

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES**

**PROMOCIÓN DE LA RESILIENCIA Y ENSEÑANZA DE HABILIDADES DE  
ESCRITURA EN NIÑOS DE 8 A 11 AÑOS DE UNA CASA-HOGAR**

**P R E S E N T A  
LÓPEZ MARIN XOCHITL GABRIELA**

**OPCION DE TITULACIÓN POR INFORME DE PRÁCTICAS  
PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**DIRECTORA: MTRA. CECILIA MORALES GARDUÑO  
REVISOR: DR. GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS**

**SINODALES:  
DRA. SUSANA ORTEGA PIERRES  
DRA. GILDA TERESA ROJAS FERNÁNDEZ  
LIC. FERNANDO MATA ROSAS**

**MÉXICO D.F.**

**JUNIO 2007**



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.

## Resiliencia

"Una infelicidad no es  
nunca maravillosa.  
Es un fango helado,  
un lodo negro,  
una escara de dolor  
que nos obliga  
a hacer una elección:  
someternos o superarlo.  
La resiliencia define el  
resorte de aquellos que,  
luego de recibir el golpe,  
pudieron superarlo".

*Boris Cyrulnik, (marzo, 1999)*

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la **Universidad Nacional Autónoma de México** por dejarme pertenecer a la **Facultad de Psicología** la cual impulso mi desarrollo personal y profesional, ya que gracias a ella conocí gente que ahora forma parte de mi vida. En ella viví experiencias únicas que estarán presentes en mi memoria por siempre.

A mis buenas conciencias (maestros):

A la **Mtra. Cecilia Morales Garduño** por su gran entusiasmo al dirigir mis conocimientos y desarrollar la capacidad profesional que puedo alcanzar. Por permitirme conocer pequeñas personitas que me enseñaron a valorar lo que tengo y sensibilizarme a las necesidades de los demás. Muchas gracias Ceci.

Al **Dr. Gerardo Hernández Rojas** por su gran compromiso profesional y amistoso que me permitió enfrentar muchas situaciones difíciles, por encontrar las palabras adecuadas para superar aquellos dificultosos momentos. Gerardo mil gracias, por escucharme, comprenderme y aconsejarme ya que sin ello hubiera sido difícil lograrlo.

A la **Lic. Patricia Moreno Wonchee** por interesarse en mi bienestar y aconsejarme en ese momento difícil de mi vida.

A **mi familia**, que me llena de fuerza para tratar de hacer mejor las cosas y hacerme creer en este sueño

**Papá** gracias por enseñarme con tu ejemplo lo que es la responsabilidad, constancia y perseverancia, cosas que necesite aprender para hoy alcanzar esta meta de la que tú también formas parte. Gracias por estar siempre ahí y mostrarme que la vida no es fácil.

**Mamá** gracias por estar en todo momento conmigo, por enseñarme valores que solo tú podrías haber enseñado como lo es amar. Por tu dedicación y compromiso que me has demostrado día a día. Por esos instantes de entrega que no podré olvidar nunca y que me hicieron salir adelante, por ser como eres y quererme tanto. Sin ti no hubiera podido lograr esta meta. Gracias ma te quiero mucho.

A **Vanessa** por estar conmigo siempre e impulsarme a hacer lo increíble por enseñarme que cuando se quiere hacer algo solo basta con decidirlo. Por su ejemplo de perseverancia y compromiso con las metas que uno se plantea. Gracias hermani por ser tan linda conmigo

**Brian (changuito), Bet y Claudia** gracias por conformar mi familia, por esas noches en que me ayudaron con mis tareas escolares y por confiar en que yo podría lograrlo. Por soportarme en esos momentos de estrés y estar siempre a mi lado.

A **Eder** quien me ha acompañado en estos últimos momentos, por su comprensión, su apoyo e impulso que han sido importantes en el logro de mis objetivos y por hacer este mundo tan hermoso e increíble. Te quiero mucho gracias.

A mis amigos **Katy, Karina, Aurora, Gaby, Ailyn, Claudia, Anahid, Lupe y Lucia, Adriana, Carmen, Angélica, Lilia, Nina, Don Celso (abuelito) Carlos, Laura, Marco, Gerardo, y los que se me olvidaron** porque siempre estuvieron en los momentos importantes de mi vida por enseñarme que la amistad es la magia que puede lograr superar momentos difíciles, que ustedes también compartieron conmigo.

## **Índice**

**Introducción**

**1 Antecedentes y fundamentación teórica**

**2 Programa de Intervención**

**3 Resultados**

**4 Conclusiones**

**Bibliografía**

**Anexos**

## INTRODUCCIÓN.

Actualmente, el incremento de conflictos de toda índole en nuestra sociedad ha afectado de manera interna y externa a las familias generando un ambiente que pone a muchos niños en riesgo de ser víctimas y en el futuro victimarios.

En nuestro país, uno de estos problemas, entre otros, es el de la pobreza. El 30.6% de la población vive en situación de pobreza de capacidades Boltvinik (2006), lo cual trae consigo una exposición continua a situaciones precarias que atentan contra el desarrollo físico y emocional de la sociedad, y en especial en el de los niños y las niñas. Para muchas familias el vivir en una situación precaria conlleva a la culpa y la preocupación los cuales son sentimientos recurrentes que afectan la estabilidad y desarrollo de los miembros de la familia (Kotliarenco, Cáceres y Álvarez, 1996).

Ante esto, se hace necesaria una intervención psicológica que desarrolle la capacidad de los niños para enfrentar los conflictos. Esta capacidad puede convertirse en factores que apoyen su desarrollo y así formar seres que puedan superar la adversidad, adaptarse, recuperarse y acceder a una vida productiva.

A esta habilidad o capacidad, se le ha denominado resiliencia, la cual se refiere a la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformado positivamente por ellas (Grotberg, 2002).

El desarrollo de esta capacidad puede potenciarse, partiendo del desarrollo, fortalecimiento y/o facilitación de factores protectores internos, y externos (ambientales), a través, por un lado del diseño de acciones

sistematizadas con esta intención y por el otro, por medio de la interacción que se tenga con el niño o la niña con los padres, maestros, o personas cercanas a ellos.

La investigación al respecto de Grotberg (1998); Henderson, y Milstein (2003), Kotliarenko, y cols (1996), Melillo (2002), Munist, Santos, Ojeda e Infante (1998), Rutter (1990), Werner, (1989), ha encontrado que un adecuado rendimiento académico, es un factor protector interno y por consecuencia apoya de manera sustancial la conducta resiliente en los niños y adolescentes.

Los fracasos en la escuela muchas veces pueden afectar la dinámica familiar y así colocar al niño en una vulnerabilidad que puede afectar el desarrollo de su plan de vida. Por otra parte, dentro del desempeño académico, la escritura juega un papel importante ya que es una habilidad imprescindible para la adquisición y desarrollo de otras habilidades (Defior, 1996), las cuales incluye conocimientos escolares y extraescolares.

También la literatura refiere que es posible configurar un entorno promotor de resiliencia, a través de la inserción en el ambiente cercano al niño, de una serie de factores protectores externos (Henderson y Milstein, 2003; Grotberg, 1993, Luthar, 1993, Munist, y cols. 1998).

La presente intervención, se llevó a cabo en una casa-hogar para varones de la Ciudad de México. Estos niños y adolescentes presentan diversos factores de riesgo entre los que se pueden mencionar los siguientes:

- Viven en situación de la llamada “pobreza de capacidades”, la cual hace alusión a que el ingreso es menor que el costo de la satisfacción de necesidades de alimentación, educación y salud (Székely, 2003).
- Proviene de familias desintegradas y/o disfuncionales.
- Observan rezago educativo y/o bajo rendimiento académico.

Es así que, desarrollar la conducta resiliente en esta población resulta fundamental, donde la escuela, la familia y las comunidades pueden ser ambientes por excelencia en los que los niños pueden experimentar condiciones que promueven la resiliencia.

Derivado de lo aquí expuesto, esta intervención, está dirigida a promover la conducta resiliente de los niños de 8 a 11 años de edad que actualmente cursan el 3° y 4° de primaria de esta casa-hogar, a través del fortalecimiento de su rendimiento académico, particularmente en el área de escritura y de la creación de un ambiente socioafectivo protector.

Como resultado de esta experiencia, se pretende aportar una opción de intervención en apoyo a niños en riesgo psicosocial y que presentan dificultades de aprendizaje en escritura, la cual sería de utilidad para futuros trabajos e intervenciones.

En cuanto a mis objetivos personales, esta experiencia me permitirá situarme como una profesional de la psicología al integrar los conocimientos que he adquirido a través de mi formación, condición que apoyará mi futura inserción en el campo laboral puesto que contaré con una experiencia real en este ámbito.

El presente informe de prácticas, está conformado por cuatro capítulos. En el primero se exponen los antecedentes, tanto del escenario en que se realizó la intervención, como de los principios teórico-metodológicos de la teoría de la resiliencia y del aprendizaje de la composición escrita. En el segundo se presenta el programa de intervención y en el tercer capítulo se muestran los resultados de la intervención, la conclusión y la exposición de las experiencias vividas en la realización de este documento.

## **CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.**

### **1.1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES.**

El lugar en que se desarrolló este trabajo, es una casa-hogar, institución de asistencia privada, ubicada en la Ciudad de México. Los responsables de esta institución se constituyen por un patronato de cinco personas voluntarias, cuya función es vigilar que la institución cumpla con los objetivos estipulados, así como hacer recaudación de fondos.

Esta casa-hogar, tiene 15 años de haber iniciado su funcionamiento y se constituyó legalmente el 8 de abril de 1997, con la misión y el objetivo social de proporcionar atención integral a menores de 4 a 14 años, de bajos recursos, huérfanos total o parcialmente, en riesgo de calle, que sufren maltrato y/o abandono.

La institución tiene capacidad para albergar a 30 niños. Sus objetivos específicos son: proveer de servicios e instalaciones dignas en óptimas condiciones de uso; dar educación básica a través de escuelas públicas; proporcionar albergue y alimentación balanceada; brindar atención y asesoría en tareas; y facilitar actividades de reforzamiento académico y recreativas.

La infraestructura financiera de la institución está compuesta por donativos, de los cuales el 52% son establecidos y el 48% son a procurar, es decir que estos últimos no son fijos y que tienen que buscarse a través de la presentación de proyectos a ser financiados por instituciones gubernamentales y/o no gubernamentales que se solicitan a donadores particulares.

Los recursos materiales e instalaciones están constituidos por un inmueble de 660 m<sup>2</sup>, propiedad de la casa-hogar en el cual están construidos dos

dormitorios, un comedor, baños y regaderas, un salón pequeño, una oficina, una bodega para despensa, una bodega general y el patio.

El personal operativo reenumerado, está formado por: la directora operativa, dos cuidadoras y una cocinera. De la misma forma, existe personal voluntario que apoya en diversas áreas, tales como asesoría de tareas y clases de inglés.

La labor asistencial consiste en proporcionar hospedaje de domingo a viernes con servicios básicos o albergue de lunes a viernes de 7:00 a 19:00 hrs.

Finalmente, la visión de la institución, es lograr que niños en riesgo de calle crezcan formándose sanos física, mental y emocionalmente, además desarrollar ciudadanos con valores y actitudes que los hagan independientes, autosuficientes y responsables, para su futura realización personal e inserción al mercado laboral.

En las siguientes páginas se presenta la literatura que explica lo referente a resiliencia y escritura los cuales son los temas centrales de éste trabajo.

## **1.2. RESILIENCIA.**

### **1.2.1. ANTECEDENTES DEL CONCEPTO.**

Resiliencia no es un concepto nuevo, desde hace algunas décadas atrás el concepto se ha venido investigando. Rutter (1979 citado en Kotliarenco, 1998) hacía un planteamiento del asombro que provocaban aquellos individuos que no resultaban dañados por la adversidad o deprivación; de estos trabajos surge la posibilidad de prevenir a través de comprender y conocer las razones por las que las personas no resultan dañadas.

Antes de nombrar como tal a la resiliencia se introdujeron algunos términos que no lograron definir por completo esta capacidad. En los años 70 se llamó vulnerabilidad a la característica de los seres humanos que mostraba sensibilidad y debilidad, mientras que la invulnerabilidad refería la capacidad de resistir a situaciones traumáticas o estresantes, pero es confuso en el sentido en que la resistencia al estrés es relativa y no absoluta y depende de la etapa y situación en que se encuentre el ser humano. Este concepto de invulnerabilidad se refiere a una capacidad fija de resistencia. Por lo tanto, se consideran ambos conceptos mencionados como un continuo con el cual se pueden clasificar a los individuos (Theis, 2003).

En los estudios hechos sobre vulnerabilidad destaca la investigación hecha por Werner y Smit, (1989 citados en Manciaux, 2003)) quienes durante treinta y dos años en la isla de Kauai-Hawai analizaron a 698 niños que se encontraban inmersos en factores de riesgo como pobreza extrema, alcoholismo, abuso de los padres, separación de la familia, entre otros factores estresantes los cuales estuvieron presentes continuamente en el proceso de su desarrollo. Estos niños fueron monitoreados y a la edad aproximada de 18 años se observó que las dos terceras partes de la población estaban en una situación difícil ya que habían experimentado embarazos precoces, enfermedades mentales, dificultades

escolares y problemas con la justicia, mientras que la otra tercera parte de la población había crecido para convertirse en adultos sanos, equilibrados, felices, productivos, capaces de conformar una familia estable y funcional a pesar de las condiciones adversas en las cuales tuvieron que vivir durante las primeras etapas de su vida, lo cual se prolongó en etapas posteriores de su desarrollo (Walsh, 2002 citado en Manciaux, 2003).

Se desechó el término invulnerabilidad por las conclusiones a las que llegó Rutter (1979 en Kotliarenko y cols. 1996) donde afirmaba que el concepto hace mención a una resistencia absoluta al daño y que la resistencia se aplica a todos los sucesos de riesgo y donde el contexto no era tomado en cuenta. Esta invulnerabilidad es considerada una característica intrínseca cuando el contexto impera en la promoción de este término; lo anterior no permite comprender por qué algunos niños en riesgo se desarrollaban saludablemente (Theis, 2003).

Otros conceptos empleados después de vulnerabilidad fueron los de competencia y robustez que tampoco tuvieron éxito como términos para describir la capacidad de enfrentar situaciones de riesgo y desarrollarse psicológicamente sanos y exitosos.

Competencia hace énfasis en la capacidad de competencia social que permite un enfrentamiento subyacente. Sin embargo las investigaciones han demostrado que se puede ser competente en situaciones de alto riesgo, pero a su vez se puede ser vulnerable a problemas físicos o mentales. Mientras que robustez es considerada afín a la resiliencia ya que es una característica de las personas que actúa particularmente como reforzadora a la resistencia al estrés. Houston (1987), señala que, la robustez puede no tener un impacto directo sobre la salud, sino que ésta puede ser más bien indirecta afectando primeramente las prácticas de vida, siendo éstas últimas las que afectarían a su vez la salud en sentido positivo. En esta misma dirección, Kobasa (1982), señala que la capacidad de robustez de las personas tiene una influencia importante en la interpretación

subjetiva que éstas dan a los acontecimientos de su vida (Kotliarenco y cols, 1996).

Por otra parte la resiliencia puede ser confundida con la inteligencia emocional puesto que ambas propuestas presentan algunas similitudes. Una de las principales semejanzas es que las dos descartan que el CI de las personas es un factor determinante para poder adquirir cualquiera de las dos capacidades, además las dos tienen un enfoque social donde realzan la importancia que tiene en el desarrollo del ser humano y hacen hincapié en que es importante contar con diversas habilidades que faciliten la interacción con los otros.

Es importante diferenciar que son dos conceptos con diferencias importantes ya que la inteligencia emocional parte del conocimiento, reconocimiento y mejoramiento de las emociones y motivaciones donde el entendimiento de los sentimientos de los otros es preponderante (Goleman 1998) La inteligencia emocional dice ser la piedra angular de todas las relaciones interpersonales donde es necesario aprender a equilibrar la mente racional y emocional para así lograr una interacción positiva, así mismo pone un gran énfasis en lo que ocurre al interior del individuo (Goleman 1998).

Lo anterior solo cubre uno de los puntos que la resiliencia propone ya que dentro de los factores internos encontramos que la sociabilidad, autocontrol y empleo de estrategias de convivencia son algunos factores que se pretenden desarrollar lo cual está muy relacionado con la inteligencia emocional pero la resiliencia engloba muchos más factores internos y externos lo que le da un enfoque de desarrollo más integral del ser humano.

Finalmente, con base en investigaciones y conclusiones se llegó al acuerdo de que el término resiliencia era el indicado para denominar a esta capacidad.

### **1.2.2. EL CONCEPTO DE RESILIENCIA.**

A fines de la década del los setenta, se introdujo el concepto de resiliencia al campo de las ciencias sociales. Esto se inició en el campo de la psicopatología, dominio en el cual se constató con gran asombro e interés, que algunos de los niños criados en familias en las cuales uno o ambos padres eran alcohólicos y que lo habían sido durante el proceso de desarrollo de sus hijos, no presentaban carencias en el plano biológico ni psicosocial, sino que por el contrario, alcanzaban una "adecuada" calidad de vida (Werner, 1989).

El enfoque de la resiliencia parte de la premisa que nacer en la pobreza, así como vivir en un ambiente psicológicamente insano, son condiciones de alto riesgo para la salud física y mental de las personas, pero más que centrarse en los circuitos que mantienen esta situación, la resiliencia se preocupa por observar aquellas condiciones que posibilitan el abrirse a un desarrollo más sano y positivo.

Es un término proveniente de la física en específico de la metalurgia el cual fue adaptado a las ciencias sociales y se refiere a la "capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e inclusive, ser transformado positivamente por ellas" (Grothberg, 2003).

Osmom (1996), define la resiliencia como un concepto genérico que se refiere a una amplia gama de factores de riesgo y su relación con los resultados de la competencia. Puede ser producto de una conjunción entre los factores ambientales y el temperamento, y un tipo de habilidad cognitiva que tienen algunos niños aun cuando sean muy pequeños (Munits, Santos, Kotliarenco, Ojeda, Infante y Grotberg, 1998).

La resiliencia tiene la capacidad de centrarse en el individuo como un ser único, enfatiza las potencialidades y los recursos personales que permiten

enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo (Munits et al.,1998).

Este concepto tiene dos componentes importantes: la resistencia a la destrucción y la capacidad de reconstruir sobre factores adversos. Igualmente se considera como una capacidad universal, es por esto que todos tenemos algunas características resilientes y podemos desarrollarlas aun más (Kotliarenco, 1996).

Esta capacidad universal, es considerada como un proceso dinámico, el cual se construye a largo plazo, es decir a través del tiempo y en este tiempo puede sufrir muchas variaciones. Es por esto que la resiliencia se encuentra en evolución y se enriquece a través de experiencia y reflexión, además es un proceso resultante del equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano (Munist et al., 1998).

### **1.2.3. ENFOQUE RIESGO-PROTECCIÓN.**

Diferenciar el enfoque de resiliencia y el enfoque de riesgo es conveniente. Ambos son consecuencia de la aplicación del método epidemiológico a los fenómenos sociales. Se refieren a dos aspectos diferentes pero complementarios. Considerarlos en forma conjunta proporciona una máxima flexibilidad, genera un enfoque global y fortalece su aplicación en la promoción de un desarrollo sano.

El enfoque de riesgo se centra en la enfermedad, en el síntoma y lo relacionado con daño biológico o social.

El enfoque de resiliencia muestra que las fuerzas negativas, expresadas en riesgo, no encuentra un niño inerme en el cual se determinarán, describe la existencia de escudos que harán que dichas fuerzas no actúen linealmente, atenuando así sus efectos negativos y, a veces, trasformándolos en factores de

superación de la situación difícil. Este complementa y enriquece el enfoque de riesgo.

La resiliencia es un instrumento clínico que exige un cuadro de referencia moral. Esto implica que un individuo debe superar la situación de adversidad dentro de las normas culturales en las que se desenvuelve. Esta se sustenta en la interacción existente entre la persona y el entorno. Por lo tanto, no procede exclusivamente del ambiente ni es algo exclusivamente innato, ambos niveles necesitan crecer juntos y en interacción. Es por lo anterior que el concepto no es individual sino amplio ya que también entran en juego las variables sociales y comunitarias (Munist, et al., 1998 y Theis, 2003).

#### **1.2.4. FACTORES DE RIESGO.**

Las condiciones en las que se desarrolla un niño pueden ser conceptualizadas en dos rubros: factores de protección y factores de riesgo. Reichters y Weintraub (1990 citados en Kotliarenco, et al., 1996) hacen una declaración del concepto de factor de riesgo que también es llamado vulnerabilidad que es considerado como un fenómeno perceptible en el cual un cierto nivel de estrés, resulta en conductas desadaptativas, y por otra parte, alude a una dimensión continua del comportamiento que se mueve desde una adaptación más exitosa al estrés, a otra menos exitosa.

Munist et al. (1998), definen al factor de riesgo como cualquier característica o cualidad de una persona o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud. Las probabilidades de padecer daños pueden surgir de sujetos que concentran en sí mismos factores de riesgo generando comportamientos que aumentan el peligro.

Los factores de riesgo dependerán del significado que cobra para las personas un determinado acontecimiento estresante, que es dependiente de las

capacidades cognitivas y emocionales de cada una de ellas. Por esto, quizás, sea necesario considerar las características de las personas para lograr una adecuada comprensión de los factores y/o procesos que ya sea las protegen o bien aumentan su vulnerabilidad (Kotliarenco, 1997).

Es importante destacar que Rutter (1990), señala que, una misma variable puede actuar bajo distintas circunstancias, tanto en calidad de factor de riesgo como de protector.

### **1.2.5. FACTORES DISTALES Y PROXIMALES.**

Algunos autores (Kotliarenco et. al., 1996) han puesto énfasis en la importancia de distinguir entre variables de riesgo dístales, que no afectan directamente al sujeto, pero que actúan a través de mediadores, y las variables de riesgo proximales que interactúan directamente con el sujeto. Ambas deben ser claramente definidas y entendidas para saber hasta que punto puede trabajarse con ellas. Estos autores señalan que los factores dístales, que han sido denominados macrosociales, no afectarían directamente al niño pero tendrían un efecto sobre algunos de los procesos o comportamientos que ocurren a nivel proximal.

La importancia de lo anterior estriba en que una intervención puede tener como objetivo viable la modificación o el refuerzo de algunas de las variables proximales, puede ser esto a través de los mediadores, pudiéndose alcanzar a este nivel resultados positivos. No ocurre lo mismo con los factores dístales, ya que éstos están en las decisiones políticas de tipo macrosocial, y no sujetos a intervenciones psicosociales específicas.

Del mismo modo, es relevante subrayar el hecho de que las variables proximales asociadas a un resultado exitoso en un ambiente distal de alto riesgo pueden no ser las mismas que las asociadas al éxito en ambientes de bajo riesgo,

puesto que ambos ambientes constituyen un contexto distinto para el operar de las familias.

Con respecto a lo anterior se ha observado que por ejemplo la competencia cognitiva se asocia a ciertas pautas y políticas de crianza (Baldwin, Baldwin 1992 citados Kotliarenco et.al., 1996)

### **1.2.6. MECANISMOS MEDIADORES EN LOS PROCESOS DE RIESGO PROTECCIÓN.**

De acuerdo con lo anteriormente señalado, las variables dístales están ligadas a los resultados sólo probabilísticamente posibles, y no a través de una relación causal directa. Por esta misma razón, el nexo entre una variable distal y su consecuencia no es inevitable. Así, se abre la posibilidad de que niños pertenecientes a grupos considerados de alto riesgo psicosocial, presenten un desarrollo positivo. En efecto, si los factores mediadores son más favorables de lo esperado en consideración con las variables dístales, el ambiente proximal en el que se encuentra el niño puede resultar de menor riesgo que lo sugerido por tales variables (Kotliarenco, 1997).

Rutter (1990), da cuenta de diversos mecanismos de mediación entre variables, que actuarían como predictores en los procesos protectores. A través de un efecto catalizador indirecto de una variable sobre otra, se modificarían los resultados de la interacción de la última con un factor de riesgo. Esta autora destaca cuatro de ellos:

- Los que reducen el impacto del riesgo, a través de dos maneras: alterando el significado que éste tiene para el niño, o modificando su participación en la situación de riesgo. En el primer caso, es posible modificar el proceso cognitivo, y por lo tanto, la apreciación que una persona tiene de

determinada situación de riesgo mediante, por ejemplo, la *inoculación* contra el evento estresante provista por la exposición controlada a él en circunstancias que faciliten una adaptación exitosa, por ejemplo, en el caso de la hospitalización de un niño. Por otra parte, es posible disminuir el involucramiento o la exposición al riesgo, por ejemplo, supervisando a los niños de modo de evitar que participen en tales situaciones y/o entregándoles retroalimentación acerca de cómo ellos están manejando la situación.

- Los que reducen la probabilidad de las reacciones negativas en cadena, es decir, aquellas que se dan luego de haber estado expuesto a la situación de riesgo y que perpetúan los efectos del mismo.
- Los que promueven el establecer y mantener la autoestima y autoeficacia. De éstos, las experiencias más relevantes son las relaciones afectivas seguras y armónicas, y el éxito en tareas que son importantes para la persona.
- Las experiencias o momentos claves en la vida de una persona, que son capaces de crear oportunidades de desarrollo adaptativo, y que marcan continuidad en la trayectoria vital del individuo.

### **1.2.7. FACTORES PROTECTORES.**

Los factores protectores son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables. Estos se pueden distinguir en externos e internos. Los externos se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: familia extendida, apoyo de un adulto significativo, o integración social y laboral. Los internos se refieren a la propia persona: estima,

seguridad y confianza de sí mismo, facilidad para comunicarse, empatía entre otros. (Munist et al., 1998).

Como anteriormente se mencionó los factores protectores externos o ambientales se refieren a las características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares y con referencia a esto a continuación se mencionan algunos factores que son mencionados por Henderson y Milstein (2003), los cuales pueden establecerse y así crear un ambiente generador de la conducta resiliente:

1. Promover vínculos estrechos.
2. Valorar y alentar la educación.
3. Emplear un estilo de interacción cálido y no crítico.
4. Fijar y mantener límites firmes y claros. (reglas, normas y leyes).
5. Fomentar relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
6. Alentar la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar “la ayuda requerida”.
7. Brindar acceso a recursos para satisfacer necesidades, prestar servicios a otros y brindar “la ayuda requerida”.
8. Expresar expectativas de éxito alcanzable y realista.
9. Fomentar el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).
10. Propiciar el liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.

Los factores protectores internos son las características individuales de las personas, que favorecen la resiliencia y a continuación se mencionan:

1. Prestar servicios a otros.

2. Emplear estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.
3. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.
4. Sentido del humor.
5. Control interno.
6. Autonomía; independencia.
7. Visión positiva del futuro personal.
8. Flexibilidad.
9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.
10. Automotivación.
11. Competencia personal, sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.

Werner (1989), ha dado cuenta de algunos de los factores que se observan comúnmente en los niños que, estando expuestos a situaciones adversas, se comportan en forma resiliente. Entre estos se encuentran las características del temperamento, en las cuales se observan manifestaciones tales como un adecuado nivel de actividad, capacidad reflexiva y responsividad frente a otras personas, la capacidad intelectual y la forma en que ésta es utilizada, la naturaleza de la familia (respecto de atributos tales como su cohesión, la ternura y preocupación por el bienestar de los niños) y la disponibilidad de fuentes de apoyo externo como un maestro o alguna institución como la escuela, casas-hogar, la comunidad, etc.

Con lo mencionado anteriormente pareciera que un factor protector siempre conllevará a una situación de éxito pero esto no siempre ocurre con esa regularidad. En ocasiones los eventos displacenteros y potencialmente peligrosos pueden fortalecer a los individuos frente a eventos que normalmente pueden

producir una respuesta inadaptativa y convertirse en un factor vulnerable (Kotliarenko, et.al.1996).

