadera chorro y lo operaron no me sentí muy mal por eso se llama mi perro chorro



FOU 31111
2005 07 11 10

Mi petro chueco 1 de marzo del 2001

Falta mas informacion de los
personajes

Falta mas informacion a que estaba
jugando en la casa de mitia

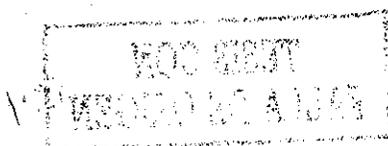
hacer mejor la letra

05

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

"Mi perro chueco"

En la tercera versión de esta historia, se aprecia mas orden en la presentación de las ideas, un poco mas de información y uso de otros conectivos que ayudaron a mejorar la calidad del escrito.



Carlos

Mi perro chueco

2 de marzo del 2001

Un día cuando estaba en la casa de mi tía
mi prima, mi perro y yo estábamos jugando
a las mordidas cuando regresamos mi perro
quería comer le dije comer y como ella
había comido quería salir pero mi mamá
dijo que la llevara a la azotea subimos
y yo baje por su pelota y en cuanto subo
no lo vi y baje lo busque por toda la casa
poco después tocaron y me preguntaron
que si mi perro se había caído. Fui a ver
y si se había caído lo lleve al veterinario
me dijeron que se había caído
su cadera. Lo operaron y yo me sentí muy
mal y por eso lo llamo mi perro chueco.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PROCESO DE EDICIÓN

108

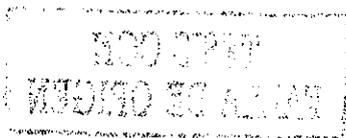
108

EDICIÓN.

La edición es la parte del proceso de la composición escrita en donde el escritor atiende a los aspectos gramaticales y ortográficos de su texto. En el caso de los escritores principiantes este proceso se inicia ayudándolos en los aspectos más visibles de la edición, esto es, la ortografía y el uso de algunos signos de puntuación.

El trabajo de edición en este programa consistió en: circular las palabras que se consideraba presentaban problemas de ortografía, detectar el problema y corregirlo; identificar uso de mayúsculas y finalmente intentar identificar donde anotar punto seguido y/o punto y aparte.

El escrito que se presenta en esta sección muestra el trabajo realizado por Carlos con relación a la edición. Es notorio como este borrador muestra diferencias significativas con respecto a los anteriores, incluyendo la calidad de su caligrafía. Este borrador lo utilizó tanto para revisión como para edición.



México DF a 4 de Mayo del 2001
Carlos

La casa del demonio
Primera parte cuando ibero Camino
Abel y Alfredo se pararon junto a una casa
y ellos entraron pero no sabían que
era la casa del demonio. y al voltear
De repente se cerró la puerta y ~~se cerró~~
Abel vio cuerpos colgados y desgarrados
con sangre y otros destrozados quisieron
salir pero no pudieron corrieron pero
Alfredo tropesó y Abel no se dio cuenta
y subió a unas escaleras y se metió
a un cuarto y vio al demonio era tan
grande que Abel se paralizó tenía alas
de fuego y su cuerpo era negro y se le
salían las venas. Alpre llegó donde está
Abel, Alfredo también se quedó paralizado.
el demonio hecho una carajaba al
cielo el cielo se puso negro y empes
acaer truenos no llovía pero en ese
momento los dos niños corrieron pero
la casa se movía hacia el demonio
ellos corrían y cada vez una voz grita
ayúdame después la voz se hizo ma
es cabrosa los niños seguían corrien
Llegaron a un cuarto los niños aterro
dos se escondieron donde pudieron
pero seguían oyendo la voz cada
mas fuerte los niños salieron des
vieron que se abría la puerta entro
una sombra que lo que tocaba se
convertía en piedra. Esta historia
continuará



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

NO

Mexico DF a 24 de Mayo del 2001
Carlos

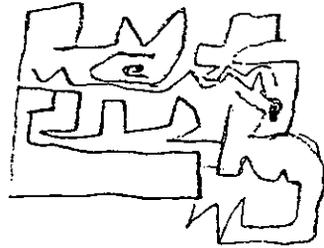
La casa del demonio
segunda parte

La sombra esta apunto de
Convertir a al Fredo Abel
Jalo Alfredo la sombra cho-
co contra pared y persiguió
a los niños Abel abrió una
puerta vieron al demonio
los niños estaban acorra-
lados y Alfredo se paso
por las piernas del demonio
y tambien Abel se paso.
Llegaron a un laberinto
y vieron a minotavro corrieron
acorralados los niños se
perdieron en el laberinto
y nunca los volvieron a ver.

