



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

**TALLER DE ESCRITORES: UNA APROXIMACIÓN
SOCIOCULTURAL PARA FORTALECER LA COMPOSICIÓN DE
TEXTOS EN ALUMNOS DE PRIMARIA**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A
CECILIA KISSY GUZMÁN TINAJERO**

**DIRECTORA DEL REPORTE: DRA. ILEANA SEDA SANTANA
COMITÉ TUTORIAL: MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA
DRA. SYLVIA MARGARITA ROJAS RAMÍREZ
DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ
DRA. RINA MARÍA MARTÍNEZ ROMERO**

SEPTIEMBRE, 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.

*En medio de la dicha de mi vida
deténgome a decir que el mundo es bueno
por la divina sangre de la herida.*

*El corazón al corazón se fía
si el alma cual las águilas natales
estrangula serpiente en la vía.*

*Gloriosa palma la que de los males
del huracán se libre porque eleve
la fruta con sus aguas tropicales.*

*El corazón al corazón se fíe
lo mismo en esas palmas que en el breve
corazón de la perla más sombría.*

*Porque la flor más alta dance y ría,
el viento entre los árboles se mueve.*

Carlos Pellicer

“-Nunca olvides lo que sueñas, porque lo que sueñas es lo que vives, los sueños nunca mienten-. Mamá apretó la mano y viró la cabeza justo cuando pensaba que los sueños eran mentiras. Nunca antes necesite de un cuento como aquel día”.

Alfredo Guzmán Tinajero

... y el cuento de los cuentos

A cada instante el ser humano es atrapado por los temas que lo seducen y lo extravían de una vida ordinaria llevándolo a mundos inmensos llenos de novedad y encanto. En la maravilla del cuento, en sus líneas precisas capaces de expresar los afectos más intrínsecos en un soplo, los lectores, ansiosos de abrir el baúl del azar, buscan en lo profundo de las casas tomadas, en lo tenebroso de una callejuela criminal un suspiro como el propio. Al encontrar en esa mirada fascinante la replica a sus sentidos, aparece el deseo de vivir entre los pasillos de un castillo o entre los árboles dorados. La imaginación se vuelve necesaria; como el alcohol al bohemio porque “el vicio supremo es la imitación del espíritu”; un espíritu que no está aquí si no a millones de años luz; viajando, conociendo o tal sólo mirando un flor.

Las palabras trazan con su suave voz una ruta luminosa de mundos intermitentes al momento en que “la noche quedó instantáneamente abolida. Todo fue blanco, el espacio blanco, el vacío blanco, los cielos como un lecho que muestran las sábanas y no hubo más que una blancura total, suma de todas las estrellas vivas”. Esas que bajan a la mente de los escritores para asombrar nuestro caminar. Las mismas que miramos de niños para derrotar al monstruo o que guió al pirata al puerto feliz.

Con la melodía de las manos maternas, o en la simpleza de una tarde de verano en la banca de un parque los cuentos ponen a nuestra a disposición, manos gigantes, hombres sin cabeza, hadas errantes, duendes escurridizos, objetos amorfos, lugares y personas que colocan la realidad en la vereda de las quimeras. Una ruta que se aleja de la continuidad, de lo cotidiano, que nos sitúa ahí donde “nos estamos mirando, y si uno de nosotros alude con un gesto al aullar que crece más y más, volvemos a la lectura como seguros de que todo esta ahora ahí donde algo viviente camina en circulo aullando contra las ventanas, contra los oídos, el aullar de las manscupias muriéndose de hambre”.

Lo increíble se revela ante los ojos con la bruma de los diarios. Las paradojas se resuelven con las combinaciones ocultas en la buhardilla; con frases capaces de contener y mantener armónicamente el juego de la historia, el vaivén de los episodios que encuentran un cause compartido. Como ella que “extrañaba el llanto del niño, y cuando mucho más tarde lo oyó, débil pero inconfundible a través de la puerta condenada, por encima del miedo, por encima de la fuga en plena noche, supo que estaba bien, que la mujer no había mentado”, nosotros creemos en la muerte que anda, en las sombras que no siguen; en ese álgido palpitar bajo el suelo que nos habla de frente con estrepitoso vértigo.

Y en el cuento de los cuentos quién será capaz de desenmarañar lo que encierra el tiempo. Algunos hombres, con el dominio de la palabra como estandarte, se han acercado con la fe de un caballero a las puertas de un salón repleto de acertijos. Tratando de hallar las piezas exactas y sabiendo que “El lenguaje requiere ser afinado como un violín”, repasan las huellas del mundo; las superficies invisibles, acuden con el ermitaño e incluso mueren bajo mar; con el único propósito de ser otros y al mismo tiempo dejarnos ser ellos por unas cuantas páginas que se prolongan al infinito.

KISSY Y ALFREDO

TE AGRADEZCO

A ti por estar en el momento justo, por acompañarme. Por hacerme participe de experiencias singulares, por entenderme y darme la mano, por escuchar mis sueños, por permitirme querer y ser querido, por darme vida, por aceptarme. Por darme espacios únicos que enriquecen mi labor, por enseñarme, por sugerirme, por convencerme. Por creer en mis ideales, por resaltar mis cualidades, por mostrarme el valor de la amistad, la fortaleza de una idea, el privilegio de un abrazo y la nostalgia en una noche de estrellas.

Gracias a esas personas e instituciones que siempre están conmigo porque vivo en alguna parte de ellas y me dan la oportunidad de engrandecer mi alma, crecer y pasarla mejor en la vida.

Índice

Resumen.....	1
Introducción.....	2
La escritura como proceso sociocultural	
I.1 Dinámica de la escritura como proceso social.....	5
I.2 Teoría de la actividad y composición escrita.....	7
I.3 Modelos de composición.....	9
I.4 Procesos de composición.....	16
I.5 Características textuales.....	19
La colaboración en el uso de la lengua oral y escrita	
II.1 Discurso oral y escrito.....	21
II.2 Formas de comunicación.....	23
II.3 Escritura colaborativa.....	26
El cuento	
III.1 Narración y relatos.....	30
III.2 El cuento.....	32
III.3 Taller de escritores.....	35
Método.....	39
Resultados.....	58
Discusión y conclusiones.....	101
Anexos.....	110
Referencias.....	129

RESUMEN

Desde una perspectiva sociocultural y retomando los principios de la teoría de la actividad, esta investigación tuvo como objetivo desarrollar un taller de escritores para fortalecer la composición de textos a través de la colaboración. Participaron 59 alumnos de nivel socioeconómico bajo quienes cursaban 4to grado en una escuela primaria pública al sur de la Ciudad de México. Los alumnos estuvieron organizados en díadas las cuales permanecieron intactas durante el desarrollo del taller. Se empleó un diseño cualitativo etnográfico y de investigación-acción. Para obtener información se utilizaron producciones escritas, videograbaciones, cuestionarios, y notas etnográficas antes y durante el taller. Los resultados indican que al término del taller los alumnos definen la escritura con base en su función comunicativa y cognitiva, situación que no fue reportada al inicio. Además la calidad de los cuentos mejora notablemente de la fase diagnóstica a la final, especialmente en la organización textual y la inclusión de figuras retóricas como descripciones, diálogos y escenas. También se encontró que los alumnos emplearon el lenguaje de manera diferenciada en el transcurso de la intervención. En la fase final, se observó un mayor uso de habla co-constructiva y exploratoria a diferencia de la fase diagnóstica. Se concluye que existe relación entre las concepciones que los alumnos tienen de la escritura y la calidad de sus producciones, también se encontró que las formas más co-constructivas de emplear el lenguaje contribuyen a la composición de textos más complejos. Por lo anterior un taller de escritores propicia el desarrollo de los alumnos para expresar y comprender el lenguaje en diferentes contextos y con diferentes intenciones.

Palabras clave: **escritura colaborativa, estrategias de composición de cuentos, taller de escritores.**

INTRODUCCIÓN

Escribir es un acto humano que la mayoría de los individuos emplean de forma automática, sin embargo, tras las gráficas de un texto se vislumbra un sistema complejo en el que intervienen una gran cantidad de elementos. La composición de textos es un proceso creativo que tiene que satisfacer ciertos propósitos y que requiere de procesos de planeación y reflexión para cumplir su intención comunicativa, en este sentido, la escritura se reconoce como un proceso estratégico y autorregulado que propicia el descubrimiento y la creación de formas de pensamiento y conocimiento en la mente del escritor (Miras, 2000).

De lo anterior surge la primera situación paradójica que debe analizarse: la cultura escrita requiere de principios constructivos derivados de la práctica social de los individuos como escritores y lectores, sin embargo, la escuela como principal agente de desarrollo de esta cultura genera prácticas que fragmentan los procesos de lectura y escritura, perdiendo sentido en contextos cotidianos y desarrollando de forma deficiente mecanismos constructivos por parte de los alumnos (PISA, 2003).

La escuela prioriza los elementos automáticos de la escritura, la replica de símbolos gráficos donde se enfatiza la evaluación del producto sin describir el proceso que lo subyace, de esta forma se fortalece la creencia de linealidad de la lengua escrita. Los elementos de creatividad, satisfacción personal y recreación están pobremente desarrollados. Poco o nada se enseña de cómo construir los textos desde una perspectiva discursiva, retórica y funcional (Lerner, 2001). En las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una textura y contextura, y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que se dice.

La consecuencia de este tipo de prácticas es un país carente de lectores y escritores funcionales. Un alto porcentaje de individuos no desarrollan habilidades de lectura y escritura que les permitan utilizarlas como procesos de transformaciones cognitivas. Se mantiene arraigada la creencia de que “todo se escribe igual y cualquier texto se lee de la misma manera”, la carencia de significado en las experiencias de lectura y escritura, brindan procedimientos a estilo “recetas” de cómo abordar la lengua escrita, dicha parcelación provoca la pérdida integrada de la lecto- escritura como práctica social de aprendizaje y recreación (Ferreiro, 2000 & INEE, 2006).

Esta situación se reflejó en la última evaluación realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que tuvo como objetivo dar cuenta del nivel de dominio de la lengua escrita en estudiantes de educación básica (6to de primaria y 3ero de secundaria) según lo establecido en Planes y Programas de estudio de Español.

La evaluación se realizó a 4, 848 estudiantes de educación básica (6to de primaria y 3ero de secundaria) de escuelas primarias públicas, privadas, rurales, indígenas y telesecundarias. El instrumento de evaluación consistió en una serie de reactivos que variaron en el propósito, la audiencia, la forma y el tema en tres modos discursivos: descriptivo, narrativo y argumentativo.

Los reactivos tuvieron un formato de respuesta construida y de manera general se evaluaron tres aspectos: convencionalidades del idioma, aspectos gramaticales (cohesión, consistencia entre género, número y tiempo verbal así como la presencia de oraciones con sentido completo) y estrategias de lenguaje textual (respuesta efectiva, propósito, ideas creativas, argumentación y coherencia).

Los resultados indican que el 63% de alumnos de primaria tienen competencias de escritura por debajo del mínimo esperado, lo que significa que pueden escribir textos cohesivos y coherentes, pero no son sensibles a las características lingüísticas de los diferentes tipos de discursos y funciones del texto. Además, escriben con una asociación de ideas sin una planeación previa, lo que repercute en la estructura de sus textos; finalmente se encontró que existe un uso muy deficiente de las convencionalidades del sistema de escritura.

Con esta información el análisis concluye que sólo un 7% de los alumnos de primaria se han apropiado de los contenidos medulares del Programa de Español, hacen uso funcional del lenguaje, muestran una planeación previa así como el manejo de algunos recursos discursivos para comunicarse efectivamente por escrito (INEE, 2006).

En esta evaluación también se manifiesta, al igual que en otras investigaciones, la urgente necesidad de incluir prácticas de escritura grupal. Se reconoce que los textos son productos comunicativos y socioculturales, que requieren de la interacción para que tengan significado en contextos determinados. Diversas investigaciones señalan que los individuos obtienen ganancias en la calidad de sus textos, una vez que han tenido la oportunidad de participar en ambientes de escritura colaborativa (Boxel & Roelofs, 2001; Rojas-Drummond, Albarrán & Littleton, 2006; Sharples, 1999 & Yarrow & Topping, 2001)

Se reconoce que el discurso oral y escrito pertenecen a un mismo sistema lingüístico y además, están sometidos a condiciones que se derivan del contexto de la sociedad y de la cultura, ambos modos tienen una configuración dialógica, tienen una finalidad comunicativa y en los que la interacción entre entidades emisoras y receptoras constituyen su unidad básica (Lomas, 2002). En este sentido analizar la relación del discurso oral mediante una tarea de escritura colaborativa así como las características del texto, contribuirá a explicar la importancia de desarrollar competencias tanto de lenguaje oral como escrito.

Sin embargo, en la mayoría de las experiencias educativas la escritura se aborda de forma individual (INEE, 2006; Sharples, 1999; Daiute & Dalton, 1988 & Daiute, 1986). Las investigaciones sobre escritura colaborativa describen o bien las características lingüísticas y estructurales de los textos o el análisis del discurso oral. El presente trabajo incluye una propuesta metodológica en donde se analizan tanto los aspectos estructurales del texto como la colaboración entre pares.

Por lo anterior, es necesario hacer de la escuela un ámbito donde la lectura, la escritura y la comunicación oral sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento. Se debe reconocer la práctica social de la lectura, la escritura y la oralidad como totalidad indisoluble y por tanto difícilmente secuenciable (Ferreiro, 2000). Tanto la adquisición de competencias orales y escritas está igualmente condicionada por prácticas culturales presentes en el medio en que la persona crece y se desenvuelve.

Se deben alcanzar transformaciones instruccionales que propicien el desarrollo de la cultura escrita, para ello se requiere de profundos cambios curriculares, didácticos y de evaluación. Esta situación resulta difícil en la medida en que la lectura, la escritura y la oralidad son objetos de enseñanza que deben ajustarse a cierta graduación con elementos específicos.

Esta propuesta es congruente por lo planteado en planes y programas de estudio de educación básica en donde se señala que año tras año los alumnos deben de adquirir estrategias que les permitan ser lectores y escritores competentes. Específicamente en la asignatura de español se proponen objetivos como son: Redacción de textos partiendo de un esquema determinado, deducción de la estructura lógica de los párrafos, estableciendo ideas principales y de apoyo, elaboración de guiones para sintetizar textos y descripción en textos narrativos (SEP, 1993).

Respondiendo a las necesidades descritas, este proyecto tiene como objetivo desarrollar estrategias de escritura colaborativa en alumnos de 4to de primaria a través de un Taller de escritores. En principio, en el presente trabajo se realiza una revisión teórica acerca de la escritura como proceso social, la relación entre el lenguaje oral y el proceso de escritura a partir de diversos modelos de composición, la práctica de la escritura en ambientes socioconstructivos, así como las características principales del género narrativo y sus implicaciones en la educación. Posteriormente se describe el método organizado en tres fases, diagnóstica, de intervención y final. Los resultados de cada fase se presentaron a partir de tres fuentes principales de información: cuestionario de concepciones acerca de la escritura, composiciones y videgrabaciones, también se presentan tablas comparativas de los resultados obtenidos en cada fase de la investigación. Finalmente, se exponen las conclusiones, fortalezas y limitaciones del trabajo.

I. LA ESCRITURA COMO PROCESO SOCIOCULTURAL

No se escribe para ser escritor, ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido estas habilidades básicas.

Juan José Millas

I.1 DINÁMICA DE LA ESCRITURA COMO PROCESO SOCIAL

La conciencia de la escritura como un producto sociocultural ha atravesado diversas posturas, específicamente en el campo de la didáctica, algunas de las cuales continúan practicándose. En principio se reconoció que la escritura suponía exclusivamente un problema de decodificación y que se resolvía a partir de la repetición de letras, palabras y oraciones cortas, en este sentido el objetivo de la educación básica era garantizar la correcta enunciación del sistema alfabético, en donde la enseñanza y el aprendizaje se daban de forma individual.

Posteriormente y bajo un contexto cultural revolucionario, surge la necesidad de escribir para dar a conocer información, se desarrolla la práctica de contratos, solicitudes, cartas y oficios. El género argumentativo se posiciona en el ámbito de la alfabetización, y en la enseñanza se considera que los alumnos deben aprender a escribir acorde a una intención definida y una forma determinada. Por muchas décadas los programas estuvieron centrados en el trabajo con textos comunicativos y unos cuantos expositivos (para dar a conocer los temas). Si bien se subraya la importancia de la intención de los textos, las prácticas son individuales y se reprime cualquier intento de escritura en grupos.

Es hasta finales de los años treinta que el valor educativo de las grandes obras literarias y de la escritura en grupo es analizado. Se plantea un complemento de la premisa “Escribo lo que necesito” a “Escribimos lo que nos gusta”. En ésta etapa se formó un equipo multidisciplinario de escritores, psicólogos, pedagogos y profesores para conseguir traducciones, adaptaciones y creaciones literarias pertinentes a cada grado escolar. El trabajo a partir de textos literarios garantizó las herramientas para la escritura en grupos, el desarrollo de la creatividad como un medio de comunicación para influir en los demás y en uno mismo, además de desarrollar gustos estéticos (Bain & Schneuwly, 2000 citado en Lomas, 2002).

Derivado de ésta última postura, el presente trabajo asume que la escritura es un proceso psicológico que puede describirse con base en la doble función que cumple. Por un lado la función comunicativa, que permite a través de los textos escritos interactuar con otras personas. Por el otro, la función representativa o ideacional que permite representar y recrear objetos del pensamiento. Esta última función se le conoce como epistémica y permite referirse a la escritura como instrumento de toma de conciencia, de autorregulación intelectual, para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento (Miras, 2000).

Considerando ambas funciones, el acto de composición es un proceso dinámico y abierto de construcción social de significados. El mensaje no está almacenado en el texto, sino que se elabora a partir de la interacción entre los conocimientos previos de los interlocutores y los signos escritos.

La producción de un texto es un proceso en el cual, el escritor se implica en diálogo mental con el posible destinatario del escrito. La escritura es un proceso dialógico, es siempre producto de la relación con otros textos, está inserto en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación que le da sentido. El escritor no inventa en solitario su texto, sino que este es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en el que ha surgido. El escritor hace hablar a su texto, porque su propia experiencia discursiva se forma y se desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros, en este sentido cualquier texto es polifónico (Lomas, 2002).

En este proceso se reflejan dos conceptos que en los últimos años ha sido de interés en el análisis de la composición escrita: **la intertextualidad y la intercontextualidad**, ambos hacen referencia a la forma en que el texto se construye a partir de marcos de referencia compartidos por los participantes. En la construcción de un texto se dialogan conocimientos previos y nuevos con base en las experiencias de composición escrita, así como a las demandas del contexto como son, el tipo de género, la función comunicativa y la forma de representar la tarea. Así, la intertextualidad señala la comunicación entre los textos reflejada en una composición original, mientras que la intercontextualidad describe la relación entre distintas formas de representación definidas por situaciones determinadas.

Por lo anterior, la escritura es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado, en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados, un texto es un producto comunicativo y sociocultural. Al hablar de escritura se hace referencia a la participación del individuo en ciertos contextos, que se conciben de distintas formas (Camps, 2003):

- **El contexto como situación**, entendida como realidad objetiva que condiciona la producción textual y que incluye la situación en que se realiza la tarea y las características del destinatario.
- **El contexto como comunidad discursiva**, esta concepción parte de la idea de que los entornos de uso del lenguaje escrito, las diversas comunidades discursivas, constituyen contextos compartidos que permiten dar sentido o interpretar textos.
- **El contexto como esfera de actividad humana** en que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural.

La composición de textos como un proceso sociocultural será analizada bajo los principios de la teoría de la actividad.

I.2 TEORÍA DE LA ACTIVIDAD Y COMPOSICIÓN ESCRITA

Desde la perspectiva sociocultural, el origen social de las funciones psicológicas superiores como la escritura se estructura a partir de las interacciones en actividades y contextos particulares, en consecuencia el desarrollo del pensamiento depende de la situación, este es el fundamento de lo que se ha planteado como *teoría de la actividad*. Las premisas de la teoría son (Dixon-Krauss, 1996):

- El desarrollo es un proceso dinámico, el interés se centra en los cambios de los participantes como miembros de una comunidad de práctica, más que en las capacidades individuales de los participantes.
- Para llevar a cabo el análisis del contexto y de la actividad, no se pueden descomponer las situaciones culturales como una serie de características aisladas.
- La variación en prácticas culturales y condiciones biológicas produce cambios en la actividad humana. De esta forma, el desarrollo no tiene una única y universal meta.

Derivado de estas premisas la teoría de la actividad tiene tres elementos centrales:

Situación: La forma en que los participantes representan la actividad, incluyendo escenarios, objetos y eventos.

Intersubjetividad: Ocurre cuando los participantes en una actividad comparten la misma definición de la situación.

Mediación Semiótica: Se refiere al uso de los signos y herramientas socioculturales desarrolladas para facilitar la comunicación y el pensamiento.

Desde esta perspectiva la escritura se concibe como un proceso dinámico, estructurado y analizado según el contexto social. Las habilidades son siempre parte de las actividades y experiencias, pero sólo adquieren significado cuando son organizadas. De esta forma en lugar de habilidades básicas, una aproximación sociocultural se refiere a actividades básicas que promueven el intercambio de conocimientos culturalmente relevantes.

De acuerdo con la teoría de la actividad, el desarrollo de la escritura surge en contextos mediados socialmente. Este proceso implica un sistema complejo de motivos, metas, valores y creencias en actividades sociales concretas.

Desde esta perspectiva, la función del facilitador en el desarrollo de la escritura es organizar actividades a través del trabajo colaborativo e interacciones dialógicas. A esta actividad se le ha denominado participación guiada.

PARTICIPACIÓN GUIADA

Siguiendo con este enfoque las funciones psicológicas superiores se desarrollan en dos planos interdependientes. Primero en el social, donde se adquieren los saberes culturales y se experimentan formas de comprensión a través de la interacción. Sólo después se internalizan estos conceptos y habilidades en un plano personal, reconstruyendo las situaciones sociales de forma original. De esta manera la apropiación del individuo implica una modificación, tanto lo que era social como lo individual pasa por un proceso de transformación dialéctica hasta convertirse en algo cualitativamente nuevo (Fernández & Melero, 1995).

En este proceso de socialización surge el concepto de participación guiada o andamiaje. Se refiere al conjunto de apoyos flexibles, explícitos y graduados que brinda el participante más experimentado en una situación de interacción, con la finalidad de reconstruir los esquemas y buscar nuevos significados (Rogoff, 1993 & 2003). Este participante también denominado facilitador se encuentra tanto en una situación simétrica (niño-niño) como asimétrica (niño-adulto).