Las experiencias positivas, incluyen un componente de interacción. Las experiencias positivas actúan en general de manera directa, predisponiendo a un resultado adaptativo. Los factores protectores, por su parte, manifiestan sus efectos ante la presencia posterior de algún estresor, modificando la respuesta del sujeto en un sentido comparativamente más adaptativo que el esperable. Las niñas, por ejemplo, parecen menos vulnerables que los niños ante diferentes riesgos psicosociales (Rutter, 1985 citado en Kotliarenko et.al.,1996).

Fergusson y Lynskey (1996) también dan cuenta de ciertos factores que actúan en calidad de protectores y por tanto pueden proteger o mitigar los efectos de la privación temprana, promoviendo a su vez los comportamientos resilientes entre los que se encuentran: la inteligencia y habilidad de resolución de problemas, género, desarrollo de intereses y vínculos afectivos externos (en Kotliarenko, 1996).

Según Munist et al., (1998) se ha demostrado que hay aspectos y factores que fomentan la conducta resiliente como:

- Competencia social: que se refiere a la respuesta que brinda al contacto con los otros y generación de respuestas positivas en las otras personas; son activos, flexibles y adaptables. Incluye cualidades como estar alertas para responder a cualquier estímulo, se comunica con facilidad, demuestran empatía y afecto, y tiene comportamientos prosociales.
- Resolución de problemas: es la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la responsabilidad de intentar soluciones nuevas para problemas, tanto cognitivos como sociales y esto es

identificable desde la niñez temprana aunque en la juventud se encuentre la capacidad para jugar con ideas y sistemas filosóficos.

- Autonomía: es el sentido de la propia identidad, la habilidad para actuar independientemente y el control de algunos factores del entorno. Los niños que quieren enfrentar los dilemas del alcoholismo deben desarrollar un distanciamiento adaptativo es decir alejarse del foco familiar de comportamiento disfuncional.
- Sentido de propósito y de futuro: en este entran varias cualidades: expectativas saludables, dirección hacia objetivos, orientación hacia la consecución de los mismos, motivación para logros, fe en un futuro mejor y sentido de anticipación y coherencia. Este último factor parece ser un predictor de resultados positivos en cuanto a resiliencia.

Grotberg, (2002) habla de factores de resiliencia, como la forma concreta y práctica en que se expresan las diferentes resiliencias y se pueden reconocer en las expresiones del niño, en las afirmaciones que hace. Se pueden clasificar en cuatro categorías:

### **Los que se relacionan con el apoyo que el niño percibe que puede recibir:**

Expresan la perspicacia y la interrelación; le permiten afirmar:

#### **“Yo tengo...”**

- Personas a mi alrededor, en quienes puedo confiar y me quieren incondicionalmente.
- Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros y problemas.
- Personas que me muestran con su conducta, la forma correcta de actuar.
- Personas que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- Personas que me ayudan cuando estoy enfermo, en peligro o necesito aprender.

### **Los que se relacionan con fortalezas intra psíquicas del niño:**

Expresan la autonomía y le permiten afirmar:

#### **“Yo soy...”**

- Una persona por la que los demás sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi afecto.
- Respetuoso de mí mismo y del prójimo.

#### **También le permiten afirmar “Yo estoy...”**

- Dispuesto a hacerme responsable de mis actos.
- Seguro de que al final todo saldrá bien.

### **Los que se relacionan con las habilidades del niño para relacionarse y para resolver problemas:**

Expresan, además de la interrelación, la creatividad, la iniciativa y la ética; le permiten afirmar:

#### **“Yo puedo...”**

- Hablar sobre cosas que me asustan o inquietan.
- Buscar la manera de resolver los problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o para actuar.
- Encontrar a alguien que me ayude cuando lo necesito.

## **1.2.8. EVALUACIÓN DE LA RESILIENCIA.**

Llevar a cabo una evaluación nos permite llegar a determinar el punto de partida para realizar una intervención. La primera tarea es reconocer espacios, cualidades y fortalezas que han permitido a las personas enfrentar positivamente experiencias estresantes, ya sea asociadas a la pobreza o no.

Henderson y Milstein (2003), proponen el perfil de una persona resiliente, con el cual es posible identificar si una persona presenta rasgos de resiliencia. Algunos de los aspectos que caracterizan a estas personas son que poseen habilidades para la vida; como competencia social, son firmes en sus propósitos, tienen una visión positiva de sus propio futuro, tienen metas en la vida, entre otras.

Los autores antes mencionados también hacen una evaluación formativa de las intervenciones que se hacen con enfoque resiliente a fin de mantenerla bien encaminada, determina los resultados obtenidos y motiva con esto la continuidad del empeño tanto a nivel del personal como al nivel de alumnos participantes.

Esta evaluación dirige su atención hacia los seis factores constructores de resiliencia y con esto se instrumentan o modifican nuevas estrategias para lograr el objetivo. El reconocimiento a los esfuerzos y participación son importantes en esta evaluación ya que facilita la construcción de la resiliencia donde se pide la participación de los coparticipes para demostrar actividades que han logrado el desarrollo de la resiliencia lo cual funciona como factor motivador.

En cuanto a los factores internos de la resiliencia pueden ser medidos con instrumentos que la psicología se ha encargado de desarrollar los cuales se encuentran totalmente validados como el Cuestionario de Habilidades de Interacción social, Perfil de autopercepción para niños, Test de Autoestima cinco escalas para Niños, entre otros y los factores protectores externos y los factores de riesgo, es posible identificarlos mediante técnicas cualitativas de observación.

### **1.2.9. RESILIENCIA Y EDUCACIÓN.**

Después de la familia los ambientes educativos son los más propicios para que los niños experimenten las condiciones que promueven la resiliencia, esto se logra construyendo un ambiente de relaciones personales afectivas, es decir relaciones que transmitan esperanza y optimismo, que a su vez creen una actitud

de equilibrio de los defectos y virtudes que pueda tener el niño a través de una retroalimentación sobre sus puntos fuertes y acerca de sus problemas. Donde es importante aclarar y reafirmar que las fortalezas de un alumno son las que lo harán pasar de su conducta “de riesgo” a la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003).

La cuestión de la educación se vuelve central en cuanto a fomentar la resiliencia de los niños y los adolescentes, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable (Rubbo y Morato, 2000 citados en Melillo, 2002).

Se ha observado que los individuos resilientes presentan una mayor inteligencia y habilidad de resolución de problemas que los no resilientes aunque esta no es una condición necesaria (Kotliarenco et. al.,1996).

Rutter (1990), mencionó algunas variables que actúan también a favor de la vulnerabilidad o de la protección como la presencia de experiencias escolares positivas. Probablemente, el mecanismo subyacente a ésta variable es una mayor habilidad para controlar lo que a las personas les sucede, con el consecuente aumento de la autoestima y autoeficacia.

Werner (1989), sostiene que ante la resiliencia puede hacerse algún tipo de intervención para incrementarla, esto puede suscitarse a través de aumentar o reforzar el número de factores protectores internos o externos que pueden estar presentes en una situación dada, lo cual es mencionado posteriormente.

Existen numerosos obstáculos para construir la resiliencia en el ámbito escolar, como la ausencia de estrategias de enseñanza, o problemas de aprendizaje que puedan tener algunos alumnos lo cual dificulta el desarrollo de la resiliencia en los niños (Melillo, 2004).

### 1.2.10. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN.

Henderson y Milstein, (2003), concluyen que de las investigaciones han surgido seis puntos relevantes que muestran de qué modo pueden aportarse factores protectores ambientales y condiciones que fomenten dichos factores. Estos puntos, han sido clasificados de dos formas; los tres primeros sirven para mitigar el riesgo e impulsar la resiliencia (Hawkins, Catalano y Miller, 1992) y los otros tres sirven para construir resiliencia (Bernard, 1991), mismos que se explican a continuación.

#### **Mitigar el riesgo**

1. *Enriquecer vínculos.* Esto implica fortalecer los vínculos entre los individuos y actividades prosociales, lo que disminuirá la participación en actividades de riesgo. De manera análoga se hace hincapié en la necesidad de vincular de manera positiva a los niños con el rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.
2. *Fijar límites claros y firmes.* Consiste en la elaboración e implementación de lineamientos coherentes y responde a la importancia de hacer explícitas las expectativas de conducta existentes. Las expectativas deben incluir el enfrentar las conductas de riesgo para los alumnos y tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir.

3. *Enseñar habilidades para la vida.* Éstas incluyen: cooperación; resolución de conflictos; estrategias de resistencia y asertividad; destrezas comunicacionales; habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y un manejo sano del estrés. Cuando se les enseñan y refuerzan de manera adecuada estas estrategias ayudan a superar los peligros de la adolescencia, sobre todo en el consumo de alcohol, tabaco y otras drogas (Botvin y Botvin, 1992). También son importantes para crear un medio que procure el aprendizaje de los alumnos y para ayudar a los adultos a participar de interacciones eficaces dentro de la escuela.

### **Construir la resiliencia.**

1. *Brindar afecto y apoyo.* Se refiere a proporcionar respaldo y aliento incondicionales siendo este punto crucial para la resiliencia ya que pareciera que es casi imposible “superar” la adversidad sin la presencia de afecto el cual no necesariamente debe provenir de la familia. Los pares y hasta las mascotas pueden funcionar como constructores de resiliencia para adultos y niños. Quienes intentan reformar la educación están reconociendo que un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito académico. Nodding (1988 en Henderson y Milstein, 2003) observa: “Es evidente que los niños se esforzarán más y harán cosas – incluso cosas raras como sumar fracciones- para personas a las que quieren y en quienes confían”.
2. *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y realistas a efecto de que obren como motivadores eficaces, pues lo que habitualmente ocurre es que muchos niños y adultos son objeto de expectativas poco realistas y asumen bajas expectativas para ellos mismos.

3. *Brindar oportunidades de participación significativa.* Esto significa brindar un alto nivel de responsabilidad, dándoles oportunidad de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. En el ámbito escolar este punto está dirigido a que la enseñanza se vuelva más “práctica”, el currículo sea más “pertinente” y “atento” al mundo real, y que las decisiones se tomen más a menudo en el lugar de trabajo, con activa participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

Aplicados de forma sistemática e intencional y en combinación, estas seis estrategias han dado como resultado en los alumnos una concepción más positiva de sí mismos y un mayor apego a la escuela o institución, un mayor compromiso con las reglas y mejores puntuaciones en los tests estandarizados, así como significativos descensos en actividades delictivas, consumo de drogas y suspensiones (Hawkins, 1992 citado en Henderson y Milstein, 2003). Se ha constatado que estos pasos son factores cruciales para fortalecer la resiliencia en niños y adultos.

Las anteriores estrategias son reconocidas y adoptadas para promover resiliencia por autores como Kotliarenko et al., (1996) y Munist, et al., (1998); también reconocen la importancia de éstas, como dimensiones para mitigar el riesgo, indagar y promover la resiliencia.

Sin embargo, durante los últimos años, especialmente entre 1999 y 2000, la orientación de las investigaciones cambió hacia un enfoque interaccional ecológico basado en el modelo de Bronfenbrenner, desde el cual comienza a considerarse la resiliencia como un proceso dinámico en el que ambiente y sujeto se influyen en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse y funcionar apropiadamente a pesar de la adversidad (Infante, 2002).

Por otra parte, el buen rendimiento académico es considerado como un factor protector interno (Grotberg, 1998; Henderson, 2003; Kotliarenko et al., 1996 y Rutter, 1990) por lo cual el apoyar en esta área se estaría fortaleciendo una de las áreas que impulsa la resiliencia. Dentro de las áreas prioritarias para un buen desempeño académico, se encuentra la escritura y es sobre este campo que hablaremos a continuación

### **1.3. ESCRITURA.**

#### **1.3.1. CONCEPTO DE ESCRITURA.**

La escritura es una forma de expresión del lenguaje, que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre, los cuales varían según las civilizaciones. La escritura tiene sus propias exigencias, siendo la esencial la trasmisibilidad de la expresión gráfica, pictográfica o grafológica. La escritura está hecha en nuestra sociedad para ser vista y leída (Lugo, 1992).

Para Defior (1996), la escritura es una actividad compleja que implica múltiples operaciones y un amplio conjunto de conocimientos. Para lograr su dominio se deben desarrollar simultáneamente el reconocimiento y producción de palabras (decodificación lectora y codificación o deletreo escrito) así como la comprensión o producción de textos (comprensión lectora y composición escrita).

El código escrito es un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, como un medio para vehicular mediante letras la lengua oral, constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación (Cassany, 1987). Lo anterior hace referencia a que aprender a escribir no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral.

### **1.3.2. CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA.**

Las características de la escritura dependen en parte de los modos de adaptación cultural de los niños y adolescentes, así como sus medios de realización y creación (Dockell, 1997).

Para entender las particularidades de la escritura es necesario conocer las dos formas con las que se puede concebir este proceso:

- Como transmisión de información mediante diferentes formas de representación gráfica del habla y del mensaje; como la transcripción de lo oral a lo visual-gráfico mediante un sistema rudimentario de escritura, con mayor valor informativo que motriz.
- Como actividad compleja en la que intervienen multitud de procesos: cognitivos (ordenación de ideas), lingüísticos (ortografía correcta) y motrices (calidad de la escritura). En relación al habla y al concepto anteriormente expuesto, la escritura implica un proceso artificial que requiere una determinada enseñanza (Lebrero, 1999).

La escritura es la herramienta que ha permitido conservar y transmitir de una generación a otra las creaciones culturales y la memoria colectiva. En este sentido es un instrumento privilegiado de transmisión de una herencia cultural, no inscrita en nuestros genes, pero igualmente incorporada a la evolución de la especie.

Como se ha señalado, la escritura posee desde su aparición una dimensión instrumental, vinculada a la fijación de la información, esta dimensión se identifica, con la capacidad que tienen los textos para transmitir informaciones de tipo

diverso. En este sentido, sirve para decir los conocimientos que un autor tiene sobre un tema determinado. Leer y escribir constituyen esencialmente los medios a través de los cuales se puede comunicar una información más allá de la interacción cara a cara. Con frecuencia en la escuela los alumnos no solo deben aprender a escribir y a leer sino también a aprender a través de la lectura y la escritura y por consiguiente estos medios permiten la organización y elaboración de los conocimientos (Anguita, 2004).

### **1.3.3. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA.**

Una de las diferencias primordiales de estos dos tipos de comunicación es que la comunicación oral no es tan estudiada ya que varios autores refieren a la “verdadera lengua” aquella que se encuentra escrita.

La comunicación oral es considerada como análoga a los borradores de lo escrito. Rara vez es posible ver los borradores escritos y nos cuesta descifrarlos es por eso que la mayor parte de las producciones orales deben ser tratadas como “pre-textos”, éstos contienen cantidades de fragmentos: como si el texto no fuera producido una sola vez, sino por trozos.

Las producciones orales no se hacen según un proceso simple: algo para decir y palabras para decirlo; se realiza más bien por aproximaciones sucesivas (Blanche, 1998).

La producción oral muestra una organización importante de los ritmos, lo que supone una memorización muy fuerte de las formas en que se manipulan las palabras, cuando hablamos de nuestra lengua más que escuchar, reconstruimos los enunciados en función de las previsiones acostumbradas y según el grado de probabilidad de un elemento. En cuanto a los nombres propios o las cifras, es difícil hacer previsiones y es allí realmente donde se requiere escuchar.

Al escuchar una producción oral se discernen sintagmas y no palabras aisladas; en lo escrito identificamos las unidades mediante palabras gráficas; el proceso de percepción es fundamentalmente diferente. En los sintagmas la intervención del oyente es importante y la deformación siempre es posible. En el lenguaje oral la entonación es la que hace una diferenciación de lo que se dice.

La escritura permite hacer un análisis de la lengua, ya que existen textos y estos pueden ser consultados en todo momento, David Olson (1994 citado en Blanche, 1998), introduce la distinción entre lo que un texto quiere decir y lo que dice literalmente, donde se encontró como dato importante que la atención no es la misma en las palabras exactas. Olson insiste de manera firme que la escritura está hecha para anotar lo que se dice, más que lo que se quiere decir. Puede servir entonces para informar nuestro conocimiento de la lengua, por medio del examen de lo que se ha dicho.

Así el modelo que ofrece la escritura sirve para pensar la lengua, y adentrarse en la cultura para conocer el lenguaje. Donde la escritura se dificulta es al querer expresar tiempos y fuerzas ilocutorias como la interrogación, la negación y la exclamación donde el contenido no es el mismo y se ve diferente por la distribución diferente del lugar asignado a las emociones o a la presentación de sí (Blanche, 1998).

Cassany en (1998) comenta que los escritos comparten rasgos fundamentales de la comunicación oral los cuales se presentan a continuación:

- Actividad lingüística e intención. Escribir es una actividad humana dirigida a la consecución de objetivos (Austin, 1962; Schmidt, 1973 en Cassany, 1999) para pedir y dar información, expresar conocimientos, influir en otros, organizar una actividad, buscar aprobación, etc. Hasta cierto punto, las intenciones comunicativas

llegan a ser más importantes que las mismas palabras. La fuerza que tienen las intenciones es tan fuerte que hasta pueden llegar a modificar el significado de las palabras.

- Contextualización. Cada uso lingüístico, cada actividad de composición es un acto contextualizado que tiene lugar en circunstancias temporales y espaciales, que cuenta con interlocutores concretos, que comparten un código común y que pertenecen a una misma comunidad lingüística. Al escribir sólo decimos una parte ya que dejamos que el contexto sea el que muestre el resto del mensaje o texto.
- Proceso dinámico y abierto. El mensaje no está almacenado en el texto, sino que se elabora a partir de la integración entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos. El significado no es un mensaje completo ni inmutable, físicamente encerrado en las letras, que se ofrezca a los lectores para que lo decodifiquen como quien abre un paquete. Al contrario, sólo existe en las mentes del autor y del lector y se construye durante los actos de composición y lectura. Como consecuencia de este hecho, el contenido de un escrito nunca será el mismo para todos los lectores, puesto que cada persona posee diferentes conocimientos previos.
- Discurso organizado. Los usos lingüísticos son unidades identificables y estructuradas que se apoyan en situaciones no verbales concretas, dependen del conocimiento enciclopédico de los habitantes, y se vehículan a través de procesos dinámicos y abiertos. Denominamos texto o discurso –escrito u oral- a dicha unidad, los textos son sistemas complejos de diferentes niveles y de reglas o criterios de organización de las mismas (introducción-desarrollo-conclusión, tesis-argumento, causa-consecuencia, coordinación

sujeto-verbo). Para analizar y clasificar esta intrincada organización interna utilizamos las conocidas denominaciones de coherencia, cohesión, corrección y adecuación. Esta organización del discurso a permitido la incorporación de expresión icónica o paraverbal no lineal.

- Habilidad lingüística y composición. Componer un escrito no sólo requiere el uso de la habilidad de redactar, sino también la lectura y la comprensión y expresión oral. Escribir exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición: leemos los borradores para verificar que expresen lo que deseamos y diálogos con coautores y lectores intermedios sobre el texto, para planificarlo o revisarlo. Por lo anterior, el éxito final de una composición depende en parte de las destrezas de comprensión lectora, oralización y conversación que posea el autor. (Cassany, 1999).

### **1.3.5 DESARROLLO DE LA ESCRITURA.**

La escritura, es un aprendizaje cuyo comienzo y desarrollo se sitúa desde edades muy tempranas. Entre los seis y los once años se incorpora como aprendizaje formal, este proceso comprende tres etapas: La primer etapa se caracteriza por presentar dificultades motrices importantes y marcar fuertemente el grafismo. Durante la segunda etapa, el niño alcanza un equilibrio gráfico general marcado por un relativo dominio del gesto, y la tercera etapa, pone de nuevo en tela de juicio el equilibrio caligráfico (Lugo, 1992).

En nuestra sociedad la escritura experimenta un desarrollo mensurable en función, de factores madurativos y órganos-funcionales, a partir de los cuales es posible un aprendizaje escolar jerarquizado. Por eso a pesar de su carácter

arbitrario, evoluciona la escritura según leyes que pueden ser confrontadas con las del desarrollo psicológico general (Dockell, 1997).

Los primeros pasos de la escritura son decisivos, ya que en ellos, el niño se sitúa frente a la escritura con su propio medio de organización, con sus capacidades motrices, de orientación y de representación verbal (Cassany 1999).

Son diversos los estadios/fases que nos proponen los expertos en los diversos ámbitos, desde el punto visografomotriz, como psicológico o de expresión plástica. A continuación se presentan junto con ejemplos de la etapa que ilustran el desarrollo de la escritura de acuerdo a lo expuesto por Lebrero (1999).

- a) *Etapa motriz*, del garabateo espontáneo. El niño, desde los 16 meses, es capaz de realizarlos siempre que se le proporcione instrumentos gráficos, tenga modelos adultos y observen alguna demostración al respecto. Los garabatos, así como las manchas, figuras y formas, constituyen una modalidad de lenguaje icónico como expresión infantil.
- b) *Etapa perceptiva*, donde la expresión es fundamentalmente fruto de la percepción y memorización visual. El niño puede intentar hacer trazos a los componentes de las letras, sean curvas, palotes, etc., si bien de forma secuenciada en una línea y en la orientación izquierda derecha.
- c) *Etapa representativa*, referencial o pseudoescritura, en la que su representación del medio en que se encuentra tiene un significado para él.
- d) *Etapa ideográfica*, en la que es capaz de elaborar ideogramas en base a la idea que tiene concebida "a priori". Con el ideograma ya utiliza la menor unidad significativa del lenguaje.
- e) *Etapa pictográfica*, caracterizada por la utilización de los pictogramas convencionales con la doble función connotativa y denotativa. Utiliza

los pictogramas en sus diversas posibilidades: representando fenómenos, características de los objetos, situaciones, relaciones o bien expresando narraciones propias mediante sintagmas o frases.

- f) *Etapa fonética*, en la que se aproxima a letras reales; empieza a tener una idea del alfabeto relacionando letras y sonidos. Poco a poco va organizándolas hasta que es capaz de utilizarlas adecuadamente. Sin embargo no puede interpretarse si tienen conocimiento del código. Es preciso considerar los resultados de la investigación de Kaufman, (1989 citado en Lebrero, 1999) cuando el niño se encuentra en esta etapa, generalmente requiere de una cantidad mínima de tres letras, siempre que sean diferentes, para que considere la posibilidad de leerlas y escribirlas, es lo que se ha denominado “hipótesis de cantidad mínima” e “hipótesis de variedad”
- g) *Etapa de transición*, a la escritura correcta, en la que se enfrenta con el aspecto simbólico del mensaje escrito. Trata de interpretar el significado de lo que tienen delante, de considerar los nombres de los objetos representados en el texto y, en definitiva, utiliza su capacidad creadora y cognitiva.

Goodman (1982 citado en Escoriza, 1997), se concreta en explicar el progreso en la escritura sobre la base del descubrimiento del control, por parte del niño, de una serie de principios de carácter funcional, lingüístico y relacional.

- a. Principios funcionales: referidos a la toma de consciencia de la función sociocultural que cumple la escritura y su importancia como medio de comunicación interno e interpersonal.

\*A nivel individual, la escritura cumple con dos funciones: como manifestación del lenguaje interior, que permite reproducir el monólogo interno de pensamiento resultado de la internalización de experiencias. En segundo lugar como

actividad gráfica puede ser el escrito complemento del dibujo, en cuyo caso adquiere un carácter explicativo, o lenguaje explicativo.

\*A nivel interpersonal, como medio de comunicación entre individuos y como control de la conducta de los demás mediante indicaciones, señalizaciones o signos gráficos.

- b. Principios lingüísticos: este grupo de principios están relacionados con el conocimiento de la forma y funciones del lenguaje. El dominio progresivo de la escritura, implica conocer y comprender el conjunto de normas convencionales que regulan la estructura de esta actividad gráfica específica. Estos principios de carácter son:

\*Ortográfico: que consiste en la discriminación y asimilación de las diferencias o rasgos gráficos particulares que caracterizan a cada uno de los caracteres o grupos de caracteres de la escritura. En este grupo podemos considerar la grafía de las letras, la direccionalidad en la secuencia gráfica y sistema de puntuación.

\*Sintáctico: conocimiento de la estructura gramatical interna de la frase. En situaciones experimentales se ha investigado la capacidad del niño para juzgar si una frase es o no gramaticalmente correcta y la aptitud para formar frases normales a partir de frases con distintos niveles de desorganización sintáctica o ambigüedad.

\*Semántico: el conocimiento supone comprender que la escritura representa pensamientos, ideas, objetos, etc., en definitiva significados. Los signos gráficos son considerados

como escritura cuando pueden ser asociados a significados específicos, es decir, tiene un contenido concreto.

\*Pragmático: las dificultades en la producción del lenguaje escrito no se circunscribe únicamente a la aplicación correcta de las normas internas del sistema lingüístico, sino que se amplían cuando la escritura se orienta a la función de comunicar información. En este supuesto se establece una relación entre el sistema lingüístico y el contexto humano o sociocultural.

- c. Principios relacionales: se desarrolla a medida que el niño resuelve el problema de como el lenguaje escrito llega a ser significativo al comprender que la escritura se relaciona con aquello que representa: un objeto, lenguaje oral, la realidad física y social, etc.

### **1.3.6. COMPOSICIÓN ESCRITA.**

La composición escrita se concibe, como una actividad que deja un amplio margen de libertad a las decisiones del autor: esto la convierte en una actividad especialmente compleja. En este sentido el autor que es el alumno que escribe, debe componer un texto intentando que las ideas guarden coherencia y que conserve una cohesión que facilite su lectura y comprensión (Anguita y cols, 2004).

Sin embargo, hay otra forma de concebir la composición que requiere de un mayor número de conocimientos: aquella en la que la escritura está dirigida por objetivos concretos que formulan al escritor un doble problema: qué decir, o problema del contenido; y cómo decirlo, a quién y con qué propósito, o problema retórico.

La estrategia anterior, consistente en evocar lo que se sabe a propósito de un tema y escribirlo de forma más o menos correcta, se sustituye por otra estrategia más compleja, en la que lo que se sabe y se quiere decir (qué explico) debe ser examinado, y con frecuencia modificado, por las restricciones que impone el atender al problema retórico (cómo lo explico para esa audiencia, con qué propósito determinado y utilizando qué recursos) (Anguita y cols, 2004).

La composición escrita cuenta con diversos estilos que ofrecen una base para estructurar la información y así lograr transmitir el mensaje a continuación se presentan los propuestos expuestos por Wray y Lewis, (1997):

- Relato. El objetivo central de este tipo de texto es contar hechos con el propósito de informar o de entretener, el cual consta de tres partes fundamentales que es una apertura que sitúa en la escena, el relato de los acontecimientos tal como ocurrieron y una declaración final donde se reorienta al lector.
- Informe. El propósito es describir como son las cosas, y consta de una apertura en la que se hace una clasificación general y una descripción de los fenómenos, en la que se incluyen algunas o todas sus: a) cualidades b) partes y funciones o c) costumbres o usos.
- Procedimental. La finalidad es describir cómo se hace algo a lo largo de una serie de pasos ordenados, donde se especifica el objetivo, los materiales, los pasos ordenados para conseguir el objetivo y se suele incluir un diagrama o una ilustración.
- Expositivo. Este texto explica los procesos que implican los fenómenos naturales y sociales, o explica cómo funciona algo, este debe incluir una afirmación general para introducir el tema y una serie de pasos lógicos que expliquen cómo o porque ocurre algo.

- Persuasivo. Este defiende un punto de vista o argumento determinado el cual inicia con una declaración, continua con los argumentos y termina resumiendo y reafirma su postura inicial.
- Debate. Aquí se presentan argumentos e información desde puntos de vista opuestos antes de llegar a una conclusión basada en las pruebas y se compone de la planeación de un problema, argumentos a favor y en contra y una sugerencia dada como resumen y conclusión.