NOO SIENE
REVERO ET ANNE

unos dicen que solo s como otros dicen que está perdidos (toda Via) pero (No) se lo que les paso porque son el demonio. !Jajajaj!

esta es la maldicion del demonio el que lo lea se convertira en uno de los cuerpos colgad



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PROCESO DE PUBLICACIÓN

PUBLICACIÓN

La publicación es la última fase en el proceso de la composición escrita, en el caso de los niños/as que se encuentran inmersos en desarrollar el proceso de escritura, la publicación significa un reconocimiento a su esfuerzo y una forma de mantener la motivación para continuar escribiendo.

Para realizar esta parte del trabajo se pidió que cada niño/a eligiera el que considerara su mejor escrito. Para que pudiera ser publicado se acordaron previamente algunas reglas de presentación que tenía que tener el texto. Cada alumno hizo su mejor esfuerzo para cumplir con dichos requisitos. A continuación se presenta el escrito seleccionado por Carlos.

VIÑETA 6

F: ¿Cuál de tus escritos eliges para ser publicado?

C: La casa del demonio uno y dos.

F: ¿Consideras que el escrito que elegiste es tu mejor escrito?

C: Sí

F: ¿Por qué?

C. es el mas largo, y es de aventura y miedo.

Carlos esta muy orgulloso de su trabajo, sabe que ha trabajado duro durante el programa y reconoce que ha aprendido muchas cosas.

La casa del demonio

Primera parte

Cuando iban camino a casa Abel y Alfredo se pararon junto a una casa y ellos entraron pero no sabian que era la casa del demonio. Y al voltearse de repente se cerró la puerta Abel vio cuerpo con sangre y otros desgarrados quisieron salir pero no pudieron y Abel no se dio cuenta. Y subio a unas Escaleras y se metio a un cuartito y vio al demonio era tan grande que Abel se paralizaba de miedo. Alfredo llego donde estaba Abel y tambien se paralizaba el demonio echo una carcajada al cielo el cielo se puso negro y en pocas horas los niños corrieron por la casa se movia hacia donde estaba el demonio.

UNIVERSIDAD
NACIONAL

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ellos cortaban y cada ves
oian una voz mas y mas
fuerte despues se fue
haciendo mas escabrosa
y desia ayudame los niños
se guian corriendo llegaron
avn cuarto y se escondie
ron donde pudieron y dejaron
de es cuchar la voz salieron
vieron que se habria y la puerta
una sombra que todo o que todo
se convertia en piedra. Esta
historia continuara.

La casa del demonio
segunda parte

La sombra esta a punto
de convertir a Alfredo Abel
jala Alfredo la sombra choca
con la pared y persiguió a los
niños Abel abrió una puerta
y vio a demonio los niños
estaban a corralados



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Y Alfredo se paso por las
piernas y tambien Abel se paso
Llego a un laberinto a minotauros
a minotauros cortaron y vieron
y se perdieron y llamolos
volvieron aver.

Dicen que estan perdidos
todavia pero yo se lo que
-s paso porque soy el demonio.
Esta es la maldicion del den
nio el que lo lea se converti
en uno de los se ven pos colgado.



Una de las actividades realizadas a la mitad del programa fue la revisión y reflexión por parte de los alumnos de sus escritos elaborados hasta el momento.

F: ¿Cuál es el trabajo que más te gusta?

C. este (mostrando el escrito de "El día que mi gato se cayó de las escaleras").

F: ¿Por qué?