Existe un amplio soporte empírico respecto a las ventajas de la participación guiada en la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de diversas habilidades y conocimientos. Las investigaciones al respecto se agrupan en dos dimensiones; la primera se refiere al papel del adulto, principalmente el profesor de grupo y la segunda a los procesos de andamiaje en interacciones simétricas, donde la relación novato- experto no está definida desde el inicio.

Edwards y Mercer (1987) definen la participación guiada como un proceso de ayuda y guía donde se pretende que los miembros de una comunidad tengan una participación más activa y

creativa en su cultura. Todos los participantes tienen que realizar esfuerzos para lograr espacios comunes de entendimiento, significados colectivos, contextos mentales y términos compartidos. En esta dinámica es necesario el intercambio y cuestionamiento de ideas entre participantes que inicialmente tienen distintas representaciones del problema. Sólo mediante actos dialógicos que implican situaciones de guía se alcanzan marcos de referencia comunes.

Un concepto relacionado con la participación guiada es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se define como el espacio de interacción en donde el niño actúa más allá de los límites de su capacidad intelectual, apoyado por una persona con más experiencia. De esta manera es capaz de avanzar en la resolución de problemas más avanzados que los que puede resolver de forma independiente y al hacerlo, practica habilidades que internaliza para progresar en lo que puede hacer solo (Vigotsky, 1998). En los últimos años se ha reconceptualizado la ZDP por el término de Zona Intermental de Desarrollo, específicamente aplicado a contextos donde se establecen interacciones simétricas.

El principal vehículo cultural del andamiaje es el lenguaje, el diálogo en la ZDP propicia la significación de los saberes culturales hasta apropiárselos y emplearlos en interacción con el contexto. Es a través del diálogo que se construye la *intersubjetividad* en donde las personas que trabajan juntas, comprenden la tarea, empleando la regulación interpsicológica. De esta forma las discrepancias entre el grupo propician conflictos cognitivos, que permiten replantear un problema y coordinar una actividad en común para resolverlo (Fernández, Wegerif, Mecer & Rojas Drummond, 2001).

Una vez revisados los elementos centrales de la teoría de la actividad: mediación semiótica, participación guiada y andamiaje se presentan los modelos de escritura que permiten explicarla desde una perspectiva cognitiva y sociocultural.

I.3 MODELOS DE COMPOSICIÓN

Diversas son las posturas teóricas que han explicado el proceso de composición escrita. A continuación, se presenta un panorama general acerca del desarrollo de los modelos de composición que han tenido mayor influencia en ámbitos educativos.

MODELO DE HAYES Y FLOWER

Linda Flower (1981) desarrolló los conceptos de *prosa del escritor y prosa del lector* estableciendo la función, estructura y estilo diferenciado entre ambas formas de escribir. Según estos elementos, se puede establecer un vínculo entre la prosa de escritor, con escritores novatos y la prosa del lector con expertos. Esta afirmación es cierta, sin embargo, son formas de enfrentarse a la tarea de escritura que están en constante interacción. Los escritores novatos necesariamente se centran en el texto con el propósito de practicar estrategias incipientes de planeación, textualización y revisión. Una vez desarrolladas, el escritor está en posibilidad de orientar el texto siguiendo demandas tanto personales como de la audiencia. De esta forma se reconoce la participación de ambas prosas durante la composición.

Estos procedimientos mediante los cuales los individuos escriben, promovió el desarrollo de un modelo de composición que consta de tres unidades: la situación de comunicación, los procesos de escritura y las estructuras de recuperación (Hayes & Flower, 1981).

- **Situación de comunicación**

Contiene todos los elementos externos al escritor: la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el canal de comunicación y el propósito del escritor. En esta situación se distinguen dos elementos fundamentales:

Problema retórico: Se refiere al conjunto de circunstancias que propicia la escritura. El texto es la respuesta o la solución que damos a este problema. El problema retórico es el elemento más importante al principio del proceso de composición; en donde el autor tiene que valorar y analizar las condiciones y características de los distintos puntos del problema.

Texto escrito: A medida que avanza el escrito aparece un nuevo elemento en la situación de comunicación que se refiere al mismo escrito que se va formando. La primera frase de un párrafo condiciona las que siguen.

- **Proceso de textualización**

La textualización es aquella situación de la composición que consiste en traducir el lenguaje representado en discurso escrito coherente, haciendo uso de un sistema lingüístico determinado. Este proceso será descrito más adelante según el modelo desarrollado por Sharples (1999), quien retoma los principios básicos de la propuesta de Hayes y Flower.

- **Estructuras de recuperación**

La memoria operativa se concibe como una capacidad cognitiva básica, que permite mantener y manipular la información en tareas cognitivas complejas tales como la producción y la comprensión de textos. Su función involucra el control y procesamiento activos de la información. Recientemente, Gárate (1999) emplea los términos de memoria operativa a largo plazo (LP-MO) y memoria operativa a corto plazo (CP-MO) como dos procesos paralelos e indispensables para la ejecución de tareas de escritura. La información podría fijarse en LP-MO de manera estable, pero su acceso efectivo sólo se mantendría temporalmente por depender de claves de recuerdo o recuperación almacenadas en la CP-MO (García, Elosúa, Gutiérrez, Luque & Gárate, 1999).

MODELO DE BEREITER Y SCARDAMALIA

Bereiter y Scardamalia (1986) analizan el proceso de escritura distinguiendo entre **estrategias de alto y bajo nivel**. Las estrategias de bajo nivel son aquellas que son conducidas por procedimientos lineales y mecánicos, mientras que los de alto nivel o superiores implican procesos metacognitivos que requieren del manejo de operaciones recursivas.

Siguiendo este planteamiento los autores proponen dos modelos explicativos del proceso de escritura: **Decir el conocimiento y Transformar el conocimiento**. Aún cuando se aborden de manera independiente, es necesario considerar dos aspectos. El primero se refiere a la forma integral en la que operan ambos modelos, (especialmente en escritores expertos), y el segundo es que cada propuesta implica diferentes etapas, por lo que no se puede considerar uno mejor que otro.

“DECIR EL CONOCIMIENTO”

Este modelo explica el proceso de composición a través de varios niveles que operan de forma lineal. En principio el escritor genera una representación mental de la tarea, posteriormente localiza claves para identificar el tema y el género. Estas claves permiten al escritor recuperar el contenido relevante con cierto orden de presentación. Una vez que se evalúa la pertinencia del contenido de acuerdo a la representación inicial de la tarea se elabora el borrador y finalmente la última versión del texto. Este proceso es en la mayoría del tiempo virtual y automático, debido a que la composición no se aborda como una problemática que implica el análisis retórico y del contenido, sino como una tarea de dar a conocer la mayor información posible.

El modelo de “Decir el conocimiento” hace uso máximo de pistas externas y del lenguaje oral. La forma de construir el texto tiene parecido a una conversación, el interés está centrado en la comprensión del escritor más que de la audiencia. Algunas características del modelo son:

Características textuales: El escritor está interesado en generar el texto más que en la comprensión que tenga la audiencia de él.

Coherencia: Los textos se estructuran a partir de unir oraciones simples. Es frecuente que las oraciones respondan al tema pero que pierdan sentido entre ellas.

Estructura: Debido a los filtros mnémicos que realiza el escritor en el modelo de “Decir el conocimiento”, los textos suelen responder al género que se solicita, sin embargo, no cumplen con las funciones comunicativas propias de cada modo discursivo.

Prosa del escritor: Las ideas son presentadas en una forma y en un orden que son razonables desde el punto de vista del escritor pero no considera el punto de vista del lector.

Ausencia de protocolos de planeación: Bajo el modelo de “Decir el conocimiento” los escritores dedican un espacio mínimo al problema de planeación, se inicia la textualización de forma precipitada, guiada por el flujo de información proveniente de la memoria operativa.

Limitaciones en la revisión: La revisión de los textos se centra en aspectos convencionales como la ortografía y la puntuación, no evalúan la relación que existe entre el objetivo del texto y la producción realizada. La corrección se lleva a cabo a través del ensayo-error más que de un acercamiento estratégico del problema detectado.

“TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO”

La segunda postura que plantean Bereiter y Scardamalia se denomina “transformar el conocimiento”. Esta propuesta integra el modelo de “decir el conocimiento” en un esquema que conceptualiza la escritura como un problema retórico y de contenido. Al igual que en el modelo anterior, se parte de una representación mental del problema, pero a diferencia del primero se realiza un análisis de los propósitos del texto, lo que implica tomar decisiones tanto de la forma del discurso como del contenido. La información de estos elementos monitorea la textualización de las ideas. Suele definirse el grado de maestría de un escritor según el uso que haga de este modelo. Algunas de sus características son:

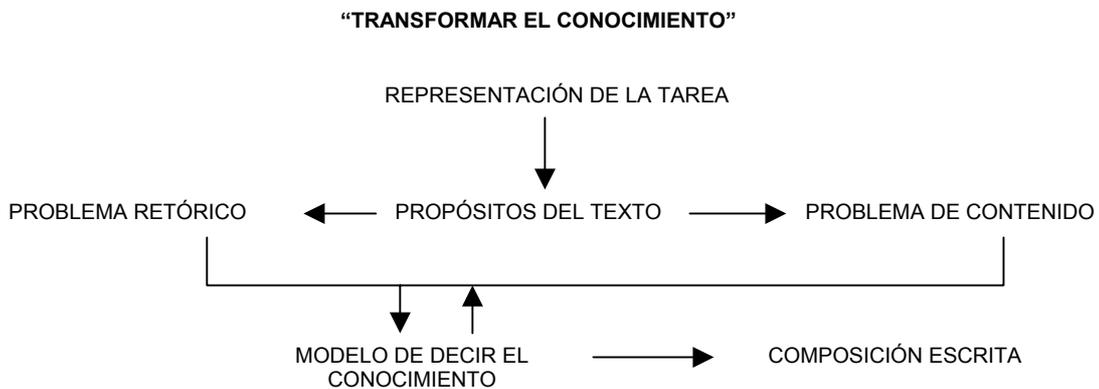
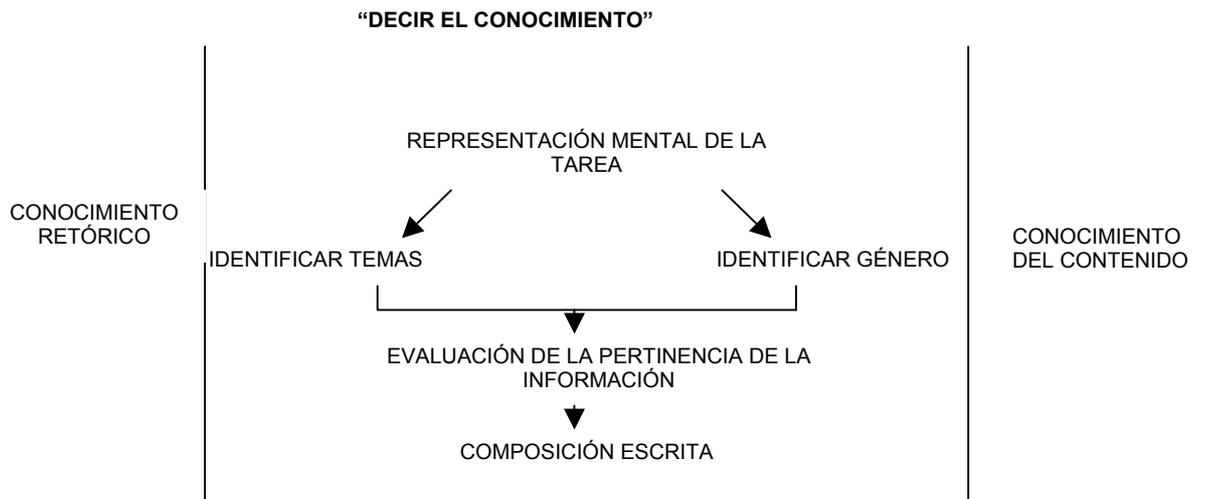
Alternar, monitorear y coordinar procedimientos: Los escritores expertos realizan diversas actividades durante la escritura, por ejemplo, generan contenido y detectan problemas, empleado estrategias de autorregulación que conducen la actividad.

Búsqueda heurística: Cada elemento que conforman los problemas del texto es integrado en aspectos comunes, de tal forma que la búsqueda de soluciones se basa en estrategias generales, que facilitan la recuperación de aspectos de dominio específico.

Representaciones mentales del texto: El texto se representa en diferentes niveles. El nivel más superficial se refiere a una representación fotográfica o física del texto. En niveles más complejos se analizan las oraciones, la estructura, el sentido global así como los problemas retóricos y de contenido de los escritos. Existe evidencia de que los escritores expertos poseen toda clase de representaciones.

En contraste se observa que el modelo de “transformar el conocimiento” describe cómo se establecen los objetivos del texto y la forma en que los procesos de solución de problemas operan en ellos, así como las representaciones estructurales y globales. Mientras que el

modelo de “decir el conocimiento” describe cómo se genera el texto sin la necesidad de apoyarse en niveles complejos de representación.



Modelos de Composición; tomado de Bereiter & Scardamalia, 1986

Se han presentado dos modelos que describen la composición de textos como un problema retórico y de contenido. Además, ambos exponen el desarrollo recursivo de la escritura en donde inicialmente la prioridad es satisfacer al escritor y sólo a través de la instrucción directa se considera al lector. A continuación se presenta uno de las propuestas elaboradas recientemente, que si bien amplía los conceptos de estos modelos, introduce el problema de diseño que plantea la producción de textos.

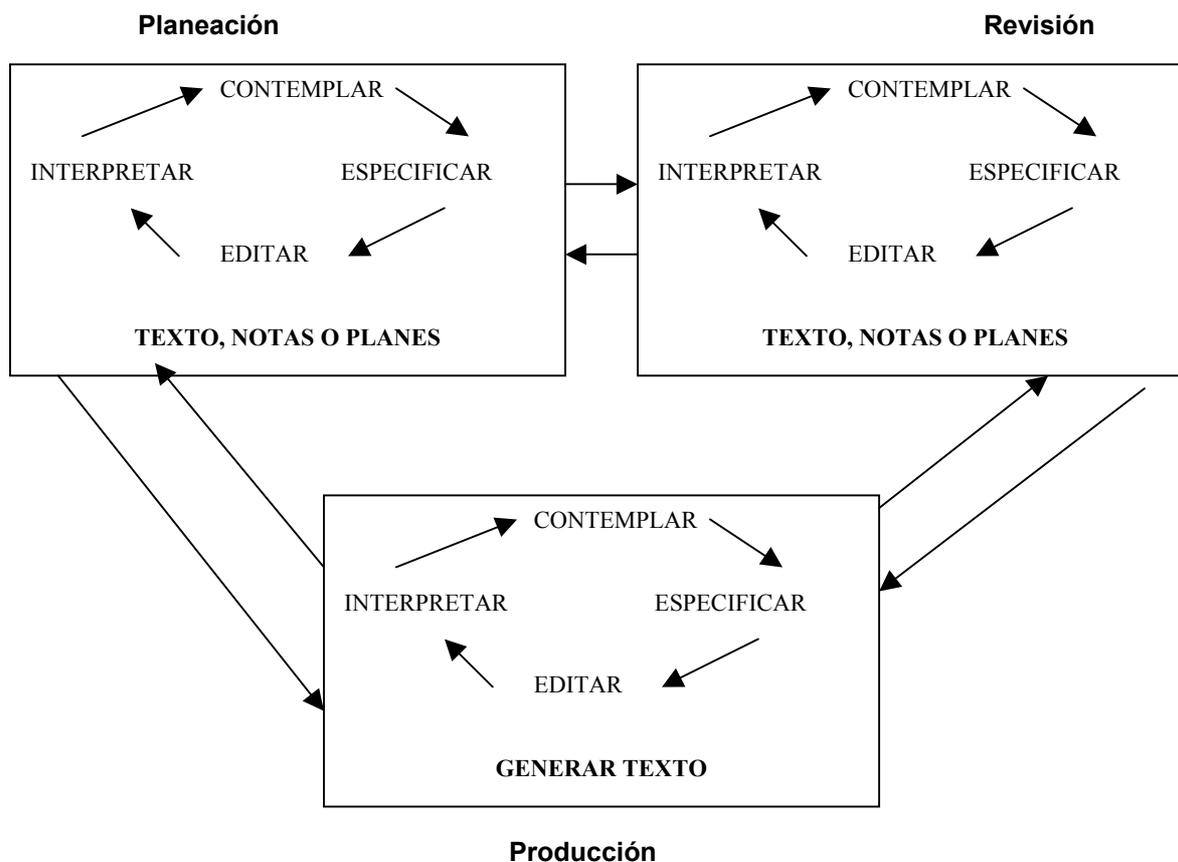
MODELO DE COMPOSICIÓN CREATIVA

Este modelo fue elaborado por Sharples (1999) concibe a la escritura como un problema de diseño y subraya la importancia de desarrollar estrategias de composición que permitan transformar el conocimiento. La escritura como diseño envuelve una solución de problemas, el escritor tiene ciertos propósitos, planea y satisface ciertas restricciones debido a que es miembro de una comunidad, donde comparte ideas y técnicas con otros.

Los principios que conducen este modelo son:

- **Recursividad, concurrencia e iteratividad:** No es necesario que culmine una etapa y operación para que suceda la siguiente, además dos o más etapas pueden darse al mismo tiempo y finalmente, las etapas pueden requerir de una repetición sostenida de cualquiera de ellas (Morales, 2003).
- El desarrollo de cada etapa es afectada en forma definitiva por la personalidad del escritor.
- El tiempo y el esfuerzo invertidos en la ejecución de las etapas y las operaciones son función de las competencias, capacidades, control de contingencias dominio del tema y estilos de actuación que posea el escritor, así como la temática sobre la cual versará lo escrito.

La propuesta se resume en el siguiente esquema:



Modelo de Escritura como diseño creativo; tomado de Sharples, 1999.

MODELO DE ESCRITURA EN PAREJAS

El modelo de escritura en parejas desarrollado por Topping (2000) consiste en seis etapas que en principio se plantean de forma lineal de tal manera que los escritores, especialmente los novatos, completen una serie de condiciones que favorezcan el acceso a procedimientos más complejos para retomar el carácter recursivo e iterativo del modelo. En esta propuesta se asume que en la escritura en parejas uno funciona como experto (tutor) y otro como novato (tutorado), pero como demuestran diversas investigaciones este modelo se aplica al trabajo entre pares con capacidades similares.

La primera etapa consiste en la **generación de ideas** y la construcción de un mapa semántico, mapa mental u otro esquema donde se organice la información. En la segunda etapa se **redacta un borrador** a partir de los esquemas, el cual está escrito en prosa centrado la atención en el sentido global del texto más que en las convencionalidades lingüísticas. En la tercera etapa se **lee en voz alta** el borrador, primero el experto modela la entonación, puntuación y desarrollo del texto, posteriormente lo realiza el novato. Una vez revisado el borrador, la pareja reflexiona sobre las posibles **correcciones al escrito**, apoyándose en una guía de evaluación donde se establecen puntos de análisis por orden de relevancia: coherencia global, estructura, ortografía y puntuación, a esta etapa se le denomina **edición**. Finalmente, la pareja elige la mejor copia del escrito y se realiza una **evaluación intergrupo** de acuerdo a criterios semejantes a los de la etapa de edición.

Siguiendo este modelo de escritura colaborativa se desarrollaron dos proyectos (Topping, 2000).

El primero tuvo como objetivo evaluar la escritura de niños de 5 años quienes participaron en la propuesta de escritura en parejas, niños de 11 años funcionaban como tutores. El programa consistió en realizar tareas de escritura siguiendo el modelo descrito anteriormente. De los 58 alumnos fueron seleccionados aleatoriamente cinco niños para participar en la escritura en parejas.

Derivado de una evaluación pre – post de trabajos individuales se observó que todos los niños mostraron un avance estadísticamente significativo, pero aquellos que participaron en la escritura en parejas mejoraron aún más. Otro hallazgo interesante es que al final del programa, los tutores consideraron que su ayuda sirvió para que los niños pequeños fueran más independientes y ofrecieran más y mejores ideas en los textos, además los maestros de los tutores reportaron que tras esta experiencia los alumnos mostraron mayor confianza al realizar sus actividades.

El objetivo del segundo proyecto fue comparar la escritura en parejas entre dos grupos de niños de 8 años. En el primer grupo los equipos estuvieron integrados por alumnos con capacidades de escritura diferentes, mientras que en el segundo los equipos estuvieron

integrados por alumnos con capacidades similares. Las dos condiciones fueron acompañadas por un grupo control de escritura individual.

Ambos grupos (experimental y control) recibieron dos sesiones de entrenamiento respecto al modelo de escritura colaborativa. Los escritos individuales de los grupos control y experimental fueron comparados antes-después del programa. Los resultados indicaron que los grupos experimentales mostraron mayor avance respecto a los grupos control, especialmente en las parejas de integrantes con habilidades de escritura diferentes. Con esta serie de estudios se concluyó que la escritura en parejas es uno de varios posibles caminos en los que la escritura colaborativa puede estructurarse y andamiarse.

Los modelos de escritura presentados involucran tres procesos complejos: planeación, textualización y revisión que actúan de forma dinámica e interdependiente. A continuación se explican los elementos involucrados en cada uno así como las estrategias que pueden desarrollarse para favorecer la calidad de los textos.

I.4 PROCESOS DE COMPOSICIÓN

Planeación

Esta etapa comprende la ejecución de varias operaciones mediante las cuales el escritor establece diversas situaciones como son:

- **Establece la direccionalidad de lo que se aspira a escribir**
- **Determina el contenido del texto**
- **Recurre a competencias lingüísticas para textualizar información**
- **Representa el texto con esquemas, imágenes y cuadros**

Sharples (1999), señala que el proceso de planeación implica diversas actividades que se mueven en un continuo de los aspectos relacionados al contenido hacia los aspectos retóricos del texto. Una de las estrategias que es muy útil en la planeación son los organizadores visuales. El proceso puede iniciarse con el desarrollo de una serie de notas, semejante a una lluvia de ideas. Posteriormente, se elaboran listas más precisas que adquieren sentido en representaciones gráficas como los mapas y redes conceptuales en donde se establecen los vínculos entre una idea y otra, resulta útil desarrollar esquemas de contenido en donde se añada información a la establecida en los mapas y que funcione como piezas del borrador del texto. Finalmente, es conveniente diseñar una estructura retórica que permita organizar el escrito y acomodar la información que hasta el momento se tiene.