En la composición escrita se emplea de manera recurrente el esquema "planificación-textualización-revisión" (esquema que no es lineal, sino recurrente, con constantes retroalimentaciones), que conduce a una cierta reorganización del conocimiento del autor, pues, a través de la escritura, se pone el pensamiento "sobre papel" lo que contribuye a objetivarlo y sistematizarlo, para entender mejor lo anterior a continuación se presentan algunos modelos que explican el proceso de la composición.

### **1.3.7. MODELOS QUE EXPLICAN LA COMPOSICIÓN ESCRITA.**

Los diversos planteamiento formulados, en relación a la explicación y/o descripción del proceso de composición escrita, han tratado de identificar los procesos cognitivos implicados y el grado de interacción funcional y recursiva existente entre ellos y son coincidentes en destacar la naturaleza cognitiva del proceso de escritura donde se destaca la relevancia del conocimiento algorítmico en la realización eficiente de una tarea. A continuación se muestran los modelos de Hayes y Flower (1984) y Bereiter y Scardamalia (1987 citado en Hernández 2006) que proponen una explicación de lo mencionado anteriormente.

Para Hayes y Flower (citados en Hernández, 2006) el proceso de escritura es una solución a un problema de comunicación el cual no cuenta con una solución única ya que no se tienen reglas o técnicas infalibles para escribir.

El lenguaje escrito es un proceso constructivo, activo, estratégico y afectivo. En este modelo se hace alusión a tres grandes subprocesos por los que atraviesa la composición escrita los que a continuación explicaré:

### **Planificación:**

Consiste en la búsqueda de ideas e información y en la elaboración de un plan de escritura, lo cual ocupa dos tercios del tiempo total del proceso según estudios de Matsuhashi (1981,1982 citado en Cassany, 1987) este subproceso se integra partiendo de lo siguiente:

- Establecimiento de metas u objetivos generales. Cassany (1987), llama a este subproceso adecuación, donde habla de la variación que se presenta al escribir lo que depende de la comunidad a la que pertenecen, se selecciona en este momento el tema del que se hablara, el propósito y la relación que hay entre los interlocutores.
- Generación de ideas o del contenido. El escritor hace una búsqueda del tema ya sea en su memoria o en diversos textos partiendo de la fase anterior.
- Organización. El escritor estructura la información generada de acuerdo con su conocimiento de las estructuras textuales. Cassany (1987), nombra este subproceso como coherencia donde hace distinción entre informaciones relevantes e irrelevantes las cuales deben ser detectadas para así generar un texto adecuado.

### **Textualización**

Es el momento en que el escritor desarrolla sus primeras ideas acerca del tema a escribir. Se introduce la parte motora en este proceso además de la

concreción y el desarrollo de la secuencia de palabras que servirá para expresar las ideas. Se produce un alto grado de interactividad de todos los procesos, ya que el escritor vuelve a la operación de planificación de modo que traduce las ideas en signos gráficos. Los subprocesos que intervienen son los grafomotores, sintácticos, léxicos y textuales al igual que los contextuales (Flower y Hayes 1983 en Defior, 1996).

## **Revisión**

La revisión consiste en evaluar, mejorar o refinar los avances del texto ya escrito, así como el análisis de las metas e ideas que todavía no se han trasladado al papel (Hernández, 2006). Cassany (1987), supone que es la aplicación de los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintáxis y léxico que anteriormente se abordaron. Estas convenciones sociales son imprescindibles para asegurar el éxito de la comunicación.

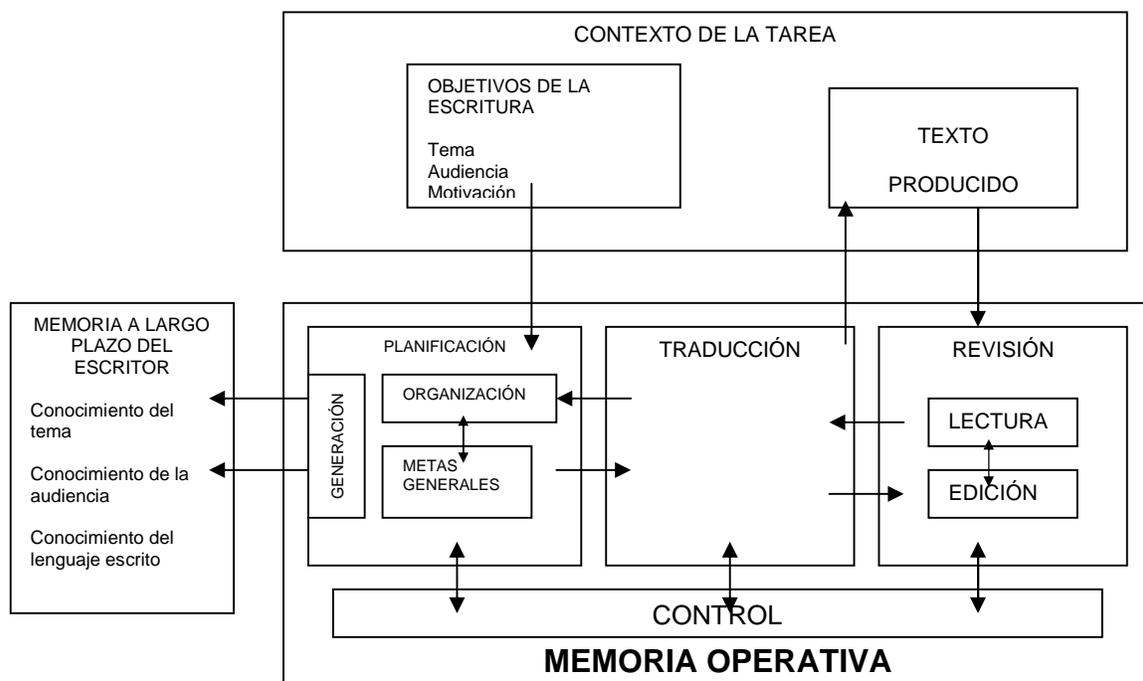
Escribir no es una habilidad espontánea como conversar. El escritor reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores y repasa pruebas. Mientras realiza operaciones relee, corrige y reformula repetidamente lo que esta escribiendo. La aplicación de estos procesos dependerá del nivel en que se encuentre el escritor ya que un autor experimentado seguro pasara por estos procesos mientras que un aprendiz realizara operaciones más superficiales. (Cassany, 1993)

## **Recursividad**

Los buenos escritores no siempre utilizan un proceso lineal u ordenado en el que primero se planifique la estructura del texto, después se escriba un borrador, luego se revise y se termine por hacer la versión final del escrito. Contrariamente, parece que este proceso es recursivo y cíclico; puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo. En el proceso lineal la

estructura planificada el principio se mantiene al final y durante el proceso no aparecen ideas nuevas o si aparecen, no se incorporan al texto. En el proceso recursivo la estructura inicial se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas al inicio. El escritor que sigue este proceso es suficientemente flexible para incorporar las ideas nuevas que tiene y para modificar los planes que había hecho (Cassany, 1987).

Flower y Hayes (1983 citado en Defior, 1996) habían destacado que redactar no sólo comunica sino también puede emplearse para elaborar el propio conocimiento. En esta especie de diálogo interior, que implica la composición de un texto y el refuerzo por intentar expresar los conocimientos, éstos se transformarían estableciéndose nuevas relaciones entre ellos (ver figura 1).



**Figura 1.** Modelo de composición escrita de Flower y Hayes (1983, tomado de Hernández 2006 p. 63).

Los modelos propuestos por Bereiter y Scardamalia (1987 citados en Escoriza, 1997), se fundamentan en la distinción tradicional entre el desarrollo cognitivo como proceso natural y como proceso apoyado en la influencia del medio exterior. Se basan en la propuesta de Chomsky diciendo que se deben estudiar las capacidades adquiridas de manera natural para sí comprender la mente humana y en base a estos planteamientos proponen tener en cuenta dos consideraciones básicas:

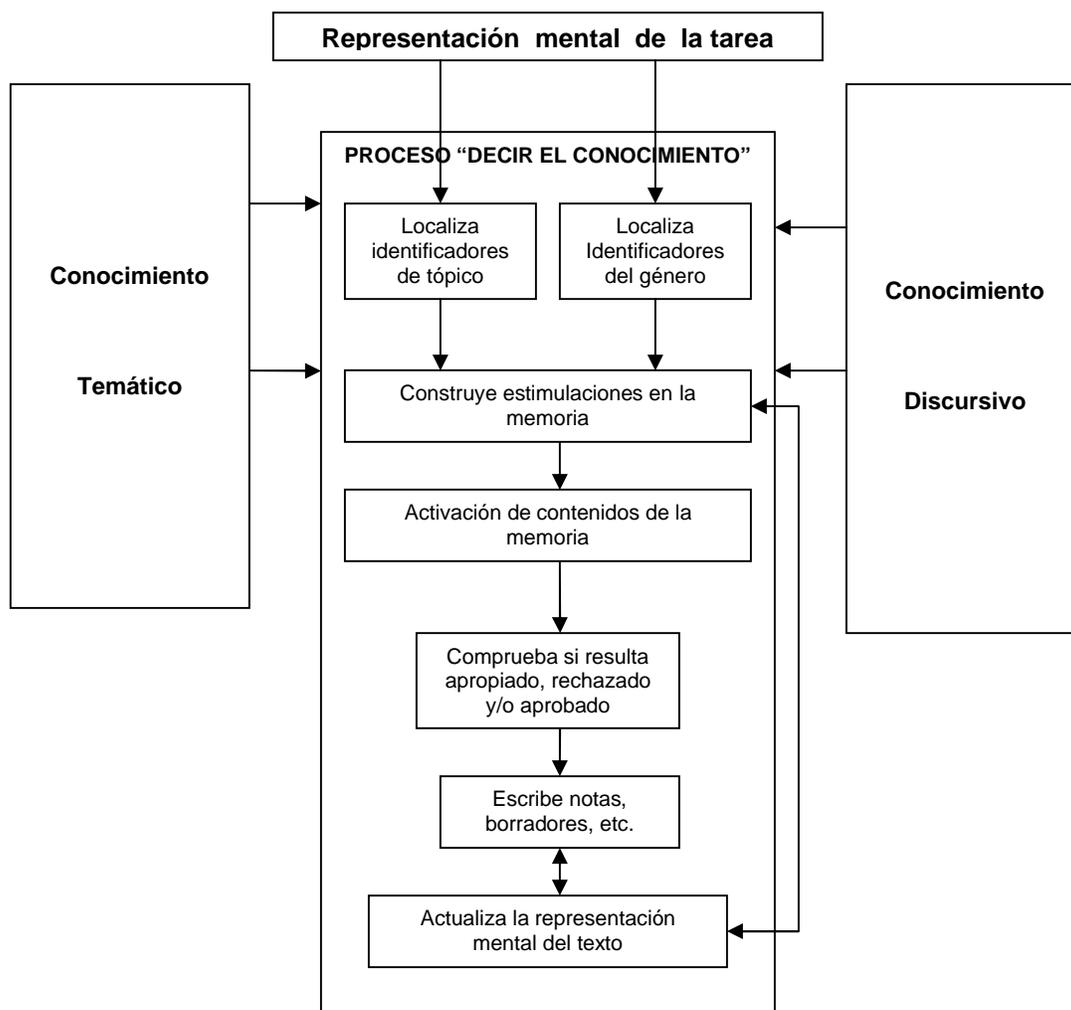
- a. Las posibles interacciones entre ambas capacidades.
- b. Entender la composición escrita como una capacidad adquirida tanto de manera natural como de manera problemática. Esta distinción hace la bifurcación entre aprendizaje de la escritura como una consecuencia natural del desarrollo del lenguaje y que, por tanto, necesita poca influencia educativa para que se genere y alternativamente, como una tarea difícil dominada solamente a instancias de procesos continuados de enseñanza aprendizaje.

Con base en lo anterior se proponen dos modelos de composición, básicamente diferentes.

El primer modelo “decir el conocimiento” (figura 2) explica la escritura como una tarea completamente natural caracterizada por hacer un empleo efectivo de las estructuras cognitivas ya existentes y minimizar el volumen de problemas nuevos que deben ser resueltos. Su realización es muy independiente del desarrollo natural de la competencia lingüística y de las habilidades aprendidas a través de las experiencias sociales ordinarias. En esencia, este es un modelo de cómo avanza la producción de un discurso empleando para ello fuentes únicas, para generar el conocimiento, las que hacen referencia al tema, el esquema del discurso y el discurso ya producido.

La evidencia empírica en apoyo al modelo “decir el conocimiento” lo resumen Bereiter y Scardamalia (1987 citados en Escoriza, 1999) en las siguientes características:

- a. Los textos escritos por los escritores no expertos presentan rasgos derivables y ya identificados en el modelo:
  - \*En la coherencia temática, presenta las siguientes particularidades: las frases pueden estar referidas al tema, pero no ser coherentes entre sí, puede presentarse ruptura temática; puede no responder a las exigencias de un tema elaborado; problemas con el empleo de los referentes y de los conectores.
  - \*Desarrollo estructural incompleto. Los alumnos fracasan en el momento de desarrollar cada componente organizativo del esquema estructural.
  - \*Débil adaptación del contenido a la audiencia. La generación del contenido, aun siendo adecuado con respecto al tema y al género discursivo, puede que no responda a las características y necesidades del lector.
- b. Considerar a la escritura como una cuestión relativa a recordar lo que se sabe acerca del tema y exponerlo de la misma forma lingüística y en la misma secuencia en la que ha sido recuperada de sus esquemas de conocimiento.
- c. Los discursos escritos elaborados constituyen evidencia de la escasa planificación e insuficiente orientación a los objetivos.
- d. Nivel de elaboración insuficiente.
- e. No revisar o reducir el proceso de revisión a simples cambios estéticos o añadir nuevo contenido.
- f. Las estrategias de comprensión siguen procedimientos similares a decir el conocimiento: no construyen una síntesis integrada del contenido y tienden a focalizarse en los aspectos superficiales y en la composición lineal del discurso escrito.

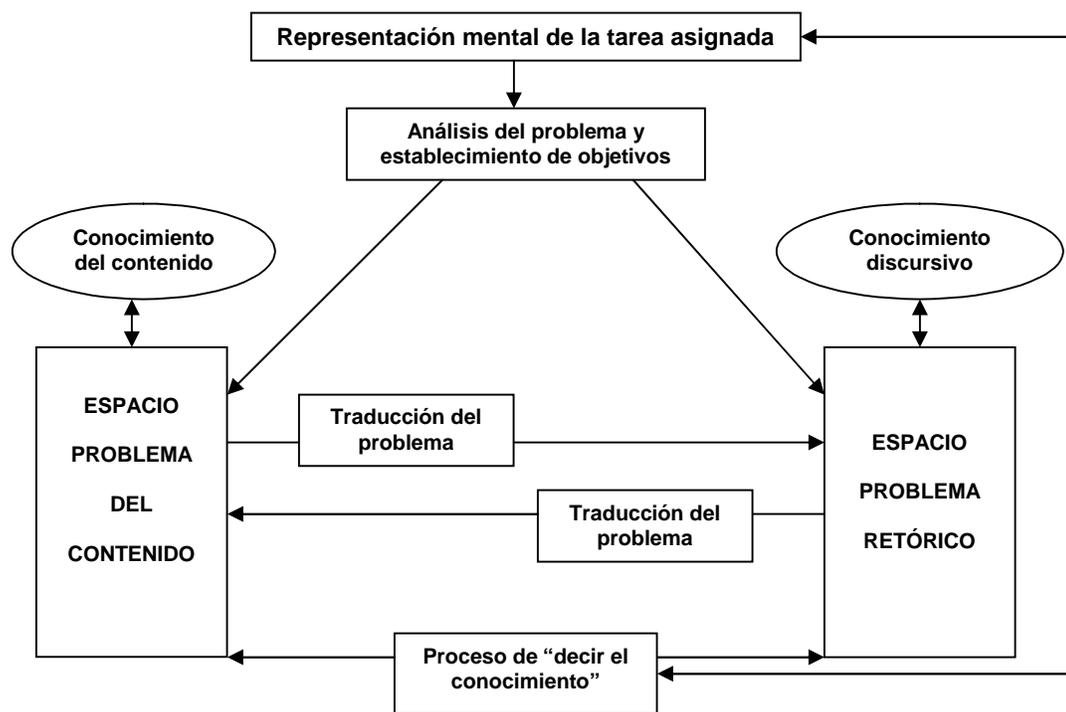


**Figura 2.** Diagrama del modelo de “escribir lo que se sabe” (Scardamalia y Bereiter, 1992 tomado de Hernández 2006 p. 71)

El segundo modelo propuesto por Bereiter y Scardamalia (1987 citados en Escoriza, 1997), es el de “transformar el conocimiento” (figura 3), trata de explicar la escritura como una tarea de complejidad creciente que requiere de procesos cognitivos sucesivamente de orden superior y genera niveles superiores de calidad literada y consecuencias cognitivas igualmente superiores a medida que progresa la calidad del proceso de escritura. Esta habilidad de escribir implica superar la capacidad lingüística natural con el fin de posibilitar al escritor conseguir

por si mismo lo que normalmente es conseguido solamente a través de la interacción social: el procesamiento del conocimiento.

La característica principal de este modelo es identificable a nivel de considerar el proceso de escritura como un proceso continuado de formulación y resolución de problemas permitiendo con ello la interacción continuada entre desarrollo del conocimiento y desarrollo del proceso de composición escrita. La consideración del proceso de escritura, como un proceso de resolución de problemas, implica tener en cuenta la interacción entre dos clases diferentes de espacios problema: el espacio de contenido y espacio retórico. La escritura se configura así como una actividad consistente en representar el significado y no en transcribir el lenguaje, relacionando lo que se significa con lo que se escribe en el proceso de resolver problemas originados en la interacción entre el espacio de contenido y el espacio retórico.



**Figura 3.** Diagrama del modelo de transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992 tomado de Hernández 2006 p. 73)

### **1.3.8. PROCESOS PSICOLOGICOS IMPLICADOS EN LA ESCRITURA.**

En la escritura se puede diferenciar entre decodificación de las palabras mediante signos escritos y composición de textos. Otra posible clasificación es la que separa la escritura productiva de la reproductiva (copia y dictado), ya que no involucran los mismos procesos (por ejemplo en la reproductiva no interviene la planificación o si se trata de una copia no implica los léxicos) (Defior, 1996)

Tsvétkova (1977 citado en Escoriza, 1997) considera que el proceso de escritura consta de dos niveles como mínimo: el sensoriomotor y el cognitivo.

El sensoriomotor considera la escritura como una actividad perceptivo-motora y, por tanto, se propone que el proceso de aprendizaje de está altamente influido por la capacidad de la persona tanto para el correcto análisis perceptivo del lenguaje oral como para su ejecución adecuada. En este sentido Tsvétkova indica que este nivel consta, a su vez, de tres eslabones:

- a) Componente esencial del proceso de análisis sónico de la palabra, que presupone la facultada de separar, de la voz sonante, los sonidos sueltos y transformarlos en fonemas estables. Además de separar y precisar los sonidos en la palabra, el análisis de ésta conlleva asimismo la operación de establecer la secuencia y el orden de los sonidos de la misma.
- b) El segundo componente, asociado a la urdimbre de la escritura, se corresponde con la operación de correlacionar cada sonido desglosado de la palabra con la letra correspondiente a él.
- c) Por último, el tercer eslabón entraña el descifrado de la representación visual de la letra en trazados gráficos adecuados a esta, lo que se logra mediante una serie de movimientos sucesivos de la mano.

Lo mencionado anteriormente hace alusión a los procesos de percepción auditiva, integración auditivo-visual, percepción visual, coordinación visomotora y orientación direccional los cuales conforman la escritura sensoriomotora.

El otro nivel considerado superior a la antes mencionado es el cognitivo, el cual asegura que es la escritura una actividad articuladora en la que es indispensable dominar las estructuras semánticas, léxicas y gramatical del lenguaje, en cuyo caso la escritura actúa como proceso cognitivo. La producción de la escritura, como sistema lingüístico abstracto, exige el desarrollo de diferentes operaciones cognitivas. La expresión o la comunicación a través del código gráfico es un sistema más abstracto y elaborado que la expresión oral.

La cualidad compleja del lenguaje escrito puede significar, de hecho, que la escritura es una función lingüística separada, y diferenciada del habla tanto en su estructura como en su medio de funcionamiento, porque la escritura tiene permanencia y puede ser objetivada y manipulada como un objeto (Escoriza, 1997).

### **1.3.9. ENSEÑANZA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA.**

La tradición escolar ha forjado a través de los años un perfil sólido de cómo deben ser un alumno y un maestro dentro del aula. Este perfil o conjunto de atributos determina la actitud, los comportamientos y la forma de trabajar de ambos sujetos (Cassany, 1993).

El cuadro siguiente Cassany (1993), esboza los roles establecidos de maestro y alumno en el curso de un trabajo de redacción:

## ❖ ROLES EN LA REDACCIÓN DEL ESCRITO

### ❖ Alumno



- Sigue las instrucciones precisas del maestro. Escribe lo que quiere éste.
- No está capacitado para autocorregirse o para corregir a un compañero, porque no sabe lo suficiente y podría equivocarse.
- ❖ Espera que se le corrija todo lo que escribe. Pierde sentido escribir si no es corregido.

### ❖ Maestro



- Decide qué es lo que se tiene que escribir, cómo y cuándo.
- La corrección es responsabilidad exclusiva suya. Solo él sabe lo necesario para hacerlo.
- Está obligado a corregir todos los ejercicios. Casi es la demostración de su capacidad de trabajo.

En la pareja de roles presentada se muestra la manera tradicional de enseñar la cual añade más desventajas que ventajas al aprendizaje de la expresión escrita que el alumno asume muy poca responsabilidad en el proceso global del trabajo, termina inhibiéndose personalmente de la tarea convirtiéndose en un autómata. Escribir en este sentido deja de ser un instrumento personal y creativo para desarrollar los propios pensamientos y sensaciones.

En la corrección se propone un nuevo enfoque que pone énfasis en la enseñanza del proceso de reformular y mejorar un escrito el cual se presenta a continuación y a su vez se compara con la corrección tradicional (Cassany, 1993).

## ❖ MODELOS DE CORRECCIONES

### ❖ Corrección tradicional

1. Énfasis en el producto. Se corrige la versión final del texto.
2. Énfasis en el escrito. Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.
3. Énfasis en la forma. Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía)
4. El maestro juzga el texto acabado.
5. El alumno se acomoda al maestro.
6. Hace y escribe lo que éste quiere.

### ❖ Corrección procesal

- ❖ Énfasis en el proceso. Se corrigen los borradores previos.
- ❖ Énfasis en el escritor. Trabaja con los hábitos del alumno.
- ❖ Énfasis en el contenido y en la forma. Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.
- ❖ El maestro colabora con el alumno a escribir.
- ❖ El maestro se acomoda al alumno. Le

ayuda a escribir su texto.

Los dos tipos de corrección difieren en los objetivos, ya que en la tradicionalista se fundamenta en la esperanza de que los niños no repetirán los errores cometidos y la alternativa procesal aspira a modificar los hábitos de la composición en donde el rol que se utilice en la dinámica de enseñanza jugará un papel fundamental.

Durante el periodo de la educación básica, es donde los niños adquieren las habilidades necesarias para acceder a aprendizajes más complejos, y depende del grado de dominio de la escritura, lectura y matemáticas que ellos pueden tener éxito o fracaso escolar (Defior, 1996).

Partiendo de lo expuesto con anterioridad, se diseña, desarrolla y evalúa un programa de promoción de resiliencia en niños de entre 8 y 11 años de edad a través de la instrumentación de un programa de promoción de resiliencia mediante la configuración de un entorno socioafectivo protector y enseñanza de habilidades de escritura. Esta intervención se realizó durante la interacción que se tuvo con los niños de la casa hogar. La configuración de dicho ambiente se estructura retomando los seis factores de la rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein, (2002), con acciones específicas para cada uno de los seis rubros.

Werner (1989), sostiene que ante la resiliencia puede hacerse algún tipo de intervención para incrementarla, esto puede suscitarse a través de aumentar o reforzar el número de factores protectores internos o externos que pueden estar presentes en una situación dada (en Kotliarenko, et.al.1996).

#### **1.4. EXPERIENCIAS SIMILARES DE RESILIENCIA Y ESCRITURA.**

A continuación se presentan algunos resultados de investigaciones hechas sobre la resiliencia y escritura.

La mayoría de las investigaciones en resiliencia están centradas en la detección de factores de riesgo y los factores protectores que intervienen en la forma de afrontar la adversidad. En el estudio hecho por D'Abreu, Mullis y Cook (1999) se trabajó con 30 niñas brasileñas de la calle de entre 13 y 18 años donde demostraron que el apoyo social puede contribuir de manera sustancial en la adaptación a un nuevo ambiente social y superar la adversidad expuesta por diversos factores de riesgo como vivir en pobreza y fuera de una familia, con los resultados encontrados las autoras concluyen que el soporte social puede funcionar como un factor mitigante de factores de riesgo y situaciones de estrés aun estando fuera de la familia núcleo.

Rutter et.al. (1979), en una investigación realizada encontró que las experiencias positivas vividas en la sala de clases pueden mitigar los efectos de un estrés considerable en el hogar. Entre las características de las escuelas más exitosas se cuenta con un entorno físico apropiado, retroalimentación afectiva del profesor hacia los alumnos, uso frecuente de alabanzas, buenos modelos de comportamiento de los profesores, y el brindar a los estudiantes labores de responsabilidad y actitudes de confianza. Los autores observaron que los niños que asistieron a tales escuelas desarrollaron escasos o ningún problema emocional o conductual, a pesar de la considerable de privación y discordia presentes en sus hogares (Pines, 1984, citado en Werner, 1988)

Brehm, Miller y Whitehouse (1998), examinaron la prevención que la escuela puede hacer ante problemas antisociales donde encontraron que implementando programas con base en la resiliencia donde se detecten los

factores de riesgo y los factores protectores que protegen la presencia de esos problemas antisociales que están en función más del ambiente funcionan ya que minimizan la frecuencia con la que los alumnos presentan estos problemas antisociales.

Estas son algunas de las investigaciones y en el siguiente apartado de este trabajo se expone el programa que se diseñó y puso en práctica.

Rodríguez y Aguilar (2003), realizaron una investigación con niños y adolescentes que vivían en una situación socioafectiva de alto riesgo, la intervención consistió en la integración al ambiente en el que estos niños se desenvolvían la resiliencia, la filosofía del niño y la pedagogía de la ternura donde se integro al proyecto a las familias, educadores y profesionales de la niñez donde se concluyo que la resiliencia constituye una aportación complementaria e integrable que ofrece posibilidades de intervenciones completas y eficaces a nivel individual y grupal, para niños adolescentes, jóvenes y madres jóvenes.

Caldera (2002), realizó una intervención con niños que cursaban el sexto grado de primaria, y con los docentes. La investigación fue de carácter cualitativo basada en los parámetros de investigación-acción donde se empleó la observación participante, entrevistas, grabaciones, registros de diarios y análisis de documentos, donde se logro un avance en el conocimiento del lenguaje escrito por parte de los niños, ya que lograron reconocer la escritura como un medio de comunicación indispensable y variado que permite organizar el pensamiento y producir conocimiento. En los docentes se observaron cambios en cuanto a que éste se convirtió en un guía y colaborador cercano de los aprendices y reconocieron la importancia que tiene su rol.