C. porque me dio mucha risa cuando mi gato se cayó

F. ¿cuál es el que menos te gusta?

C. El carpintero Osvaldo

F: por qué?

C. porque no lo he terminado y no me gusta.

F. ¿Cuál es tu trabajo más completo?

C. Cuando mi perro se enchueco la cadera.

F. ¿por qué es tu trabajo más completo?

C. Porque hice la planeación, hice muchos borradores y el final me quedo más completo.

F. ¿crees que podrías mejorar el escrito de tu gato?

C: Sí

F: ¿en que podrías mejorarlo?

C. En que fuera más largo... pusiera más información.....

REFLEXION FINAL

A lo largo del trabajo realizado con los niños/as durante la implantación de este programa de intervención pude observar y aprender muchas cosas. Observe que la mayoría de los niños y niñas se mostraron dispuestos e interesados por aprender a componer escritos. Los alumnos/as se involucraron en el proceso de escritura de acuerdo a sus necesidades y ritmo de aprendizaje. Todos los niños y niñas tuvieron avances, unos mas significativos que otros, en la calidad de sus escritos. La actitud y motivación de la mayoría ante el trabajo fue positiva, mostrando orgullo por sus historias elaboradas. Sin embargo, mantener la motivación no fue fácil, requeri manejar estrategias y desarrollar habilidades específicas para ser un facilitador efectivo para los alumnos.

El ayudar a que los niños/as de este grupo desarrollaran mejores estrategias y habilidades de escritura fue importante ya que me permitió tener la experiencia de trabajar directamente con un grupo de alumnos aplicando un diseño de intervención *que me permitía planear - intervenir - evaluar lo que a su vez me daba la oportunidad de reflexionar acerca de mi práctica, en ese momento de facilitadora, y de mis aprendizajes como estudiante de maestría.* Los alumnos /as en muchas ocasiones fueron a la vez mis facilitadores, ellos me guiaban en el camino para continuar y adecuar el programa a sus necesidades. También aprendí que no cualquier pregunta o comentario favorecen la reflexión de los niños, y que en ocasiones es preferible mantenerse callada y adoptar una actitud mas de escucha para entender mejor sus ideas y sus necesidades. De aquí que me sume a lo que expresa Graves respecto al enseñar y escribir " La enseñanza de la escritura exige el dominio de dos artes, enseñar y escribir. No pueden evitarse ni separarse... ". El arte del maestro consiste en " que el niño domine, se haga cargo de la información en su propio escrito. Su arte consiste en ayudar a que el niño mantenga el control por sus propios medios. En esto consiste el arte de enseñar...".

Los niños aprendieron que tienen muchas cosas que decir, aprendieron que tienen que pensar y planear antes de escribir, y que un escrito puede mejorarse si revisamos su contenido antes de hacer un escrito final. Así mismo, se dieron cuenta que pueden expresar opiniones, sugerencias y que estas pueden ayudar a mejorar los escritos de sus compañeros y los de ellos mismos.

Por otra parte el portafolio como instrumento de evaluación hizo las veces de una lente de aumento ya que me permitió realizar un análisis minucioso de los procesos de los alumnos/as y encontrar diferencias sutiles que por otros medios quizás no hubiera logrado captar. Los trabajos y logros que en este portafolio he mostrado de un niño en particular los considero una muestra representativa del grupo en general ya que todos los alumnos como mencione anteriormente evolucionaron de forma similar en su proceso de escritura.

Finalmente quiero mencionar que dentro de nuestra labor como psicólogos escolares esta el continuar estudiando y explorando la evolución y características particulares de la composición escrita en estudiantes mexicanos y enriquecer los datos y conocimientos que hasta el momento se tienen acerca de los procesos de escritura. Por otra parte es importante orientar y ayudar a los profesores en sus aulas a que consideren la escritura dentro de su programa de enseñanza pero no de una manera aislada o mecánica sino como lo que es, es decir, un conocimiento importante para la vida integrado por procesos complejos y cuya labor del maestro debe ser ayudar a promover su desarrollo a través de estrategias similares a las utilizadas en este trabajo.