Diversas investigaciones señalan el efecto positivo que tiene la planeación en la calidad del escrito, especialmente la elaboración de esquemas de contenido, encontrando relación entre la planeación, el tiempo empleado en la escritura y el éxito de las composiciones. La calidad de las composiciones mejora conforme aumenta el tiempo dedicado en esta fase.

Producción del Texto

Los escritores generan ideas y las organizan en esquemas mentales que son representados como lenguaje y presentados en palabras. Los lectores interpretan el lenguaje escrito en esquemas y lo integran con su experiencia y conocimiento previo. Un escritor en el acto de componer está en una continua tensión mental entre interpretar las ideas existentes y crear nuevas (Cassany, 1999 & 2000).

El escritor durante este proceso de creación-interpretación-reconstrucción necesita responder a un conjunto de restricciones que pueden agruparse en:

- **Elementos Gráficos:** incluyen letras, palabras y otros signos, como los paréntesis, los corchetes, los guiones, las llaves, los signos de puntuación, los de interrogación, los de admiración. El subrayado, los rectángulos para destacar una frase, etc., los cuales hacen visible la escritura.
- **Sintácticos:** son las reglas o maneras de combinar las palabras para formar oraciones y párrafos para que sirvan de pistas en la construcción del significado por parte del lector.
- **Semánticos:** son recursos que se emplean para proveer a los lectores de pistas que le permitan precisar el significado que se intenta transmitir en el texto.
- **Textuales:** son los elementos lingüísticos que dan la cohesión y la coherencia al texto.
- **Contextuales:** son los elementos que se utilizan para crear un entorno lingüístico particular previo a la presentación de determinada información.

van Dijk (1983) establece una serie de operaciones que realiza el individuo cuando escribe. Éstas relacionan íntimamente los procesos de comprensión y producción reconociéndolas como operaciones activas que se basan en la construcción del significado semántico de un escrito. En el caso de las estrategias de comprensión, se construye el significado de un texto que ha dicho o escrito otro; en el caso de la producción se reconstruyen informaciones antiguas y memorizadas para elaborar una composición nueva.

Como en el caso de la comprensión, van Dijk define una serie de macroestrategias o reglas de proyección semántica que permiten generar la macroestructura o sentido global del texto. Las macroestrategias de producción adquieren la interpretación inversa a las de comprensión y son las siguientes:

- Adjuntar. Se añaden las proposiciones de detalle que no representan proposiciones importantes en el texto.
- Particularizar. Si se dispone de un concepto general, se pueden construir los conceptos parciales más plausibles.
- Especificar. Es el caso más simple de reconstrucción de informaciones, ya que éstas se pueden deducir del marco correspondiente con el que se hizo la construcción.

Revisión

En escenarios educativos es común que los docentes realicen actividades de revisión, sin embargo en el caso de tareas de escritura existe la tendencia a corregir la versión final del texto, los borradores si es que se presentan tienen una función secundaria. Lo más importante suele ser la forma del escrito, especialmente las convencionalidades lingüísticas, así como imponer el estilo de escritura del experto (docente). La revisión se define como la reparación de defectos en consecuencia al desconocimiento de las reglas gramaticales (Cassany, 1999).

Desde la perspectiva teórica que guía esta investigación la revisión es un proceso donde el escritor mantiene una actitud crítica sobre la composición, como una forma de valorar la tarea hecha y de rectificarla para que se adapte mejor a sus propósitos, la revisión no es el término del proceso de composición, bajo un modelo recursivo, la revisión sugiere transformaciones a la planeación y a la composición, además asume que el énfasis de la corrección está en el contenido con el propósito de construir el significado global del texto.

Considerando los elementos antes mencionados se han encontrado diferencias en el proceso de revisión entre expertos y novatos, en general se puede establecer que lo que distingue a un buen escritor es la habilidad para capturar ideas durante la composición y revisarlas e ingresar a un nuevo ciclo de textualización.

De las tres etapas que constituyen el proceso de escritura la práctica significativa de la revisión es la menos desarrollada en experiencias educativas cotidianas. Se ha entendido a la revisión como una actividad realizada exclusivamente por expertos constituyéndose en un mecanismo de regulación externa (Zimmerman & Kitsantas, 1999).

Diversos autores señalan que la revisión implica procesos de reflexión y meta-cognición que sólo se desarrollan cuando el escritor comprende la importancia de la corrección tanto para la audiencia (lector) como para el desarrollo lingüístico de él mismo.

De esta forma las operaciones involucradas en la revisión como la creación de ideas, su orden, elaboración de nuevas estructuras y la redacción se requiere sean vistas desde ambas perspectivas (Villalobos, 2003; Chartier & Hébrad, 2000). La revisión permite al autor del texto utilizar su propio criterio para describir la congruencia entre lo expresado y la direccionalidad, la congruencia entre las distintas partes del texto, la suficiencia del escrito en cuanto a cantidad, y el lenguaje utilizado.

El modelo de Flower y Hayes denomina a esta etapa como examinar e involucra la revisión y la evaluación. En la primera el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responde a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia. En la segunda, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes y los corrige siguiendo distintos criterios.

I.5 CARACTERÍSTICAS TEXTUALES

Se han identificado características de los textos que permiten evaluarlos. Las posturas psicolingüísticas señalan los siguientes elementos para llevar a cabo el análisis textual (Cassany, 1999):

Coherencia

Equivale al concepto de gramaticalidad, distinguiéndose los siguientes elementos:

- **Fuerza ilocutiva y perlocutiva:** Correlación entre el propósito del autor del texto, su contenido semántico y la situación comunicativa.
- **Construcción del significado:** Se refiere a la macroestructura del contenido, es decir, el sentido global del texto.
- **Estructura y progresión de la información:** Uso de las superestructuras de cada género.
- **Párrafos y apartados:** Organización del contenido en unidades compactas, jerárquicas y gráficas.

Cohesión

Se refiere al conjunto de relaciones o vínculos de significado que se establecen entre distintos elementos o partes del texto y que permiten al lector interpretarlo con eficacia.

- **Mecanismos de repetición:** Uso de procedimientos sintácticos, semánticos y pragmáticos para relacionar distintas menciones de un mismo elemento.
-

- **Marcadores discursivos:** Uso de procedimientos de conexión intra y extraoracional que guían las inferencias que realiza el lector.
- **Cadenas nominativas:** Selección de léxico de campos semánticos afines o que mantienen variados tipos de relaciones semánticas, de acuerdo con el conocimiento de los interlocutores.
- **Sucesión de tiempos verbales:** Elección y coordinación de tiempo, modo y el aspecto verbal de acuerdo con el tipo de texto, el propósito y el contenido.

Adecuación

Es un concepto pragmático que designa el grado de adaptación del discurso a su situación comunicativa.

- **Dialecto:** Uso sostenido y congruente de la variedad dialectal apropiado a la situación comunicativa.

Repertorio

Se refiere a la calidad de los rasgos estilísticos y expresivos de un escrito.

- **Léxico:** Riqueza, precisión y poetización en la selección léxica.
- **Puntuación y otros signos tipográficos.**
- **Retórica:** Figuras retóricas y otros recursos expresivos utilizados en el texto como las analogías y metáforas.

Debido a la complejidad que supone el análisis textual considerando todos los elementos mencionados, la presente investigación interpreta las composiciones escritas con base en: la construcción del significado, el uso de marcadores discursivos, la riqueza léxica y el uso de figuras retóricas. Hasta el momento se ha realizado una revisión respecto al proceso de escritura, sin embargo, este trabajo se refiere a la colaboración para construir un texto, por tal motivo la interacción a través del lenguaje se analiza en el siguiente apartado.

II. LA COLABORACIÓN EN EL USO DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA

El lenguaje modela al espíritu, que a su vez modela al lenguaje. Nuestro modo de hablar y de escribir es nuestro modo de ser. El espíritu sólo puede ampliarse en términos del lenguaje.

Juan José Arreola

II. 1 DISCURSO ORAL Y ESCRITO

Históricamente el uso de la lengua oral y la escrita ha sido caracterizado diferencialmente. En las antiguas civilizaciones la comunicación oral era altamente valorada, el prestigio social era determinado por la capacidad de expresión oral. De esta forma, el énfasis de la educación consistía en desarrollar dos tipos de habilidades: para la guerra y para la oratoria. Se consideraba a la oralidad como el medio para preservar y transmitir la cultura, ejemplo de esto son los juglares y trovadores en la época medieval, la cátedra y el arte dramático en Grecia así como los mitos y leyendas de los aztecas.

Con el desarrollo de sistemas de comunicación escrita como el alfabético o el ideográfico, ocurrieron transformaciones culturales respecto al papel del lenguaje oral. Paulatinamente, se reconoció que la escritura permitía preservar información de manera más precisa, a diferencia de la memoria en la que se apoya la comunicación oral. También se reconoció que la escritura suponía un aprendizaje formal, ya que todos podían hablar pero no escribir. Con esta creencia se inició una época de prácticas educativas orientadas exclusivamente a la enseñanza y aprendizaje de habilidades de lectura y escritura.

Sin embargo, esta estrategia resultó poco favorable ya que se observó que con el paso de los grados académicos, los alumnos tenían serias dificultades para cumplir con las demandas de comunicación oral que se les solicitaba, por ejemplo, exponer, recitar, opinar, argumentar, persuadir, explicar. También mostraban deficiencias en adaptar el lenguaje oral a las características de las situaciones.

Ante esta problemática la oralidad y la escritura se interpretan como modalidades de un mismo sistema lingüístico, y se asocian al discurso contextualizado, que a su vez es dependiente de cada entorno sociocultural. En el desarrollo de la indagación sobre la lengua se ha pasado de concebir el habla como un hecho de realización individual del sistema, a concebir el discurso como realización individual, pero sujeta a las condiciones usuales de interacción comunicativa propias del entorno cultural.

Ferreiro (1997) señala que la comprensión de la escritura demanda cierto nivel de reflexión y de conceptualización de la lengua oral, estableciendo que se trata de una relación dialéctica en donde hace falta cierta objetivación de lo oral para comprender lo escrito, pero lo escrito a su vez permite una nueva reflexión sobre lo oral.

Si bien el lenguaje oral y el escrito parten del mismo sistema lingüístico y mantienen una relación interdependiente, poseen características diferentes las cuales se ilustran en el siguiente cuadro.

COMUNICACIÓN ORAL	COMUNICACIÓN ESCRITA
Se comparte el entorno espacial y temporal	Situación no compartida
Plurigestionada	Monogestionada
Escasa densidad léxica	Repertorio léxico
Elementos sonoros	Elementos gráficos y visuales
Referencia exofórica	Correferencia endofórica
Interactiva	Autónoma
Profusión de repeticiones, paráfrasis y redundancias.	Concatenación léxica y uso de nexos
Su unidad básica es la oración	Su unidad básica es el enunciado

Comparación entre lengua oral y escrita; tomado de Lomas, 2002

Se ha encontrado que existen pocos vínculos entre la lengua oral y la lengua escrita, la formación docente se sustenta en teorías gramaticales y de estructuralismo lingüístico, adolece de carencias teóricas y metodológicas evidentes en el ámbito del análisis, de la observación y de la evaluación del habla de las personas. Existe la idea de que el lenguaje oral se adquiere y se desarrolla de forma natural, cuando los alumnos ingresan a la educación básica se supone que saben hablar aún cuando ha quedado demostrado que la competencia de expresión oral requiere necesariamente de instrucción directa.

La responsabilidad de la escuela es reconocer que los individuos llegan con una competencia adquirida tanto oral como escrita. La labor educativa es la de ampliar, desarrollar y activar de forma flexible ambas competencias, introduciendo al alumno en situaciones comunicativas que requieren condiciones determinadas a las que deben de adaptarse. A continuación, se explican las formas de comunicación oral que se dan en el aula y de las que se derivan aproximaciones metodológicas para analizar la interacción entre pares.

II.2 FORMAS DE COMUNICACIÓN

El desarrollo del lenguaje hacia formas más complejas como el lenguaje social interiorizado se lleva a cabo principalmente en ámbitos educativos formales. En las aulas suceden procesos discursivos que son el resultado de la interacción entre profesores y alumnos. Los procesos discursivos son aquellas situaciones de interacción donde se comparten y negocian significados a partir del uso de la lengua oral y escrita. Es mediante estas situaciones que el ser humano va formando, transformando y apropiándose de su cultura. Esta actividad permite hacer públicas, contrastar y negociar las representaciones de la realidad y como resultado de este intercambio, reconstruir y construir nuevas representaciones (Garton, 1994; Mercer, 1997 & Cazden, 1991).

El lenguaje educacional no es algo contextualmente desplazado y abstracto sino muy ligado a episodios concretos, y las reglas de habla en el aula son reglas de interpretación que los participantes no conocen y que han de descubrir mediante la lectura de pistas e indicios con frecuencia ambiguos y polisémicos. Forman y Cazden (1985) señalan que el discurso escolar es un tipo particular de discurso, ya que rompe las máximas conversacionales que rigen en el ámbito diario y el principio de cooperación social de la conversación. El aprendizaje en escolar está basado en el lenguaje más que en la demostración viva y experiencial (Forman & Cazden, 1985 citado en Fernández & Melero, 1995).

La actividad conjunta en ambientes educativos debería estar orientada a practicar y desarrollar formas de razonar y construir significados a través del lenguaje, con el objetivo de que los alumnos asuman un rol activo en la sociedad. Sin embargo, diversas investigaciones (Mercer, 1996; Dawes, 2000; Rojas-Drummond, 1998; Rojas-Drummond, 2000; Díaz-Barriga y Hernández, 2002) señalan que cuando los alumnos se organizan en equipos para realizar una tarea común, no necesariamente la actividad discursiva se orienta a la negociación y al uso de estrategias encaminadas a la colaboración.

Mercer (1997) ha reconocido al menos tres formas de emplear el lenguaje en situaciones de interacción:

Habla Disputacional: Este tipo de habla se caracteriza por estar orientada a la competencia. Cada individuo manifiesta su pensamiento y trata de defender su punto de vista sin escuchar los comentarios del resto del grupo, cada uno trata de imponer su voluntad. Las ideas van dirigidas a atacar a la persona más que a las opiniones de los demás; asimismo se observa un razonamiento individual y tácito.

Habla Acumulativa: Los hablantes construyen positivamente, pero no críticamente, sobre lo que ha dicho el otro. Las personas utilizan la conversación para construir un conocimiento común mediante la repetición y elaboración de la información. Para los participantes lo más importante es mantener la amistad dentro del grupo en lugar de confrontar las ideas.

Habla Exploratoria: Los integrantes del grupo tratan sus ideas de forma crítica pero constructiva. En este tipo de habla se manifiestan requerimientos de clarificación con respuestas que proveen explicaciones y justificaciones; el razonamiento se hace más visible a través del lenguaje y se muestran acuerdos explícitos antes de tomar decisiones o de realizar acciones. Además, los conflictos y el compartir ideas representan, la búsqueda de consenso racional por medio de la conversación.

Mercer (2000) considera que el habla exploratoria es la más efectiva para construir el conocimiento de manera colaborativa, situación que ha sido corroborada en otras investigaciones (Mazón, 2005; Mercer, 1997; Peón, 2004; Mercer & Dawes, 1999; Rojas Drummond, Fernández, Vélez & Wegerif, 2000;). En este sentido la instrucción directa para emplear este tipo de habla cobra relevancia. Una propuesta que favorece el uso de esta comunicación, es una lista de consejos que los alumnos tienen que considerar cuando trabajan en grupo como son: preguntar y dar opiniones, tomar turnos al hablar, respetar las ideas de los demás, compartir información, pensar antes de hablar y llegar a acuerdos. En la presente investigación se adaptaron los consejos y guiaron la interacción de los alumnos en el transcurso de la intervención.

Sin embargo, investigaciones recientes han encontrado que el uso del habla exploratoria depende de las características de la tarea ya que algunas propician debido a su complejidad, estructura y contenido la confrontación de ideas mientras que otra no (Albarrán, 2006; Mazón, 2006; Fernández, 2003; Miell & Littleton, 2004 & Vass, 2002). Por ejemplo, en actividades convergentes como las matemáticas, existe una respuesta correcta y la necesidad de argumentar y llegar a acuerdos sobre la solución; mientras que en situaciones divergentes como la escritura, su naturaleza invita a la construcción de la información con base en la elaboración conjunta de las ideas sin necesidad de dar justificaciones.

Por esta razón se propuso un tipo de habla que incluyera los esfuerzos conjuntos de coordinación, negociación y colaboración en diferentes actividades grupales. A este tipo de habla se le denomina **co-constructiva**, así, el habla exploratoria queda definida como un modo social del pensamiento que representa una forma específica de interacción co-constructiva.

La diferencia entre el habla acumulativa y co-constructiva está dada por la profundidad de las elaboraciones durante la escritura colaborativa del texto. En esta investigación se considera habla co-constructiva cuando en un mismo fragmento se observa el intercambio de ideas con base en la participación alternada de los alumnos en más de dos ocasiones y es la condición que la diferencia del habla acumulativa.

Otra aproximación que explica el discurso entre pares es la etnografía de la comunicación. Esta postura explica las formas en las que el lenguaje es determinado culturalmente, su propósito es la descripción del contexto y las reglas dadas en una comunidad. Supone que el lenguaje está constituido de actos sociales, que es un producto cultural y una herramienta que utilizan los miembros de un grupo social para comunicarse. Los conceptos centrales de la etnografía son: **comunidad de habla y competencia comunicativa** (Saville-Troike, 2003).

La comunidad de habla es definida como una situación donde se comparten las mismas reglas para la conducción e interpretación del lenguaje, en este sentido, es necesario tanto el conocimiento gramático como las formas metacomunicativas que permiten describir las características del contexto. Derivado de este concepto, la competencia comunicativa implica los conocimientos sociales y culturales para que los miembros de la comunidad, utilicen e interpreten formas lingüísticas determinadas.

Con el propósito de explicar la competencia comunicativa, se elaboró un modelo jerárquico de análisis que involucra tres dimensiones: situación comunicativa, que está constituida por eventos comunicativos y estos a su vez por actos comunicativos (Hymes, 1974).

Situación Comunicativa: Son contextos generales que tienen significados compartidos, por ejemplo, una fiesta, escribir en la escuela, visitar un museo.

Evento comunicativo: es aquella situación donde los participantes tienen el mismo propósito y tema de comunicación, involucra los mismos participantes, generalmente mantienen el mismo tono y siguen reglas de interacción semejantes.

Acto comunicativo: es una función interaccional, por ejemplo, una pregunta, un argumento, una declaración, una orden, implica tanto aspectos verbales como no verbales.

Identificar las situaciones, eventos y actos comunicativos es la función de la etnografía. Esto tiene como objetivo evaluar las situaciones discursivas en las comunidades de práctica. En el presente trabajo se brinda una explicación general de la interacción desde esta perspectiva, considerando la situación y los eventos comunicativos, el análisis detallado no es propósito de esta investigación.

En resumen el análisis del lenguaje durante la escritura colaborativa, considera como marco interpretativo los tipos de habla desde la perspectiva sociocultural así como la situación y los eventos comunicativos a partir de la etnografía de la comunicación. A continuación se presentan las características y tipos de escritura colaborativa y las evidencias empíricas de las ventajas que supone.

II.3 ESCRITURA COLABORATIVA

Se pueden distinguir dos formas generales de escritura colaborativa: Apoyo a la escritura y co-autoría. En el apoyo a la escritura existe un autor único pero participan otras personas emitiendo críticas, comentarios, apoyo emocional y cualquier soporte que si bien no está directamente relacionado con la textualización puede influir en el proceso de composición. La co-autoría, que es la se propone en esta investigación, se define como aquel tipo de escritura en equipo en donde uno o más colaboradores hacen contribuciones explícitas e inidentificables en el proceso de planeación, textualización y revisión. La coautoría se describe en términos de tres tipos de trabajo en equipo: paralelo, secuencial y recíproco (Sharples, 1999).

Funcionamiento en paralelo: La actividad se divide en subtareas, los integrantes del equipo participan en alguna trabajando al mismo tiempo, por ejemplo en la elaboración de textos, alguien puede escribir, otro diseñar las ilustraciones, otro dictar, alguien más podría encargarse de la portada. La ventaja que tiene este tipo de funcionamiento es que los integrantes pueden elegir en que tarea participar, según sus habilidades e intereses.

La desventaja que tiene con frecuencia este sistema paralelo es que no se definen con claridad los propósitos de las subtareas y los participantes definen su participación como un trabajo individual que difícilmente se integra al proyecto general de escritura.

Funcionamiento serial: Este funcionamiento es semejante a una producción en línea, la colaboración en la tarea depende de la participación del compañero anterior. Todos contribuyen en la actividad en distintos momentos. Un ejemplo de este funcionamiento es la publicación de un libro. Primero el texto es revisado por correctores de estilo, después pasa a una comisión dictaminadora, posteriormente la editorial realiza los ajustes necesarios y finalmente el texto puede ser publicado. La ventaja del sistema serial es que todos los participantes observan la inclusión de sus tareas el desarrollo del proyecto, no sólo elaboran la actividad de forma independiente sino que analizan el trabajo del resto del equipo. La desventaja que presenta es que existe una indisociable dependencia entre los miembros del grupo, si uno falla el proyecto no puede avanzar.

Funcionamiento recíproco: En esta forma de trabajo los miembros del equipo participan en la misma tarea al mismo tiempo. Diversas investigaciones señalan que es la organización que produce mayores beneficios en la escritura, sin embargo es la clase de funcionamiento más

compleja, los participantes deben negociar significados y construir el texto con base en conocimientos compartidos. En los otros tipos de funcionamiento si bien se reconoce la importancia del lenguaje como mediador, en algún punto se podría omitir, pero en el caso de la escritura recíproca el lenguaje representa el medio fundamental de construir el pensamiento a través de la discusión colectiva.

Cuando se reúnen personas a componer un texto suelen emplear diversos tipos de funcionamiento. Como se ha subrayado, la escritura es un proceso dinámico y cuando es en grupo se desarrollan diferentes interrelaciones. Se debe analizar la utilidad de cada funcionamiento en relación a las características del contexto y la tarea. El marco teórico y empírico de la presente investigación se orientan a la promoción de formas co-constructivas que tiene relación directa con la escritura recíproca.