Villalobos (2002), efectuó una investigación donde propone algunas prácticas en la enseñanza de la lectura y escritura, estas propuestas tienen una visión holística en la que se proponen actividades que facilitan en los niños la

comprensión y producción escrita apoyándose de la lectura y viceversa donde emplea diversos tipos de texto que permiten desarrollar el proceso de composición escrita, en las actividades comienza pidiendo una lluvia de ideas que permite que la activación del conocimiento previo y así lograr algún tipo de aprendizaje. Los resultados del trabajo revelan que la lectura es fundamental en el proceso de escritura y que un medio para que el aprendizaje sea fructífero es el diseño de actividades que conjugue dichos procesos a la vez y que estos se promuevan dentro y fuera del salón de clases.

## **CAPÍTULO 2. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.**

### **2.1. OBJETIVO GENERAL.**

Diseñar y aplicar un programa que contribuya en la construcción de un ambiente socioafectivo protector promotor de resiliencia y mejora de la calidad de composición escrita para niños de entre 8 y 11 años de edad de una casa-hogar de la Ciudad de México.

### **2.2. POBLACIÓN DESTINATARIA.**

Los participantes fueron 7 niños de entre 8 y 11 años que cursan el 3° y 4° de primaria y que se encuentran albergados en la casa-hogar. Estos niños presentan rezago educativo, dos de ellos actualmente están repitiendo ciclo escolar uno tercer grado y otro el cuarto grado, éste último, es la segunda vez que repite un año escolar ya que las circunstancias familiares impidieron que concluyera un ciclo escolar.

### **2.3. ESCENARIO DE TRABAJO**

Se realizó en el salón que está destinado para hacer tareas, este espacio cuenta con el tamaño adecuado para la cantidad de niños con la que se trabajó. Mide aproximadamente 7m<sup>2</sup>, cuenta con una iluminación adecuada y ventilación apropiada, además de un pizarrón de gises, un pizarrón de marcadores, 4 mesas para dos o tres niños cada una, sillas individuales, libros de varios tipos y diversos materiales de papelería: lápices, plumones, colores, hojas, papeles de colores, etc, todos al alcance de los niños.

## 2.4. INSTRUMENTOS

- *Perfil del niño con rasgos de resiliencia* (adaptado de Henderson y Milstein, 2003). Este instrumento toma como base las 6 estrategias que mitigan los efectos de riesgo y promueven la resiliencia. Fue aplicado a los adultos de la casa-hogar, el cual constó de 24 reactivos con una escala tipo Likert de tres opciones y éste se respondió de acuerdo con las observaciones que los adultos han hecho sobre los niños (anexo 1)
- *Escala de evaluación de resiliencia* (Arellano, Félix, López, Ventura, 2006). Este instrumento fue diseñado por el equipo de prácticas integrales a la cual se le aplicó una validación por jueces. Consta de 11 reactivos redactados de forma positiva los cuales miden su capacidad resiliente a través de expresiones propuestas por Grotberg (1997) “yo soy”, “yo puedo” y “yo tengo”. Las respuestas están en base a una escala tipo Likert con tres opciones; siempre, a veces y nunca donde al obtener mayor puntaje se concluye tener mayor capacidad resiliente. (anexo 2)
- *Inventario de Ejecución Académica (IDEA)* de 2° y 3° (Macotella, Bermúdez y Castañeda, 1999) De este instrumento únicamente fue empleado el área de redacción del apartado de escritura. Los resultados se evaluaron mediante una rubrica y se empleó antes de la intervención y después de ésta para ver si se evidencian cambios en la escritura de los niños (anexo 3).
- *Listado de indicadores: de factores protectores ambientales: de rasgos resilientes y de habilidades e intereses hacía la escritura.* Se presenta en un organizador gráfico T-Chart (Burke, 1999). De esta forma se presenta en la columna izquierda el indicador en cuestión y del lado derecho una anécdota muestra, tomada de las notas de campo que evidencia la presencia de dicho indicador. Éste tipo de organizador gráfico se utilizó, para identificar la

presencia de factores protectores ambientales en la detección de necesidades así como en la evaluación continua para determinar rasgos resilientes en los niños y habilidades e intereses hacia la escritura (anexo 4).

- Bitácora individual y grupal.
- Rúbrica para evaluar la escritura, ésta fue elaborada por la autora del trabajo y se compone de cuatro indicadores:
  1. Número de oraciones. Se refiere a la valoración de las oraciones que el niño escribe, considerando su estructura típica, es decir incluyen sujeto, verbo y sustantivo.
  2. Calidad organizativa. Evalúa la relación entre las oraciones de manera más exhaustiva ya que observa la manera de emplear los conectores, la subordinación y coordinación.
  3. Normativa. Hace alusión a algunos aspectos de normatividad contenidos en el texto ya que se analizan aspectos de ortografía, puntuación y uso de mayúsculas.
  4. Estructura del cuento. Se refiere a la inclusión que el niño hace de las características de un cuento como son: escenario o lugar, personajes, eventos y/o acciones y orden lógico.

Esta rúbrica cuenta con tres niveles de ejecución “bueno” que equivale a un puntaje de tres, “puede mejorar” que se valoró con dos puntos e “insuficiente” que corresponde a un punto (anexo 5).

## 2.5. FASES DEL PROCEDIMIENTO.

El programa de prácticas transcurrió por seis fases, las cuales se presentan a continuación en un cronograma, que describe el proceso temporal por el cual se transcurrió y posteriormente se describe cada una de ellas.

	Ags	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mzo	Abr	Myo	Jun
Inducción	*	****	****	****	**						
Detección		***	****								
Planeación				****	**	****					
Intervención							****	****	****	****	**
Evaluación						****	****	****	****	****	****
Comunicación						*	*	*	*	*	* *

### 2.5.1. FASE DE INDUCCIÓN.

#### Objetivo:

Comprender la dinámica de la institución, así como obtener una sensibilización personal acerca de los factores de riesgo que enfrenta la población a quien fue dirigida la intervención.

#### Actividades:

- Revisión de material bibliográfico sobre: técnicas cualitativas de investigación (observación participante, entrevista cualitativa, diario de campo), los fundamentos de la teoría de la resiliencia y de estrategias para crear un ambiente socioafectivo. Ésta documentación fue discutida en seminario y círculos de estudio.

- Acercamiento progresivo a la población, es decir integración a la rutina de la casa-hogar por periodos cortos y hacer intercambio de experiencias entre las practicantes.
- Entrevista cualitativa con el personal de la institución.
- Observación participante en diversas rutinas de la casa-hogar como desayuno, tareas escolares, comida y juego, los días martes y jueves de 8 a 2 de la tarde.
- Elaboración de una bitácora individual y grupal cuyo fin primordial fue recopilar las actividades realizadas y una reflexión sobre las mismas.

### **2.5.2. FASE DIAGNÓSTICA.**

#### **Objetivos:**

1. Identificar los factores de riesgo en la población.
2. Identificar la presencia y/o ausencia de los factores protectores ambientales.
3. Identificar la presencia y/o ausencia de los factores protectores internos (rendimiento académico, autoestima, solución de conflictos interpersonales y expresión de emociones, pensamientos y opiniones).

#### **Actividades:**

- Revisiones bibliográficas sobre el proceso de detección de los factores de riesgo y de protección y su discusión en seminarios y grupos de trabajo.
- Revisión de instrumentos de evaluación de resiliencia en niños.
- Observación participante los días martes y jueves, durante la rutina matutina de 8:00 am a 2:00 pm. Que incluyó: apoyo en la hora de alimentos (desayuno y comida), instrumentando acciones para establecer y/o mantener hábitos de orden e higiene; y asesoría en las tareas escolares de los niños. Desde esta fase, se inició con la instrumentación de los factores protectores ambientales creando un clima de confianza y afecto con los niños; modelándoles las conductas esperadas; estableciéndoles límites claros y firmes; reconociendo sus

logros; instaurando sistemas de autoevaluación y autocontrol, promoviéndoles conductas responsables y de cooperación, brindándoles oportunidades de elegir y de participaciones significativas.

- Elaboración de una bitácora y notas de campo que rescataron las actitudes, conductas e interacciones de los niños dentro de la casa-hogar.
- Análisis y clasificación de las notas de campo en función de indicadores desarrollados, que evidenciaron la presencia o ausencia de factores protectores internos y externos.
- Revisión de expedientes.
- Diseño y aplicación del instrumento de detección de factores protectores ambientales.
- Elaboración del reporte diagnóstico.

### **2.5.3. FASE DE PLANEACIÓN.**

#### **Objetivo:**

Diseñar y planear acciones y procedimientos de intervención dirigidos a fortalecer la capacidad resiliente en los niños de entre 8 y 11 años.

#### **Actividades:**

- Revisión bibliográfica de: los aspectos teórico-metodológicos en: los siguientes aspectos: desarrollo de planeación; estrategias de intervención para promover resiliencia y los fundamentos teórico-metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades que favorecieran la mejora de la escritura y elementos a desarrollar en los niños de este nivel.
- Diseño de un plan y programa de intervención que se enfocara en la promoción de la resiliencia y mejora en la calidad de la escritura con base en la detección de necesidades realizada con anterioridad.

- Establecimiento y reconocimiento de las características básicas de la población específica con la que se trabajará como edad, grado escolar, situación escolar, gustos e intereses.
- Diseño de estrategias que permitieran mitigar el riesgo y promover la resiliencia.
- Documentación de tácticas que favorezcan la mejora de la escritura y elementos relevantes a desarrollar en los niños de este nivel.
- Observación participante en diversas rutinas de la casa-hogar como desayuno, tareas escolares, comida y juego los días martes y jueves de 8am a 2 pm. Se continuó con la instrumentación de los factores protectores ambientales.
- Elaboración de una bitácora y de notas de campo que reflejara las actitudes, conductas e interacciones de los niños dentro de la casa-hogar.

#### **2.5.4. FASE DE INTERVENCIÓN.**

##### **Objetivo general:**

Contribuir en la construcción de la capacidad resiliente en los niños de entre 8 y 11 años de edad de la casa-hogar, a través de:

- Fortalecer la habilidad de escritura.
- Configurar un ambiente socioafectivo promotor de resiliencia.

##### **Evaluación inicial (pretest)**

##### **Objetivos:**

Identificar en los niños de la casa-hogar:

- La presencia de rasgos resilientes.
- Su nivel de ejecución en escritura (habilidad en redacción y aspectos normativos de la escritura).

**Actividades:**

- Aplicación del “Perfil del niño con rasgos de resiliencia”, este instrumento fue contestado por la cuidadora correspondiente. La aplicación se realizó a través de la entrega del instrumento con la indicación de que en dos días debería ser devuelto con las respuestas correspondientes.
- Aplicación de la “Escala de evaluación de resiliencia”. Se aplicó este instrumento de manera individual a cada uno de los niños, sin objetos distractores, en un salón donde usualmente hacen tarea en el que solo se encontraba el aplicador y el niño.
- Aplicación del área de redacción del apartado de escritura del Inventario de Ejecución Académica (IDEA) de 2ª y de 3ª grado respectivamente, es decir, se aplicó a los niños de tercero el IDEA de 2ª y a los niños de cuarto se aplicó el IDEA de 3ª, esto de manera individual sin distractores al alcance en un espacio destinado para las psicólogas en el cual se encontraban dos sillones y una mesa de centro que fue el lugar donde los niños se apoyaron para escribir.
- Observación participante en diversas rutinas de la casa-hogar como desayuno, tareas escolares, comida y juego y se continuó con la instrumentación de los factores protectores ambientales.
- Elaboración de una bitácora y de notas de campo que reflejara las actitudes, conductas e interacciones de los niños dentro de la casa-hogar.

**Desarrollo del programa**

El número de sesiones total fue de 15 sesiones las cuales se realizaron una vez por semana los días martes de 10:30 a 12:00 hrs.

La metodología utilizada en el taller se basó en el supuesto de “que se aprende a escribir escribiendo”, ya que el escribir no sólo es una decodificación de lo que pretendemos verbalizar, sino que es un proceso dinámico y abierto donde

es importante saber con que conocimientos cuenta el niño para entender un poco de la contextualización de lo escrito (Cassany, 1999). La aplicación del taller contó con la siguiente sistematización organizativa y de estrategias de aprendizaje:

- Reforzamiento de los lineamientos conductuales que permitieron un orden en cada sesión.
- Revisión del control de errores elaborado por cada uno de los niños, en la sesión anterior, con el fin de minimizar al máximo su repetición.
- Instrumentación de comisiones que se realizarían a lo largo de la sesión, como colocar rotafolios, repartir material de papelería, colocar y supervisar la orden del día, asignación y realización del diario, supervisión de los errores de escritura, lectura de los errores cometidos en la sesión pasada, supervisión de la limpieza del lugar, recolección del material de papelería y rotafolios y apoyo al facilitador en la supervisión de la escritura de sus compañeros.
- Exposición de experiencias previas con respecto al texto a realizar: esto se indagaba a través de diversas preguntas que mostraban los conocimientos y prácticas previas con las que contaban los niños.
- Modelado y lectura del texto a trabajar en la sesión. Dicho material fue elaborado por el facilitador.
- Desarrollo de las actividades: los textos empleados fueron de diversos estilos como relato, informe, expositivo y procedimental, los cuales pasaron por el proceso de composición escrita, es decir, planificación, textualización, revisión y recursividad.
- Monitoreo de las actividades realizadas en el taller donde se aplicaron las técnicas de autocorrección, retroalimentación, y en ocasiones modelado de la escritura de algunas palabras, planificación, traducción y revisión.
- Elaboración del control de errores, consistente en un formato personal (anexo 6).
- Asignación del diario al niño en turno.

Los objetivos generales del taller de escritores fueron los siguientes:

Los niños:

- Identificarán la función social de la escritura a través del uso y desarrollo de diferentes estilos de textos adecuados para sus propósitos y destinatarios.
- Reflexionaran sobre la naturaleza del sistema de escritura a través de la producción de textos que impliquen intervención cognoscitiva y perceptivo-motriz.
- Analizarán sus escritos para identificar sus errores a través de la interacción grupal y de manera individual. Lo que favorecerá la autocorrección y permitirá profundizar en el conocimiento de la lengua escrita.
- Desarrollarán actitud de confianza e interés hacia la escritura.
- Percibirán las diferencias entre la forma de expresión oral y escrita.
- Descubrirán la necesidad de organizar las ideas en el texto, con la finalidad de crear un mensaje claro y comprensible, estableciendo así una comunicación efectiva.

Y para la implantación de los factores protectores ambientales se realizaron de forma sistemática e intencional las siguientes acciones.

- Se enriquecieron los vínculos pro-sociales a través de una interacción positiva facilitador-alumno y entre pares a través de actividades de escritura que reafirmaba la relación entre ellos junto con el reconocimiento de su buen trabajo y de los demás y en algunas actividades formación de equipos para que trabajaran conjuntamente.

- Establecimiento de límites claros y firmes; estos lineamientos fueron determinados por los integrantes del taller. Cuidando la constancia en su aplicación, y cuando no se cumplían el facilitador o los mismos niños, lo señalaban deteniendo la sesión para ello. Así mismo, dicho reglamento fue modificado, ya sea eliminando las reglas ya introyectadas por los participantes o agregando los lineamientos que surgían derivados de la misma dinámica y que no fueron contemplados en un inicio.
- Transmisión de expectativas altas y de participación en aspectos significativos: Se asignaron responsabilidades al inicio de cada una de las sesiones las cuales fueron rotadas entre los niños para que todos las compartieran por igual como el repartir el material, recogerlo y contarlo, pegar diversos materiales, supervisar la limpieza del lugar. Se incitó a la opinión y sugerencias, al mismo tiempo se estimuló la autoevaluación a través del monitoreo que ellos mismos daban a su trabajo comparando ya sea el borrador con el texto final o con trabajos anteriores, para identificar tantos sus aciertos como sus dificultades.
- Brindar afecto y apoyo a través de la instrumentación de un ambiente de confianza y cordialidad: dirigiéndose siempre a ellos por su nombre, saludarlos, despedirse, describir y elogiar las conductas adecuadas, respetar sus opiniones, dar diversas oportunidades de elegir, escucharlos, así como ofrecerles afecto incondicional, es decir, no valorarlos por lo que hacían sino por lo que son.

La intervención siguió el siguiente contenido temático:

### **Sesión 1 “Nuestro diario”**

Objetivo: Inducción al taller de escritura.

### **Sesión 2 “Las partes del cuento”**

Objetivo: Comprender las partes del cuento.

### **Sesión 3 “El recado”**

Objetivo: Identificar el uso que tiene escribir un recado.

### **Sesión 4 “El periódico”**

Objetivo: Conocer las características de una noticia y escribirla.

### **Sesión 5 “Los errores”**

Objetivo: Reconocer los diferentes errores de escritura.

### **Sesión 6 “La receta”**

Objetivo: Identificar la utilidad de una receta y escribirla.

### **Sesión 7 “El instructivo”**

Objetivo: Conocer la utilidad de un instructivo y escribir el instructivo de un juego nuevo.

### **Sesión 8 “El relato de mis vacaciones”**

Objetivo: Identificar y practicar la estructura y escritura de un informe.

### **Sesión 9 “Un día diferente”**

Objetivo: Reconocer la estructura y escritura de un informe.

### **Sesión 10 “La carta”**

Objetivo General: Conocer la utilidad y características de una carta.

### **Sesión 11 "El día de las madres”**

Objetivo General: Conocer y practicar la redacción de un relato.

### **Sesión 12 "El anuncio”**

Objetivo General: Conocerán uno de los usos que se le da la escritura al elaborar un anuncio.

### **Sesión 13 “Planeación de un cuento”**

Objetivo General: Comprender la utilidad de la planeación para la elaboración de un texto narrativo.

### **Sesión 14 “Revisión de la planeación de un cuento”**

Objetivo General: Revisar la estructura de su planeación e identificar los errores en escritura.

### **Sesión 15 “El cuento”**

Objetivo General: Integrar la planeación y revisión del cuento en un producto final.

El anexo 8 muestra las cartas descriptivas que se diseñaron para cada una de las sesiones del taller de escritores.

## **Evaluación final (postest)**

### **Objetivos:**

- Determinar si las estrategias utilizadas en el taller de escritores fueron efectivas para mejorar la calidad organizativa, la normativa y la estructura de la escritura.
- Comprobar si las estrategias ambientales utilizadas en el taller crearon un clima protector que promoviera la resiliencia.
- Evidenciar si ambas estrategias escritura y resiliencia construyeron la expresión de conductas resilientes.

### **Actividades:**

- Aplicación del perfil del niño con rasgos de resiliencia, este instrumento fue contestado por la cuidadora correspondiente, se aplicó de manera individual en uno de los dormitorios de la casa-hogar y se leyó en conjunto para resolver cualquier duda que pudiera surgir de éste.

- Aplicación de la escala de evaluación de resiliencia, el cual fue resuelto por los niños. Se aplicó de manera individual en el comedor de la casa-hogar, el aplicador leyó cada reactivo al niño y marcó la respuesta que éste indicó.
- Aplicación del área de redacción del apartado de escritura del Inventario de Ejecución Académica (IDEA). Fue aplicado de manera individual, .en el comedor de la institución y sin distractores.
- Observación participante en diversas rutinas de la casa-hogar como desayuno, tareas escolares, comida y juego los días martes y jueves de 8 a 2 de la tarde. Se continuó con la instrumentación de los factores protectores ambientales.
- Elaboración de una bitácora y de notas de campo que reflejara las actitudes, conductas e interacciones de los niños dentro de la casa-hogar.
- Análisis y clasificación de las notas de campo de acuerdo con los indicadores que muestran la presencia o ausencia de rasgos resilientes y habilidades e intereses hacia la escritura.

## **2.6. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN.**

- Se hizo uso de estrategias de evaluación auténtica centrada en el desempeño
- Se enfatizan los aspectos cualitativos y descriptivos a través del análisis de la bitácora y las notas de campo en función de una serie de indicadores que demostraron la presencia o ausencia de factores protectores externos e internos, de rasgos resilientes y habilidades referentes a la escritura.
- Se triangularon los resultados de las evaluaciones de resiliencia y las notas de campo a fin de darle validez a los resultados obtenidos.

### **Evaluación Sumativa.**

- Pretest-posttest de los siguientes instrumentos de evaluación de resiliencia: Perfil del niño con rasgos de resiliencia y Escala de evaluación de resiliencia.
- Pretest-posttest del área de redacción del apartado de escritura del IDEA, el cual fue calificado en función de la rúbrica desarrollada para este fin.

### **Evaluación Formativa.**

Recopilación de anécdotas a lo largo de todas las fases del programa de prácticas, mismas que fueron seleccionadas para su ubicación en el indicador correspondiente.

En el siguiente capítulo se muestran los resultados del programa antes descrito.

## **CAPÍTULO 3. RESULTADOS.**

### **3.1. RESULTADOS DE LA FASE DE DETECCIÓN DE NECESIDADES.**

#### **3.1.1. FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIALES.**

En cuanto a la identificación de los factores de riesgo psicosociales, en esta población, se encontró que:

Las localidades de donde provienen los niños de la casa hogar según el INEGI (2003), presentan situación de pobreza de capacidades (Székely, 2005) lo que significa que en estos hogares el ingreso es insuficiente para cubrir las necesidades de alimentación, educación y salud equivalentes a 18.9 y 24.7 pesos diarios por persona en áreas rurales y urbanas respectivamente.

Boltvinik (2006), categoriza a la población que se encuentra en pobreza de capacidades como personas muy pobres donde la línea de pobreza es mayor en un 18% que el costo de los alimentos crudos lo que indica que con dificultades la gente que se encuentra en estas circunstancias satisface las necesidades básicas de los integrantes de las familias.

El INEGI (2003), reporta los siguientes datos correspondientes a las localidades de donde proceden los niños de la casa hogar:

- Con base en la población total encontramos que el 29.2% de la población se encuentra en rezago educativo.
- De la población económicamente activa el 72.1% trabaja como empleado u obrero donde el 76.9% gana menos de cinco salarios mínimos.
- El 42.4% de los hogares presenta jefatura femenina.

## Población real.

Analizando los expedientes de los niños se observan las siguientes características sociales, económicas y educativas.

- En rezago educativo el 32 % de la población presenta esta condición.
- Los padres de los niños tienen un ingreso de 2 a 4 salarios mínimos y el 92% de la población trabaja como empleado u obrero.
- El 92% de la población vive en familias desintegradas.
- Y el 100% de las familias a las que pertenecen los niños son familias disfuncionales.

Lo anterior nos hace dar cuenta de que el medio social en el que se desenvuelven los niños de la casa hogar es limitado ya que los recursos económicos son pocos, el rezago educativo es elevado y la situación emocional de la familia es disfuncional esto en conjunto se traduce en factores de riesgo que todos los días los niños tienen que enfrentar.

### **3.1.2 FACTORES PROTECTORES AMBIENTALES**

Los hallazgos en relación a la identificación de factores protectores ambientales son los que a continuación se presentan, se muestran con base en los seis puntos expuestos por Henderson y Milstein (2003), que pretenden mitigar el riesgo y construir la resiliencia. Estos resultados son el producto del análisis de la bitácora y de las notas de campo, en función de los indicadores que se desarrollaron para la identificación de los factores protectores externos.

- *Fortalecimiento de vínculos prosociales.* En este punto vemos que la casa-hogar proporciona un clima poco calido y afectivo; la participación de los niños es muy limitada; no hay una integración de los padres, niños e institución; no se promueven las relaciones positivas entre pares; los

espacios físicos son poco acogedores; es común que se promueva el aprendizaje memorístico; si se promueve la responsabilidad de limpieza personal y orden en algunos espacios; no hay interés por las diferencias individuales y por esto no hay apoyo ante los casos con dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento, aunque se intenta valorar y alentar la educación escolar. Sin embargo la institución cubre completamente con proveer de las necesidades básicas de alimento y vestido.

- *Establecimiento de límites claros y firmes.* En la casa-hogar si existen límites sin embargo estos no son establecidos ni discutidos por los niños y cuidadoras, los límites son impuestos de manera autoritaria, no son constantes en su aplicación y las consecuencias a las faltas no son congruentes con éstas.
- *Habilidades para la vida.* En estas habilidades se encuentran la cooperación, hábitos de cortesía, apoyo entre pares, autonomía, expresión asertiva de emociones y opiniones y solución de problemas las cuales no son promovidas ya que no se enseñan ni modelan.
- *Brindar afecto y apoyo.* En las interacciones niño-adulto hay deficiencia en aspectos como hablarles por su nombre, utilizar un lenguaje amable y cálido, mostrar interés por lo que comunica, reconocer las conductas apropiadas, evitar los juicios de valor, atender las diferencias individuales, brindar consuelo ante situaciones estresantes y dar atención equitativa.
- *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Los adultos no expresan expectativas de éxito, no se mencionan metas ni se valora el esfuerzo individual y promueve algunas etiquetas.
- *Brindar oportunidades de participación significativa.* Los niños y cuidadoras no son participes en la estructuración de algunas actividades cotidianas, ni

se consideran sus opiniones en actividades de recreación y en ocasiones se promueve que los niños presten servicios de tipo domestico a la casa.

A continuación se muestra un ejemplo de cómo se realizó este análisis a través de las notas de campo. Y en el anexo 4 se puede consultar toda la evaluación.

<b>4 BRINDAR AFECTO Y APOYO (Existe un ambiente agradable y acogedor)</b>			
<b>INDICADOR</b>	<b>VALORACIÓN (siempre-aveces nunca)</b>		<b>ANÉCDOTA</b>
El personal en su interacción con los niños  4.1 Los llama por su nombre		A veces	“La directora pocas veces se dirige a los niños por su nombre, en su lugar utiliza adjetivos tales como “amiguito”, “papa”, con un tono autoritario” Sin embargo, las cuidadoras si llaman a los niños por su nombre.

### **3.1.3 FACTORES PROTECTORES INTERNOS.**

Finalmente se presentan los resultados de la identificación de factores protectores internos de la población; tales como: rendimiento académico, solución de conflictos, expresión de emociones, opiniones y derechos y autoestima. Para su obtención se utilizó la misma metodología de análisis de las notas de campo, derivando indicadores asociados a estos factores. En el anexo 7 se muestra la t-chart completa de los resultados de esta evaluación. Sin embargo a continuación se muestra lo encontrado en cuanto al rendimiento académico:

BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO	
Indicador	Anécdota/Observación
Errores en la escritura:	“D” está elaborando una copia y en el inicio de párrafo la primera letra no la escribe con mayúscula además de que une palabras y sigue escribiendo sin percatarse de los errores que ha cometido.
Presentación de sus escritos:	“C” está haciendo su tarea y una de las autoridades se acerca y le dice (fuerte y autoritariamente) “¡Ese trabajo esta muy sucio y le arranca la hoja!” el se acerca a Xochitl y dice “Me ayudas a hacer bien mi tarea”.

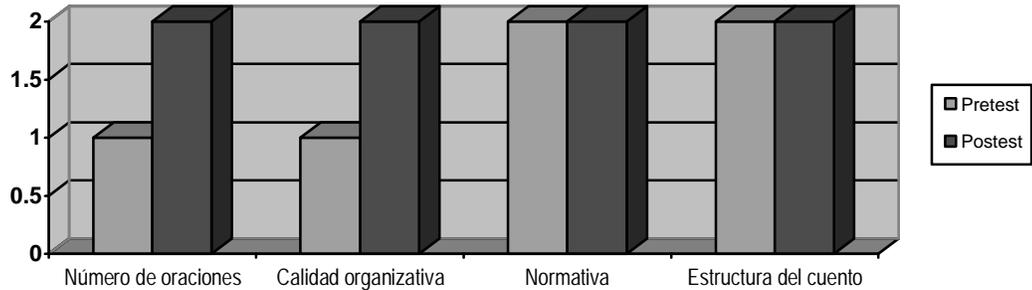
Los resultados anteriores demuestran varias circunstancias, una de ellas se refiere a la presencia de factores de riesgo y carencia de factores protectores internos en la población objeto de la intervención. La otra y no por ello menos importante, tiene que ver con que en la casa-hogar existe poca presencia de los factores protectores ambientales. Es decir la existencia de un ambiente socioafectivo protector es escaso. Esto, dio la pauta para llevar a cabo una intervención dirigida a mitigar los factores de riesgo y a promover los factores protectores internos y ambientales, con el fin de contribuir en la formación de rasgos resilientes en los niños. Lo que de acuerdo a la teoría, facilitará la conducta resiliente en estos niños al enfrentarse a situaciones adversas o estresantes.