Algunas investigaciones aportan evidencia respecto a los beneficios de la escritura colaborativa. Dale (1994) realizó una investigación con la finalidad de describir los factores de interacción que afectan el éxito de la escritura colaborativa. Participaron alumnos de entre 10-11 años, los cuales formaron tríadas integradas por miembros de distinto género y habilidad verbal. La tarea consistió en escribir un ensayo. Posteriormente se realizaron observaciones y se eligieron a las tres tríadas que representaron a los descriptores de “Grupo modelo”, “Grupo tradicional” y “Grupo problema”.

Esta decisión se derivó de criterios como grado de interacción, nivel de compromiso de los integrantes del grupo y compromiso con la tarea. Se realizaron filmaciones focales a los tres grupos y se analizaron los videos.

En general, los resultados indicaron que el “Grupo modelo” se caracteriza por: mayor explicitud en sus pensamientos, confrontación de puntos de vista, mayor espacio discursivo en el proceso de planeación y valoración positiva de la participación de cada miembro del grupo.

Derivado de este estudio se puede concluir que el análisis de las interacciones dialógicas es la base para describir una escritura colaborativa efectiva. Además, bajo esta perspectiva los expertos deben modelar el proceso de escritura colaborativa, con la finalidad de propiciar que los alumnos adopten y adapten formas de interacción.

En el 2001 Boxel & Roelofs realizaron una investigación que tuvo como objetivo analizar el discurso de una pareja de jóvenes de 15 años mientras realizaban un mapa conceptual de un tema de física. Se llevó a cabo un análisis microgenético de la calidad de la interacción. Las categorías para analizar dicha interacción fueron: la cantidad y tipo de discurso, la cantidad y tipo de elaboración (desacuerdos), la cantidad de co-construcción (entendimiento mutuo, negociación y pensamiento compartido) y el uso de herramientas (libro de texto).

Las conclusiones a las que se llegaron fueron:

- La calidad del discurso puede ser descrita en términos de la cantidad y tipo de habla respecto a un dominio específico.
- Los elementos del proceso co-constructivo son: elaboraciones colaborativas, compartir información, construir conjuntamente a partir de la misma idea y compromiso compartido
- Es necesario comprender la forma en que los herramientas culturales permiten desarrollar estilos co-constructivos de interacción.

Rojas- Drummond, Albarrán & Littleton, K. (2006) desarrollaron una investigación que tuvo como objetivo caracterizar la forma en qué niños de primaria aprenden a colaborar en proyectos de escritura creativa, empleando diversos artefactos culturales.

El análisis de la investigación se presenta en dos niveles. Un macronivel, donde se describe el contexto en el cual los niños interactúan para crear sus proyectos. Una descripción microgenética que da cuenta de la calidad de la interacción mediante el análisis de los procesos discursivos y el uso de artefactos culturales.

Los resultados señalan que el funcionamiento dinámico en escenarios educativos reflejan conceptos centrales de la teoría sociocultural, como son: intertextualidad, intercontextualidad entre lengua oral, escrita y el uso de la tecnología; creatividad colaborativa; desarrollo de procesos dialógicos y estrategias de producción de textos así como el progreso de los niños desde una participación periférica a un rol central como participante competente.

Yarrow & Topping (2001) realizaron una investigación que tuvo como propósito evaluar la contribución del modelo de escritura en parejas sobre la calidad de la escritura y las actitudes hacia esta en niños de 10—11 años. Participaron 28 niños de los cuales se formaron dos grupos heterogéneos según la evaluación inicial de escritura (altos puntajes con bajos). Posteriormente se asignó a cada grupo en una condición: Escritura colaborativa (experimental) y Escritura individual (control). La investigación fue conducida a partir de un diseño factorial 2x2, cada condición tuvo dos niveles tutor y tutorado.

Ambos grupos recibieron dos sesiones de entrenamiento, posteriormente el grupo experimental participó en una intervención de escritura colaborativa que duró 6 semanas, mientras que el grupo control participó en la intervención trabajando individualmente. Se compararon producciones individuales antes, durante y después de la intervención entre el grupo control y experimental.

Los resultados muestran que la calidad de los escritos mejoran notablemente después de la intervención en ambos grupos, sin embargo, existe una diferencia significativa entre el grupo control y experimental. Este último obtiene mejores resultados en la evaluación de sus producciones. A partir de las investigaciones presentadas se concluye que la colaboración añade importantes características a la escritura que deben estudiarse profundamente.

En los últimos años el análisis del discurso oral y escrito en actividades de lectura y escritura ha aumentado, sin embargo, como se observa en las investigaciones presentadas se analiza el lenguaje oral o el texto. En este trabajo se propone tanto la descripción del lenguaje oral como del texto narrativo, específicamente el cuento.

III. EL CUENTO

Es lamentable caminar por el mundo sin ideas propias. Me horrorizan los hombres que se limitan a seguir un surco. Admiro en cambio a los que abren uno nuevo aunque sea torcido e imperfecto.

Miguel Delibes

III.1 NARRACIÓN Y RELATOS

Organizar el pensamiento con base en secuencias temporales de eventos es una necesidad humana y en este sentido narrar es una actividad que comparten todas las culturas. De forma oral y escrita la narración permite asimilar, reconstruir y transmitir la cultura; produce nuevas perspectivas y puntos de vista; las narraciones alegran y entristecen, inspiran e instruyen. David Lodge (1990) señala que la narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto (Lodge, 1990 citado en Mc Ewan & Egan, 2005).

A través de la narración los individuos comunican quiénes son, qué hacen, cómo se sienten y por qué siguen un curso de acción y no otro. La capacidad de narrar es una condición del aprendizaje de las formas más elaboradas del pensamiento y la escritura, en este sentido, en la educación formal alumnos y profesores hacen uso de la narrativa como la forma privilegiada de organización del pensamiento. De esta forma la narración se convierte en el género escolar por antonomasia y en palabras de Bain & Schenewly “La narración es, en su forma más elaborada, una reflexión sobre las cualidades generales del hombre, reflexión contenida que tiene su fin en sí mismo y en el que el criterio de evaluación es, esencialmente, la belleza formal y la originalidad” (Bain & Schenewly, 2000 citado en Lomas, 2002, p. 148).

La teoría narrativa ha acuñado el término relato para referirse a la representación de por lo menos dos acontecimientos o situaciones reales o ficcionales en una secuencia temporal. En un relato las palabras deben ordenarse de tal manera que, a través de la actividad de lectura, surjan modelos del mundo social, modelos de la personalidad individual, de las relaciones entre el individuo y la sociedad y, de manera especial, del tipo de significación que producen esos aspectos en la sociedad (Pimentel, 2002). En relación al relato Ricoeur señala:

“El acontecimiento debe ser más que una ocurrencia singular. Una historia, por otra parte, debe ser más que una enumeración de sucesos en un orden serial, debe organizarlos en una totalidad inteligible, de tal manera que pueda uno preguntarse cuál es el tema de la historia. En pocas palabras, el acto de tramar es la operación que saca de una simple sucesión una configuración” (Ricoeur, 1983, p.102).

Se asumen que los relatos están constituidos por diversos elementos que tienen significado analizados en conjunto, las dos características centrales del relato son:

Historia o contenido narrativo: Está constituida por una serie de acontecimientos inscritos en un universo espaciotemporal dado. Se propone como el nivel de realidad en el que actúan los personajes; un mundo en el que lugares, objetos y actores entran en relaciones espaciales que sólo en ese mundo son posibles.

El discurso o texto narrativo: Le da concreción y organización textuales al relato.

El acto de la narración: Establece una relación de comunicación entre el narrador, el universo diégetico construido y el lector.

El presente trabajo centra su análisis en el discurso o texto narrativo, para éste propósito se identificaron dos dimensiones textuales: la espacial y la temporal, que a continuación se describen.

DIMENSIÓN ESPACIAL: LA DESCRIPCIÓN.

El rasgo distintivo de la descripción es la puesta en equivalencia de un nombre y una serie predicativa. Cualquier forma de organización de nuestro conocimiento o percepción del mundo es susceptible de una utilización descriptiva, convirtiéndose en el sistema de referencia y principio de organización del texto (particularización). Un objeto puede ser descrito por medio de las partes y atributos que lo conforman, o por medio de metáforas y toda clase de analogías que lo describan.

En este trabajo se hace referencia específicamente a dos recursos para describir, el uso de adjetivos y de referentes extratextuales. Los adjetivos dan cuenta de la forma, color, tamaño, textura, cantidad y demás atributos de un objeto, todas las frases calificativas cumplen con la función particularizante. Otro recurso lingüístico utilizado para producir la ilusión referencial es el uso de nombres propios como referentes extratextuales. Éstos permiten organizar la descripción siendo el lugar donde convergen todas las relaciones espaciales descritas (Pimentel, 2002).

DIMENSIÓN TEMPORAL

Una historia narrada establece relaciones temporales que imitan la temporalidad humana real o tiempo de la historia (diégetico) y una sucesión textual a la que se denomina tiempo del discurso. El análisis del tiempo real y el textual se explican a través de estructuras de orden, tempo y frecuencia narrativas (Prada, 1991). En esta investigación se dio cuenta específicamente de las estructuras de orden.

ORDEN

Se define como una relación de secuencia entre el orden cronológico en el que ocurren los acontecimientos y el orden textual en el que el discurso las va narrando. Las relaciones de concordancia entre el tiempo de la historia y el del discurso respetan la cronología del tiempo representado. Son cuatro los movimientos narrativos básicos, en orden creciente de aceleración:

Pausa Descriptiva: Ritmo de máxima retardación en el que se detiene el tiempo de la historia, aquí tiene lugar la descripción de personajes y escenarios.

Escena: Es la única forma de duración que podría considerarse isócrona, es decir, el tiempo real y el tiempo del discurso coinciden. La escena tiende a ser un relato más o menos detallado que implica la inclusión de diálogos.

Resumen: En este movimiento narrativo se observa un ritmo de aceleración creciente; los sucesos tienen una duración mayor en el tiempo real que en el espacio que les dedica el discurso narrativo.

Elipsis: Ritmo de máxima aceleración. Una duración real no se incluye en el discurso narrativo, por ejemplo, “se recuperó y vivió feliz para siempre”.

La descripción y los elementos espaciales revisados, son aspectos ampliamente considerados en los planes y programas de español de los seis grados de educación primaria, se enuncian objetivos como: el alumno aprenderá a describir personajes, lugares y situaciones tanto en textos literarios como informativos; reconocerá la descripción como un medio retórico para enriquecer sus escritos; ampliará su vocabulario con el uso de adjetivos, analogías y metáforas; aprenderá diferentes registros lingüísticos como la narración y el diálogo y será capaz de cambiar esos registros lingüísticos para funciones comunicativas determinadas (SEP,2001).

Un tipo de relato es el cuento y es el género empleado en el programa de intervención desarrollado en esta investigación. A continuación se presentan las características de este género.

III. 2 CARACTERÍSTICAS DEL CUENTO

Una forma de relato es el cuento, definido como un texto que partiendo de un daño o de una falta, llega después de haber pasado por funciones intermedias, a funciones utilizadas como desenlace. El cuento no consiste tan sólo en informar sobre un suceso pasado, sino también dar a conocer una perspectiva personal, un cuento narra sucesos inmersos en el contexto interno del autor (Propp, 1986). Contar historias es un constructo cultural de gran rendimiento didáctico. Una historia bien contada es un poderoso instrumento de comprensión y de interpretación del mundo.

Se reconoce que a través de los cuentos los individuos experimentan impulsos lúdicos e imaginarios, alientos cognoscitivos y psicoafectivos, que tendrán como consecuencia directa despertar reflexiones variadas sobre los textos. El cuento como mediador cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje tiene las siguientes características:

- **Enriquecer y diversificar formas de expresión:** La lectura y la escritura de cuentos permite a los individuos acceder a nuevas formas de comunicación y de representación, que les permiten dotar a sus expresiones de significados progresivamente más elaborados y complejos, generando modelos expresivos nuevos y originales.
- **Sirven de nexo entre el mundo interior y exterior:** Los cuentos posibilitan las interacciones, la representación y la expresión de pensamientos, sentimientos y vivencias, además brindan sugerencias, en forma simbólica, de cómo ser miembro de una cultura. Las experiencias literarias muestran a los individuos que existen maneras de pensar y sentir, en otras épocas y lugares. El acceso a un sentido más profundo, y a lo que está lleno de significado para el individuo en su estadio de desarrollo (Bettelheim, 2005).
- **Desarrollo lingüístico:** Los cuentos propician el descubrimiento y redescubrimiento de la lengua así como la valoración de la estructura literaria en la comprensión y producción de mensajes. Además son textos ideales para aprender la linealidad y convenciones de la escritura, la función de los libros y la relación entre lengua oral y escrita (Reyes Luscher, 2006).
- **Atractivo Lúdico:** Como método, el cuento pretende aprovechar el atractivo lúdico que encierra la literatura pero, como creación permite descubrir las capacidades recreativas de cada texto. También atrapa a los lectores al hablar de cosas interesantes, con un

lenguaje que evoca fácilmente eventos reales o imaginados, proporcionando al lector entretenimiento e incluso placer.

- **Modelos Textuales:** A través de la lectura de cuentos los individuos desarrollan estructuras temporales y causales útiles en el proceso de escritura y según Barthes, un tipo de lectura es el que conduce el deseo de escribir imitando y transformado patrones lingüísticos y de contenido. DeFord (1981) demostró que la escritura de los alumnos tiene una profunda influencia del lenguaje que acostumbran leer. La variedad de estructuras narrativas que los individuos encuentran en los cuentos les ayuda a escribir mejor (DeFord, 1981 citado en Cullinan, 2003).

En los cuentos, el modelo textual es una serie de sucesos organizados en estructuras generales denominadas superestructuras.

Superestructura de los cuentos

Diversos modelos teóricos han explicado la manera en que el contenido de los cuentos puede organizarse, sin embargo, todos los modelos suponen un antecedente común proveniente de la obra de Vladimir Propp (1928) "La morfología del cuento". El modelo de Propp señala que los principales componentes estructurales del cuento son (Propp, 1986):

Funciones de los Personajes: Las funciones de los personajes es el factor fundamental bajo el cual la narración se organiza. La función del personaje se entiende como aquellas acciones que realizan los protagonistas en diversos momentos del cuento.

Los elementos auxiliares: Cumplen la tarea estructural de unir distintas partes del cuento. Estos elementos auxiliares pueden ser otros personajes y objetos fantásticos.

Las motivaciones: Se refieren a las intenciones que subyacen a las acciones de los personajes, estas intenciones, según este modelo, no necesitan ser explícitas en la narración ya que el contenido discursivo proporciona la información necesaria para poder inferir este elemento.

Secuencia: La secuencia es una serie de funciones conectadas (una al inicio, una intermedia y un desenlace). Un cuento puede tener varias secuencias consecutivas o intercaladas.

Considerando los elementos encontrados por Propp, Thorndyke llegó a la conclusión de que todos los cuentos tienen una estructura general común, y que si es del conocimiento de los lectores los procesos de comprensión, producción y recuerdo se verán beneficiados.

Thorndyke señala que:

“Las estructuras generales son usadas durante la comprensión y el recuerdo de narrativas como una técnica para mejorar la memoria para el texto. Cuando las personas son capaces de identificar un cuento particular

como un ejemplo de uno general, usan el esquema organizacional aprendido previamente para comprender y codificar la información de un texto particular” (Gárate, 1994, p. 52).

Bajo este modelo se asume que los cuentos tienen cuatro entidades conceptuales que son:

Introducción: Ofrece el marco espacial y temporal en el que la acción se desarrollará a la vez que presenta los principales personajes.

Tema: Se refiere al problema que han de resolver los protagonistas, las metas de los personajes.

Trama: Está compuesta de episodios, y se refiere a las cadenas conductuales que suceden para que el o los protagonistas consigan su objetivo.

Resolución: Expresa el resultado final del cuento con respecto al tema.

Con el propósito de clarificar el análisis de los cuentos, en la presente investigación se sintetizó la superestructura a partir de las similitudes encontradas en diversas propuestas (Gárate, 1994). De tal forma los tres elementos identificados fueron: **principio, desarrollo y final.**

En resumen, la narración es una necesidad humana presente en ambientes formales y no formales así como en situaciones de oralidad y de escritura. Además, la narración a través del cuento supone ventajas en la educación y especialmente en el proceso de composición escrita. Una vez revisados los principios teóricos y empíricos de la escritura colaborativa de cuentos, en la siguiente sección se describe la propuesta didáctica que reúne estos elementos, denominada taller de escritores.

III. 3 TALLER DE ESCRITORES

El taller de escritores es definido como un tiempo-espacio que posibilita el accionar, sentir y pensar junto a otros; que permite superar la tradicional división entre la formación teórica y la práctica mediante su integración a través de un proyecto de trabajo. Los objetivos centrales del taller de escritores son: que los participantes aprendan, a través de disfrutar de la lectura y de una escritura expresiva, que entre mejor puedan expresarse con el lenguaje, mejor van a comunicarse en todos los ámbitos de la vida y que comprendan que cualquier escrito es producto de otros, que los mejores autores configuran sus textos a partir de los ya establecidos, replican modelos existentes, recrean lo ya fijado por otros e inventan géneros híbridos (Suárez, 2002 & Cevera, 2000).

Los talleres de escritores son una modalidad de intervención educativa inscrita en la aproximación denominada orientada al proceso. Es un plan flexible que sitúa a los estudiantes y maestros en una sociedad para aprender a escribir. Cassany señala que el taller de escritores permite practicar diversos procesos y subprocesos involucrados en la composición de textos (Cassany, 2000 & Gaona, 2002).

Para desarrollar este taller se consideraron los aspectos centrales de: Gianni Rodari quien creó los ejercicios de fantástica; los talleres literarios de Sánchez Enciso y Rincón; los talleres norteamericanos denominados "Creative Writing" y el programa educativo "Pensando Juntos".

A continuación se describirá cada uno, subrayando los elementos que se emplearon en ésta investigación.

Rodari (1973) definió su propuesta como:

"Yo espero que estas páginas puedan ser útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor liberador que puede tener la palabra. El uso total de la palabra me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo" (Rodari, 1973, p. 45).

La propuesta de Rodari gira en torno a cuestionamientos extraños e increíbles que los participantes tienen que resolver. Es a través del juego donde se desarrolla una actitud lúdica y creativa hacia la producción de textos. Algunas sugerencias son:

El binomio fantástico. La historia surge de dos palabras extrañas, lo suficientemente distantes una de la otra para que lo insólito las una.

Confusión de cuentos. Se trata de representar los cuentos desde un punto de vista nuevo, por ejemplo, cambiando las características de los personajes, el final o combinando cuentos.

Fábulas en clave obligada. Reinventar historias adaptándolas al contexto actual.

El juego de papeletas con preguntas y respuestas. A partir de unas cuantas ideas los participantes realizan cuestionamientos con base en la estructura textual, por ejemplo, dónde se lleva a cabo la historia, quién es el personaje central y qué problema existe. Al finalizar ésta dinámica se habrá generado un primer borrador.

Los talleres de Sánchez Enciso y Rincón son los que más auge han tenido en programas de educación primaria y se sustentan en cinco principios (Rincón & Enciso, 1985):

La clase de español es un espacio donde se hacen cosas. En esta concepción la prueba final de aprovechamiento no es hacer muchas cosas, sino un producto en el que se ha trabajado todo el curso.

Contextualizar claramente el proyecto. Caracterizar la situación de comunicación, definir la audiencia, el género y la forma de presentación.

Plantear una organización del aula distinta a la tradicional. Organizar el espacio y materiales acorde a la actividad a realizar, por ejemplo, trabajo individual o en equipos, para declamar una poesía, representar un cuento o dar una conferencia.

Posición del profesor. En la enseñanza por proyectos, el profesor no es únicamente el organizador de la tarea, el que sabe e imparte los conocimientos y que evalúa su adquisición, sino que sus funciones lo acercan tanto al proceso de escritura, al convertirse en lector crítico de los textos de los alumnos, como al de enseñanza-aprendizaje a través de situaciones de regulación mediante la participación guiada.

Evaluación Continua. El éxito del producto dependerá de los ejercicios intermedios. Debe existir un explícito vínculo entre las tareas intermedias y la final. Una opción para llevar a cabo ésta evaluación es el portafolio.

El taller por consignas fue creado por Noé Jitrick en 1973 y se basa en el principio que debe existir una fórmula breve que incite la producción de un texto. Es un pretexto, una coartada, capaz de facilitar la creación de una nueva composición. Las clases de consignas más relevantes son:

Indicativos de los elementos narrativos; **referidos a la estructura narrativa; descriptora; referida a los distintos géneros y a descriptores intertextuales** (Suárez, 2002).

Uno de los “Creative Writing” norteamericanos se organiza a partir de analogías en donde lo importante del taller es despertar el inconsciente creativo que denominan “Crazy Child”, definido como el lugar donde el cuerpo quiere expresar cosas. Gran parte de esta propuesta se centra en la descripción detallada de personas, lugares y objetos a través no sólo de sus características físicas sino de sus cualidades más intrínsecas. De esta forma orientan el programa a la generación de pausas descriptivas denominadas “Slow Motion and Image Detail”, siendo el espacio donde se unen las descripciones. Además en estos talleres se incluyen el uso de palabras clave, diálogos, esquemas y narraciones (Matson, 1998).

Finalmente “Aprendiendo Juntos” es una propuesta de innovación educativa generada en el Laboratorio de Comunicación y Cognición de la UNAM. Es una versión particular del proyecto “Quinta Dimensión” fundado por el Dr. Michael Cole y tiene como objetivo que los alumnos desarrollen y fortalezcan habilidades tecnológicas, de colaboración, de solución de problemas y de uso funcional de la lengua oral y escrita. En esta propuesta los alumnos realizan proyectos que dependiendo el grado escolar se vinculan más con un tipo de texto. En el caso del género narrativo los alumnos elaboran descripciones, narraciones, diálogos y esquemas que emplearán en sus producciones finales.

A diferencia de los talleres presentados, aquí resulta indispensable el trabajo en equipos, partiendo de la premisa sociocultural que el conocimiento se construye a partir de la interacción (Rojas-Drummond, 1999).

En resumen, esta investigación se sustenta en una aproximación sociocultural que concibe a la escritura como un proceso social que implica actividades iterativas, concurrentes y recursivas de planeación, textualización y revisión. Además, tiene que cumplir un propósito determinado a partir de contextos específicos. Durante la escritura se reconoció la relación dialéctica entre la lengua oral y escrita, las cuales se identifican como formas de interpretación cultural que responden a una condición social específica y en donde hace falta cierta objetivación de lo oral para comprender lo escrito, pero lo escrito a su vez permite una nueva reflexión sobre lo oral.

Se revisaron distintos modelos que explican la escritura, siendo el recíproco el que mayores beneficios tiene en el fortalecimiento de habilidades de colaboración y composición de textos. Los individuos tienen oportunidad de construir el texto con base en la negociación conjunta de la información a través de emplear diversos tipos de habla como la exploratoria y co-constructiva, que están relacionadas con la mejor calidad de los textos.

Se enfatizó la importancia de la narración como una forma de asimilar, reconstruir y transmitir la cultura y específicamente se analizaron las características del cuento, la estructura que lo define, los elementos narrativos que lo componen y los beneficios que tiene en el desarrollo psicolingüístico, cognitivo y social de los individuos.

Finalmente se brinda una propuesta didáctica denominada taller de escritores, la cual permite superar la división entre la formación teórica y la práctica a través de un proyecto de trabajo, además favorece el desarrollo de diversos procesos y subprocesos involucrados en la composición de textos. Así, una vez revisado el marco teórico de la presente investigación en el siguiente capítulo se presentan el método.

IV. MÉTODO

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar un taller de escritores para fortalecer la composición de textos a través de la colaboración en alumnos de primaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explicar las características textuales de los cuentos escritos en parejas por alumnos de 4to grado, antes y durante su participación en un taller de escritores.
- Describir la interacción de alumnos de 4to grado en actividades de escritura colaborativa, antes y durante su participación en un taller de escritores.
- Explicar la relación que existe entre las concepciones de la escritura y las características de las composiciones en alumnos de 4to grado, al inicio y al final de participar en un taller de escritores.
- Explicar la relación que existe entre las características de las composiciones escritas y las características de la interacción en alumnos de 4to grado, antes y durante su participación en un taller de escritores.

PARTICIPANTES

Los participantes fueron 58 alumnos de 4to grado cuyas edades oscilan entre 9 y 10 años, tienen un nivel socioeconómico bajo. Los 58 alumnos están distribuidos en dos grupos A y B, los cuales permanecieron intactos de acuerdo a su conformación original. El grupo A tiene 28 alumnos de los cuales 14 son niños y 15 niñas. El grupo B tiene 30 alumnos, 16 niños y 14 niñas. Los alumnos se organizaron en parejas mismas que permanecieron intactas en el transcurso del taller. Estuvieron organizadas de la siguiente forma:

4ºA 14 parejas

4ºB 15 parejas

ESCENARIO

La intervención se llevó a cabo en el aula regular de los grupos 4ºA y 4º B en la Escuela Primaria de Participación Social No. 5. La escuela se encuentra ubicada al sur de la Ciudad de México y principalmente atiende a población de alto riesgo (madres solteras, padres adolescentes, familias en situación de pobreza). La institución brinda a los alumnos servicios médico, nutricional y psicológico, en un horario de atención de 7:00 a 17:00 hrs.

DISEÑO

El marco interpretativo que se utilizó en ésta investigación fue etnográfico, ya que tuvo como propósito describir y analizar lo que las personas de un sitio hacen usualmente. El investigador seleccionó el lugar, detectó a los participantes y recolectó y analizó los datos en una dinámica de observador completamente participante (Flores, 2004).

Complementando este diseño se empleó una aproximación de investigación-acción. El interés fue que los participantes y el investigador interactuaran constantemente con los datos, con la intención de implementar planes de acción que contribuyeran a su desarrollo y aprendizaje.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Cuestionarios, producciones escritas, videgrabaciones a parejas focales y notas etnográficas. A continuación se describen las características de los instrumentos empleados:

Cuestionarios: Con el propósito de adecuar una primera versión del Taller de escritores, se aplicó un cuestionario de 22 preguntas abiertas para conocer algunas concepciones que tienen los alumnos respecto a la escritura, así como su interés hacia la lectura y composición de cuentos.

Producciones Escritas: Los alumnos tuvieron a su disposición hojas rayadas, hojas blancas y un cuadernillo de imágenes para la elaboración del cuento.

PROCEDIMIENTO

El procedimiento consistió en tres fases: Diagnóstica, intervención y evaluación final.

FASE DIAGNÓSTICA

Esta primera fase tuvo como objetivo explicar las características iniciales de los alumnos en relación a tres aspectos: concepciones respecto a la escritura, formas de interacción durante la escritura de cuentos en parejas y características textuales de las composiciones. A continuación se describen los criterios y formas de evaluación seleccionadas en la fase diagnóstica de la investigación.

I. Aplicación de cuestionarios

Se llevó a cabo el piloteo del cuestionario en 10 alumnos de 4º de escuelas primarias públicas. Posteriormente se realizaron las modificaciones pertinentes y se aplicó el cuestionario a 26 alumnos de 4º A y 27 alumnos de 4º B. La aplicación se realizó de manera grupal en el salón de clases regular y se les indicó a los alumnos que no había respuestas correctas. El tiempo aproximado de la actividad fue de 30 min.

II. Escritura de cuentos en parejas

A petición del investigador las profesoras organizaron a sus grupos en parejas. Las características que se consideraron para la conformación de los equipos fueron: en la medida de lo posible, las parejas debían constituirse de un niño y una niña y los integrantes debían tener diferentes habilidades en el uso de la lengua oral y escrita, el criterio fue la calificación de español en la evaluación diagnóstica realizada por la profesora.

En el grupo 4º A se formaron 14 parejas y en el grupo 4º B 15. En ambos grupos se eligió una pareja que a criterio de la profesora era la más participativa. Dicha pareja constituyó el equipo focal que fue videograbado durante el desarrollo de la actividad.

Antes de iniciar la sesión se le indicó a los alumnos la conformación de las parejas y el lugar asignado para trabajar, se integraron 29 parejas, 14 de 4º A y 15 de 4º B. Posteriormente se señaló al grupo que la tarea consistía en escribir un cuento del tema y longitud de su elección, también se le entregó a cada equipo un cuadernillo de imágenes que podían utilizar si lo deseaban. La actividad se llevó a cabo en el salón de clases regular al igual que la grabación a la pareja focal.

III. Grabación de parejas focales.

En cada una de las fases se eligió al azar una pareja de alguno de los dos grupos el mismo día de la videograbación. Al igual que el resto del grupo escribieron su cuento en el aula regular, a un miembro de la díada seleccionada se le colocó un pequeño micrófono en el suéter y la cámara de video se colocó en un tripie cerca de ellos. El investigador les indicó que la grabación era para aprender más acerca de cómo escriben y hablan y que posteriormente la podrían ver. La única condición espacial diferente en el momento de la grabación fue que la díada se trasladaba al lugar del salón donde hubiera más luz para cumplir requisitos técnicos de la grabación.

Se realizaron tres grabaciones en el transcurso de la intervención que corresponden a las fases diagnóstica, intermedia y final. Las grabaciones iniciaron una vez que el facilitador realizaba la apertura de la sesión y los niños se disponían a realizar la actividad y terminaba cuando la díada concluía la tarea. En algunas ocasiones se videograbaron los cierres de la sesión que involucraban la participación de algún miembro de la pareja focal, sin embargo, dichos hallazgos no fueron sistematizados.

A continuación se presenta el esquema de las actividades realizadas durante la fase diagnóstica

ESQUEMA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE LA FASE DIAGNÓSTICA

ACTIVIDAD	PARTICIPANTES	LUGAR	DURACIÓN
I			
Aplicación de cuestionario de intereses y concepciones respecto a la escritura	54 alumnos 26 4º A 27 4º B	Salón de clases correspondiente a cada grupo.	30 min.
II			
Escritura de cuentos en dñadas	29 dñadas 14 4º A 15 4º B	Salón de clases correspondiente a cada grupo.	Aprox. 1. 15 min.
Grabación a una pareja focal.	1 pareja del grupo 4º A	Lugar estratégico en el salón de clases con la finalidad de beneficiar la calidad de la grabación.	35 min.

FASE II INTERVENCIÓN

TALLER DE ESCRITORES “CUÉNTAME TÚ CUENTO”

El taller retomó los principios de la teoría sociocultural así como del enfoque comunicativo-funcional. También consideró algunos elementos de programas educativos en donde a partir de actividades funcionales, la interacción, el trabajo por proyectos y el uso de mediadores culturales, los alumnos adquieren y desarrollan diversas competencias comunicativas útiles en la escuela y fuera de ella.

ESTRUCTURA GENERAL DEL TALLER

Con la intención de que existiera congruencia entre las características del taller, las necesidades del grupo, los contenidos curriculares así como los intereses y prácticas de los docentes, se analizaron los datos de la fase diagnóstica. Esta información permitió realizar las modificaciones a la versión original del taller.

ELEMENTOS RECTORES DEL TALLER

El taller se sustentó en siete elementos que se explican a continuación:

1. **Trabajo Colaborativo:** Se organizaron díadas que permanecieron intactas a lo largo del taller, con la finalidad de propiciar formas constructivas de interacción en el desarrollo de diversas actividades.
2. **Motivación:** El trabajo por proyectos tuvo como propósito animar la participación en las actividades. Además, con la intención de mantener el interés en las sesiones se procuró realizar vínculos explícitos entre ellas y con las metas.
3. **Facilitador:** Siendo congruentes con la nueva visión de los profesores se adoptó el término facilitador, que desde una perspectiva constructivista alude a un miembro de la comunidad de práctica, que tiene una participación activa y reflexiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando apoyos graduales que propician el desarrollo de competencias en él y en los alumnos.
4. **Andamiaje:** La participación del facilitador (docente e investigador) tuvo como objetivo la generación de zonas de desarrollo próximo a través de modelar las actividades y cuestionar a los alumnos sobre las tareas y su función.
5. **Lectura de cuentos:** La mayoría de las sesiones involucraron la lectura en voz alta de diversos tipos de cuento. El uso de modelos textuales (cuentos) intentó favorecer el desarrollo de estrategias de composición escrita.
6. **Círculo de trabajo:** La forma de conducir las tareas tuvo como finalidad el desarrollo del pensamiento estratégico, a través de una relación interdependiente entre planeación, trabajo y reflexión.
7. **Reflexión Metacognitiva:** A partir de actos dialógicos se pretendió que facilitadores y alumnos reflexionaran sobre los procesos cognitivos que iban desarrollando, específicamente los usos que tenían los conocimientos adquiridos en el taller, tanto en la escuela como en su vida cotidiana. También se generaron propuestas de cómo mejorar el aprendizaje con la adaptación y creación de actividades.

DURACIÓN:

El taller se llevó a cabo de Noviembre a Junio del ciclo escolar 2006-2007. Se realizaron **30** sesiones en cada grupo, las cuales se distribuyeron en una sesión semanal con una duración de hora y media.

ORGANIZACIÓN

El taller estuvo organizado en tres módulos que se describen a continuación:

PROYECTO		OBJETIVO	ESTRATEGIAS	PRODUCTO	SESIONES
Módulo I	Trabajar juntos y resolver problemas	Desarrollar estrategias de colaboración y solución de problemas	Expresar ideas y explicarlas. Tomar turnos. Respetar las opiniones del grupo y llegar a acuerdos. Elaborar planes. Tomar decisiones y evaluarlas.	Elaboración de una maqueta "Los sentidos"	1-6
Módulo II	Cuentos de Terror	Desarrollar estrategias de composición de cuentos.	Planear los escritos Organizar la información. Elaborar descripciones. Elaborar diálogos. Revisar y corregir los escritos. Presentar los escritos.	Antología de Cuentos de Terror	7-16
Módulo III	Cuentos de Aventura y Fantasía	Desarrollar estrategias de composición de cuentos.	Planear los escritos. Organizar la información. Elaborar descripciones. Elaborar diálogos. Revisar y corregir los escritos. Presentar los escritos.	Composición de cuentos de fantasía y presentación con títeres.	17-30

En el anexo 1 se presenta la relación que existe entre las sesiones del taller y las lecciones del programa de español de la SEP para 4to grado.

El Módulo I tuvo como objetivo que los alumnos aprendieran formas constructivas de interactuar para trabajar en equipo, situación que se mantuvo en el transcurso del taller, por lo que fue indispensable que el grupo practicara las estrategias de colaboración desde el inicio. Sin embargo, a partir del Módulo II y en todas las sesiones el profesional de la educación puede adoptarlas y adaptarlas respondiendo a las necesidades e intereses de los alumnos. A continuación, se presenta el porcentaje de sesiones destinado a las actividades del taller. Estos porcentajes tienen relación con el espacio que se les dedica en los programas oficiales. Los enunciados en cursiva son la forma de referirse a las actividades en el trabajo con los alumnos.

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE DE SESIONES
Trabajo y discusión en grupo <i>“Trabajar Juntos”</i>	Practicar estrategias de colaboración y solución de problemas en actividades funcionales.	100%
Planeación <i>“Pienso antes de actuar”</i>	Generar planes de acción y borradores antes de iniciar cualquier actividad.	100%
Reflexión <i>“Qué aprendí y para qué me sirve”</i>	Discutir las implicaciones que tienen las estrategias y conocimientos practicados en otras asignaturas y contextos.	100%
Organización Textual <i>“Las ideas en orden”</i>	Planear y escribir textos con base en un orden específico.	35%
Descripción <i>“Me lo puedo imaginar”</i>	Utilizar un amplio repertorio léxico para textualizar personajes, objetos y escenarios que permitan generar imágenes mentales en el lector y escritor.	25%
Diálogos <i>“Los personajes hablan”</i>	Emplear un registro lingüístico que permite el cambio de tiempo textual en el transcurso de la narración.	15%
Revisión y Corrección	Evaluar grupal e individualmente las composiciones escritas a partir de criterios claros y que fueron considerados en el taller.	15%
Presentación <i>“Compartiendo lo que hice”</i>	Dar a conocer los trabajos de escritura, cumpliendo con la función comunicativa y significativa del lenguaje oral y escrito.	10%

Con la finalidad de ilustrar las actividades del taller se presentan algunas sesiones ordenadas de la siguiente forma: Módulo, sesión, carta descriptiva y al finalizar se muestran productos de esa sesión y de otra con el mismo objetivo. Se incluyen comentarios acerca de la evaluación continua de las actividades así como diálogos de los autores de los productos, la letra F indica la intervención del facilitador. Los diálogos fueron reconstruidos a partir de notas etnográficas y grabaciones. Otros ejemplos de sesiones se encuentran en el anexo 2.

MÓDULO II CUENTOS DE TERROR

SESIÓN 7 “LAS IDEAS EN ORDEN”

Objetivo: Los alumnos emplearán la estructura narrativa como una forma de organizar el contenido de los cuentos

APERTURA

De forma grupal se platica acerca de la función que tuvo la exposición de maquetas. Se subraya la importancia que de la planeación en el éxito de la tarea. Posteriormente se indica que el grupo está aprendiendo a trabajar en equipo apoyándose en los consejos que se establecieron en un principio. Finalmente se vincula el tema de los sentidos con el inicio del taller de escritores “Cuéntame tú cuento”.

INICIO DEL TALLER

Se indica al grupo que el taller consiste en la creación de dos tipos de cuentos: Terror y suspenso y Fantasía y Aventura. Las actividades diseñadas tendrán que responder a cada tipo de cuento. También se menciona a los alumnos que para convertirse en escritores tendrán que aprender algunos trucos.

Se puede iniciar con el tipo de cuento que se desee, sin embargo, es conveniente guiarse por los intereses de los alumnos. En esta propuesta se iniciará con los cuentos de terror y suspenso.

El facilitador cuestiona al grupo acerca de las partes en las que se dividen los cuentos, así como los elementos que conforman cada una de ellas. Elaborando un esquema semejante al que se presenta a continuación:

PRINCIPIO	TÍTULO: PERSONAJE PRINCIPAL: LUGAR: PROBLEMA O SITUACIÓN:
DESARROLLO	INTENTOS DE SOLUCIÓN PRIMERO: DESPUÉS:
FINAL	CÓMO TERMINA LA HISTORIA:

Se cuestiona al grupo acerca de la utilidad del esquema y se indica que los escritores lo utilizan para planear sus cuentos.

Posteriormente el facilitador lleva a cabo la lectura del cuento “El monstruo verde” haciendo pausas en el principio, el desarrollo y el final con el propósito de subrayar alguno de los elementos que constituyen el cuento. También se realizan preguntas que tienen como propósito corroborar la comprensión del texto.

Al finalizar la lectura, el grupo participa en la construcción del esquema.

ACTIVIDAD

Se le entrega a cada equipo su portafolio y el facilitador junto con le grupo realizan la lectura en voz alta de las primeras dos hojas del cuento “La verdadera historia del señor Valdemar”, posteriormente cada equipo termina de leer el cuento e inician la construcción del esquema.

El facilitador debe monitorear que los alumnos terminen de leer el cuento antes de iniciar la elaboración del esquema, además debe persuadirlos para que utilicen la pregunta ¿Y tú que piensas? como parte del trabajo en equipo.

PRINCIPIO

Título	
Personaje Principal	
Escenario	
Problema o Situación	El médico estaba muy interesado en probar la hipnosis con alguna persona que fuera a morir. Como el señor Valdemar iba a morir decidió probar la hipnosis con él.

DESARROLLO

Primero	
Después	

Al final	Decidieron despertarlo de la hipnosis y entonces
-----------------	--

CIERRE

De manera grupal se expone el esquema elaborado y finalmente se realizan algunos de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Para qué sirve escribir en equipo?
- ¿Cómo le hicieron para escribir en equipo?
- ¿Qué fue lo que hicieron?
- ¿Para que sirve el esquema de los cuentos?
- ¿En dónde han visto ese esquema?

COMENTARIOS

Los alumnos identifican los elementos del principio del cuento, sin embargo no recuperan las ideas principales del desarrollo y el final. El facilitador cuestiona a la diada la dificultad de recordar el texto a partir de ese borrador y los invita a reconstruirlo.

En la sesión 21 del módulo III se observa que los alumnos recuperan todas las ideas centrales del cuento y las organizan respetando la estructura textual. Finalmente lo explican de forma oral empleando marcadores discursivos que les serán de utilidad en la narración escrita. Se presenta un ejemplo del uso de marcadores:

F: Ahora lean el borrador al grupo

M: Uniendo cada parte con palabras diferentes a “y”

J: Cómo, si vamos a leer no a escribir

F: Cuando hablamos que pasa si no ocupamos palabras para unir las ideas, por ejemplo, casa, caí, perdí, pelota

M: No se entiende

J: Como si le platicáramos a alguien

SESIÓN 7

BORRADOR

Título	La verdad sobre el caso del señor Valdemar
Personaje Principal	El señor Valdemar
Escenario	En un hospital o en su casa
Problema o Situación	El médico estaba muy interesado en probar la hipnosis con alguna persona que fuera a morir. Como el señor Valdemar iba a morir decidió probar la hipnosis con él.

DESARROLLO

Primero	El se iba a morir y el doctor no quería y lo hipnotizaron
Después	y le dijo el señor Valdemar que si se había muerto

FINAL

Al final	Decidieron despertarlo de la hipnosis y entonces se murió con la cara apagada.
-----------------	--

MÓDULO II
SESIÓN 9 “ME LO PUEDO IMAGINAR”

Objetivo: Los alumnos escribirán descripciones de lugares haciendo uso de adjetivos y marcadores del discurso

APERTURA

De forma grupal se recuerda la estructura narrativa del cuento revisado la sesión anterior, así como la función de la descripción en los cuentos.

Posteriormente el facilitador junto con el grupo lleva a cabo la lectura de algunas descripciones de escenarios. Los alumnos tienen que subrayar los adjetivos que encuentren en los textos y encerrar en un círculo las palabras que enlazan las ideas (marcadores) que están visibles en el pizarrón. Finalmente el facilitador escribe en el pizarrón los adjetivos encontrados en los textos y agrega los marcadores que no están escritos.



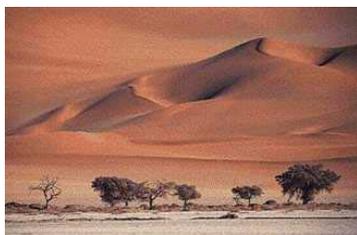
LA LAGUNA MÁGICA

Hay una laguna en el norte de Canadá. Es maravillosa, grande y muy bella. Las personas que viven cerca de allí dicen que la laguna tiene poderes mágicos además si un visitante va de noche la laguna toma un color morado y empiezan a salir del agua cientos de peces de tamaño diminuto.



EL CASTILLO SILENCIOSO

En un lugar muy lejano se encuentra un extraño castillo que se levanta en lo alto de una colina. Tiene muchas torres puntiagudas y una infinidad de ventanas rectangulares. Pero lo más sorprendente de este castillo es que debajo de uno de sus extraordinarios puentes se esconde un enorme dragón verde, las personas que lo miran nunca vuelven a hablar.



LAS ARENAS DEL DESIERTO

En Egipto se encuentran los desiertos más impresionantes del mundo. La arena de estos desiertos es de diferentes tonalidades de amarillo y café además es muy suave y fina también existen arenas movedizas que son tan poderosas que pueden tragarse a las personas.

Una vez revisados los textos, de manera grupal se elabora la descripción de un lugar, subrayando la importancia de escribir primero los adjetivos que se utilizarán. Posteriormente se lee el texto en voz alta y se llena la hoja de evaluación. Finalmente el facilitador transforma el escenario en un rompecabezas de 10 piezas.



MARAVILLOSO
ENORME
CRISTALINO
MÁGICO
VERDE
FRONDOSO

EL BOSQUE DE TLALPAN

El bosque de Tlalpan es **enorme** y **maravilloso** además tiene árboles **verdes** y **frondoso** también tiene un río **crystalino** y **mágico** dicen que las personas que lo visitan se recuperan de sus enfermedades.

HOJA DE EVALUACIÓN

	SI	NO
ANTES DE HACER LA DESCRIPCIÓN, ESCRIBIMOS LOS ADJETIVOS		
LEIMOS EN VOZ ALTA LO QUE ESCRIBIMOS		
ESCRIBIMOS EL NOMBRE DEL LUGAR		
SE ENTIENDE LO QUE ESCRIBIMOS		
ESCRIBIMOS PALABRAS DIFERENTES A "Y" PARA UNIR NUESTRAS IDEAS		
LAS PALABRAS ESTÁN BIEN ESCRITAS		

ACTIVIDAD

A cada equipo se le entrega su portafolio, tendrán que describir el escenario que les fue asignado. Primero tiene que decidir los adjetivos que utilizarán y posteriormente elaboran la descripción. Una vez escrito el texto lo leen en voz alta y contestan la hoja de evaluación. Finalmente los alumnos colorean el escenario y lo transforman en un rompecabezas de entre 10-12 piezas, el cual intercambian con otro equipo.