### 3.2 RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN.

En este apartado, se presentan los resultados obtenidos de la valoración realizada en escritura con base en la rúbrica, de la “Escala de evaluación de resiliencia” y del “Perfil del niño con rasgos de resiliencia”. Se muestra tanto la evaluación inicial, como la final, por cada uno de los niños participantes.

## Niño "J"

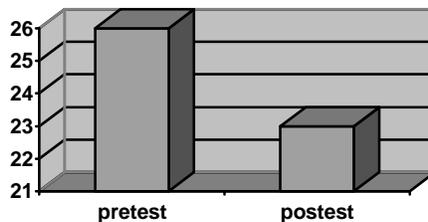
Apartado de escritura.



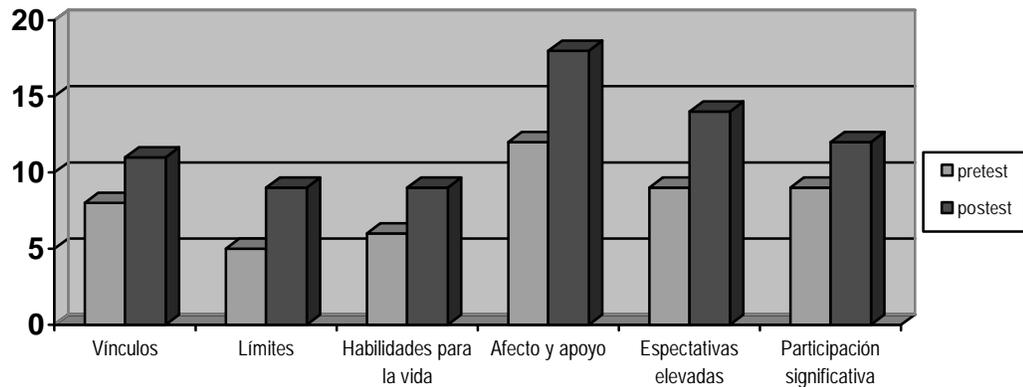
En este primer caso se puede ver que hubo un desarrollo positivo de la escritura en cuanto al número de oraciones escritas y la calidad organizativa de éstas, ya que al inicio se encontraba en un desempeño “pobre” y en los dos casos se elevó al nivel de “necesita mejorar”, mientras tanto en normativa y estructura del cuento no hay un incremento ni decremento del pretest al posttest, ambos se quedaron en el nivel de “necesita mejorar”.

Con respecto a las evaluaciones de resiliencia se encontró lo siguiente:

Escala de evaluación de resiliencia  
(Aplicada al niño)



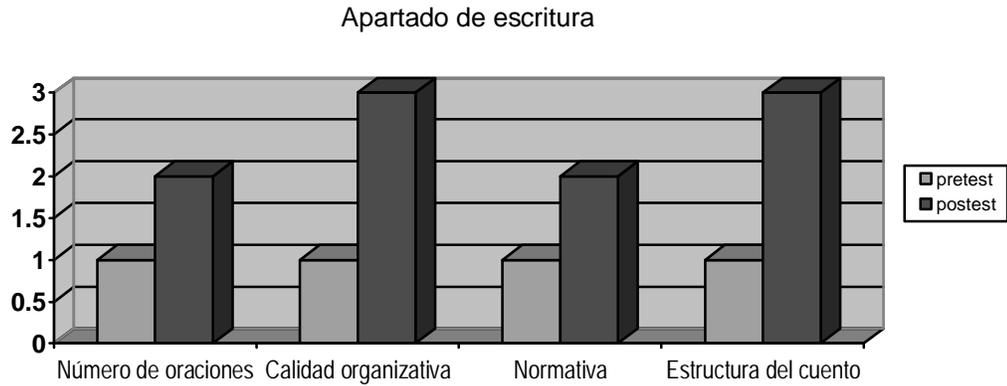
Perfil del niño con rasgos de resiliencia (Aplicada a la cuidadora)



Puede apreciarse en estos resultados que “J” tiene un puntaje menor en la percepción que tiene de sí mismo en cuanto a sus características resilientes. Mientras que en el perfil aplicado a la cuidadora, muestra un incremento en todas las áreas. El mayor puntaje del posttest lo obtuvo en el factor de brindar afecto y apoyo, donde se presentó un incremento de 6 puntos, en segundo lugar lo tiene el rubro de establecimiento y transmisión de expectativas elevadas y realistas, ya que en el posttest se incrementó en 5 puntos. En cuanto a los factores de enriquecer vínculos positivos, fijar límites claros y firmes, habilidades para la vida y oportunidades de participación significativa el incremento fue menor pero a su vez positivo.

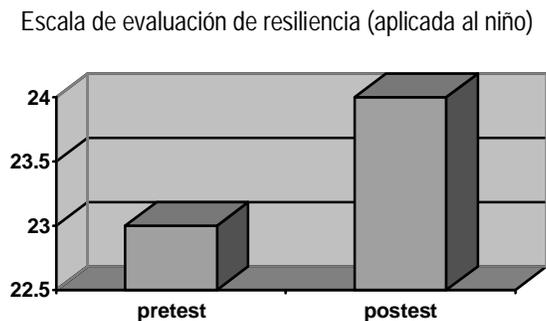
Estos resultados junto con el análisis de las anécdotas muestran que el factor interno del rendimiento escolar y la implantación de los factores protectores ambientales, favoreció la adquisición de conductas resilientes en “J”, ya que éste es percibido como una persona más participativa, en la convivencia con pares se desenvuelve de manera armoniosa, además es visto como alguien capaz de alcanzar las expectativas planteadas aunque la valorización que el tiene de sí mismo no indique eso.

## Niño "E"

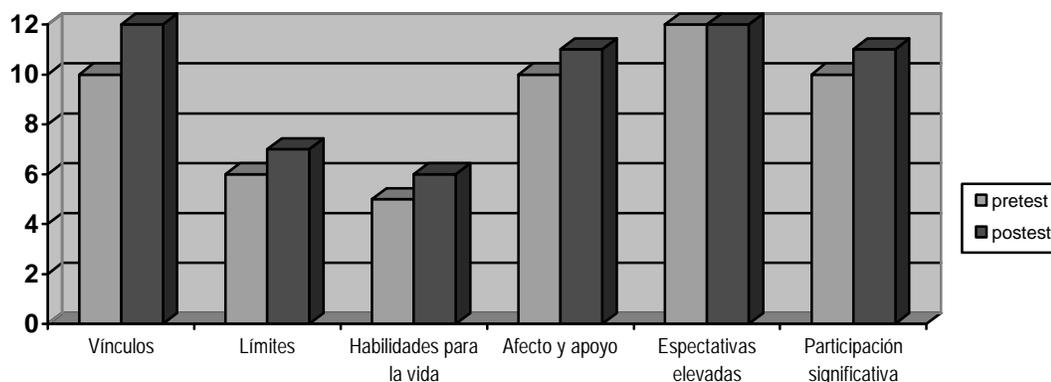


El nivel de ejecución en escritura previo a la intervención se presentó en el nivel "pobre", después de ésta hubo un incremento positivo en la escritura, donde la calidad organizativa y la normativa se elevaron al nivel de "necesita mejorar", mientras que la calidad organizativa y la estructura del cuento se superaron hasta el nivel máximo ya que obtuvieron el nivel de "bueno".

Las pruebas correspondientes a resiliencia arrojaron los siguientes resultados:



Perfil del niño con rasgos de resiliencia (aplicado a la cuidadora)

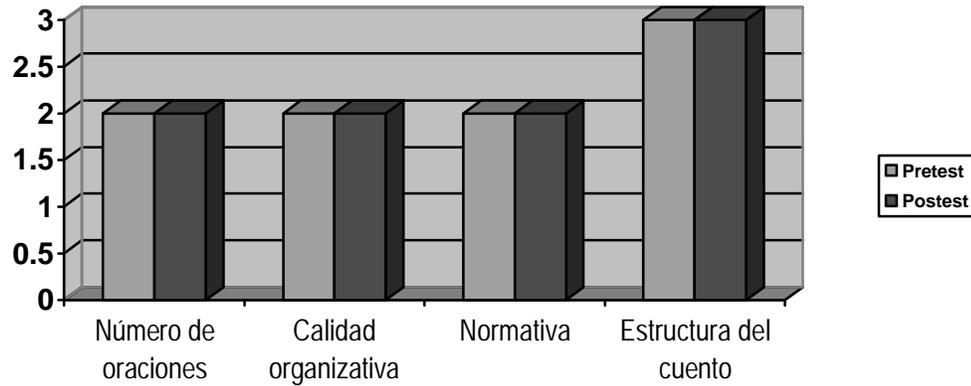


La autoevaluación demuestra un avance positivo de la percepción que Eduardo tiene de sí mismo. En el perfil se muestra un incremento tangible de uno a dos puntos en los rubros de establecer vínculos positivos, fijar límites claros y firmes, habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo y oportunidades de participación significativa. Sin embargo en la categoría del establecimiento y transmisión de expectativas elevadas hay igualdad de puntajes en el pretest y posttest.

Estos datos junto con los resultados del análisis de anécdotas nos hacen concluir que la instrumentación del taller de escritura y la creación del ambiente resiliente permitió desarrollar en “E” habilidades y rasgos resilientes, ya que se lograron establecer relaciones de confianza entre el facilitador y el niño lo que facilitó e incrementó en la participación, creando así una conexión positiva con el aprendizaje de la escritura. “E” es percibido en la actualidad, por su cuidadora, como capaz de adoptar buenas decisiones, resolver conflictos, interactuar de manera positiva con pares y alcanzar metas y expectativas esperadas de él. Todas las habilidades antes mencionadas fueron generalizadas a otras situaciones fuera del taller.

## Niño "A"

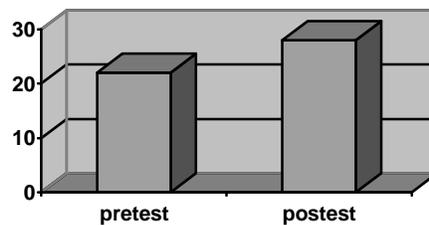
### Apartado de escritura



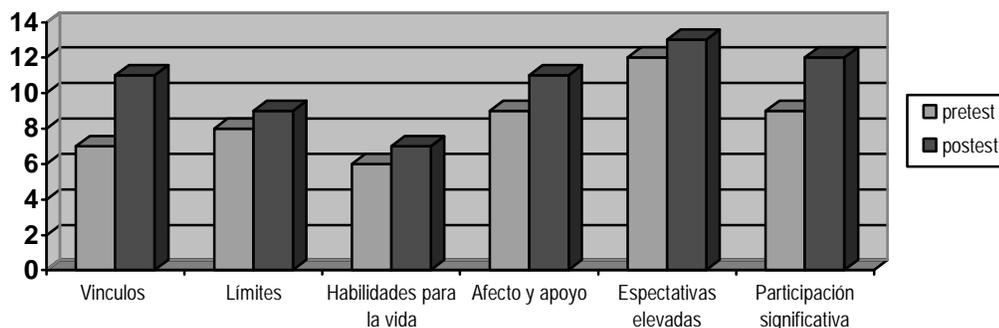
En el caso de la escritura muestra una igualdad total en cuanto al pretest y postest donde no hubo cambios en ninguna dirección, número de oraciones, calidad organizativa y normativa obtuvieron el nivel de necesita mejorar, mientras que la estructura del cuento se mantuvo en el nivel bueno.

Con respecto a la resiliencia se arrojaron los siguientes datos:

### Escala de evaluación de resiliencia (aplicada al niño)



Perfil del niño con rasgos de resiliencia (aplicado a la cuidadora)

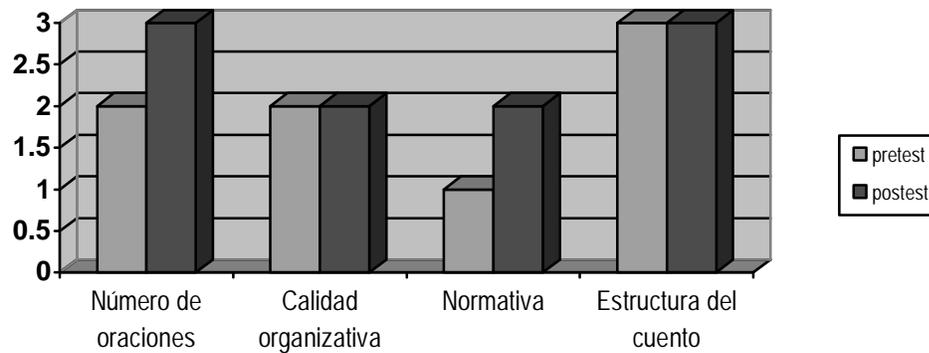


“A” muestra un incremento en el reconocimiento de características y rasgos resilientes que se concluyen de la autoevaluación. En cuanto a la evaluación hecha a la cuidadora se obtuvo un incremento en las categorías de enriquecer vínculos positivos y brindar oportunidades de participación significativa ya que su avance en el posttest fue de 4 y 3 puntos respectivamente y las otras categorías, correspondientes a fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo y establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas obtuvieron también un puntaje mayor, sin embargo es inferior a las mencionadas en primer lugar.

Estos resultados en conjunto con el análisis de notas de campo muestran que aunque no se lograron diferencias en escritura, si se lograron desarrollar rasgos y conductas resilientes, así fue identificado por “A” en su autoevaluación, por la cuidadora y las notas de campo, que demostraron el establecimiento de vínculos positivos que le permitió incrementar su participación y expresar ideas y actitudes que favorecieron una interacción positiva y cordial con el facilitador y con pares.

## Niño "O"

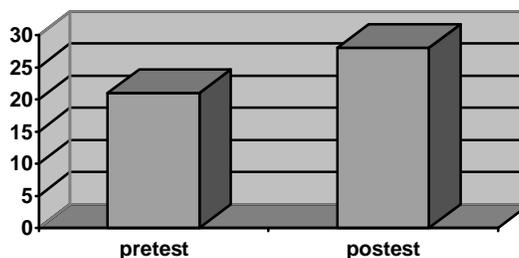
Apartado de escritura.



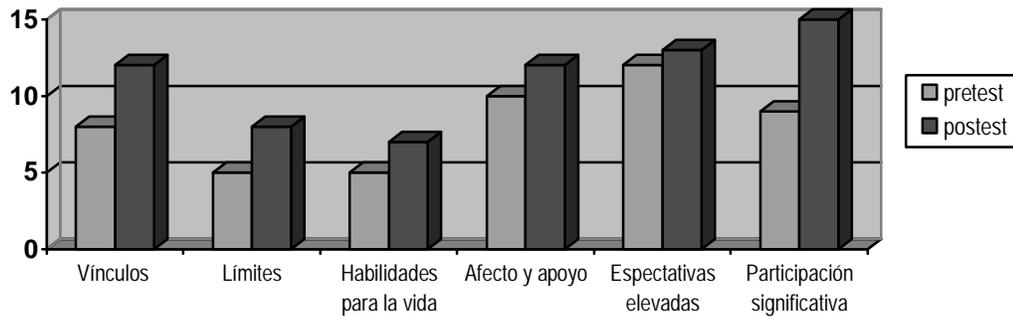
Esta gráfica señala un incremento en el número de oraciones escritas y normativa ya que antes de la intervención se encontraba en el nivel “necesita mejorar” y en el de “bajo”, después de ésta se elevó en ambos casos al siguiente nivel, “bueno” y “necesita mejorar” respectivamente. Calidad organizativa y estructura del cuento se quedaron en el mismo nivel.

En cuanto a las evaluaciones de resiliencia se encontraron los siguientes datos:

Escala de evaluación de resiliencia (aplicada al niño)



Perfil del niño con rasgos de resiliencia (aplicada a la cuidadora)



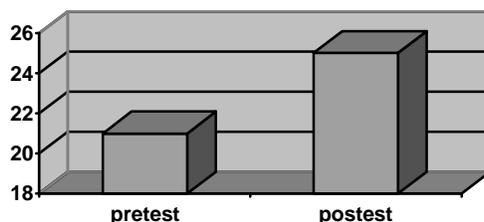
“O” incrementó la autopercepción que tiene con respecto a las características resilientes con las que cuenta. En el perfil aplicado a la cuidadora se obtuvo como producto, un aumento en los puntajes en los rubros de brindar oportunidades de participación significativa y enriquecer los vínculos positivos los cuales son los que obtuvieron mayor puntaje con un aumento de cuatro a seis puntos, con respecto a la pretest. Mientras que los factores de fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo y establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas obtuvieron también un puntaje mayor, aunque en menor proporción.

Estos puntajes y las notas de campo permiten concluir que “O” incrementó sus rasgos y características resilientes con la intervención hecha del factor protector interno y la implementación de factores protectores ambientales. Él se percibe y es percibido por su cuidadora, como alguien participativo, que expresa ideas de manera asertiva, lo que permite que la relación con pares y con adultos como el facilitador sean calidas y cordiales facilitando así la adquisición de conocimientos de escritura y el cumplimiento de expectativas asignadas a él.

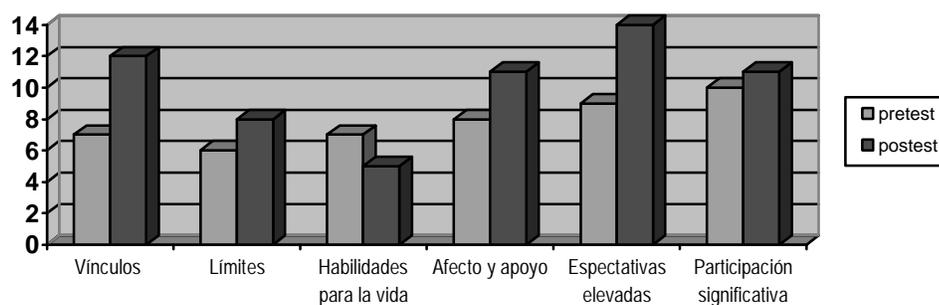
Los siguientes resultados presentan únicamente la evaluación de resiliencia ya que por situaciones ajenas a este trabajo fue imposible consultar los resultados de escritura del pretest.

## Niño "M"

Escala de evaluación de resiliencia (aplicada al niño)



Perfil del niño con razgos de resiliencia (aplicada a la cuidadora)

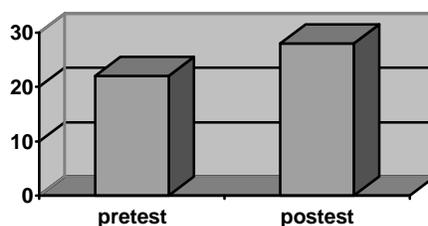


Estos datos nos indican un avance en cuanto la habilidad resiliente ya que en la autoevaluación "M" elevó los puntajes del posttest, el segundo grafico se muestra los resultados del perfil aplicado a la cuidadora, donde las categorías de de enriquecer vínculos positivos y el de establecimiento de expectativas elevadas y realistas, fueron superiores en el posttest con 5 y 3 puntos respectivamente. Los factores de brindar afecto y apoyo, fijar límites claros y firmes, y oportunidades de participación significativa se incrementaron, pero en menor proporción. Sin embargo, el factor de habilidades para la vida mostró un decremento de 2 puntos.

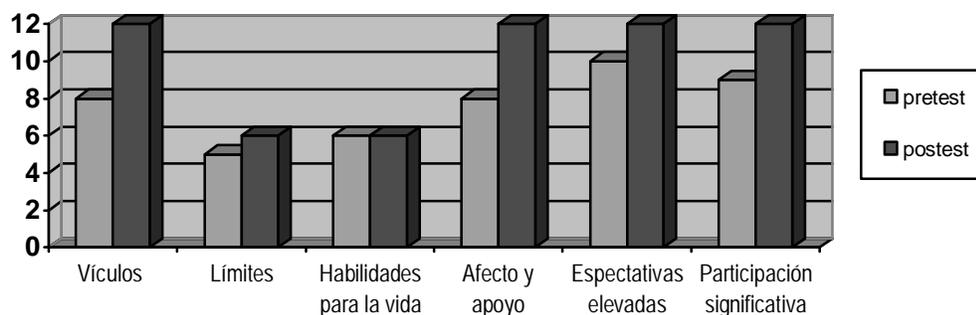
Estas referencias y el análisis de anécdotas muestran que la creación de un ambiente socioafectivo protector favoreció el desarrollo de la resiliencia ya que “M” se percibe como alguien con rasgos resilientes, y es observado con una mayor habilidad de comunicación con pares y adultos, seguro de sí mismo y con la capacidad de hacer cosas de buena calidad, con autonomía e independencia. Así mismo las relaciones con pares son más armoniosas y de afecto, aunque por el uso e interiorización de etiquetas es observado como alguien limitado en ciertas habilidades para la vida como resolver conflictos de manera adecuada.

### Niño “C”

Escala de evaluación de resiliencia  
(aplicada al niño)



Perfil del niño con rasgos de resiliencia (aplicado a la cuidadora)



El primer gráfico muestra un aumento de seis puntos en la percepción que tiene “C” de él mismo. En el perfil se evidencia el aumento de la categorías de

enriquecer vínculos prosociales donde se obtuvo la mayor diferencia, seguida de brindar afecto y apoyo, dar oportunidades de participación significativa, establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas y fijar límites claros y firmes. En el caso del factor de habilidades para la vida se puede constatar que no hay diferencia en las puntuaciones del pre y postest.

El análisis de notas de campo y las referencias anteriores en conjunto constatan que la creación de un ambiente socioafectivo protector contribuyó a la adquisición y desarrollo de conductas resilientes en “C”, ya que es percibido actualmente como un niño más participativo, capaz de relacionarse de manera cordial con sus compañeros dentro de los límites establecidos, y cubrir con las expectativas que se le asignen

Ahora, bien, una vez presentado los resultados obtenidos por cada participante, se muestra a continuación el análisis de las notas de campo, que demuestran la presencia de los rasgos resilientes y habilidades e intereses en la escritura, observados en los niños.

<b><u>ENRIQUECER VINCULOS POSITIVOS</u></b>	
<b>INDICADOR</b>	<b>ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN</b>
<b>LOS NIÑOS: Participan en actividades de su interés.</b>	En la sesión 4 los niños escribían una noticia y “M” dijo: “Yo quiero escribir de fútbol ¿Si puedo? Y la facilitadora le respondió “¡Claro que si “M” puedes escribir de lo que tu quieras! Dándole una palmadita en la espalda.
<b>Muestran relaciones positiva entre pares.</b>	“D” esta escribiendo y se le rompe la punta de su lápiz, se acerca a “J” y le dice: “Me prestas tu sacapuntas por favor” y “J” le responde “Si pero lo dejas en mi cajita”.
<b>Muestran interés hacia las actividades escolares.</b>	“M” termina su tarea y se acerca a una psicóloga y le dice: “Ponme más tarea, un dictado o unas sumas”.
<b>Muestran responsabilidad en</b>	“C” terminando la sesión 8 le dice a una psicóloga “Hoy me toca revisar

cuanto a la limpieza y orden.	que quede limpio el salón ¿ya lo puedo hacer?”.
<b><u>FIJAR LIMITES CLAROS Y FIRMES</u></b>	
<b>INDICADOR</b>	<b>ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN</b>
<b>LOS NIÑOS:</b>  Tienen en claro las conductas que se esperan que se observen, sienten que la imposición de límites es consistente y cumplen con las reglas acordadas.	En el taller “O” trae un trompo y esta jugando con la cuerda “C” alza la mano y dice a la facilitadora: “O” trae un trompo y no podemos traer juguetes no lo tiene guardado y esta jugando con la cuerda” y “O” dice: “¡ah! Si, se me había olvidado pero ya lo voy a guardar” lo guarda pero aun así se le señala que faltó a uno de los lineamientos y obtiene una llamada de atención por no cumplir con ellos.
Son capaces de reflexionar y participar en los debates en torno a las normas y reglas.	En la sesión 1 se invito a que los niños pensarán que lineamientos podríamos implementar en el taller que nos permitieran trabajar adecuadamente y propusieron reglas como: No tener juguetes, no reírnos de nuestros compañeros, poner atención...
Cumplen con las expectativas de conducta que se les modeló.	Los niños se dirigieron de manera positiva y cordial a la facilitadora, siempre por su nombre y de manera cordial.

<b><u>ENSEÑAR HABILIDADES PARA LA VIDA</u></b>	
<b>INDICADOR</b>	<b>ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN</b>
<b>LOS NIÑOS:</b>  Emplean estrategias de resolución sana de conflictos, adopción de decisiones, solución de problemas y técnicas de manejo del estrés la mayor parte del tiempo.	Los niños en la sesión 5 trabajan en equipo, tratan de ganar en la rapidez con la que escriben y la facilitadora les dice “¿Que creen que es mejor terminar rápido o terminarlo un poco después pero bien hecho?” a lo que “J” dice: “Es mejor terminarlo bien” y la facilitadora dice: “entonces vamos a poner atención en lo que hacemos más que en la rapidez que lo hacemos ¿de acuerdo?”.
Practican el aprendizaje cooperativo orientado tanto a las habilidades sociales como al rendimiento académico.	En diversas sesiones “J” fue el niño que terminaba en primer lugar y le decía a la facilitadora: “Ya acabe si quieres te ayudo a revisar lo de alguien” y la facilitadora respondió: “claro que si “J” si quieres inicia con.....”
Cooperan y se apoyan entre sí.	“E” esta pegando un rotafolio y “C” se acerca y le dice: “te ayudo a cortar el diurex”.
Hacen uso de los hábitos de cortesía (saludo, pedir cosas	“A” esta escribiendo y necesita una goma, se acerca a “J” y le dice: “Me prestas tu goma por favor en 5 segundos te la devuelvo”.

por favor y agradecer).	
<b>Reconocen y nombran sus sentimientos.</b>	“O” esta recostado en la mesa y dice: “hoy tengo mucha flojera no quiero hacer nada como que me siento triste”.
<b>Expresan de forma adecuada sus emociones.</b>	“A” esta muy enojado porque no encuentra su dinero y dice que lo tiene “M” quien fue al baño, se para de su asiento y hace una expresión facial de enojo y aprieta sus manos llega “M” y le dice: “¿No viste unas monedas aquí?, señalando una mesa y “M” le dice: “si, son estas y las entrega”.
<b>Muestran autonomía.</b>	“J” termina su escrito y hace algunas correcciones que solo pide sean revisadas.

<b><u>BRINDAR AFECTO Y APOYO</u></b>	
<b>INDICADOR</b>	<b>ANÉCDOTA</b>
<b>LOS NIÑOS:</b> <b>Se sienten apreciados y cuidados.</b>	“E” se acerca a la facilitadora y la toma de las manos (con actitud de aprecio y cariño) y le pregunta “¿Podemos hacer otro día otra receta como la de la otra vez?”.
<b>Perciben muchos tipos de incentivos, reconocimientos y gratificaciones.</b>	“C” termina su escrito y se lo enseña a la facilitadora y le dice: “¿Cómo me quedo? ¿Me quedo bien? a lo que la facilitadora responde: “¡Muy bien “C” bien hecho!”.
<b>Hablan sobre temas personales (salud, escuela, familia, amigos).</b>	En la elaboración de tareas “A” le cuenta a una psicóloga sobre su abuelita diciéndole: “Mi abuelita esta mala de la rodilla le duele mucho y no puede caminar.....”