El facilitador debe monitorear que los alumnos trabajen juntos intercambiando opiniones, así como subrayar la importancia de la planeación en la ejecución de las actividades.



ADJETIVOS	
1.	_____
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

CIERRE

Algunos alumnos leen las descripciones que elaboraron, posteriormente se indica al grupo que los lugares que describieron podrán utilizarlos para la elaboración de su cuento. Finalmente se realizan algunos de los siguientes cuestionamientos:

- ¿Para qué sirven las descripciones?
 - ¿Qué semejanzas existen entre la descripción de personajes y de escenarios?
 - ¿En dónde más han escrito descripciones?
 - ¿Cómo le hicieron para trabajar en equipo?

COMENTARIOS

En el transcurso del módulo II y III se llevaron a cabo actividades sobre la descripción de personajes y escenarios. En esta sesión se observa que los alumnos establecen los adjetivos que emplearán en la descripción, escriben el título e incluyen signos de puntuación que contribuyen a la coherencia y cohesión del párrafo.

La casa del barranco

6

SESIÓN 9

Nombres: Janet, Lalo

- Escriban los adjetivos que van a utilizar:

1. Diferente
2. Desierto
3. Cafe
4. Movedizas
5. Amarillo
6. suave

- Describan el lugar

La casa del barranco

La casa es cafe, tiene 4 murciélagos, tiene una chimenea, es alta grande, tiene muchas ventanas rotas, una puerta que rechina, La casa es tenebrosa, Adentro ax muchas telarañas, tiene árboles secos al rededor, tiene arena mobed sg en el patio, abian muchos cuartos, Los cuartos estaban feos y abia pasto afuera pero seco.

- Lean en voz alta su descripción y corrijan los errores.
- Contesten la hoja de evaluación

	SI	NO
ANTES DE HACER LA DESCRIPCIÓN, ESCRIBIMOS LOS ADJETIVOS	✓	
LEIMOS EN VOZ ALTA LO QUE ESCRIBIMOS	✓	
ESCRIBIMOS EL NOMBRE DEL LUGAR	✓	
SE ENTIENDE LO QUE ESCRIBIMOS	✓	
ESCRIBIMOS PALABRAS DIFERENTES A "Y" PARA UNIR NUESTRAS IDEAS	✓	
LAS PALABRAS ESTÁN BIEN ESCRITAS	/	X

- Transformen el dibujo en un rompecabezas de 12 piezas

Respecto a la descripción de personajes, en la sesión 7 del módulo II se observa que los alumnos enlistan los adjetivos pero no consiguen un texto integral, además utilizan palabras que en su mayoría denotan la apariencia física del personaje. En la sesión 22 del módulo III, los alumnos escriben un párrafo coherente con la descripción de personajes empleando adjetivos que hacen referencia a estados de ánimo. Al preguntar a la diada las diferencias que encontraban entre una y otra producción se observó lo siguiente:

F: ¿Qué diferencias observan entre una y otra descripción?

L: Una es de terror y la otra de fantasía

D: Una está bien y la otra no

F: ¿Por qué dices que una está bien y la otra no?

D: Una parece lista de super y así no está en los cuentos

F: Tú qué opinas Luis

L: sí además sólo está por fuera está (señala la hoja de la sesión 7)

F: Explícanos

L: Medusa es por fuera que tiene víboras y en la otra Leticia está triste y amargada

SESIÓN 7

ESCRIBAN EL BORRADOR PARA CADA PERSONAJE

Medusa
es fea
espanta
es mujer
Tiene Viboras en la cabeza
y Vive en el fondo del-
mar.

LEAN LO QUE ESCRIBIERON Y CORRIGAN

SESIÓN 21

Letisia es una niña que tiene pelo negro y lacio, tiene un gato, está triste además está amargada y llorando.
El león es grande tiene una cabellera larga esta enojado aparte esta amargado



MÓDULO II
SESIÓN 13 “PIENSO ANTES DE ACTUAR”

Objetivo: Los alumnos planearán su cuento a partir de la estructura narrativa.

APERTURA

A cada equipo se le entrega su portafolio y de forma grupal se realiza una revisión del mismo, se subrayan los elementos principales que se han desarrollado en el módulo de escritura colaborativa y que son: **estructura textual, descripción de personajes y escenarios y la inclusión de diálogos.**

Una vez contemplados estos elementos se modela la elaboración del plan, aclarando la importancia de escribir sólo las frases principales que permitirán la posterior textualización del cuento. Es conveniente que el facilitador realiza los siguientes cuestionamientos al grupo:

¿Para qué sirven los planes?
¿Para qué vamos hacer un plan?
¿Por qué no escribimos el cuento antes de hacer el plan o borrador?
¿Cuáles son las partes del cuento?
¿Para qué nos sirven las imágenes?
¿Qué debemos de hacer para escribir el cuento en equipo?

ACTIVIDAD

Cada equipo inicia el trabajo de planeación, escribiendo en el formato sugerido por el facilitador. Los alumnos deciden la forma de representación que elaboran primero, la visual apoyándose en las imágenes o la escrita.

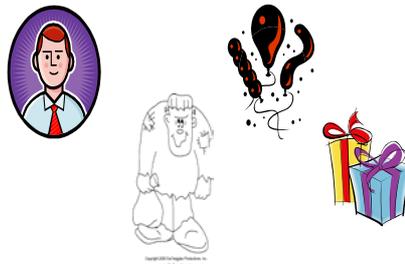
PRINCIPIO

TÍTULO:

PERSONAJE PRINCIPAL:

LUGAR:

SITUACIÓN O PROBLEMA DE LA HISTORIA:



DESARROLLO

PRIMERO:

DESPUÉS:

LUEGO:

FINALMENTE:

El facilitador debe monitorear que los alumnos escriban solamente las ideas principales y que la estructura textual sea respetada, también deberá asegurarse que los alumnos lean en voz alta lo que escribieron.

CIERRE

Algunos equipos explican oralmente la planeación de su cuento y el resto del grupo realiza la evaluación del plan elaborado por sus compañeros

Se realizan algunos los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cómo hicieron el plan?
- ¿Para qué creen que sirva el plan?
- ¿De qué manera les va a servir el plan para escribir su cuento?
- ¿Qué reglas utilizaron para trabar en equipo?
- ¿Qué dificultades tuvieron para realizar el plan?

COMENTARIOS

Se observa que los alumnos se apoyan en un esquema y en ilustraciones con la intención de establecer las ideas centrales del texto. Definen con claridad los elementos estructurales del inicio y el final del cuento, escribiendo las ideas principales de cada sección, sin embargo, en el desarrollo la mayoría de los alumnos redacta toda la historia y no elaboran una generalización del mismo. Las ilustraciones son congruentes con el contenido pero carecen de organización.

SESIÓN 13

☺

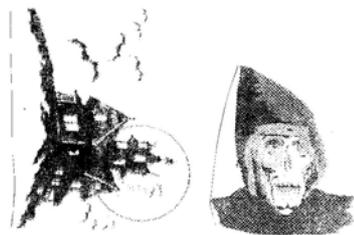
PRINCIPIO

TÍTULO: **L**a muerte viene por tí.

PERSONAJE PRINCIPAL: La muerte.

LUGAR: Masacre en Texas.

SITUACIÓN O PROBLEMA DE LA HISTORIA: de que se pueda cumplir la profecía, que decía que la muerte se iba a apoderar del mundo



En la sesión 25 del módulo III se observa que los alumnos realizan intentos para escribir los puntos centrales del desarrollo, omitiendo los detalles que posteriormente añadirán en el cuento. El apoyo gráfico tiene un cambio significativo, además de ilustrar el contenido establecen relaciones entre las imágenes y la secuencia del cuento. También incluyen información que facilita la comprensión del plan.

- D: Está bien si le ponemos líneas a los dibujos
 F: ¿Para qué quieren poner líneas?
 A: Es lo que pasa en el principio
 D: Todos estos personajes están
 F: Pero por qué todas las líneas van al centro
 D: Porque todos aparecen en el principio en el bosque
 F: Y las galletas por qué no tiene líneas
 A: Porque aparecen después en el mundo de las galletas

SESIÓN 25

(11)

NOMBRES: Diana y Armando

PRINCIPIO

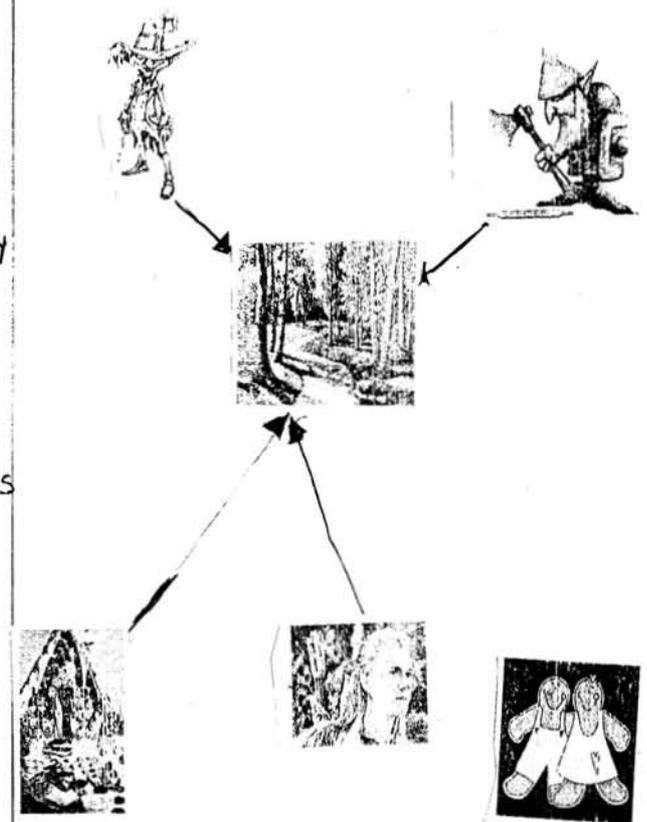
TÍTULO: Los duendes viven en el país de las Galletas

PERSONAJE PRINCIPAL: Los hermanos duendes y las galletas

LUGAR: Galleta landia

SITUACIÓN O PROBLEMA DE LA HISTORIA: se las quiere comer las duendes y viene un arquero y las salva

PEGUEN O DIBUJEN EN ESTA PARTE DE LA HOJA LAS ILUSTRACIONES DE SU CUENTO



MÓDULO II
SESIÓN 16 “MANOS A LA OBRA”

Objetivo: Los alumnos finalizarán la composición de su cuento y lo revisarán.

APERTURA

De manera grupal el facilitador conduce una discusión de los avances y dificultades que tienen los equipos en la composición del cuento. También se enfatiza la utilidad de la hoja de planeación y se cuestiona al grupo las diferencias entre la planeación y la textualización del cuento. El facilitador debe subrayar la importancia de seguir los consejos para trabajar en equipo, específicamente compartir ideas y explicarlas. Se sugiere realizar los siguientes cuestionamientos:

- ¿Para qué estamos escribiendo un cuento?
- ¿En qué parte del cuento se quedaron?
- ¿Qué cosa se les ha hecho más difícil en la escritura de su cuento? ¿Por qué?
- ¿Están incluyendo descripciones? ¿Quién puede darnos un ejemplo?
- ¿Están incluyendo diálogos? ¿Quién puede darnos un ejemplo?
- ¿Qué pasa con los cuentos que no tienen descripciones ni diálogos?
- ¿Cómo les están haciendo para saber si su cuento se entiende?
- ¿Para qué les está sirviendo su plan?
- ¿Cómo le están haciendo para trabajar en equipo?
- ¿Para qué les sirve escribir en equipo?

ACTIVIDAD

A cada día se le entrega su hoja de planeación, los avances de su producción y la hoja de evaluación. Los alumnos tienen que finalizar la composición de su cuento. Posteriormente contestan la hoja de evaluación y realizan las adaptaciones correspondientes.

El facilitador, en la medida de lo posible, debe respetar el ritmo de trabajo de cada equipo. La etapa de producción es donde se observan las mayores diferencias entre las diadas, mientras algunos grupos pueden estar finalizando su cuento otros están terminando el principio o construyendo el desarrollo. En este caso el facilitador debe invitar a los alumnos a avanzar en la composición de sus ideas de manera más fluida y mencionarles que posteriormente podrán realizar las adecuaciones convenientes. También se sugiere que el facilitador cuestione a los alumnos sobre la forma en la que trabajan en equipo, con la finalidad de que ambos se comprometan en la actividad a partir del intercambio de ideas y no sólo de la distribución de tareas (uno escribe y el otro dicta).

EVALUACIÓN DEL CUENTO

	SI	NO
LEYERON EL CUENTO EN VOZ ALTA		
TIENE TÍTULO		
UTILIZAN ADJETIVOS PARA DESCRIBIR AL PERSONAJE		
UTILIZAN ADJETIVOS PARA DESCRIBIR EL LUGAR DONDE SE LLEVA A CABO EL CUENTO		
ESCRIBEN EL PROBLEMA O LA SITUACIÓN DEL CUENTO		
ESCRIBEN EL DESARROLLO DEL CUENTO		
ESCRIBEN EL FINAL DEL CUENTO		
EL CUENTO TIENE DIÁLOGOS		
ANTES Y AL FINAL DEL DIÁLOGO TIENE UN GUIÓN		
ESCRIBEN PALABRAS DIFERENTES A LA LETRA Y PARA UNIR SUS IDEAS (ENTONCES, DESPUÉS, PORQUE, LUEGO)		
ENTIENDEN EL CUENTO QUE ESCRIBIERON		

SU CUENTO ES DE TERROR		
LAS PALABRAS ESTÁN BIEN ESCRITAS		

CIERRE

Algunos equipos comentan la manera en la que trabajaron para finalizar su cuento así como la experiencia que tuvieron al evaluar su cuento. El facilitador podrá realizar los siguientes cuestionamientos:

¿Cómo le hicieron para terminar su cuento?
 Antes de contestar la hoja de evaluación ¿Cómo creían que estaba su cuento bien, mal? ¿Por qué?
 ¿Para qué les sirvió la hoja de evaluación?
 ¿En dónde han visto preguntas como las de la hoja de evaluación?
 ¿Qué cosas les faltó a su cuento?
 ¿Cómo le hicieron para completar lo que les faltaba?
 ¿Creen que el cuento hubiera sido igual si lo hubieras hecho en un día, sin la hoja de planeación y sin revisar? ¿Cuáles son las diferencias?
 ¿Por qué es importante revisar lo que escribimos?
 ¿Por qué se debe de entender lo que escribimos?
 ¿Para qué estamos escribiendo este cuento?

COMENTARIOS

En las sesiones que tuvieron como propósito la producción del cuento se observaron diversos aspectos:

- En la primera producción (cuentos de terror) la mayoría de las díadas transcribió de forma similar lo escrito en su plan en la hoja de producción. Al revisar el texto los alumnos se percataban de la necesidad de incluir diálogos y descripciones, de esta forma regresaban a la hoja de producción para añadirlos.
- Durante la producción de los cuentos de terror el ritmo de trabajo de las díadas fue muy variado, por ejemplo, algunos equipos invirtieron dos sesiones en el principio del cuento, mientras que otros terminaban el cuento en el mismo tiempo. Ante esta situación el facilitador invitó a los alumnos a continuar la producción e incluir una sesión específicamente para la revisión de los textos.
- En la segunda producción (cuentos de fantasía) la mayoría de las díadas se apoyaron en la hoja de planeación, pero añadieron y modificaron la información. Los alumnos recordaron la función comunicativa del guión teatral e incluyeron diálogos en sus producciones.
- La mayoría de los equipos escribieron las secciones del cuento de fantasía en un tiempo común, no fue necesario añadir sesiones de revisión ya que las díadas lo realizaron en las planeadas.
- Los alumnos señalaron la importancia de transcribir sus producciones en un procesador de textos para facilitar la comprensión de los lectores y la revisión del cuento.



En el anexo 7 se presentan algunos cuentos elaborados por los alumnos. En la sección de resultados se ilustra detalladamente la producción de los cuentos a partir del análisis de los videos.

V. RESULTADOS

En el siguiente capítulo se presentan los resultados de cada una de las fases, los cuales están organizados de la siguiente forma:

Primero se presentan los resultados de la fase diagnóstica, comenzando con el cuestionario de concepciones respecto a la escritura, después se muestra el análisis de los cuentos y finalmente el análisis de la interacción de la pareja A.

En segundo lugar se indican los resultados de la fase intermedia y que contemplan el análisis de los cuentos y el análisis de la interacción de la pareja B. En tercer lugar se muestran los resultados de la fase final, se inicia con el cuestionario de concepciones respecto a la escritura y una comparación entre la fase diagnóstica y final, posteriormente se presenta el análisis de las producciones escritas y la comparación entre los cuentos de la fase diagnóstica y final y para terminar se muestra el análisis de la interacción de la pareja C y las características de los videos en las tres fases.

1. FASE DIAGNÓSTICA	a.1) Cuestionario de concepciones respecto a la escritura	b.1) Producciones escritas (cuentos)	c.1) Análisis de la interacción (video) Pareja a
2. FASE INTERMEDIA		b.2) Producciones escritas (cuentos)	c.2) Análisis de la interacción (video) Pareja b
3. FASE FINAL	a.2) Cuestionario de concepciones respecto a la escritura a.3) Comparación entre los cuestionarios de la fase diagnóstica y final	b.3) Producciones escritas (cuentos) b.4) Comparación entre las producciones de la fase diagnóstica, intermedia y final	c.3) Análisis de la interacción (video) Pareja c c.4) Descripción de los videos de la fase diagnóstica, intermedia y final

FASE DIAGNÓSTICA

C.1 CUESTIONARIOS

En la siguiente sección se presentan los resultados de las preguntas que hacen referencia al concepto de escritura. Con el propósito de analizar las respuestas se formaron categorías a *posteriori*. En las tablas se presenta la categoría, el porcentaje de alumnos que se encuentran en ella y dos ejemplos de las respuestas dadas por estos. Se evaluaron 54 cuestionarios, 26 4º A Y 27 de 4º B

¿PARA QUÉ SIRVE ESCRIBIR?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
APRENDER	Definen el uso de la escritura en términos que indican la posibilidad de conocer y estudiar.	36	<i>Para saber cosas y contestar Para estudiar</i>
CAPACIDAD MOTORA	Definen el uso de la escritura según las posibilidades de movimiento manual que permite.	34	<i>Para ejercitar la mano Para tener habilidades en la mano</i>
FUNCIÓN COMUNICATIVA	Definen el uso de la escritura de acuerdo a las oportunidades de comunicación que permite.	19	<i>Si saben escribir se pueden comunicar con las personas Para mandar cartas y trabajos</i>
SATISFACCIÓN PERSONAL	Definen el uso de la escritura de acuerdo a las posibilidades de bienestar personal que brinda	9	<i>Para entretenerme Para sentirme mejor</i>
NADA		2	

PARA TI ¿QUÉ SIGNIFICA ESCRIBIR?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
CAPACIDAD COGNOSCITIVA	Definen la escritura según las oportunidades de aprendizaje.	40	<i>Aprender cosas nuevas Para poder aprender más</i>
ADJETIVOS POSITIVOS	Definen la escritura a partir de características recreativas.	27	<i>Es divertido Para mí escribir es divertido</i>
NADA		13	<i>Casi nada Nada</i>
CAPACIDAD MOTORA	Definen la escritura según las posibilidades de movimiento manual que permite.	11	<i>Preparar mi mano Para ejercitar la mano</i>
ADJETIVOS NEGATIVOS	Definen la escritura como la falta de motivación en la actividad	9	<i>Es aburrido y cansado Luego aburre</i>

¿QUÉ QUIERE DECIR ESCRIBIR BIEN?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
CALIGRAFÍA	Definen la calidad del escrito a partir del trazo de la letra.	53	<i>Hacer bien la letra Escribir bonito</i>
GRADOS ACADÉMICOS	Definen la calidad del escrito a partir de los grados académicos que permite obtener.	17	<i>Que puedes ser abogado Algo muy importante para sacar una carrera</i>
ORTOGRAFÍA	Definen la calidad del escrito de acuerdo a la presencia de convencionalidades lingüísticas.	11	<i>Que no tengas faltas de ortografía Sin faltas de ortografía</i>
COMUNICAR	Definen la calidad del escrito según la posibilidad que tiene de transmitir información.	8	<i>Que te entiendan Que entretengas</i>
ESFUERZO PERSONAL	Definen la calidad del escrito en relación al empeño y dedicación empleados.	6	<i>Que hiciste un buen esfuerzo Que lograste hacerlo perfecto</i>
PLANEAR	Definen la calidad del escrito con base en la planeación realizada.	2	<i>Pensar antes de escribir</i>

CUANDO ESCRIBES UN CUENTO ¿EN QUÉ PONES MÁS ATENCIÓN?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
CONTENIDO	La atención del texto se orienta al contenido de la historia	43	<i>En la aventura En el final de la historia</i>
CALIGRAFÍA	La atención del texto se orienta al trazo de la letra	30	<i>En la letra En la escritura</i>
DISEÑO	La atención del texto contempla específicamente las ilustraciones	13	<i>En los dibujos</i>
LECTURA	La atención del texto se dirige a la lectura del cuento	4	<i>Leer el cuento Leer</i>
CONVENCIONALIDADES DEL IDIOMA	La atención del texto se orienta a la presencia de convencionalidades lingüísticas	2	<i>En la ortografía Escribir las palabras sin errores</i>

¿CUÁLES SON LAS PARTES DEL CUENTO?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
ESTRUCTURA COMPLETA	Señalan las tres secciones centrales del cuento: principio, desarrollo y final.	42	<i>El principio que paso después y el final Título, principio, en medio y al final</i>
ESTRUCTURA INCOMPLETA	Señalan alguna de las secciones del cuento.	28	<i>Título Título y final</i>
ELEMENTOS SUPERFICIALES	Señalan elementos que no involucran la estructura narrativa.	26	<i>Dibujos y letras mayúsculas El dibujo</i>

ESCRIBIR CUENTOS SE TE HACE FÁCIL O DIFÍCIL ¿POR QUÉ?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
FÁCIL /EXTENSIÓN DEL TEXTO	Perciben la escritura de cuentos como una actividad sencilla debido a su brevedad.	42	<i>Fácil porque son casi muy cortos Fácil porque es rápido</i>
FÁCIL /SATISFACCION PERSONAL	Perciben la escritura de cuentos como una actividad sencilla debido al bienestar personal que provoca.	21	<i>Fácil porque me gusta Fácil porque me siento bien</i>
DIFÍCIL /CAPACIDAD COGNOSCITIVA	Perciben la escritura de cuentos como una actividad complicada como consecuencia del esfuerzo mental requerido.	15	<i>Difícil porque no pienso tan bien Difícil porque tengo que estar muy atento</i>
FÁCIL/ IMAGINACION	Perciben la escritura de cuentos como una actividad sencilla por la relación que tiene con la imaginación.	13	<i>Fácil porque tienes que usar tu imaginación Fácil porque imagino cosas</i>

ESCRIBIR CUENTOS SE TE HACE ABURRIDO O DIVERTIDO ¿POR QUÉ?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
DIVERTIDO / SATISFACCION PERSONAL	Perciben la escritura de cuentos como una actividad divertida debido al bienestar personal que provoca.	34	<i>Divertido porque me entretengo Divertido porque me distraigo</i>
ABURRIDO/ CANSANCIO	Perciben la escritura de cuentos como una actividad aburrida por el cansancio que provoca.	34	<i>Aburrido se me cansa la vista Aburrido me da flojera</i>
DIVERTIDO / COMUNICAR	Perciben la escritura de cuentos como una actividad divertida debido a las posibilidades que brinda de comunicarse.	17	<i>Divertido puedes contar muchas cosas a otros Divertido luego se los puedo contar a mi mamá</i>
DIVERTIDO /FÁCIL	Perciben la escritura de cuentos como una actividad divertida por su sencillez.	6	<i>Divertido porque es fácil</i>
DIVERTIDO LONGITUD DEL TEXTO	Perciben la escritura de cuentos como una actividad divertida por su brevedad.	4	<i>Divertido porque es poco</i>

¿Cuál es tú tipo de cuento preferido?

CATEGORÍA	PORCENTAJE	EJEMPLOS
TERROR	80	<i>Leyendas urbanas Drácula</i>
FANTASÍA	10	<i>Cenicienta Los duendes</i>
AVENTURA	10	<i>Tom Sawyer Los piratas del caribe</i>

DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

El 40% de los alumnos conciben la escritura como un instrumento de aprendizaje, señalaron que el contenido de los textos es la situación en la que se debe poner más atención, sin embargo, no consideraron este aspecto para decidir la calidad del escrito. El 34% de los alumnos indicó que la función de la escritura es una preparación motriz.

El 73% de los alumnos reconoció que las convencionalidades lingüísticas, específicamente la ortografía y caligrafía son los aspectos más importantes del proceso de escritura, dicha situación dificulta el desarrollo de la composición creativa. Los procesos de planeación, revisión y la función comunicativa no se consideraron elementos importantes en la elaboración de los escritos.

El 70% de los alumnos no identificó correctamente las partes del cuento, señalando elementos que corresponden a la edición y el diseño. Esta situación cobra relevancia ya que el conocimiento de las superestructuras textuales es indispensable para lograr los propósitos del escrito.

El 42% de los alumnos expresó que la escritura de cuentos es una actividad sencilla debido a su brevedad, según este elemento superficial no se retomó los procesos de planeación, creación y transformación. También se observó que la mayoría de los alumnos describió la escritura como una actividad placentera, una forma de recreación y comunicación.

En relación al tipo de cuentos de preferencia se observó que el 80% de los alumnos indicaron los de terror, un 10% de fantasía y un 10% de aventura. A partir de estos resultados se definieron los temas de los proyectos en el taller de escritores, los cuales fueron: Antología de cuentos de terror y cuentos de aventura y fantasía.

RESULTADOS
FASE DIAGNÓSTICA

B.1 PRODUCCIÓN DE CUENTOS

Derivado del marco teórico y el análisis de las producciones se elaboró una propuesta de evaluación, la cual contiene los siguientes elementos:

I. ESTRUCTURA NARRATIVA DIMENSIÓN ESPACIAL	PRINCIPIO	TÍTULO PERSONAJE PRINCIPAL ESCENARIO PROBLEMA O SITUACIÓN
	DESARROLLO	EPISODIOS
	FINAL	DESENLACE
II. COHESIÓN	MARCADORES LINGÜÍSTICOS	
III. DIMENSIÓN TEMPORAL	DIÁLOGOS ESCENAS *PAUSA DESCRIPTIVA	

- *Esta categoría se incluye en la fase intermedia y final*

El sistema de evaluación desarrollado para evaluar las producciones escritas se presenta en el anexo 3.

A continuación se presentan los resultados de las producciones de 28 parejas. En los cuadros se muestra el porcentaje de díadas en la categoría analizada así como un ejemplo de ésta.

TÍTULO

	Porcentaje
Ausencia o título que no corresponde al contenido	55
Título pertinente a la historia	45

PERSONAJE PRINCIPAL

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	3	
Personaje sin detalles	61	<i>Había una vez unos niños que se iban por las vías del tren a una casa y de repente....</i>
Personaje con detalles	36	<i>Había una vez tres jóvenes el primero era el mayor se llamava Eduardo, el mediano se llamava Pablo y el más perqueño se llama Germán entonces.....</i>

ESCENARIO

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	18	
Escenario sin detalles	57	<i>Había una vez un conejito que buscaba comida para su familia en el campo ice subió a un árbol.....</i>
Escenario con detalles	25	<i>Erase una vez una casa muy vieja que tenía el número 666 en la puerta desian que esa casa estaba embrujada por el diablo y drácula.....</i>

PROBLEMA O SITUACIÓN

	Porcentaje	Ejemplo
Problema con rupturas	29	<i>Ase una vez un conejo vegetariano que comía mucho y encontro unos huevos y los crio unos valientes muchachos los fueron a rescatar al monte del mar.</i>
Problema sin rupturas y sin detalles	21	<i>Habia una vez en una casa abandonada ase 100 años, en esa casa se oian ruidos por las noches. Un día estaban un grupo de jóvenes con sus novias y Natasha se sento y callo por la ventana entonces entraron por la ventana</i>
Problema con detalles y sin rupturas	50	<i>Había una vez una casa en el bosque entonces una familia la encontró y decidieron entrar cuando entraron escucharon un ruido que les desía – ballanse- ellos no le hicieron caso pero la voz seguía hablando la voz era de una niña pequeña.</i>

Se observó que el 55% de las diádas no incluyeron el título en sus producciones. Los alumnos escribieron el personaje y el escenario, sin embargo, estos elementos no se acompañaron de descripciones, fue poco frecuente el uso de adjetivos, analogías y elementos extratextuales. El 50% de los grupos indicaron la situación problemática del relato de forma coherente.

DESARROLLO

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	7	
Episodios con rupturas	36	<i>Había una vez en una casa avandonada ase 100 años, en esa casa se oían ruidos por la noche. Un día un grupo de jóvenes con sus novias Natasha se sentó y callo por la ventana.....intentaron levantar la lamina pero no pudieron asta que se dieron cuenta que estaba señada habia el novio Bruno entrado.....</i>
Un episodio sin rupturas	21	
Dos o más episodios sin rupturas	36	<i>Había una vez un conejito que siempre amanecía triste porque no tenía que comer.....Un día le llamó a su mamá para pedirle que regresara con comida y cuando llego su mama le digo aquí esta la comida que tanto me pedias y el conejito le digo a su mama gracia ya puedes regresar a tu viaje. Caundo el conejito abrió su refrigerador para buscar la comida sacó una zanahoria y cuando se la comio empezo a crecer y llamo rapido a su mama....</i>

El 57% de las dídadas planteó una situación inicial y varios episodios que constituyeron la trama del texto, mientras que el 36% de los escritos presentaron rupturas a la secuencia del relato. Esta característica provocó dificultades en la comprensión ya que las oraciones tuvieron sentido de forma aislada pero no integradas a la estructura del cuento.

FINAL

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia o final sin pertinencia	36	
Final precipitado	50	<i>Era un día muy lindo el soldado salía a jugar con todos sus amigos todos los días. Pero un día jugaban futbol pero el robot bolo la pelota a un árbol el soldado se quería subir y se le rompió un pie y una mano.....Nadie sabía que el ratón era un doctor al otro día siguiente mejor colorin colorado este cuento se acabado.</i>
Final con detalles	14	<i>Ase una vez un conejo vegetariano que comía mucho y encontro unos huevos y los crio unos valientes muchachos los fueron a rescatar al monte del mar. y ai en su casa vivía un rey con su esposa y sus hijos y ai en esa casa espantaban porque se aprecian sombras.....Dicen unos muchachos que cuando estaban en su globo vieron bajar un platillo volador bajando del espacio y el rey mando a sus soldados a luchar con miles de marcianos y ganaron los marcianos porque eran miles de ellos. El conejo se fue con los marcianos que estaban felices porque ganaron la batalla y vivieron felices.</i>

El 50% de las dídadas culminó su escrito de forma precipitada pero congruente con la historia, mientras que el 36% de los cuentos careció de final.

MARCADORES LINGÜÍSTICOS

	Porcentaje	Ejemplo
Un marcador	45	<i>Había una vez unos niños que viajaban a la casa embrujada al lado había otra casa y un señor se asomó a la ventana y veía la otra casa y estaba viendo un fantasma y el fantasma tenía a su hija que se llamaba Claudia y el fantasma estaba disfrazado y le dijo.....</i>
Dos y tres marcadores	34	(véase el ejemplo en la categoría de escena)
Más de tres	21	

El 45% de las dídadas emplearon exclusivamente la conjunción “y” para enlazar las oraciones, esto dificultó la coherencia local y global de los textos.

ESCENAS

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	25	
Una escena	39	<i>Un día de Hawollen un grupo de niños vestidos de la muerte fueron a pedir su calaverita ya abian pasado por muchas cosas <u>pero</u> solo les faltaba una. En una casa decían que espantaban chucho tocó la puerta tres veces <u>de repente</u> salió niebla y Paola dijo no puedo ver nada en la niebla <u>entonces</u> aparecio un charro y el charro dijo ballanse de aquí o los matare y Andrea que era muy miedosa dijo vamonos de aquí porque espantan.</i>
Dos o más escenas	36	

DIÁLOGOS

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	71	
Se incluye uno inadecuado	11	<i>.....Subieron a un barco asta llegar a una casa embrujada subieron a una habitación y apestaba el señor conejo y les grito porque se comieron mi zanahoria.....</i>
Uno o dos	18	<i>Un día de Hawollen un grupo de niños vestidos de la muerte fueron a pedir su calaverita ya abian pasado por muchas cosas <u>pero</u> solo les faltaba una. En una casa decían que espantaban chucho tocó la puerta tres veces <u>de repente</u> salió niebla y Paola dijo no puedo ver nada en la niebla <u>entonces</u> aparecio un charro y el charro dijo ballanse de aquí o los matare y Andrea que era muy miedosa dijo vamonos de aquí porque espantan.</i>

El 75% de las diadas incluyeron al menos una escena, sin embargo, no se brindaron detalles de la misma y en el 71% de los textos no se incluyeron diálogos.

RESULTADOS
FASE DIAGNÓSTICA
C.1 ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN
(Mazón, 2006; Mercer, 2001; Sharples, 1999 & Gumperz, 1972)

SITUACIÓN COMUNICATIVA	Producción de un cuento en diadas	
EVENTO COMUNICATIVO	Distribución de la tarea. Se retoman los tipos de funcionamiento propuestos por Sharples (1999): <i>Paralelo, Secuecial y Recíproco</i>	TIPO DE HABLA
Segmentos Analizados	Identificación de la estructura narrativa. Es aquella situación en donde los alumnos reconocen la superestructura narrativa y son conscientes de los elementos que la componen.	
Planeación	Apoyo en materiales. Se pretende caracterizar la manera en que los alumnos hacen uso del material, en general se proponen dos formas: <i>constructiva</i> , en donde el material promueve la negociación, aclaración y construcción de ideas y <i>pasiva</i> , en donde el material acompaña la actividad exclusivamente como generador de ideas.	
Textualización Principio, desarrollo y final	Atención. Es aquella disposición que tienen los alumnos para concentrarse en ciertos aspectos de la actividad, subrayando el contenido, la estructura, las convencionalidades lingüísticas, la extensión del texto o los elementos del diseño.	
Evaluación	Retroalimentación. Es aquella situación en donde los alumnos elaboran comentarios a las propuestas del compañero, las apoyan o las refutan, pero la evaluación está orientada a la elaboración conjunta de la información. Se identificaron dos formas de retroalimentación. En la primera un compañero cuestiona al otro a través de explicaciones, mientras que en la segunda se solicita la opinión del otro.	
Edición	Revisión. Se refiere a la corrección que se hace del texto, puede ser referente a las convencionalidades lingüísticas, por ejemplo gramática y ortografía así como al uso de estrategias textuales que involucra el análisis de contenido.	
		<p>Disputacional: Los alumnos manifiestan su pensamiento y tratan de defender su punto de vista sin escuchar los comentarios del resto del grupo, cada uno trata de imponer su voluntad.</p> <p>Acumulativa: Los alumnos utilizan la conversación para construir un conocimiento común mediante la repetición y elaboración de la información.</p> <p>Exploratoria: En este tipo de habla se manifiestan requerimientos de clarificación con respuestas que proveen explicaciones y justificaciones; el razonamiento se hace más visible a través del lenguaje y se muestran acuerdos explícitos antes de tomar decisiones o de realizar acciones.</p> <p>Co-constructiva: Los alumnos realizan esfuerzos de colaboración, negociación y coordinación. Se considera habla co-constructiva cuando en un mismo fragmento se observa el intercambio de ideas con base en la participación alternada de los alumnos en más de dos ocasiones y es la condición que la diferencia del habla acumulativa.</p>

A continuación se presentan los resultados de la videograbación a la pareja A considerando el sistema de análisis presentado.

27-Sep.2006

SEGMENTO: PLANEACIÓN

EVENTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
Distribución de la tarea	L: Ten tu hoja E: Yo te doy las ideas L: Esta bien (toma la hoja para elaborar el cuento) E: Ay que poner
Apoyo en Materiales	L: Porque no agarramos un cuento de los de allá (señalando la zona donde se encuentran los libros del salón) y lo sacamos para escribirlo en este. E: No mejor este (observa el cuadernillo)

Al inicio de la actividad se manifiesta un tipo de escritura en paralelo, los alumnos indican que uno se encargará de escribir y el otro de brindar las ideas.

Antes de iniciar la textualización del cuento, los alumnos sugieren el uso de libros como apoyo para escribir su propio relato. Se presenta un desacuerdo que no se resuelve con alguna explicación, solamente se acepta.

ACTOS COMUNICATIVO	EJEMPLO
Identificación de la estructura narrativa	E: Haber, primero poner el titulo L: título, qué título (ven el cuadernillo) L: La marina
Revisión	E: hace una vez L: Hace una vez ajá (escribe) E: un conejo, hace va con h L: habérmelo dicho (borra) un conejo
Tipo de Habla <i>ACUMULATIVA</i>	<i>E: Un conejo que comía</i> <i>L: vegetariano</i>
Atención	L: Haber título la marina. Hace una vez un conejo vegetariano E: Que comía mucho L: que comía mucho no más hay que hacer la mitad va (Los dos miran el cuadernillo) E: Encontró unos huevos L: y encontró unos huevos ajá ya me cansé (Escribe)
Tipo de Habla <i>DISPUTACIONAL</i>	E: y los crío <u>L: y los crío que mas y los crío, vamos a buscar en las otras hojas</u> <u>E: no</u> ⁶⁸

SEGMENTO PRINCIPIO

Se expresa la inclusión de un primer elemento estructural del cuento, el título. L propone el título, sin embargo, la historia que comienza a dictar el compañero no tiene relación con el. L escribe mientras el compañero está observando la actividad, se presenta una corrección ortográfica, así como la recapitulación del texto. Se observa una interacción caracterizada por un tipo de habla acumulativa y disputacional, la alumna intenta vincular el título con el texto pero el compañero continúa la historia sin considerar el comentario.

SEGMENTO: DESARROLLO

Distribución de la tarea	<p>E: vivía</p> <p>L: vivía (escribe)</p> <p>E: vivía un rey</p> <p>L: vivía un rey (escribe)</p> <p>E: con su esposa</p> <p>L: con su esposa (escribe)</p>
Tipo de Habla <u>DISPUTACIONAL</u>	<p><u>L: los fueron, fueron a rescatar al monte, monte, monte</u></p> <p><u>L: y había una laguna</u></p> <p><u>E: no ...</u></p> <p><u>L: si</u></p> <p><u>E: no espérate del mar</u></p> <p><u>L: Al monte del mar</u></p>
Tipo de Habla CO-CONSTRUCTIVA	<p>L: ESPANTABAN</p> <p>E: PORQUE</p> <p>E: SE APARECÍAN SOMBRAS</p> <p>L: SE APARECÍAN SOMBRAS</p> <p>E: Y EN EL COMEDOR</p> <p>L: Y EN EL COMEDOR HABIAN BELLOS CUBIERTOS YA ME EQUIVOQUE (BORRA) YA</p>
Revisión Tipo de Habla ACUMULATIVA	<p>E: fue a mandar a sus soldados</p> <p>L: el rey mandó a sus soldados (voltea a ver al niño)</p> <p><i>L: a luchar</i></p> <p><i>E: a luchar contra miles de marcianos</i></p>

E dicta el texto y L lo repite al tiempo que escribe, situación que ilustra el desarrollo paralelo de la actividad (uno escribe y el otro proporciona ideas). Durante la textualización del desarrollo se identifican algunas interacciones de tipo acumulativo y disputacional y una interacción co-constructiva.

El fragmento presentado para ilustrar el tipo de habla co-constructiva es el único que pudo caracterizarse durante la composición del cuento, ya que se identifican al menos dos intercambios de ideas. La mayoría del texto se desarrolla a partir de la división de tareas el que escribe y el que dicta.

Se observa una revisión de aspectos gramaticales. Los alumnos empelan el material para seguir generando el texto, atendiendo a la descripción de las imágenes más que al significado global del escrito.

SEGEMENTO: FINAL

ACTOS COMUNICATIVO	EJEMPLO
Distribución de la tarea y apoyo en Materiales	<p>L: Y vivieron felices por siempre</p> <p>L: FIN TU VAS HACER LA OTRA , haz la otra</p> <p>E: No, pero cámbiale el título ponle</p> <p>L: Hazlo tú (Da la hoja a E)</p> <p>L: a ver pásame el libro para acá, la mía ya esta</p>
<p>Tipo de Habla</p> <p>ACUMULATIVA</p>	<p>E: El conejo se fue con los muchachos</p> <p>E: los marcianos</p> <p>L: los marcianos que más que más</p> <p>E: los marcianos felices</p> <p>L: los marcianos felices (escribe)</p> <p><i>E: Porque</i></p> <p><i>L: porque fueron felices por siempre</i></p> <p><i>E: Porque ganaron la batalla</i></p> <p><i>L: Y vivieron felices por siempre</i></p>

Aparece repentinamente y sin una secuencia lógica el personaje principal del cuento, se presenta una interacción caracterizada por un tipo de habla acumulativa. Al término del cuento L identifica la tarea como un trabajo individual.

Los alumnos comprendieron la instrucción de la actividad, sin embargo deciden elaborar dos cuentos indicando que cada quien tendría el suyo.

Como una forma de organización característica del equipo, el trabajo de esta pareja consistió en la elaboración de dos cuentos. En la composición de ambos textos se identifican los mismos eventos comunicativos sin embargo en el segundo cuento se observa el segmento de edición. A continuación se presentan ejemplos de esta segunda producción.

SEGMENTO: PRINCIPIO

ACTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
Distribución de la Tarea	<p>E: No, pero cámbiale el título ponle</p> <p>L: Hazlo tú (Da la hoja a E)</p> <p>L: a ver pásame el libro para acá, la mía ya esta</p> <p>L: título La guerra de los soldados Bonita la letra</p> <p>E: Escribe</p> <p>L: Hace 40 años</p> <p>E: de terror</p> <p>L: había una casa abandonada</p> <p>L: y un muchacho fue muerto ahí</p>
Revisión Tipo de Habla <i>ACUMULATIVA</i>	<p>L: un conejo fue matado por unos terrícolas</p> <p><i>E: muerto de sombras (escribe)</i></p> <p><i>L: de sombras tenebrosas</i></p> <p><i>L: Y miles</i></p>

L señala la realización individual de la actividad. La pertenencia del cuento se define en relación a la persona que escribe no a la que menciona las ideas. Se refleja el interés por aspectos superficiales del texto como la caligrafía.

Al igual que en el cuento anterior está presente el título como elemento de la estructura narrativa. En esta interacción E hace referencia al tipo de cuento que desea escribir y de esta forma la composición inicia con enunciados congruentes al género seleccionado.

Las interacciones se describen en dos momentos. Al principio se intercambian los roles, L dicta y E escribe. Posteriormente L elabora las ilustraciones del cuento anterior y el alumno finaliza el texto. En ocasiones se observó un tipo de habla acumulativa y correcciones de aspectos gramaticales.

SEGMENTO: DESARROLLO Y FINAL

ACTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
<p>Tipo de interacción</p> <p>CO-CONSTRUCTIVA</p>	<p>L: QUE ALLÍ ESPANTABAN</p> <p>L: EN ESA CASA</p> <p>L: Y LOS MUCHACHOS QUE MUDARON ALLÍ</p> <p>E: (ESCRIBE)</p> <p>L: Y ENCONTRARON</p> <p>E: UNO DE ELLOS VIO UNA SOMBRA</p> <p>L: VIO UNA SOMBRA</p> <p>E: A LAS 12:30 DE LA</p> <p>L: NOCHE</p> <p>E: DE LA NOCHE Y DICEN QUE LA SOMBRA QUE VIO ERA DE UNA NIÑA Y UN NIÑO JUGANDO CON UNA PELOTA (ESCRIBE)</p>
<p>Tipo de interacción</p> <p>CO-CONSTRUCTIVA</p>	<p>L: QUE ALLÍ ESPANTABAN</p> <p>L: EN ESA CASA</p> <p>L: Y LOS MUCHACHOS QUE MUDARON ALLÍ</p> <p>E: (ESCRIBE)</p> <p>L: Y ENCONTRARON</p> <p>E: UNO DE ELLOS VIO UNA SOMBRA</p> <p>L: VIO UNA SOMBRA</p> <p>E: A LAS 12:30 DE LA</p> <p>L: NOCHE</p> <p>E: DE LA NOCHE Y DICEN QUE LA SOMBRA QUE VIO ERA DE UNA NIÑA Y UN NIÑO JUGANDO CON UNA PELOTA (ESCRIBE)</p>
<p>Distribución de la tarea</p>	<p>L: y bueno bueno, aquí ponle algo de terror y ya que acabaste la hoja dibujas aquí la casa con los muchachos que fueron muertos y etc y el muchacho que fue muerto hace 40 años (observa el cuento que escribe E)</p> <p>L: este es un marcianito que casi se esta muriendo</p> <p>L: haz rápido tu trabajo le haces el dibujo, bueno yo ya acabe voy a terminar el dibujo</p>

En esta interacción se identifica el intercambio de ideas en más de una ocasión, esto propicia la descripción de la escena, condición que no se presenta en otra sección de este cuento. E parafrasea la información de su compañera para continuar elaborando el texto.