<b><u>ESTABLECER Y TRANSMITIR EXPECTATIVAS ELEVADAS Y REALISTAS</u></b>	
<b>INDICADOR</b>	<b>ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN</b>
<b>LOS NIÑOS:</b> <b>Crean en sus posibilidades de tener éxito.</b>	“A” esta escribiendo en su cuaderno unos enunciados exclamativos y parece que se le dificulta encontrar algunos ejemplos, se acerca a la facilitadora y le dice: “¿Cómo vas?” y “A” responde “Bien aunque no se me ocurren los enunciados pero ya casi termino”.
<b>Se esfuerzan en sus trabajos a realizar.</b>	“C” esta escribiendo el borrador de la sesión 12 y e los últimos renglones hizo la letra más grande se acerca a la facilitadora y le dice: “¿me puedes dar otra hoja de estas para repetirlo?”.
<b>Se ubican como personas socialmente exitosas.</b>	En la comida “M” esta platicando con su hermano sobre fútbol y dice: “A mi siempre en la escuela me quieren en su equipo y me ponen de defensa” y la facilitadora le dice: “¿por qué crees que hacen eso?” y responde “M”: “Porque si se jugar y ganamos”.

<b><u>BRINDAR OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA</u></b>	
<b>INDICADOR</b>	<b>ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN</b>
<b>LOS NIÑOS:</b>	En la sesión 10 se asignaron las comisiones al azar y todos las realizaron en orden y sin ningún problema.

<b>Prestan servicios varios y realizan comisiones.</b>	
<b>Hacen aportaciones.</b>	En la sesión 12 se trabajó un anuncio y se les pidió que dijeran para que creían que sería útil un anuncio y “J” un niño poco participativo hasta entonces fue el primero en alzar la mano y dijo: “Sirven para dar trabajo o vender algo”
<b>Se hacen responsables de actividades varias.</b>	En una de las comisiones le toco a “E” repartir y recoger el material de papelería como lápices, gomas y sacapuntas. No se encontraba uno de los lápices y se puso a buscarlo hasta que lo encontró tirado a lado de las patas de la mesa.

<b><u>HABILIDADES E INTERESE EN LA ESCRITURA</u></b>	
<b>INDICADOR</b>	<b>ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN</b>
<b>LOS NIÑOS: Reconocen errores normativos en otros escritos.</b>	Una de las autoridades de la institución les pide a los niños que copien una carta de agradecimiento a las personas que los apoyan económicamente y en la fecha ella escribió “mexico” y “C” dijo: Le falto ponerle la mayúscula y el acento aquí, señalando la palabra.
<b>Incrementan la extensión de los textos que escriben empleando la recursividad.</b>	“J” esta escribiendo un cuento que es parte de su tarea escolar y escribe: “había una vez un gato que le gustaba correr por...” y después borra eso y escribe “había una vez un gato que vivía en una casa grande y le gustaba correr...”
<b>Toman la escritura como medio de comunicación y juego.</b>	Terminando las tareas “O” toma una hoja que era para desecharse, le escribe un recado a “A” y éste lo responde y siguen comunicándose de manera divertida por medio de la escritura.

En el siguiente capítulo se llevara a cabo la conclusión y discusión del presente trabajo donde se determinara el alcance que tuvo dicha intervención.

## **CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES**

En el capítulo anterior se expusieron los resultados obtenidos de las tres evaluaciones previas y posteriores a la intervención que se realizaron con cada uno de los niños participantes en este programa. En esta sección se exponen las conclusiones a las que se llegó en función de los efectos obtenidos.

Es importante mencionar que esta intervención fue planificada a partir de las características que tiene la población con la que se trabajó. Ante esto la observación participante jugó un papel fundamental durante todo el desarrollo de este trabajo, ya que fue un medio eficaz para la inducción al escenario, la detección de necesidades, la intervención y la evaluación.

En la fase de detección de necesidades, se encontró que los niños estaban inmersos en diversos factores de riesgo psicosociales como pobreza de capacidades, rezago educativo, familia disfuncional y desintegrada, que limita su desarrollo óptimo. Así mismo se observó en estos niños, poca presencia de factores protectores internos, tales como: un rendimiento académico óptimo, la habilidad en solución de conflictos interpersonales, la adecuada expresión de emociones y una autoestima sana. Además, de que en la casa-hogar, prevalece la escasa presencia de los siguientes factores protectores ambientales: promoción del fortalecimiento de vínculos prosociales, establecimiento de límites firmes y claros, fomento de habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas realistas y, brindar oportunidades de participación significativa.

Todos estos aspectos mencionados, según Munist et al (1998), son definidos como factores de riesgo, ya se trate de las que se presentan como características o cualidades propias de los niños, como las que se derivan de un ambiente que no intenta mitigar el riesgo.

Por lo anterior uno de los objetivos centrales del trabajo de intervención estuvo orientado, a la promoción de la resiliencia en los niños. Por una parte, a través de la mejora del factor protector interno de rendimiento académico, en específico de la escritura, ya que era el área académica menos desarrollada. Y por la otra, a la construcción de un ambiente socioafectivo protector.

Rutter (1990), menciona algunas variables que actúan también a favor de la protección como la presencia de experiencias escolares positivas. Ya que el experimentar éxito escolar trae como consecuencia el desarrollar habilidades para controlar lo que sucede y así lograr un incremento en los sentimientos de autoeficacia.

Con el fin de fortalecer las habilidades de escritura se conformó un programa con el objetivo de desarrollar la competencia de composición escrita, donde se reconociera la función social que tiene la escritura a través de la producción de textos variados, desarrollar la capacidad cognoscitiva y perceptomotriz, identificar errores en la escritura y fomentar la autocorrección grupal e individual.

Con base en los resultados obtenidos de las evaluaciones realizadas al inicio y termino de la intervención, se puede observar que se lograron desarrollar ciertas habilidades de composición escrita, como el incrementar el número de oraciones escritas, y la calidad organizativa, mientras que las otras capacidades de composición escrita como normativa y estructura, lograron un desarrollo positivo solo en la mitad de los niños.

Otros de los resultados que no fueron propios de las evaluaciones escritas si no producto de observaciones y registros anecdóticos son las habilidades e intereses que se lograron constituir en los niños, ya que después de algunas sesiones la escritura había cambiado para ellos, ya era vista como un instrumento útil para comunicarse y hasta para emplearla en juegos, se generalizó la

corrección de los errores normativos a otras actividades que no eran propias de la escuela ni de la intervención, como en cartas que escribían para los benefactores de la institución.

En cuanto a resiliencia lo encontrado en las evaluaciones “Escala de evaluación de resiliencia” y “Perfil del niño con rasgos de resiliencia” nos permite concluir que se logró crear un ambiente socioafectivo protector promotor de la interacción positiva entre los niños y el facilitador, lo que permitió el incremento en la participación de los integrantes y la creación de un ambiente con límites firmes que facilitaron la convivencia, la adquisición de conocimientos, el logro de metas y la adquisición de habilidades para la vida.

La creación del ambiente resiliente se logro con la aportación de todos los integrantes de la institución donde a mí me toco jugar un papel preponderante ya que para los niños y para las personas que trabajan en la casa-hogar tenia que servir de modelo para así lograr que los niños introyectaran muchas de las conductas y para que los adultos posteriormente aplicaran algunas de las acciones resilientes en la solución de alguna situación.

Lo anterior se logro a través de la instrumentación de acciones y procedimientos que varios autores como Grotberg, (1993); Henderson, y Milstein (2003); Kotliarenko y col. (1996); Melillo (2002); Munist, Santos, Ojeda, Infante (1998); Rutter (1990) y Werner (1989), han investigado y verificado su efectividad.

Con lo anteriormente mencionado se puede decir que la intervención logró alcanzar sus objetivos. Sin embargo es importante recordar que la resiliencia es un proceso y por tanto es menester que se siga construyendo, ya que con las experiencias adversas o estresantes y el tiempo, puede sufrir altibajos.

En este trabajo únicamente se abordo un factor protector interno (rendimiento escolar) y de este sólo se trabajó la composición escrita, por lo tanto

es importante mencionar que en este tipo de población es importante seguir trabajando otros factores internos u otras modalidades de estos ya que son personas que requieren un trabajo constante por la cantidad de habilidades y capacidades que no están completamente desarrollados debido a los factores de riesgo que se presentan en su entorno.

Haciendo una comparación entre los resultados de resiliencia y composición escrita los avances no fueron equivalentes, esto pudo haber sido a causa del poco tiempo con el que se trabajó con los niños, así como la duración de las sesiones; la presencia de interrupciones durante el trabajo, las propias situaciones de los niños como inasistencias a la institución y por tanto a las sesiones y por que no se pudo contar con la evaluación previa de la composición escrita de dos de los niños.

Una limitante que se presentada para el análisis de los resultados fue que no se pudo contar con la evaluación previa de escritura de dos de los participantes debido a causas totalmente ajenas a mi, por lo cual no se lograron identificar de manera precisa el avance que lograron en esta habilidad.

El trabajo realizado en la casa-hogar fue una experiencia personal muy grata y de mucho aprendizaje, ya que al enfrentarme a una situación real implicó la solución de problemas inmediatos que requerían la aplicación y adaptación de conocimientos adquiridos en la carrera, lo anterior lo constaté en repetidas ocasiones lo cual apoyó en la adquisición de habilidades prácticas que me serán de mucha utilidad para cuando me inserte en el campo laboral, dentro de estas habilidades se encuentran la observación, adaptabilidad, confianza, creatividad, detección de necesidades, iniciativa, integración y trabajo en grupo, diseño, aplicación y calificación de pruebas psicométricas; toma de decisiones para la intervención, búsqueda y selección de material bibliográfico, metodología de intervención, ética profesional entre otras.

Con la instrumentación de la intervención experimenté diversas situaciones que me pusieron a prueba como persona y como profesional, ya que en repetidas ocasiones los niños presentaban efectos en su estado de ánimo por la situación familiar en la que se encuentran inmersos lo que dificultaba su participación en las sesiones, por lo que tenía que implementar algunas intervenciones que no estaban del todo contempladas las cuales se basaron en escucha y apoyo grupal lo cual tenía el objetivo de mejorar la condición por la que en ese momento los niños pasaban, y así tratar de aprovechar al máximo el tiempo lo que en muchas veces llevo a tocar algunos de mis sentimientos.

Este trabajo me deja además de un aprendizaje profesional un aprendizaje de vida, ya que las historias de ellos me hicieron valorar muchas de las cosas, oportunidades y personas con las que conté y cuento. La forma en que se evaluó mi trabajo y desempeño por parte de las autoridades, compañeras y maestros me deja muy satisfecha ya que fue considerado como de buena calidad.

Este trabajo es un aporte a la psicología, donde se muestra una propuesta de intervención a nivel educativo que integra de manera importante lo social, ya que partiendo de la conjugación de estos enfoques se puede lograr el surgimiento de nuevas competencias escolares y sociales que pueden apoyar en el cumplimiento de las exigencias que la educación en la actualidad hace y que están basadas que en poco tiempo se desarrollen diversas habilidades y capacidades en los niños para lo que la resiliencia puede ser una muy buena opción para el logro de lo anterior.

## BIBLIOGRAFÍA.

Anguita, M., Camps, A., Casaseca, S., Fernández, C., Guasch, O., Martínez, L. y cols., (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: España Graó.

Blanche, B (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Boltvinik, J. (24 de noviembre de 2006). *La pobreza en el Distrito federal* [nota periodística]: La Jornada p.12

Caldera, R. (2002). *Escritura y escuela: Investigación-acción en el aula*. VII Congreso Latinoamericano. México: Secretaria de educación Pública.

Casany, D., (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D., (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Grao.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós

Defior, C. S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje, un enfoque cognitivo: Lectura, Escritura y Matemáticas*. Malaga, España: Aljibe.

D'Abreu, R, Mullis A., Cook L. (1999). The Resiliency of street children in Brazil. *En Adolescence*, 34, (136). San Diego

Dockrell, J. (1997). *Dificultades de aprendizaje en la infancia. Un enfoque cognitivo*. México: Paidós

Escorza, N., Boj, B., (1997). *Pedagogía de la Escritura*. Barcelona: Librería Universitaria.

Fergusson, D. y Lynskey, M. (1996). Adolescent resilience to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 37, (281-292).

Goleman, D. (1998) *Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairos

González-Pineda, J. y Nuñez, J. (2002). *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide

Grotberg, E. (2002). Nuevas tendencias en resiliencia. En: *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Hernández, G. (2006) *Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones*. Tesis de doctorado. Facultad de psicología Universidad Nacional Autónoma de México

Infante, F. (2002). *La resiliencia como proceso*. En: *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós. 2002.

INEGI, (2003). *Sistema de Información Censal por Colonias (SINC)* México: INEGI

Kotliarenco, A., Cáceres, I. y Álvarez, C. (1996). *Resiliencia: construyendo en adversidad*. Santiago de Chile: CEANIM.

- Kotliarenco, A. (1997). *Estado del arte en resiliencia*. Bogotá: Oficina regional de la Organización Panamericana de la Salud.
- Lebrero, B. y Lebrero, B., (1999). *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura. Aproximación al lenguaje escrito y evaluación de los materiales* Madrid.:UNED.
- Lugo, O. (1992). *Efectos de un programa correctivo sobre la escritura en niños de educación primaria*. Tesis de licenciatura no publicada. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macotella, F., Bermúdez, C. y Castañeda, R., (1999). *Inventario de Ejecución Académica IDEA* Documento Interno, México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., y Cyrulnik, B., (2003). La resiliencia el estado de la cuestión. M. Manciaux (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. (17 - 27). Barcelona: Gedisa
- Melillo, A. (2002). Prefacio. *En: Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mercer, C. (1987). *Dificultades de aprendizaje*. España: Ceac.
- Miller, G., Brehm, K. y Whitehouse, S.,(1998) Reconceptualizing School-Based Prevention For Antisocial Behavior Within a Resiliency Framework En *School Psychology Review*. Denver: University of Denver 27. 3, (364-379)
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M., Suárez, E., Infante, F. y Gotberg, E., (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington D.C., Organización Panamericana de la Salud

- Rodríguez, C. y Aguilar, L. (2003). Aplicabilidad de la resiliencia en los programas sociales: Experiencias en Latinoamérica. Manciaux, M., (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. (239-251). Barcelona, España: Gedisa.
- Rutter, M. (1990). Psychological Resilience and Protective Mechanisms. En Rolf, J., Masteu, A., Cichetti, D., Neuchterlieu, K. y Wientraub (Eds.). *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press.
- Székely, M. (2005). *Números que mueven al mundo: la medición de la pobreza en México*. México: Miguel Ángel Porrúa
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. Manciaux. M., (comp.). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. (45-59). Barcelona: Gedisa.
- Villalobos, (2002). *La lectura y la escritura: Una visión Holística*. VII Congreso Latinoamericano. México: Secretaría de Educación Pública
- Werner, E. (1989). *High-risk children in young adulthood: a longitudinal study from birth to 32 years*. American Journal of Orthopsychiatry. 59,(72-81)
- Wray, D., Lewis, M. (1997). *Aprender a leer y escribir textos de información*. España:Morata.

# **ANEXO 1**

**PERFIL DEL NIÑO  
CON RASGOS  
RESILIENTES**

## **PERFIL DEL NIÑO CON RASGOS RESILIENTES**

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_  
Grado: \_\_\_\_\_

### **1. Enriquecer los vínculos positivos.**

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Se conecta con al menos un adulto de la casa-hogar.			
Participa en alguna actividad antes, durante o después del horario escolar.			
Participa en trabajos grupales.			
Tiene una conexión positiva con el aprendizaje.			

### **2. Fijar límites claros y firmes.**

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Comprende y respeta las reglas de la casa-hogar.			
Participa en la determinación de las reglas o normas de la casa-hogar.			

### **3- Enseñar habilidades para la vida**

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Sabe cómo resolver un conflicto en forma sana.			
Adopta buenas decisiones.			
Maneja su estrés.			
Presenta sentido del humor.			

### **4- Brindar afecto y apoyo.**

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Siente que recibe cariño y apoyo en la casa-hogar.			
Tiene desarrollado el sentido de pertenencia a la casa-hogar.			
Visualiza la casa-hogar como una comunidad.			
Se siente reconocido y premiado, de diferentes maneras.			

**5- Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas.**

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Cree que toda meta o aspiración positiva puede ser alcanzada.			
Demuestra confianza en sí mismo.			
Demuestra confianza en los demás.			
Se da ánimo a sí mismo para hacer algo "lo mejor posible".			
Da ánimo a los demás para hacer algo "lo mejor posible".			
Cuenta con autonomía e independencia para realizar algún trabajo.			
Automotivación.			

**6- Brindar oportunidades de participación significativa.**

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Considera que sus opiniones son tomadas en cuenta.			
Ayuda a sus compañeros, realiza actividades de servicio comunitario.			
Se siente seguro al enfrentar desafíos nuevos.			

# **ANEXO 2**

## **ESCALA DE EVALUACIÓN DE RESILIENCIA**

## ESCALA DE EVALUACIÓN DE RESILIENCIA

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

1. Soy alguien por quien los otros sienten aprecio y cariño *Siempre A veces Nunca*
2. Soy feliz cuando hago algo bueno para los demás *Siempre A veces Nunca*
3. Soy feliz cuando les demuestro mi cariño a los demás *Siempre A veces Nunca*
4. Soy respetuoso de mí mismo y de los demás *Siempre A veces Nunca*
5. Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos *Siempre A veces Nunca*
6. Estoy seguro de que todo saldrá bien *Siempre A veces Nunca*
7. Puedo hablar sobre cosas que me asustan o inquietan. *Siempre A veces Nunca*
8. Puedo buscar la manera de solucionar problemas *Siempre A veces Nunca*
9. Puedo controlarme cuando quiero hacer algo peligroso que no están bien *Siempre A veces Nunca*
10. Puedo buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar. *Siempre A veces Nunca*
11. Puedo encontrar alguien que me ayude cuando lo necesito. *Siempre A veces Nunca*

# **ANEXO 3**

## **INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADEMICA (IDEA) DE 2° Y 3°. ÁREA DE REDACCIÓN DEL APARTADO DE ESCRITURA.**

## INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADEMICA (IDEA)

### Segundo Grado.

### III. REDACCIÓN.

#### Instrucciones del evaluador

1. Muestre el dibujo y diga “Observa Bien este Dibujo y escribe un cuento”
2. Mientras el niño escribe, anote observaciones (en su caso).



## **INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADEMICA (IDEA)**

### **Tercer Grado.**

### **III. REDACCIÓN.**

#### **Instrucciones del evaluador**

3. Muestre el dibujo y diga “Observa Bien este Dibujo y escribe un cuento”
4. Mientras el niño escribe, anote observaciones (en su caso).



# **ANEXO 4**

## **CUADRO DE RESULTADOS DE LA IDENTIFICACIÓN DE LOS FACTORES PROTECTORES EXTERNOS**

## CUADRO DE RESULTADOS DE LA IDENTIFICACIÓN DE LOS FACTORES PROTECTORES EXTERNOS

1. ENRIQUECER VÍNCULOS PROSOCIALES			
INDICADOR	VALORACIÓN		ANÉCDOTA/OBSERVACIÓN
1.1 Se permite la participación de los niños en diversas actividades) de su interés, tales como: juegos, lectura, apoyar en limpieza, cocina y orden, etc.		A veces observado	Rodolfo no tiene tarea por lo cual le dice a una cuidadora, “te puedo ayudar a hacer la comida” a lo cual ella responde “¿pero ya terminaste la tarea?, sino luego me regañan” Rodolfo le pregunta a una Psic. Y le dice ¿Verdad que ya acabé la tarea? A lo cual responde “Sí, ya terminé”.
1.2 El personal que está al cuidado de los niños entabla interacciones positivas con éstos			No observado  “He notado, que en la relación de los adultos de la casa hogar con los niños, no hay muestras de afecto y cariño, por parte de estos hacia los niños”  Eder se acerca a una cuidadora y la abraza, a lo cual, ella responde: “no Eder, a mí no me abrases”.
1.3 El ambiente físico de la casa-hogar, es cálido y acogedor		Observado en algunos espacios	La casa- hogar está limpia y las cuidadoras tratan de que los niños sean ordenados con sus cosas personales y los objetos que utilizan, las instalaciones cuentan con juegos como columpios, resbaladillas, juguetes juegos de mesa. También, tienen libros y cuentos para diferentes edades y se encuentran al alcance de los niños. Sin embargo, en ocasiones en la sala se encuentra la despensa, ropa y juguetes revueltos y desordenados.
1.4 Se provee a los niños de las necesidades básicas de alimento y vestido	Siempre observado		“hoy la directora, llamó a los niños para repartirles ropa, cuidando, que esta sea de su talla y que les quede. A Gonzalo, le da una playera que le queda muy pegada y le dice: “No, esa playera no te queda esta muy pequeña para ti, a ver pruébete esta “.

<p>1.5 Se llevan a cabo acciones que fomenten el reconocimiento de los padres hacia sus hijos</p>			<p>No observado</p>	<p>“...no se promueve el reconocimiento de los padres hacia las actividades que realizan sus niños”</p> <p>Es el desayuno, la directora mandó a traer a la mamá de Rogelio y le dice con un tono de regaño: “Rogelio, es un flojo señora, no es posible que nunca quiera hacer la tarea y se tiene que andar persiguiéndolo para que la haga”</p>
<p>1.6 Se promueven las relaciones positivas entre pares</p>			<p>No observado</p>	<p>Rogelio y Octavio, se agraden físicamente y una Psic. les dice: ¿Por qué se pegan? Y Octavio responde: “porque el me pego primero, y la directora dice “si te pegan, regrésaselo”</p>
<p>1.7 Se valora y alienta la educación escolar</p>		<p>A veces observado</p>		<p>La directora se preocupa porque los niños vayan a la escuela pero no es consistentes en esto, ya que en ocasiones da prioridad a otras actividades, tales como: ir al cine, comer, los puentes, entre otras.</p>
<p>1.8 Se promueve el aprendizaje significativo</p>			<p>No observado</p>	<p>“...las tareas no se realizan pensando en su aplicación y utilidad cotidiana, se da mayor importancia al producto y no al proceso”</p> <p>“Octavio le muestra sus tarea a directora, ella revisa los resultados y se limita a decir: esta bien, sin indagar sobre el grado de conocimiento y aplicabilidad”</p>
<p>1.9 Se promueve la responsabilidad personal en cuanto a la limpieza y orden de los espacios físicos</p>		<p>A veces observado</p>		<p>Todas las noches los niños se bañan y en cuanto a sus muebles donde ponen la ropa las cuidadoras constantemente revisan que haya orden y limpieza. Sin embargo otros espacios como el comedor, y aula de usos múltiples, suele quedar sucio y en desorden después que es utilizado por los niños.</p> <p>“La cuidadora, le saco su ropa a Rubén, y le dijo: quiero que arregles toda esta ropa, además las sandalias no van aquí, estas van abajo, apúrate porque ya vamos a comer”.</p>

1.10. Se pone atención a las diferencias individuales			No observado	Al servir las porciones de comida no se toma en cuenta las edades, ni los tiempos que se tardan en comer cada uno de los niños, ya que sirve las mismas porciones a los niños pequeños que a los grandes.
1.11 Se brinda el apoyo necesario ante dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento escolar			No observado	Pedro, esta realizando su tarea de matemáticas y tiene dificultades en una suma, una cuidadora se percata de ello y le dice “apúrate Pedro”
<b>2 LÍMITES CLAROS Y FIRMES</b>				
2.1 Se cuenta con un reglamento claro y explícito			No observado	Los niños saben que hay reglas porque desde que llegan, ven que los demás las siguen de alguna forma, pero no existe un reglamento que se les de a conocer, de manera explícita.  Oscar (un niño pequeño y recién llegado a la institución) se encuentra en los dormitorios mientras los demás ya están desayunando esto, debido a que Oscar nunca fue informado de los horarios y actividades que se llevan a cabo en la institución.
2.2 Los niños participan en el establecimiento de reglas y metas			No observado	Las reglas de la casa hogar, se establecen sin tomar en cuenta las opiniones de todos los miembros como el personal y los niños.
2.3 Las reglas se aplican con constancia			No observado	“Son las 10:00 estamos apoyando en la elaboración de tareas, llega la directora, y les dice a los niños “ya vénganse a formar para irnos al cine, ya dejen sus tareas...” Frecuentemente, los niños dejan de comer por terminar sus tareas.
2.4 Se realizan reflexiones y debates en torno a las normas, reglas y metas			No observado	
2.5 El personal modela las expectativas de conducta esperadas en los niños			No observado	“...los niños no se lavan adecuadamente las manos y dientes, y nadie de las responsables de la casa les modela o supervisa estas acciones

<p>2.6 Se aplican consecuencias justas y coherentes ante las faltas cometidas.</p>			<p>No observado</p>	<p>En el desayuno Damian golpeó a Oscar, al llegar la directora, la cuidadora le comenta lo sucedido por lo cual ella los manda a llamar diciendo en un tono molesta : “ah les gusta estar peleando, traigan sus cuadernos y el libro de las copias, pero rápido. ” Damian va por su cuaderno y Oscar por el suyo, se los llevan y les dice: “ Ahora van a hacer unas copias, tienen tiempo para pelear entonces, tiene tiempo para hacer copias, tu Damian vas a hacer estas cinco copias y tu Oscar, estas otras cinco y ya váyanse a hacerlas”.</p>
<p>2.7 Se brinda a los niños realimentación clara y precisa cuando cometen faltas, evitando juicios de valor hacia su persona</p>			<p>No observado</p>	<p>En la cocina en una platica entre la directora y Rubén, ella se dirige a él diciéndole: “hay ya, Rubén, eres un argüendero, hasta pareces una niña”.</p>
<p>2.8 Se utilizan estrategias de autocontrol y autoevaluación como medios disciplinarios</p>			<p>No observado</p>	<p>“Los adultos de la casa hogar, son quienes hacen las valoraciones de los trabajos de los niños, sin promover que sean ellos mismos quienes valoren la calidad de su trabajo”.</p>
<p><b>3 HABILIDADES PARA LA VIDA</b></p>				
<p>3.1 Se enseñan y modelan estrategias de solución sana de conflictos interpersonales</p>			<p>No observado</p>	<p>Las cuidadoras tuvieron una diferencia y tienen días sin hablarse, debido a que no han sabido solucionar el problema.</p>
<p>3.2 Se induce la cooperación y apoyo entre pares</p>			<p>No observado</p>	<p>Rogelio y Mario están recortando palabras, Rogelio no trae resistol y le pide a Mario prestado, la directora lo escucha y dice: “ No, a Rogelio se le dio un resistol así que no se lo prestes, él debe de traer sus cosas”</p> <p>Están realizando las tareas y Alonso termina antes que Ernesto, a quien se le dificulta más. Alonso se acerca a la directora y le dice: “ya termine” y ella le responde: “recoge tus cosas y vete a jugar”</p>

<p>3.3 Se enseñan y modelan hábitos de cortesía (saludo, pedir cosas por favor, etc.)</p>			<p>No observado</p>	<p>A las cuidadoras se les dificulta mantener una comunicación e interacción positiva con las personas externas de la institución.</p> <p>“Hoy que llegue a la casa-hogar, saludé efusivamente a la cuidadora, diciéndole “buenos días ¿Cómo estás?, y me contestó con un tono frío y cortante “bien” y se fue,</p>
<p>3.4 Se estimula el uso de estrategias asertivas</p>			<p>No observado</p>	<p>“A la hora de la comida uno de los niños no se formó para recibir su plato y se lo dan, y Eduardo le dice a la directora, “usted tiene preferidos y a ellos no les dice que se vuelvan a formar”, ella le contesta con un tono sarcástico: “pues como hay preferidos, te vas a volver a formar”.</p>
<p>3.5 Se reconoce y nombra los sentimientos de los niños para estimularlo a que reconozca y exprese sus propios sentimientos</p>			<p>No observado</p>	<p>“.. no se estimula, a los niños a que expresen e identifiquen sus emociones”</p> <p>“Sergio ésta sentado en el patio mostrando tristeza y nadie, ni sus compañeros, ni los adultos, se acercan para averiguar que pasa”</p>
<p>3.6 Se promueve la expresión adecuada de emociones</p>			<p>No observado</p>	
<p>3.7 Se promueve la autonomía</p>		<p>Observado en algunos aspectos</p>		<p>“Rogelio esta haciendo la tarea y la cuidadora , le esta ayudando el se tarda en colorear y la cuidadora le dice: trae el color, tú te tardas mucho en colorear, así nunca vamos a terminar (y comienza a colorearlo ella)”</p> <p>Cuando los niños se despiertan, se cambian y ordenan el dormitorio, al irse a la escuela cada uno de ellos se responsabiliza de sus útiles, así como de llevar su uniforme completo.</p>
<p>3.8 Se le anima a expresar de forma adecuada sus opiniones</p>			<p>No observado</p>	<p>En el desayuno hay diferentes opciones de comida, sin embargo, se sirven al azar, sin tomar en cuenta los gustos de los niños.</p>

<p align="center"><b>4 BRINDAR AFECTO Y APOYO (Existe un ambiente agradable y acogedor)</b></p> <p align="center"><b>EI PERSONAL EN SU INTERACCIÓN CON LOS NIÑOS</b></p>				
4.1 Los llama por su nombre		A veces observado		<p>“La directora pocas veces se dirige a los niños por su nombre, en su lugar utiliza adjetivos tales como “amiguito”, “papa”, con un tono autoritario”</p> <p>Sin embargo, las cuidadoras si llaman a los niños por su nombre.</p>
4.2 Utiliza un lenguaje verbal amable y cálido			No observado	<p>En la hora de las tareas la directora, se acerca a Ernesto y le dice: que fea letra, nadie podría leer esto; y Ernesto, agacha la cabeza.</p>
4.3 Propicia el diálogo sobre temas personales (salud, escuela, familia, amigos), mostrando interes.			No observado	<p>El personal de la casa hogar, no propicia el diálogo con los niños (manifestando interés) sobre temas personales.</p>
4.4 Brinda reconocimiento ante conductas adecuadas			No observado	<p>Gonzalo después de un tiempo, saco diez en un examen, va y se lo enseña a la directora y ella le dice: “esta bien, de todas maneras no tienes otra cosa que hacer”</p>
4.5 Se elogian actos específicos y se evita el juicio de valor hacia la persona			No observado	<p>Rogelio se acerca a la directora, para enseñarle su tarea. Y ella le dice: “esta sucio, yo le pondría un sello de puerco”.</p>
4.6 Atiende de forma personalizada los problemas de salud o escolares que se presenten			No observado	<p>Es la hora de la comida, a Pedro le duele mucho la cabeza y le menciona a la directora que se siente mareado, y ella no hace caso.</p>
4.7 Da aliento y consuelo en situaciones estresantes (enfermedad, conflictos).			No observado	<p>“... es el desayuno, Omar está amarillo y tembloroso, él dice que se siente mal y se recuesta en la silla, a lo cual las cuidadoras no hacen caso. Llega la hora de hacer las tareas, le llevan su cuaderno y se vomita sobre él, lo poco que desayuno. La directora, le hablan a su mamá para que vaya por él, y ella llega en la tarde”</p>

4.8 Proporciona atención equitativa			No observado	En la comida, casi llegada la hora de ir a la escuela, quedando sólo 4 niños en la mesa, la directora se dirige a dos de ellos (Eder y Rodolfo) y les dice: "Ustedes dos ya váyanse a la escuela, aquí se los guardo" A lo cual los otros 2 niños preguntan, "nosotros también" y ella responde "no ustedes apúrense o se quedan a trabajar con migo"
4.9 Se evita etiquetarlos cuando muestran problemas escolares, de conducta o emocionales			No observado	Octavio presenta dificultades para leer y escribir y la directora, le dice a la Psic. : "el tiene esos problemas porque es un indígena, porque déjame decirte que su familia es de la sierra de tlaxcala"
4.10 Ante conductas inadecuadas se da realimentación dirigiéndose a la situación y no a la persona			No observado	En la elaboración de tareas, se presenta un conflicto con Gonzalo, y la directora se acerca y le dice a la Psic., sí, no me extraña, por que ese niño es de lo peor, pero ahora mismo, lo vamos a castigar.
<b>5 ESTABLECER Y TRASMITIR EXPECTATIVAS ELEVADAS</b>				
5.1 Se expresan afirmaciones de éxito elevadas y realistas			No observado	"Ernesto esta haciendo unas operaciones, la Psic. lo esta apoyando, se acerca la directora, y en un tono dudoso le dice: ¿seguro que tú lo hiciste?( Dudando de su capacidad para hacerlas)"
5.2 Establecen metas grupales			No observado	"No, he observado que se promueva el establecimientos de metas, ni individuales, ni grupales".
5.3 Se establecen metas individuales			No observado	
5.4 Se establece una ruta crítica para el alcance de metas			No observado	
5.5 Se hace un seguimiento y valoración del logro de metas			No observado	
5.6 Se promueve el esfuerzo máximo en el trabajo a realizar		Observado en algunas cosas		"Rubén, esta realizando su tarea una vez más, tratando de que la letra este bonita, la Psic. Se acerca y le dice:

				¿por qué la haces de nuevo?, y Rubén contesta: la directora me la regreso para repetirla porque está sucia”
5.7 Se ubica a los niños como personas socialmente exitosas			No observado	“Estoy realizando un juego de matemáticas, la directora, está presente y nota que Gonzalo, responde muy bien a todos los ejercicios e incluso se los enseña y ella sólo dice: hasta que le atinas”
5.8 Se valora el esfuerzo individual			No observado	Omar (un niño que se tarda mucho en comer) terminó de desayunar más rápido que sus compañeros, al terminar se acerca a la directora y le comenta esto, ella le responde “sí, Omar pero siempre terminas al último, que quieres que te diga”
5.9 Se evita etiquetar a los niños			No observado	Al hablar con la directora, sobre el rendimiento de Sergio (quien viene de otra escuela), ella se concreta a decir: “No, es que éste es bien flojo, y yo ya le dije, si no le echas ganas te quedas otro año”
<b>6 OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA</b>				
6.1 Los niños prestan servicios varios a la casa hogar (comisiones), diferentes a sus responsabilidades personales.		A veces observado		“Los niños participan en la casa-hogar lavando los trastes”
6.2 Se toma en cuenta a los niños en la toma de decisiones			No observado	
6.3 Los niños tienen oportunidad de elegir en diversos aspectos (menú, comisiones, actividades recreativas, etc.)			No observado	“he notado, que no se consideran a los niños para decidir que se comerá, quien lavará los trastes, que película verán, etc.”
6.4 Se consideran importantes las aportaciones de todos los niños			No observado	
6.5 Existen reuniones periódicas con los niños, para discutir			No observado	

situaciones inherentes a la casa-hogar o escuela				
6.6Se nombran representantes de grupo y/o responsables de actividades varias (supervisar, apoyar a compañeros, etc.)			No observado	

# **ANEXO 5**

## **RÚBRICA PARA EVALUAR LAS PRODUCCIONES ESCRITAS DE LOS NIÑOS**

## RÚBRICA PARA EVALUAR LAS PRODUCCIONES ESCRITAS DE TEXTOS NARRATIVAS.

	<b>Bueno</b>	<b>Necesita mejorar</b>	<b>Pobre</b>
<b>Número de oraciones</b>	El niño escribe de 7 a 10 oraciones bien estructuradas	El niño escribe de 6 a 4 oraciones bien estructuradas	El niño escribe hasta 3 oraciones bien estructuradas
<b>Calidad organizativa</b>	El niño escribe oraciones subordinadas, utiliza conectores, elige un modo y coordina el tiempo.	El niño utiliza oraciones simples. En ocasiones usa dos de los siguientes elementos: conectores, manejo del modo y coordinación del tiempo.	El niño utiliza oraciones simples, utilizando solo una de los siguientes elementos conectores, modo y coordinación del tiempo
<b>Normativa</b>	El niño usa correctamente la ortografía, la puntuación y las mayúsculas de un 85% a 100%	El niño usa al menos puntos al terminar lo escrito y usa adecuadamente las mayúsculas de un 70% a un 84%	El niño no usa signos de puntuación, ortografía y mayúsculas correctamente menos del 69%
<b>Estructura del cuento</b>	El niño escribe incluyendo las siguientes características: escenario o lugar, personajes, eventos y/o acciones y orden lógico	El niño escribe incluyendo de 2 a 3 de las siguientes características: escenario o lugar, personajes, eventos y/o acciones y orden lógico	El niño escribe al menos 1 de las siguientes características: escenario o lugar, personajes, eventos y/o acciones y orden lógico

# **ANEXO 6**

## **AUTOCONTROL DE ERRORES DE ESCRITURA**

¿Qué puedo mejorar de mi escritura?

JUAN



Sesión	¿Qué puedo mejorar de mi escritura?	Número de errores
06-06-06	escritura Que puedo mejorar de mi	Las mayúsculas
	Que puedo mejorar de mi escritura	las comas x los puntos

# **ANEXO 7**

## **CUADRO DE IDENTIFICACIÓN DE FACTORES INTERNOS**

## CUADRO DE IDENTIFICACIÓN DE PRESENCIA Y/O AUSENCIA DE FACTORES PROTECTORES INTERNOS

**(rendimiento académico, solución de conflictos, expresión de emociones y autoestima)**

Categoría/indicador	Anécdota/Observación
<b>EXPRESIÓN DE EMOCIONES, OPINIONES Y DERECHOS</b>	
<b>Verbalización afirmaciones negativas</b>	José Alejo está haciendo la tarea junto con Víctor Hugo y Víctor Hugo dice: "Vas a ver con Doña Maru que me quitaste mi lápiz" a lo que José Alejo responde "Cállate Víctor Huga".
<b>Presencia de autopercepciones negativas:</b>	Alfredo le dice a Maga: "ayúdame a hacer mi tarea porque si no me va salir mal".  Víctor Hugo estaba haciendo su tarea se equivoca en escribir una palabra y dice en un tono molesto "Es que yo no hago nada bien".
<b>Expresión inadecuada de emociones:</b>	<b>Enojo:</b>  José Alejo llegó molesto a la institución por algo que pasó en su casa, se le acerca Marco queriendo jugar con él y Alejo lo empuja diciéndole en tono agresivo: "¡No me moleste!"  <b>Tristeza:</b>  Alfredo (un niño recién institucionalizado) está en el patio y Adrián lo empuja e insulta diciéndole "monja es sonámbulo" todos comienzan a reírse de Alfredo mientras que el sólo agacha la cabeza y se queda callado.
<b>Poca tolerancia a la diversidad de opiniones:</b>	Los niños están platicando sobre fútbol Adrián expresa: "El mejor equipo es el América" a lo cual José Alejo dice: no es cierto Adrián, el mejor equipo es el Cruz Azul" y comienzan a pelear.
<b>Desconocen sus derechos:</b>	En la evaluación previa sobre los derechos del niño se identificó que los desconocen.

<b><u>BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO</u></b>	
<b>Errores en la escritura:</b>	Daniel está elaborando una copia y en el inicio de párrafo la primera letra no la escriben con mayúscula además de que une palabras y sigue escribiendo sin percatarse de los errores que ha cometido.
<b>Presentación de sus escritos:</b>	Cristian está haciendo su tarea y una de las autoridades se acerca y le dice (fuerte y autoritariamente) “¡Ese trabajo esta muy sucio y le arranca la hoja!” el se acerca a Xochitl y dice “Me ayudas a hacer bien mi tarea”.
<b><u>SOLUCIÓN DE PROBLEMAS</u></b>	
<b>No identificación de las consecuencias de sus actos:</b>	Es la hora de irse a la escuela y alguien le esconde los zapatos a Daniel por lo cual no puede asistir a la escuela.
<b>Los niños soluciona sus problemas de manera poco asertiva:</b>	Alfredo está haciendo su tarea. Se acerca Isaac y le dice (en un tono amenazador): “Oye monja págame mi dinero, sino, vas a ver” al mismo tiempo que lo toma del cuello fuertemente con las dos manos.
<b>Actitud pasiva ante la solución de problemas:</b>	Brayan se acerca a Daniel y dice:” ¡Tu cállate, chango!” a lo cual Daniel se queda callado y agacha la cabeza.
<b>Poca empatía:</b>	Juan está sentado en el patio mostrando tristeza y ningún compañero se acerca a averiguar que pasa.
<b>Carencia de reconocimiento de los problemas:</b>	Adrián e Irving están discutiendo, se acerca la directora y les dice (con tono fuerte) “A ver, qué pasa, cuál es el problema” y ellos se quedan callados sin saber que responder.

<b><u>BAJA AUTOESTIMA</u></b>	
<b>Sentimiento de incapacidad para realizar actividades:</b>	Isaac llega con Angélica y dice: “Angélica me puedes ayudar porque yo no puedo solo”  En una tarea de matemáticas, Rafael, Isaac, Adrián y Fabián buscaban quien les hiciera la tarea debido a que no se sentían capaces de elaborarla.
<b>Inconciencia de su valor como persona:</b>	Rafael se encuentra llorando por que no podrá comer hasta que termine su tarea, por lo cual yo me acerco a él le digo “apúrate Rafa ya te falta poquito” a lo cual el me responde “no, me falta mucho porque estoy bien tonto y no voy terminar”.
<b>Poca empatía:</b>	Rafael se encuentra sentado en el comedor, para comenzar a hacer la tarea, no quiere hablar con ninguno de sus compañeros, posteriormente comienza a llorar y nadie de los que se encuentran a su lado le pregunta que es lo que le sucede.
<b>Pocas o nulas expectativas de vida:</b>	Rafael y Fabián se encuentran haciendo una encuesta sobre que quieren ser de grandes Juan menciona que no sabe, mientras que Adrián responde que quiere ser albañil”

# **ANEXO 8**

## **CARTAS DESCRIPTIVAS DEL TALLER DE ESCRITORES**

## **Sesión 1 “NUESTRO DIARIO”**

**Objetivo General:** Inducción al taller de escritura

**Objetivos específicos:**

**AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

- Conocido los lineamientos que se aplicaran durante todas las sesiones.
- Comprendido el funcionamiento que tendrá el diario y su utilidad para el desarrollo de las sesiones.
- Participado en diversas responsabilidades

**Materiales:**

- Lineamientos expuestos en pequeñas laminas
- Un cuaderno
- Hojas con imágenes para colorear.
- Colores
- Imágenes autoaderibles
- Pegamento

**Actividades:**

Se iniciara con una breve explicación de porque nos reuniremos una vez por semana diciéndoles: “Cada semana nos estaremos reuniendo para hacer actividades las cuales nos servirán para mejorar la forma en que escribimos, pero para esto es necesario tener un orden el cual lograremos a través de simples reglas que todos podrán llevar a cabo, comencemos a leerlas” Se pedirá que comiencen a leerlas y se explicaran junto con la consecuencia que se obtendrá por no cumplirla, la cual será adquirida después de tres llamadas de atención, que consistirá en tiempo fuera, los lineamientos a cumplir serán: levantar la mano cuando quieran participar, respetar los comentarios de sus compañeros, mantenerse sin objetos que los distraigan como juguetes o comida, y cuidar los materiales que sean empleados durante las sesiones.

20 min

Se seguirá con las ideas que tienen sobre lo que es un diario, y se pedirá que comenten las experiencias que han tenido con él, se escucharán las opiniones donde se tratará de que todos participen ya sea de manera espontánea o por petición del instructor para así lograr un ambiente participativo.

10 min

Posteriormente se explicara en que consistirá “Nuestro Diario” se explicara que este será redactado por ellos, donde se les dirá “Vamos a hacer un Diario, en el cual todos escribiremos lo que hicimos, que cosas nos gustaron y que cosas podríamos mejorar, para que con esto yo mejore las actividades y trabajemos mejor”. Se les explicara que será por turnos la participación en este diario, la cuál será de uno en uno conforme transcurran las sesiones. La asignación de este será al azar y se escribirá en un rotafolio que estará a la vista de todos en cada una de las sesiones, para así con esto seguir con la filosofía de un taller de escritores “se aprende a escribir escribiendo” A su vez se formara de común acuerdo el formato que deberá llevar el Diario, como la posición de la fecha y el nombre de quien lo escribe.

15 min

Se entregaran a los niños diversos dibujos los cuales serán coloreados por ellos mismos para personalizar el diario, se pegaran los dibujos junto con los dibujos autoaderibles y se asignara el orden en que se escribirá en el Diario.

10 min

**Tiempo total: 55 min**

**Evaluación:** El diario servirá como un apoyo para evaluar cualitativamente el avance de los niños ya que escribirán por lo menos dos turnos y a su vez servirá de retroalimentación al facilitador para futuras modificaciones.

**Observaciones:** En esta sesión la mayoría de los niños mostraron interés excepto Marco ya que constantemente hacia interrupciones en las que platicaba de otras cosas con sus compañeros. La sesión fue de corta duración ya que se baso más en una explicación del trabajo que realizaría. El control de grupo fue difícil ya que mi tono de voz lo sentí bajo y no hago variaciones que estimulen el interés. El diario para ellos fue algo muy nuevo si tenían noción de lo que es un diario pero nunca habían escrito uno así que tuve que ser muy clara en lo que tenían que hacer en el mismo, para lo cual utilice ejemplos que aclararon el proceso.

## **Sesión 2 “LAS PARTES DEL CUENTO”**

**Objetivo General:** Conocer las partes del cuento

**Objetivos específicos:**

**AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

- Conocido las partes del cuento.
- Identificado y corregido errores en su escritura.
- Participado en diversas responsabilidades

**Materiales:**

- Cuento
- Hojas con formato 1
- Hojas con el formato 2
- Lápices
- Colores
- Rotafolio con el nombre de los niños
- Folders

**Actividades:**

Se iniciara con un recordatorio de los lineamientos en la que se les dirá “Alguien quiere leer los lineamientos que establecimos la sesión pasada” al primero que alce la mano se le dará la palabra para que lea el primer lineamiento. El orden en que levanten la mano será el orden que llevara la lectura de estos y se continuara con la introducción de la sesión del día.

5 min

El facilitador explicara el objetivo de la sesión diciendo “Hoy aprenderemos a identificar las partes de un cuento, las escribiremos y corregiremos en unas hojas que yo les entregare”

5 min

Lo consecuente serán los comentarios sobre experiencias que han tenido con respecto a los cuentos, se podrá incitar a la participación a través de la exposición de diversas preguntas como ¿Qué cuentos les gusta mas? ¿Quién les ha leído cuentos? ¿En la escuela han trabajado con cuentos?

10 min

Posteriormente se entregarán las hojas con el formato, se leerán en voz alta por ellos mismos para aclarar las dudas que puedan surgir al ser llenadas, el facilitador

continuará con la lectura del cuento y se pedirá que contesten su material. Mientras los niños escriben el se tendrá que observar e ir dando verbalmente a todo el grupo las pautas generales de escritura diciendo: “Recuerden que al iniciar un escrito se debe empezar con mayúscula, hay que dejar un espacio en blanco entre palabra y palabra, recuerden poner atención en lo que se escribe para que no se coman letras o agreguen letras para que así las palabras expresen lo que queremos decir. Cuando utilicen un punto y seguido o un punto y aparte se usan mayúsculas al igual que cuando se escriben nombres de personas, ciudades o países. Si cuando se esta acabando un renglón y una palabra no se alcanza a escribir completa recuerden que se puede escribir en dos partes separándola en silabas solo digan las palabras en voz alta por silabas y sabrán como pueden partir la palabra” Mientras se van explicando las pautas para la escritura se irá observando el trabajo de los niños y si se detecta algún error se le señalará al niño que revise la palabra en donde se observa el error para que él la detecte y logre corregirlo. En caso de que el niño al revisar no se percatase de su error se le señalará directamente, guiándolo para que lo corrija. En caso de que el niño no pueda corregir pos si mismo su error se le orientará a través de modelos. Para así logra una escritura correcta y legible.

25 min

Posteriormente se pedirá que compartan lo que escribieron y digan cuales fueron los errores de escritura más frecuentes que tuvieron y estos serán escritos por ellos mismos en una lamina y a su vez se les preguntara la importancia que tiene el escribir correctamente. Se incitará a que todos aporten lo que piensan sobre esto.

15 min

Por último, se pedirá que pasen en limpio el borrador de su escrito en un nuevo material que se les proporcionara donde también se les invitará a realizar un dibujo sobre el cuento que hicieron

15 min

**Tiempo total: 75 min**

**Evaluación:** El facilitador hará observaciones individuales, las cuales serán atendidas en el momento, es decir se pedirá que las corrijan al instante y la ubicación de las partes del cuento se realizara en forma grupal.

**Observaciones:** El cuento utilizado ya era conocido por la mayoría de los niños así que no pusieron mucha atención y en sus respuestas algunos niños fueron muy concretos, el dibujo que realizaron al final les entusiasmo ya que todos querían mostrarlo a los demás.

Cuando se hacían las correcciones los niños pretendían que se le dieran las respuestas correctas ya que cuando se hacia la observación se quedaban callados esperando la respuesta correcta a lo cual se les invitaba a reflexionar sobre que era lo que podría estar mal se les pedía que lo leyeran o que probaran con otras palabras, con la primera corrección se invirtió algo de tiempo con cada niño pero con las otras correcciones fue mas sencillo ya que tenían la idea de cómo hacerlo

aunque aun ellos pedían una revisión por parte del facilitador para comprobar que lo había hecho bien.

Para que los niños detecten sus errores se invitaba a que leyeran y releyeran sus escritos y que imaginaran lo que leían.

### **Sesión 3 “EL RECADO”**

**Objetivo General:** Escribir un recado

**Objetivos específicos:**

**AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Practicado la redacción de un recado

Conocido las partes importantes de un recado

Identificado y corregido errores en su escritura.

**Materiales:**

- ◆ Formato del recado
- ◆ Hojas de colores
- ◆ Lápices
- ◆ Color rojo
- ◆ Gomas
- ◆ Materiales para decorar.

**Actividades:**

Uno de los niños asignara las comisiones del día y se registraran al igual que la asistencia.

5 min

Se recordaran los lineamientos a seguir a través de la lectura de cada uno de ellos en conjunto, es decir los leerán todos los niños al mismo tiempo.

5 min

Se incitara a que comenten las experiencias que han tenido con los recados, se puede guiar haciendo una serie de preguntas como ¿Cuándo se escribe un recado? ¿Para qué son los recados? ¿Qué partes componen un recado? Se tratara de que todos participen

10 min

Se continuará con la elaboración de un recado que podrá ser destinado para la persona que ellos elijan puede ser su mamá, su maestro, un amigo, familiar o alguien perteneciente a la Casa-Hogar. Es importante que el facilitador de la indicación que este recado se realizara en dos fases: la primera constara de un ensayo en el que escribirán lo que deseen enviar el cual será autorevisado y supervisado por el facilitador donde se les dará la indicación de que no borren nada y las correcciones las hagan en el renglón inferior. La segunda fase será la definitiva la cual será explicada posteriormente.

20 min

Una vez escrito el recado con las correcciones apropiadas ya elaboradas, se entregaran de manera individual un formato definitivo el cual será entregado al destinatario. Este formato será decorado por los niños con distintos materiales mientras tanto el facilitador estará supervisando la escritura y si es necesario indicar de nuevo algunas correcciones.

10 min

**Tiempo total: 50 min**

**Evaluación:** se contabilizaran los errores y la calidad del trabajo esto de manera cualitativa y cuantitativa.

**Observación:** Esta sesión fue un tanto complicada puesto que al pedirles que escribieran un recado a quienes ellos quisieran tardaron mucho tiempo en elegir a quien le escribirían y tardaron aun más al pensar que escribir, pensé por momentos en suspender la actividad ya que vi muy poca participación, en la decoración del trabajo me excedí con respecto a los materiales ya que no fueron los indicados ya que eran difíciles de manipular para los niños, el pegamento no fue efectivo y fue poco el material con el que se contaba.

Básicamente los errores que cometen son los mismos, en su mayoría son ortográficos aunque también presentan dificultades en la coherencia y los textos son muy reducidos.

## **Sesión 4 “EL PERIODICO”**

**Objetivo General:** Escribir una noticia y elaborar un periódico

**Objetivos específicos:**

**AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Practicado la redacción de una noticia

Conocido las partes que caracteriza una noticia

Identificado y corregido errores en su escritura.

Participado en diversas actividades

**Materiales:**

- ◆ Noticia de algún periódico
- ◆ Hojas
- ◆ Marcadores
- ◆ Papel para formar el periódico
- ◆ Gomas
- ◆ Materiales para decorar.

**Actividades:**

Uno de los niños asignara las comisiones del día y se registrara la asistencia.

5 min

Se recordaran los lineamientos a seguir a través de la lectura de cada uno de ellos haciéndolo en coro por parejas.

5 min

El facilitador incitara a que los niños comenten las características que conocen de las noticias que aparecen en los periódicos y experiencias previas con respecto a estas diciendo “Alguien sabe ¿Cuales son las partes que componen una noticia?”

se dejara que fluya la lluvia de ideas y cuando esta termine se complementara con las que no fueron mencionadas recordando que estas son: fecha, lugar, lo que sucedió, quienes participaron, que sucedió y recordando que se escribe todo en tercera persona

10 min

Consecuentemente se pedirá que cada uno redacte una noticia de algo que les haya sucedido en la semana ya sea a ellos a un familiar o a un amigo. Mientras ellos escriben el facilitador deberá supervisar la escritura y hacer las correcciones adecuadas. Se recordará que la noticia estará formada por dos fases la primera será un borrador y la segunda será la definitiva. En la primera fase se recordará que deben dejar un renglón para ahí anotar cada una de las correcciones

20 min

Una vez escrita la nota para el periódico con las correcciones apropiadas ya elaboradas, se entregaran de manera individual el formato definitivo el cual será pegado en el periódico. Este periódico será nombrado por ellos y decorado con distintos materiales mientras tanto el facilitador estará supervisando la escritura y si es necesario indicar de nuevo algunas correcciones.

15 min

Los niños finalizarán esta actividad pegando las diferentes noticias en un rotafolio el cual tendrá la forma de periódico.

10 min

Por último los niños escribirán en el rotafolio lo que pueden mejorar y se asignará el diario.

5 min

**Tiempo total: 70 min**

**Evaluación:** Se contabilizarán los errores y la calidad del trabajo.

**Observaciones:** Los niños no comprendieron lo que es escribir en tercera persona, les explique diciendo: “es escribir no hablando de mi si no de otra persona como por ejemplo El pasado jueves la familia Gómez visitó la feria del pueblo donde...” al final lo hizo la mayoría como relato sin escribirlo como noticia. Para definir el nombre del periódico se hizo por una votación y que do como el “periódico de Jack”, donde José Eduardo puso mucho interés en participar en la decoración del mismo dibujando al personaje en cuestión. El material que lleve para la decoración no fue el óptimo ya que provocó demasiado desorden en el salón.

## **Sesión 5 “LOS ERRORES”**

**Objetivo General:** Reconocer Diferentes errores de escritura

**Objetivos específicos:**

**AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Practicado la escritura de palabras

Conocido la importancia de escribir correctamente las palabras

Identificado y corregido errores en su escritura.

Reforzado los lineamientos de orden y disciplina

Participado en situaciones significativas al asumir diversas responsabilidades

Recibido afecto y apoyo

Realizado trabajo en quipo

**Materiales:**

- ◆ Rotafolios con las actividades a realizar
- ◆ Marcadores
- ◆ Plumones

**Actividades:**

Uno de los niños asignara las comisiones del día y se registrara la asistencia.

5 min

Se recordaran los lineamientos a seguir a través de la lectura de los mismos al mismo tiempo.

5 min

El facilitador comentara cual será la actividad a realizar en esta sesión diciendo “hoy veremos los errores que comúnmente cometemos al escribir y veremos cual es la importancia que tiene el no cometerlos” se pedirá que cada quien comente los errores que comete al escribir y porque cree que es importante evitar equivocarnos.

10 min

Se formaran dos equipos al azar de tres integrantes cada uno y se les explicara la dinámica de esta sesión diciendo “Vamos a realizar una competencia de escritura en la que los dos equipos tendrán que hacer su mejor esfuerzo para así ganar el primer lugar, para iniciar entre todos propongamos el nombre de esta competencia ...” se pedirán propuestas y si a través de una votación se acordara el nombre y se anotara en la primer hoja del formato..

10 min

Comenzara el facilitador con la primera actividad que consistirá en hacer sustituciones de letras en palabras y al finalizar se reflexionara sobre la importancia que tiene el escribir correctamente cada una de las letras que componen las palabras.

10 min

La segunda actividad consistirá en la identificación y corrección de los errores que contiene un texto se dará la siguiente indicación “en el siguiente texto hay 20 errores de escritura deberán identificarlos, subrayarlos y corregirlos. La corrección se realizara en la línea que se encuentra en la parte baja del texto”.

10 min

La tercera actividad constara de la escritura de palabras las cuales intercambiaran y omitirán letras de diversas palabras.

10 min

Se realizara una reflexión de la importancia de cada una de las actividades y se contarán los puntos obtenidos y se premiara al equipo ganador.

**Tiempo total: 70 min**

**Evaluación:** Se contarán el número de errores que comete cada uno de los equipos y ganara quien obtenga más puntos.

**Observación:** Esta sesión no fue la mejor opción ya que al realizar esta especie de competencia se creo un conflicto donde hasta los golpes se fueron los niños, en esta entro Angélica de observador y realmente no pude terminar de una manera correcta la sesión el control de grupo se salio de mis manos y con lo ocurrido no creo que el aprendizaje haya sido significativo para los niños.

## **Sesión 6 “LA RECETA”**

**Objetivo General:** Escribir una receta.

**Objetivos específicos:**

**AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Practicado la redacción y planeación de una receta

Conocido las partes que componen una receta.

Identificado y corregido errores en su escritura.

Reforzado los lineamientos de orden y disciplina

Participado en situaciones significativas al asumir diversas responsabilidades

Recibido afecto y apoyo

Realizado trabajo en equipo

**Materiales:**

- ◆ Rotafolio con una receta que servirá de ejemplo
- ◆ Hojas con el formato para escribir una receta
- ◆ Lápices
- ◆ Receta para que sea escrita por los niños.
- ◆ Material diverso para hacer la receta que escribirán los niños.

**Actividades:**

Uno de los niños asignara las comisiones del día y se registrara la asistencia.

5 min

Se recordaran los lineamientos a seguir a través de la lectura en parejas de los mismos.

5 min

El facilitador comentara cual será la actividad a realizar en esta sesión diciendo: “hoy escribiremos una receta, podríamos comenzar nombrando las partes que conforma una receta” se pedirá la participación de cada uno y pasaran a escribirlas

en un rotafolio, posteriormente se pedirá que comenten cuando se usan, quienes las usan, y si ellos han usado una receta alguna vez.

10 min

Se formaran tres equipos y se les pedirá que lean en voz alta la receta “Torta de jamón” para que puedan ver e identificar la forma en que se escribe una receta y las partes que la componen, se hará énfasis en que pongan atención puesto que después ellos tendrán que escribir una receta con todas las partes antes mencionadas. El facilitador leerá la segunda receta que se titula “Barquitos de huevo” y se indicara que deberán escribir la receta conforme a las características que ya habíamos mencionado. Se enfatizara en que hagan su mejor esfuerzo en escribir para que se cometan lo menos posibles errores de escritura.

10 min

Se revisaran las recetas invitando a que el compañero de equipo la revise junto con el facilitador la receta y ambos indicaran las correcciones que se tendrá que hacer. Se continuara con la escritura final que ya deberá contener la escritura correcta

20 min

La segunda actividad consistirá en la realización de su receta donde podrán consultara cualquiera de las dos versiones de receta escrita por ellos, para esto el facilitador tendrá que proporcionar los ingredientes y materiales necesarios.

10 min

**Tiempo total: 60 min**

**Evaluación:** Se contabilizaran los errores y la calidad del escrito en su versión de borrador y la parte que se considera definitiva.

**Observaciones:** Esta sesión fue modificad ya que al inicio se pensaba que escribirían una instrucción con sus propias palabras pero termino siendo dictada, la revisión fue fácil ya que conforme terminaba con uno iniciaba el siguiente paso. Al término de la revisión pusieron en practica lo que habían escrito lo cual motivo a los que estaban atrasados a apresurarse para así pasar a la parte practica.

## **SESIÓN 7 “EL INSTRUCTIVO”**

**Objetivo General:** Escribir el instructivo de un juego

**Objetivos específicos:**

**AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Practicado la redacción de un instructivo

Conocido las partes del instructivo.

Identificado y corregido errores en su escritura.

Reforzado los lineamientos de orden y disciplina

Participado en situaciones significativas al asumir diversas responsabilidades

Recibido afecto y apoyo

Realizado trabajo en equipo

**Materiales:**

- ◆ Rotafolio con un ejemplo del juego de las escondidillas.
- ◆ Hojas con el formato para escribir el borrador de un instructivo
- ◆ Formato para el instructivo definitivo
- ◆ Lápices
- ◆ Color rojo
- ◆ Juego camino de escritura.

**Actividades:**

Se hará una tómbola con números que indicaran las tareas a realizar y el lineamiento que tendrán que leer ese día junto con una justificación que resalte la importancia de cumplir con esa regla.

5 min

Se leerán los lineamientos y se asignaran las tareas

5 min

El facilitador comentara cual será la actividad a realizar en esta sesión diciendo: “hoy escribiremos un instructivo, ¿alguien sabe qué es un instructivo? ¿Para qué se usa un instructivo? ¿Qué cosas tiene un instructivo? ¿De qué se compone un instructivo? ¿Alguien alguna vez ha utilizado un instructivo?” se pedirá la participación voluntaria o se harán las preguntas de manera directa para sondear los conocimientos que tienen sobre este tema.

10 min

Se leerá el instructivo de juego de las escondidillas haciendo énfasis en las partes que tiene un instructivo. Se formaran equipos de dos para hacer el instructivo de el juego “Camino de escritura” que será explicado primero por el facilitador diciendo “ esta oca se juega igual que la oca que conocen aquí cada jugador tira un dado para asignar el orden en que comenzaran a jugar, comienza el que tire la puntuación más alta. Se colocaran las fichas en la casilla que indica salida para que el primer jugador tire los dados y avance el numero de casillas que indique el dado y así todos los jugadores. Cuando un jugador caiga en una casilla que diga escritura tendrá que tomar una tarjeta y será leída por un compañero, la cual tendrá una pregunta o una actividad y si contesta correctamente tendrá una recompensa pero si no lo hace obtendrá un retroceso en el juego. Gana el jugador que llegue a la casilla que dice meta. Para jugar se necesita un tablero, 6 fichas y dos dados.”

10 min

Se entregara el formato de borrador del instructivo y se pedirá que en parejas escriban el instructivo de cómo se juega “la oca de escritura” el instructor deberá supervisa la escritura y les recordara que separen palabras, que escriban comas, puntos al finalizar una idea, mayúsculas al iniciar el párrafo y después de un punto, separar cada palabra por un espacio en blanco y no separar letras de una palabra. Se revisara el escrito en presencia de ambos y se pedirá que ellos con ayuda del facilitador identifiquen sus errores y pasen a escribirlos en el rotafolio del día, y posteriormente los corrijan en le formato definitivo.

25 min

Lo siguiente será la lectura de los instructivos y jugar.

20 min

**Tiempo total: 70 min**

**Evaluación:** Se tomara en cuenta la calidad y el número de errores que hallan cometido en la escritura.

**Observación:** Después de haber leído el instructivo se pretendía que ellos escribieran las instrucción a como las recordaban como en la sesión pasada y por esto es que se formaron los equipos pero no fue posible y se terminó con un dictado de las mismas por parte del facilitador, el juego pareció muy entretenido y cumplió con sus cometido ya que en el había algunas preguntas de cómo se escribían algunas palabras o que reglas generales se deben seguir para tener una escritura mas comprensible y la mayoría fueron respondidas de manera correcta.

## **SESIÓN 8 “EL RELATO DE MIS VACACIONES”**

**Objetivo General:** Escribir el relato de las vacaciones

**Objetivos específicos:**

**AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Practicado la redacción de un relato

Identificado y corregido errores en su escritura.

Reforzado los lineamientos de orden y disciplina

Participado en situaciones significativas al asumir diversas responsabilidades

Recibido afecto y apoyo

Realizado trabajo individual

**Materiales:**

- ◆ Rotafolio con el relato de mis vacaciones (del facilitador)
- ◆ Hojas con el formato para escribir el relato
- ◆ Formato para el instructivo definitivo
- ◆ Lápices
- ◆ Color rojo
- ◆ Colores

**Actividades:**

Se leerán en parejas los lineamientos para el taller y se asignaran las tareas que tendrán que desempeñar ese día.

5 min

El facilitador explicara la actividad que se realizara en esa sesión diciendo: “Hoy quiero que cada quien nos platique que es lo que hicieron en vacaciones así que todos lo escribiremos y después lo leeremos para que todos sepan que es lo que nos paso, no es necesario que escriban todo, pueden solo contar lo que mas le gusto”.

10 min

Para iniciar el instructor leerá el rotafolio que contiene su experiencia con respecto a las vacaciones para que ellos después la escriban en las hojas que contienen el formato.

10 min

Se entregara el formato de borrador del relato y escribirá cada uno su experiencia y se corregirá posteriormente, es importante que los niños sean quienes identifiquen los errores, el instructor únicamente guiara esta corrección. Se realizara posteriormente la reescritura con las correcciones adecuadas y se les pedirá que hagan un dibujo que ilustre lo que nos cuentan

25 min

Al terminar leerán en voz alta su escrito para compartirlo con sus compañeros y pasaran a escribir los errores que presentaron cada uno en su escritura.

20 min

**Tiempo total: 70 min**

**Evaluación:** Se contaran los errores y la calidad del trabajo.

**Observaciones:** Esta sesión fue la reincorporación después de las vacaciones así que se aprovecho esta experiencia y se les pidió que las escribieran pero en el caso de Marco se extendió demasiado y tardo mucho lo cual le provocó una sensación de disgusto lo que impidió que trabajara como lo hace normalmente, al terminar su escrito y pasar al frente a contarle pareció interesarles ya que querían saber cual era su turno de pasar y que esta se respetara, a algunos niños como Alejandro y Eduardo no quisieron leerlo y me pidieron que yo lo hiciera.

## **SESIÓN 9 “UN DÍA DIFERENTE”**

**Objetivo General:** Escribir un informe del día de las madres

**Objetivos específicos:**

**AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Practicado la redacción de un informe

Identificado y corregido errores en su escritura.

Reforzado los lineamientos de orden y disciplina

Participado en situaciones significativas al asumir diversas responsabilidades

Recibido afecto y apoyo

Realizado trabajo individual

**Materiales:**

- ◆ Rotafolio con un informe del día del niño
- ◆ Hojas con el formato para escribir el informe
- ◆ Formato para el informe definitivo
- ◆ Lápices
- ◆ Color rojo
- ◆ Colores

**Actividades:**

Se leerán en grupo los lineamientos y se sortearán las tareas a desempeñar ese día.

5 min

El facilitador explicará la actividad que se realizará en esa sesión diciendo: “Hoy quiero que cada quien escriba un informe de lo que hacen el día de las madres en su escuela”.

10 min

Para proseguir con la actividad el instructor leerá el rotafolio que contiene un ejemplo de informe del día del niño el cual se presentará ante todos.

10 min

Se entregará el formato de borrador del informe para que cada quien escriba su informe y mientras lo hacen el facilitador les recordará las reglas de escritura como lo son mayúsculas al iniciar, separación entre cada palabra, ortografía, etc. El instructor hará una revisión personal con cada uno de los niños en el orden en que ellos terminen su escrito. La revisión será guiada por el instructor, es decir, el instructor tratará de que el niño identifique y corrija los errores que presente. Al terminar rescribirá el texto con las correcciones indicadas y se le pedirá que haga un dibujo.

25 min

**Tiempo total: 50 min**

**Observaciones:** Las hojas que sirvieron de borrador no funcionaron del todo bien ya que los apoyos escritos no fueron tomados en consideración al escribir de nuevo con las correcciones, el escrito fue muy pequeño en la mayoría de los casos y no pareció entusiasmarle escribir sobre ese día ya que no hicieron comentarios de sus escritos.

## **SESIÓN 10 “LA CARTA”**

**Objetivo General:** Escribir una carta

**Objetivos específicos:**

**AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Practicado la redacción de una carta.

Conocido las partes que componen una carta.

Identificado y corregido errores en su escritura.

Reforzado los lineamientos de orden y disciplina

Participado en situaciones significativas al asumir diversas responsabilidades.

Recibido afecto y apoyo

Realizado trabajo individual.

**Materiales:**

- ◆ Rotafolio con una carta
- ◆ Rotafolio con el escrito que deberá llevar el sobre.
- ◆ Hojas con el formato para escribir el borrador de la carta
- ◆ Formato para la carta definitiva
- ◆ Orden del día
- ◆ Lápices
- ◆ Color rojo
- ◆ Colores

**Actividades:**

Se leerán en grupo los lineamientos, se sortearan las tareas a desempeñar ese día y cada uno leerá lo que escribieron la clase pasada como puntos a mejorar de su escritura.

5 min

El facilitador explicará la actividad que se realizará en esa sesión diciendo: “Hoy vamos a hacer una carta pero quiero que esta carta valla dirigida a una persona

que se encuentre dentro de esta lugar de preferencia uno de sus compañeros, esta carta no será cualquier carta puesto que se llevara al correo para que un cartero la entregué a su destinatario, es decir esta carta pasara por todo el proceso que requiere para llegar a su destino y por el que todas las cartas pasan. Para esto requiere que se le ponga una dirección en el sobre, un timbre postal, se entregue la oficina postal, la sellen y la entreguen al cartero de esa zona para que él mismo la entregue a su destinatario.

10 min

Para proseguir con la actividad el instructor les preguntara si alguien sabe escribir una carta, si sabe que partes debe tener una carta y las características que mencionen se escribirán en el pizarrón para ser retomadas posteriormente.

10 min

Se leerá la carta ejemplo y se identificaran las partes antes mencionadas y las que no hallan sido mencionadas se comentaran en este momento. Una vez concluida la parte anterior se entregara el primer formato de borrador el cual al terminar será revisado en parejas y de manera individual mientras escriben y revisan el facilitador recordara los puntos que en la sesión anterior escribieron como factores a mejorar de la escritura para que sean corregidos en este momento en este caso.

20 min

Al término de lo anterior se entregará el formato final de la carta para que la escriban con las correcciones indicadas. También se les entregara un sobre en el que copiaran la dirección de la institución para que sean entregadas las cartas a su destinatario.

**Tiempo total: 50 min**

**Observaciones:** Esta sesión fue muy motivante para los niños, se escribieron cartas para sus amigos y cartas para que yo me quede más tiempo dicen no querer que se acerque el día en que me tenga que ir, y en las próximas sesiones si tendré que trabajar mas esa parte de la despedida para que la idea sea mas clara.

## **SESIÓN 11 "EL DÍA DE LAS MADRES"**

**Objetivo General:** Escribir como es el día de las madres en la escuela.

### **Objetivos específicos:**

#### **AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Practicado la redacción de cómo pasan un día de las madres.

Identificado y corregido errores en su escritura.

Reforzado los lineamientos de orden y disciplina

Participado en situaciones significativas al asumir diversas responsabilidades.

Recibido afecto y apoyo

Realizado trabajo individual.

### **Materiales:**

- ◆ Rotafolio con un ejemplo del día de las madres elaborado por el facilitador
- ◆ Hojas con el formato para escribir el borrador del relato
- ◆ Formato para el relato definitiva
- ◆ Orden del día
- ◆ Lápices
- ◆ Color rojo
- ◆ Colores

### **Actividades:**

Se leerán de manera individual los lineamientos, se sortearan las tareas a desempeñar ese día y cada uno leerá lo que escribieron la clase pasada como puntos a mejorar de su escritura.

5 min

El facilitador explicará la actividad que se realizará en esa sesión diciendo: "Hoy vamos a escribir lo que se hace el día de las madres en su escuela, escriban lo que recuerden y traten de describir lo más que puedan".

5 min

Para proseguir con la actividad el instructor les preguntara si alguien quiere compartir lo que hacen en su grupo el día de las madres. 10 min

Se leerá el relato ejemplo y se identificarán las partes importantes que debe tener como ¿Dónde ocurre? ¿Cuándo ocurre? Y ¿Qué ocurre?. Una vez concluida la parte anterior se entregará el primer formato de borrador el cual al terminar será revisado en parejas y de manera individual mientras escriben y revisan el facilitador recordará los puntos que en la sesión anterior escribieron como factores a mejorar de la escritura para que sean corregidos en este momento en este caso.

20 min

Al término de lo anterior se entregará el formato final del relato para que escriban con las correcciones indicadas anteriormente.

10 min

**Tiempo total: 50 min**

**Observaciones:** Esta sesión se pensó por los eventos que en la escuela están sucediendo aunque para ellos no fue significativo ya que la mayoría de las mamás no pueden asistir a los festejos así que muchos niños mostraron cierta resistencia a escribir sobre el tema.

## **SESIÓN 12 "EL ANUNCIO"**

**Objetivo General:** Elaborar un anuncio escrito.

**Objetivos específicos:**

**AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Reforzado los lineamientos de orden y disciplina

Conocido las partes que componen un anuncio.

Planeado y redactado un anuncio.

Identificado y corregido errores en su escritura.

Reforzado conductas positivas

Participado en situaciones significativas al asumir diversas responsabilidades.

Recibido afecto y apoyo

Realizado trabajo individual.

**Materiales:**

- ◆ Lamina de lineamientos
- ◆ Lamina con las comisiones
- ◆ Diurex, lápices
- ◆ Formatos de escritura del borrador del anuncio
- ◆ Lamina modelo elaborada por el facilitador.
- ◆ Orden del día.
- ◆ Un pez.
- ◆ Marcador para pizarrón
- ◆ Pizarrón
- ◆ Formatos para el final del anuncio.

**Actividades:**

Se asignaran las tareas del día al azar y se recordaran los lineamientos del taller.

5 min

Se leerán las comisiones y cada uno comenzara con la suya, (solo las que puedan en ese momento hacerse como pegar material, repartir lápices, hojas, orden del día que se llena durante la sesión). Se les preguntara que saben de los anuncios haciendo preguntas como ¿Qué es un anuncio? ¿Para qué sirve un anuncio? ¿Qué debe tener un anuncio? ¿Dónde se colocan los anuncios?. Se anotaran las características más importantes del anuncio en el pizarrón para que en la elaboración de este sean retomadas.

10 min.

Se leerá un ejemplo de anuncio donde resaltaré las características antes mencionadas. La lectura será hecha por los niños que se ofrezcan

5 min.

Se explicará la actividad que realizarán ellos diciendo: “hora ustedes van a escribir un anuncio tratando de vender un pez recuerden que deben escribir las características del pez, donde lo pueden comprar, cuanto cuesta aunque esto puede ser opcional.

5 min.

Escribirán su anuncio en el formato para borrador, el facilitador mientras los niños escriben tratará de mencionar los errores cometidos en la sesión pasada y les recordará que al escribir deberán dejar un renglón en blanco para correcciones.

20 min.

Al terminar el borrador pedirán el apoyo del facilitador para hacer correcciones, el facilitador tratara de incitar a que ellos hagan una autocorrección, por ejemplo pidiendo que lean lo escrito, que analicen ciertas palabras, reescribiendo ciertas palabras, etc. Si el facilitador esta con un niño en especifico y otro termino se le pedirá que la corrección sea en parejas y se revisara tanto la autocorrección como la corrección por pares y será anotado lo anterior en el renglón en blanco.

20 min

Escribirán de nuevo su anuncio con las correcciones adecuadas en un nuevo formato donde podrán agregar un dibujo si así lo deciden.

15 min.

Escribirán que pueden mejorar de su escritura donde pondrán los errores cometidos en esta sesión.

5 min.

Se asignará el diario donde escribirán lo que se hizo, lo que les gusto y lo que no les gusto y los que hallan tenido comisiones finales las harán en este momento.

5 min.

**Tiempo total: 85 min**

**Observaciones:** Esta sesión tuvo algo diferente y es que en el ejemplo maneje un material diferente, en este caso fue un pez vivo lo cual los motivo mucho y la comprensión de lo que es una descripción quedo mas clara, así lograron hacer su propio anuncio de manera más sencilla.

## **SESIÓN 13 "PLANEACIÓN DE UN CUENTO"**

**Objetivo General:** Comprender la utilidad de la planeación para la elaboración de un texto narrativo.

### **Objetivos específicos:**

#### **AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Reforzado los lineamientos de orden y disciplina

Conocido la utilidad de la planeación.

Practicado la redacción de una planeación.

Identificado y corregido errores en su escritura.

Reforzado conductas positivas

Participado en situaciones significativas al asumir diversas responsabilidades.

Recibido afecto y apoyo

Realizado trabajo grupal.

### **Materiales:**

- ◆ Lamina de lineamientos
- ◆ Lamina con las comisiones
- ◆ Diurex, lápices
- ◆ Formatos de escritura del borrador de la planeación
- ◆ Lamina modelo elaborada por el facilitador.
- ◆ Orden del día.
- ◆ Formatos para el final de la planeación.

### **Actividades:**

Se asignaran las tareas del día al azar y se recordaran los lineamientos del taller.

5 min

Se leerán las comisiones y cada uno comenzara con la suya, (solo las que puedan en ese momento hacerse como pegar material, repartir lápices, hojas, orden del día que se llena durante la sesión). Se les preguntara: ¿Qué es una planeación? ¿Para

qué sirve la planeación? Se anotaran los cometarios que se hagan al respecto, para después ser retomadas.

5 min.

Se leerá un ejemplo de planeación donde a su vez se explicara como debe llenarse el formato que se entregara diciendo: “hora ustedes van a escribir su planeación donde colocaran los personajes, el lugar donde ocurrirá la historia, la problemática y como se solucionara”.

10 min.

Escribirán su planeación y se mencionaran los errores cometidos en la sesión pasada y les recordará que al escribir deberán dejar un renglón en blanco para correcciones.

20 min.

Al terminar el borrador pedirán el apoyo del facilitador para hacer correcciones, el facilitador tratara de incitar a que ellos hagan una autocorrección, por ejemplo pidiendo que lean lo escrito, que analicen ciertas palabras, reescribiendo ciertas palabras, etc. Se pedirá el apoyo de los niños que terminen con la corrección para que apoyen a otros compañeros.

20 min

Escribirán de nuevo su planeación con las correcciones adecuadas en un nuevo formato donde podrán agregar un dibujo si así lo deciden.

15 min.

Escribirán que pueden mejorar de su escritura donde pondrán los errores cometidos en esta sesión.

5 min.

Se asignará el diario donde escribirán lo que se hizo, lo que les gusto y lo que no les gusto y los que hayan tenido comisiones finales las harán en este momento.

5 min.

**Tiempo total: 85 min**

**Observaciones:** En esta sesión la planeación se hizo en equipo, el trabajo se realizo de manera armoniosa, solo se hicieron dos llamas de atención. Un equipo logro terminar antes y apoyaron a otro quienes lograron identificar un 70% de los errores que se habían cometido.

## **SESIÓN 14 "REVISIÓN DE LA PLANEACIÓN"**

**Objetivo General:** Revisar la estructura de su planeación e identificar los errores en la estructura.

### **Objetivos específicos:**

#### **AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Revisado la estructura de la planeación realizada en la sesión pasada.

Identificado y corregido errores en su escritura.

Reforzado los lineamientos de orden y disciplina.

Participado en situaciones significativas al asumir diversas responsabilidades.

Recibido afecto y apoyo

Realizado trabajo individual.

### **Materiales:**

- ◆ Rotafolio con un ejemplo de revisión
- ◆ Rotafolio del ejemplo de redacción del cuento.
- ◆ Hojas con el formato para escribir el borrador del cuento.
- ◆ Formato para el cuento.
- ◆ Orden del día
- ◆ Lápices
- ◆ Color rojo
- ◆ Colores

### **Actividades:**

Se leerán de manera individual los lineamientos, se sortearan las tareas a desempeñar ese día y cada uno leerá lo que escribieron la clase pasada como puntos a mejorar de su escritura.

5 min

El facilitador explicará la actividad que se realizará en esa sesión diciendo: "Hoy vamos a revisar lo que escribimos la sesión pasada ¿Lo recuerdan? Se van a

juntar por equipos y leerán su planeación, acordaran si quedara con esos elementos el cuento o si quieren cambiar algo, si lo modifican escribirán su nueva planeación intentando escribirlo en forma de cuento”.

25 min

Para proseguir con la actividad el instructor les preguntara si alguien quiere compartir lo que modificaron en su grupo y se realizaran las modificaciones correspondientes.

10 min

Se revisaran las modificaciones y se corregirán los errores en escritura y se escribirán los errores cometidos en el formato indicado.

10 min

Al término de lo anterior se entregará el diario para realizar la retroalimentación.

10 min

**Tiempo total: 60 min**

**Observaciones:** Esta sesión se realizó en un tiempo menor al que yo había establecido, no hubo llamadas de atención y se llevó con cordialidad toda la sesión. Se realizaron muchos cambios de personajes, situaciones y finales.

## **SESIÓN 15 "EL CUENTO"**

**Objetivo General:** Integrar la planeación y revisión del cuento en un producto final.

### **Objetivos específicos:**

#### **AL FINALIZAR LA SESIÓN LOS NIÑOS HABRÀN:**

Practicado la planeación, revisión e integración de un cuento.

Identificado y corregido errores en su escritura.

Reforzado los lineamientos de orden y disciplina.

Participado en situaciones significativas al asumir diversas responsabilidades.

Recibido afecto y apoyo.

Realizado trabajo individual.

Despedido el taller.

### **Materiales:**

- ◆ Rotafolio con un ejemplo de integración
- ◆ Planeación e integración realizada en la sesión anterior.
- ◆ Hojas con el formato para escribir el borrador del cuento final.
- ◆ Formato para el cuento final.
- ◆ Orden del día
- ◆ Artículos de papelería.

### **Actividades:**

Se leerán de manera individual los lineamientos, se sortearan las tareas a desempeñar ese día y cada uno leerá lo que escribieron la clase pasada como puntos a mejorar de su escritura.

5 min

El facilitador explicará la actividad que se realizará en esa sesión diciendo: "Hoy vamos a escribir nuestro cuento final, antes debemos recordar las correcciones que hicimos la sesión pasada para que partiendo de eso podamos escribir nuestro cuento". Se entregaran los escritos pasados y el formato de borrador para el cuento.

15 min

Se leerá el cuento ejemplo donde se relacionara lo de las sesiones pasadas con esta para que verifiquen la secuencia de pasos y se dara la indicación de que comiencen con su integración. El instructor estará revisando la escritura y redacción mientras se trabaja y compartirá los errores más cometidos tratando de incitar a una corrección colectiva.

10 min

Al término de lo anterior se entregará el formato final del cuento se transcribirá con las correcciones apropiadas y se pedira que elaboren un dibujo del mismo.

20 min

Al finalizar se agradecerá la participación en el taller y se pedirá que se reúnan en circulo y comenten lo que les gusto y no les gusto de las dinámicas y se cerraran las actividades.

30 min

**Tiempo total: 80 min**

**Observaciones:** Esta sesión fue muy emotiva en la conversación se trataron temas sobre las emociones y se recordaran sesiones significativas donde ocurrieron cosas tristes, graciosas y estresantes. La escritura fue rápida y los productos fueron de buena calidad.