El intercambio de ideas propició la textualización de escenas haciendo uso de adjetivos y analogías, además en este segmento se ilustra la organización en paralelo de la actividad. L señala la forma en que debe elaborarse el dibujo, la propuesta corresponde al contenido del cuento, pero no solicita la opinión de su compañero.

SEGMENTO: EDICIÓN

ACTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
<p data-bbox="274 819 459 846">TIPO DE HABLA</p> <p data-bbox="274 869 469 896"><u>DISPUTACIONAL</u></p>	<p data-bbox="753 819 1251 846">E: voy hacer una sombra con un muchacho ahí</p> <p data-bbox="753 869 983 896">L: Sí pero haz la casa</p> <p data-bbox="753 918 925 945">E: no la casa no</p> <p data-bbox="753 967 852 994">L: Que sí</p> <p data-bbox="753 1016 1037 1043">E: Pues no quiero, hazla tú</p> <p data-bbox="753 1066 938 1093">L: No, te toca a tí</p>

Durante la ilustración de los cuentos se presenta un desacuerdo, lo alumnos emplean el habla disputacional y en consecuencia no brindan explicaciones para defender su postura. Al término de la actividad no se realiza una evaluación general del cuento, además la díada señala que elaboraron el cuento en equipo a partir de la distribución de tareas.

En el anexo 4 se presentan los cuentos elaborados por esta díada y la evaluación correspondiente.

RESULTADOS
FASE INTERMEDIA
B.2 PRODUCCIÓN DE CUENTOS

A continuación se presentan los resultados de las producciones de 25 parejas. En los cuadros se muestra el porcentaje de díadas en la categoría analizada. En esta fase se añadieron dos categorías en consecuencia al contenido de las producciones: **Pausa Descriptiva y Referentes Extratextuales.**

TÍTULO

	Porcentaje
Ausencia o título que no corresponde al contenido	21
Título pertinente a la historia	79

PERSONAJE PRINCIPAL

	Porcentaje	Ejemplo
Personaje sin detalles	22	
Personaje con detalles o referentes extratextuales	32	<i>Había una vez un señor llamado Drácula y sus hijos, vivían en</i>
Personaje con detalles y referentes extratextuales.	46	<i>Había una vez un señor llamado Abraham que era rubio, alto y delgado como un palillo.....</i>

ESCENARIO

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	8	
Escenario sin detalles	28	
Escenario con detalles o referentes extratextuales	32	<i>Era una vez en una casa embrujada muy espantosa.....</i>
Escenario con detalles y referentes extratextuales	32	<i>Había una vez un lugar llamado Londres que era grande, hermoso y bello.....</i>

PROBLEMA O SITUACIÓN

	Porcentaje	Ejemplo
Problema con rupturas	8	
Problema sin rupturas y sin detalles	28	<i>Había una vez un señor llamado Abraham que era rubio, alto y delgado como un palillo. Un día mató a su esposa y la escuchaba por las noches.....</i>
Problema con detalles y sin rupturas	64	<i>En unas vacaciones de verano unos jóvenes se quedaron a investigar que estaba pasando, uno de ellos fue haber un cuarto y vio unas sombras. Ese joven se llamabaDespués dio un gran grito que se escucho en todo el castillo, fueron sus hermanas , lo único que encontraron fue su cadáver, sangre y dijeron que se iban a vengar.....</i>

En relación a la estructura textual narrativa, todas las composiciones incluyeron el principio, el desarrollo y el final de la historia. En el principio, el 79% de los escritos tuvieron un título pertinente a la historia, además en el 64% de las producciones se incluyeron personajes, escenarios y la situación problemática del relato acompañada de descripciones. Los alumnos emplearon adjetivos, analogías y referentes extratextuales, específicamente nombres propios.

Esta situación ilustró el uso del registro descriptivo como elemento de un texto completo que tiene que responder a una función comunicativa determinada.

DESARROLLO

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	4	
Episodios con rupturas	24	
Un episodio sin rupturas	36	<i>A la mañana siguiente las dos amigas fueron a buscar al bebé por la ciudad y de repente apareció un fantasmita que sabía donde estaba el bebé, entonces el fantasmita agarró al bebé y voló y busco a la señora y la encontró.....</i>
Dos o más episodios sin rupturas	36	<i>Erik se asustó y dijo –Es un muñeco común y corriente- de repente le habló y le dijo –ves esa alberca de ayá, no te metas congela todo hasta un volcán completo y aunque soy malo no me importa pero cuidate-.....Erik se dio cuenta que con decir nieve el muñeco se derretía y el niño dijo –dise nieve hasta que te desagas- y así estuvo diciendo nieve hasta que finalmente el muñeco se desiso todo y e derrumbó luego.....</i>

En el 72% de las producciones se incluyeron episodios sin rupturas a la secuencia lógica, esta situación propició que la mayoría de los textos mantuvieran la coherencia global y que la estructura causa-consecuencia fuera clara. El desarrollo de los cuentos frecuentemente se acompañó de detalles y diálogos.

FINAL

	Porcentaje	Ejemplo
Final precipitado	37	<i>Fernando despertó y el lobo lo estaba echando a la hoguera y Fernando gritó –AAAA- y desde ese día Fernando es otra víctima del HOMBRE LOBO.</i>
Final con detalles	35	<i>Decidieron ser buenos y derrotar a Pulpix pero Medusa no solamente Ultra Star porque tenía maldad y bondad. Fueron a una torre y pelearon, poww, sak, mac, fue una gran batalla, vencieron a Pulpix y fueron de nuevo buenos y todo volvió a la normalidad y vivieron salvando vidas.</i>
Final inesperado	28	<i>Yobani ya iba a cumplir 12 años cuando fue a la cama, oyó algo en el salón de esgrima tomó la lámpara y bajo las escaleras, vio 2 trajes moviéndose solos. Eran sus padres que todas las noches iban allá. Yobani creció y un día que estaba solo decidió ir a la azotea del castillo. Cuando el mayordomo llegó Yovani se había aventado. Ahora cada noche en el salón amanecen entrenando la madre, el padre y Yobani.</i>

El 63% de los equipos incluyeron detalles y situaciones originales para culminar la historia, el final de todas las producciones fue congruente con el desarrollo del texto.

MARCADORES LINGÜÍSTICOS

	Porcentaje	Ejemplo
Dos y tres marcadores	21	
Más de tres	79	<i><u>A la mañana siguiente las dos amigas fueron a buscar al bebé por la ciudad y de repente apareció un fantasma que sabía donde estaba el bebé, entonces el fantasma agarró al bebé y voló y busco a la señora y la encontró luego.....</u></i>

EL 79% de las diádas emplearon más de tres marcadores lingüísticos, esto provocó la cohesión del texto al establecer relaciones más precisas entre las oraciones.

ESCENAS

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	22	
Una escena	32	
Dos o más escenas	46	<i><u>Después tuvieron que caminar y vieron murciélagos grandes y también vampiros y el rey de ese lugar era la muerte y les dijo –yo voy a evitar que cumplan la profecía ¡jaja ja!- despues muy agitados se echaron a correr rapidamente –¡vamonos!-</u></i> <i><u>Luego dijeron –¿qué vamos a hacer?- y el hermano dijo –mi papá me dio valor y no voy a tener miedo a nadie. El doctor me dio una posición que me puedo hacer fuerte y grande- ¡que bien!- dijo la hermana me la voy a tomar.....</u></i>

DIÁLOGOS

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	23	Ver los ejemplos de escena.
Se incluye uno inadecuado	7	
Uno o dos	21	
Más de dos	49	

PAUSA DESCRIPTIVA

	Porcentaje	Ejemplo
Una	32	
Más de una	68	<i><u>Cuando todos en la mansión estaban dormidos la hija mayor fue a la cocina a agarrar un vaso de leche entonces.....</u></i> <i><u>Al otro día su hermano de 12 años que fue a tomar agua oyó un ruido pero esta vez fue en el baño. Como había pasado con su hermana fue a ver que pasaba, la llave estaba mal cerrada cuando de repente.....</u></i>

En más del 75% de las producciones se observaron secuencias detalladas de eventos con más de dos diálogos. Estos diálogos se incluyeron de forma adecuada indicando los turnos de habla y utilizando los guiones correspondientes. La presencia de escenas fue un espacio narrativo para la redacción de las acciones y para el cambio de registro lingüístico.

**RESULTADOS
FASE INTERMEDIA
C.2 ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN**

A continuación se presentan los resultados de la videograbación a la pareja B considerando el sistema de análisis presentado en la fase diagnóstica. En el anexo 5 se muestra el cuento elaborado por esta díada y la evaluación correspondiente.

24- ENERO-2007

SEGMENTO: PLANEACIÓN

EVENTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
Distribución de la tarea y apoyo en materiales	<p>D: No ahora empezamos a elaborar desde aquí (señala la hoja de planeación).</p> <p>R: En una mansión</p> <p>D: Sería acá de este lado, por qué esta es nuestra guía (señala la hoja de planeación)</p> <p>R: En un laboratorio</p>
Retroalimentación Tipo de Habla EXPLORATORIA	<p>D: Es que mira allí dice el lugar y todo eso pero tenemos que, tenemos que inventar, aquí nuestro cuento (señala la hoja del cuento), esa no la necesitamos (señala la hoja de planeación)</p> <p>R: Si mira de aquí vamos a sacar unas cosas, que nos sirvan de aquí para allá</p> <p>D: entonces es una mansión (lee la hoja de planeación)</p>

Se percibe la tarea como una situación que concierne a los dos miembros del equipo. El empleo del plan provoca una discusión inicial al haber discrepancia en su uso durante la textualización, en este sentido el plan es utilizado de forma constructiva y mediante el uso del habla exploratoria se resuelve el conflicto. La hoja de planeación orienta el proceso de composición brindando estructura y contenido, en este sentido el material contribuye a la solución de problemas mediante el uso de un tipo de habla exploratoria.

SEGMENTO: PRINCIPIO

EVENTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
Identificación de la estructura narrativa	R: Vamos con el principio, en una mansión a fuera de la ciudad (D escribe y R lee la hoja de planeación) D: Afuera o lejos de la ciudad R: Lejos de la ciudad ... había un laboratorio donde crearon a Frankenstein ... No? D: Si

Respecto a la distribución de la tarea D escribe y R observa lo que escribe D, situación que ilustra un tipo de escritura recíproca. Identifican el principio del cuento e inician la textualización incluyendo el escenario y el personaje principal. Se observa la revisión de signos de puntuación y gramaticales. El uso del plan genera un conflicto y brinda la oportunidad para que los alumnos expresen sus discrepancias y las sustenten con explicaciones.

En este segmento se observa el interés del equipo por la extensión del texto. Se presentan tipos de habla exploratoria y acumulativa, donde los alumnos añaden información y resuelven dificultades a través del diálogo.

SEGMENTO: DESARROLLO

EVENTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
Atención	R: Creo que tenemos que utilizar las dos hojas D: No nomás una R: No mira hay dos D: Entonces vamos a hablarle a Kissy
Apoyo en materiales Tipo de Habla EXPLORATORIA	D: Vamos aquí, destruyó toda la ciudad entonces la gente aterrorizada (observa el plan) la gente aterrorizada tuvo un plan de hacerlo dormir eternamente, no.... Mientras tanto, por otra parte o como le ponemos aquí R: La gente muy aterrorizada D: Pero aquí estamos hablando, mientras de esto R: La gente reunió a todo el pueblo, reunió a toda la ciudad para hacerlo dormir eternamente pero Frankenstein, pero por otro lado Frankenstein había destruido la mitad de la ciudad (ven el plan) D: No, porque, por otro lado la gente tuvo el plan de hacerlo dormir eternamente

	R: Por si no te das cuenta eso es esto (señala el plan y la hoja donde esta escribiendo el cuento)
Retroalimentación	R: Lo rompía y la gente aterrorizada
Revisión	D: Es buena opción (escribe) R: ¿Huyo o corrió? D: Huyo, mejor... Es como si huyo, suena mejor huido * D: Espérame... Para hacerle a Frankenstein una trampa... Pues ayúdame (R observa los trabajos del portafolio)... Al final, todos dijeron, todos votaron por hacerlo dormir eternamente R: Es una buena idea (D escribe)
Tipo de Habla CO-CONSTRUCTIVA	R: Y pusieron una liga transparente, una liga gigante transparente para que cuando cayera le ataran una piedra, una piedra encima D: No, mejor... Le dieron un veneno o algo así... todos prepararon hachas, martillos R: Hachas, martillos y espadas D: Además, fogatas... cómo se llama esos que llevan en las manos (pregunta a la del video) ¿Cómo se llaman esos que llevan en las manos?... Ándale antorchas... Todos prepararon antorchas (R lee un trabajo del portafolio)... Machetes etcétera.
Tipo de Habla ACUMULATIVA Identificación de la estructura narrativa	R: A penas vamos en el desarrollo (ve el plan) D: Que destruyó un edificio de Estados Unidos R: No D: Que destruyo cientos de casas... Fuerte que (escribe)

Al igual que en el segmento anterior, un miembro del equipo escribe y R observa lo que está escribiendo. Los alumnos brindan retroalimentación solicitando y valorando la opinión del otro, en uno de los diálogos los alumnos realizan una corrección gramatical.

El uso del plan genera un conflicto el cual es resuelto a través de explicaciones. El tipo de habla que se observa es exploratoria, acumulativa y en dos ocasiones co-constructiva ya que los alumnos discuten sus puntos de vista y elaboraron conjuntamente la información. Esto tiene como consecuencia la textualización de pausas descriptivas y escenas empleando un amplio repertorio léxico. También el equipo identifica que el texto corresponde al desarrollo y detienen la composición para atender a la extensión del cuento.

SEGMENTO: FINAL

EVENTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
<p>Retroalimentación</p> <p>Tipo de Habla EXPLORATORIA</p>	<p>R: No lo encontraron y lo destruyeron y lo hicieron dormir eternamente</p> <p>D: No porque tenía sus espadas en la mano como lo iban a destruir</p> <p>R: Pero el sólo estaba programado para destruir el suelo</p> <p>D: Esta bien... Cuando lo encontraron</p>
<p>Tipo de Habla ACUMULATIVA</p>	<p><i>D: Lo hicieron dormir</i></p> <p><i>R: Lo hicieron pedazos y lo hicieron dormir eternamente</i></p>
<p>Tipo de Habla CO-CONSTRUCTIVA</p>	<p>D: La trampa era... No pensaba que podía ser, la trampa pensaron que podría ser atraparlo y ponerlo en un calabozo</p> <p>R: No, atraparlo y meterlo a.....</p> <p>D: Y meterlo a la cárcel</p> <p>R: No, a un pozo o a la cárcel</p> <p>D: Un pozo muy profundo</p> <p>R: Y que estaba en la ciudad de Nueva York</p>
<p>Identificación de la Estructura Narrativa</p>	<p>D: Dieron muchas ideas y al final votaron para hacerlo dormir eternamente , es el final</p> <p>(escribe y R observa lo que escribe D)</p> <p>R: Finalmente</p> <p>D: Las personas dieron ideas y al final... votaron... por hacerlo dormir eternamente.</p>

Se mantiene la misma distribución de la tarea que en los segmentos anteriores. Los alumnos identifican a través de un marcador discursivo que se encuentran en el final del relato, el uso de conectores beneficia la narración oral y escrita, ya que proporciona elementos lingüísticos que favorecen la cohesión local de la composición.

En este segmento el equipo explica su postura y utiliza la información del plan para resolver un conflicto. El tipo de habla que emplearon fue acumulativa y co-constructiva. En el fragmento que ilustra el habla co-constructiva se aprecia que la diáda detalla un elemento del cuento con base en la participación alternada, en consecuencia el final del texto se escribe a partir de adjetivos, analogías y metáforas.

SEGMENTO: EVALUACIÓN

EVENTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
<p>Revisión</p>	<p>D: Allí nos equivocamos... Cuando tocó el suelo con las espadas lo rompió y la gente aterrorizada corrió, es mejor tú que opinas (corrige)</p> <p>D: Cuando tocó el suelo</p> <p>D: Lo rompió y la gente aterrorizada corrió (lee)... Todos (corrige)... Antorchas, machetes, etcétera, la pluma roja (pone punto)...</p> <p>Cuando lo encontraron (aumenta lo)</p> <p>*</p> <p>D: Utilizan adjetivos para describir el lugar donde se lleva a cabo el cuento (lee la hoja de evaluación)</p> <p>D: No</p> <p>D: Vamos a tener que corregir... Ya se como (D Regresa a la hoja del cuento... borra y escribe)... a la ciudad más grande del mundo (R observa lo que escribe D)</p> <p>D: Con su amigo el dragón... Kissy ya acabamos</p>

En este segmento D realiza la revisión y R observa las actividades del resto del grupo. La hoja de revisión es utilizada por D para señalar la presencia de los elementos estructurales y de contenido del texto. De esta forma, el formato de evaluación facilitó el análisis del cuento de acuerdo a las actividades del taller ya que resulta muy complejo que los alumnos identifiquen la pertinencia de los elementos incluidos en el cuento a partir de la lectura general del escrito.

En principio D lee el cuento en voz alta y detecta errores gramaticales que corrige, en uno de estos errores solicita la opinión de R, sin embargo este se mantiene ajeno a la actividad. Finalmente D se percató que falta describir el escenario, regresa a la hoja de producción del cuento y lo realiza sin pedir la opinión de su compañero. La distribución de la tarea es de forma individual.

RESULTADOS

FASE FINAL

A.3 PRODUCCIÓN DE CUENTOS

A continuación se presentan los resultados de la fase final, correspondientes a las preguntas analizadas en el diagnóstico. Se empleó la mayoría de las categorías elaboradas en la primera fase, sin embargo, en algunas preguntas fue necesaria la inclusión de nuevas categorías. En las tablas se presenta la categoría, el porcentaje de alumnos que se encuentran en ella y dos ejemplos de las respuestas dadas por estos. Se evaluaron 45 cuestionarios, 24 de 4º A y 21 de 4º B.

PARA TI ¿QUÉ SIGNIFICA ESCRIBIR?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
CAPACIDAD COGNOSCITIVA	Definen la escritura según las oportunidades de aprendizaje.	42	<i>Para mí significa un ejercicio de aprendizaje. Es razonar para escribir bien.</i>
FUNCIÓN COMUNICATIVA	Definen la escritura a partir de las posibilidades de comunicación que permite	24	<i>Es que otras personas lean lo que hago. Decir algo a las personas por escrito.</i>
ADJETIVOS POSITIVOS	Definen la escritura a partir de características recreativas y de interés.	18	<i>Es algo muy bonito y puedo sentir que soy una gran escritora. Significa algo muy interesante.</i>
NADA		4	<i>Para nada</i>
ORTOGRAFÍA	Definen la escritura según la escritura de símbolos que respetan ciertas reglas.	2	<i>Poner letras con ortografía. Escribir sin faltas de ortografía</i>

¿PARA QUÉ SIRVE ESCRIBIR?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
CAPACIDAD COGNOSCITIVA	Definen el uso de la escritura en términos que indican la posibilidad de conocer y estudiar.	42	<i>Para reflexionar sobre mis errores. Para poder aprender.</i>
FUNCIÓN COMUNICATIVA	Definen el uso de la escritura de acuerdo a las oportunidades de comunicación que permite.	29	<i>Para mandar cartas y hacer cuentos. Para poder decir algo en cartas que me da pena.</i>
CALIGRAFÍA Y ORTOGRAFÍA	Definen el uso de la escritura a partir del uso de convencionalidades del idioma.	18	<i>En la buena ortografía Para hacer la letra bien.</i>
SATISFACCIÓN PERSONAL	Definen el uso de la escritura de acuerdo a las posibilidades de bienestar personal que brinda	7	<i>Para sentirnos bien y ser algo en la vida.</i>

¿QUÉ QUIERE DECIR ESCRIBIR BIEN?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
COMUNICAR	Definen la calidad del escrito según la posibilidad que tiene de transmitir información.	40	<i>Expresar bien nuestras para que se entiendan Que se entienda para que otros puedan leerlo Cuando escribes algo y otros le entienden Que todos cuando vean tus cosas le entiendan</i>
ORTOGRAFÍA	Definen la calidad del escrito de acuerdo a la presencia de convencionalidades lingüísticas.	27	<i>Que cuando escribes un cuento lo haces sin errores de ortografía No tener mala ortografía</i>
CALIGRAFÍA	Definen la calidad del texto según el trazo de la letra.	24	<i>Hacer la letra bien Que tú letra no salga mal</i>
OBTENER GRADOS ACADÉMICOS	Definen la calidad del escrito a partir de los grados académicos que permite obtener.	4	<i>Algo muy importante para ser alguien en la vida</i>

CUANDO ESCRIBES UN CUENTO ¿EN QUÉ PONES MÁS ATENCIÓN?

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
CONTENIDO	La atención del texto se orienta al contenido de la historia.	62	<i>En si se entiende el desarrollo En que sea interesante En los personajes En como lo escribo y se entiende</i>
CONVENCIONALIDADES DEL IDIOMA	La atención del texto se orienta a la presencia de convencionalidades lingüísticas.	23	<i>En la buena ortografía En la ortografía</i>
CALIGRAFIA	La atención del texto se orienta al trazo de la letra.	7	<i>En la escritura bonita</i>
LECTURA	La atención del texto se dirige a la lectura del cuento.	2	<i>En que se pueda leer</i>

¿CUÁLES SON LAS PARTES DEL CUENTO?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
ESTRUCTURA COMPLETA	Señalan las tres secciones centrales del cuento: principio, desarrollo y final.	92	<i>Título, principio, desarrollo y final Principio, desarrollo y final</i>
ESTRUCTURA INCOMPLETA	Señalan alguna de las secciones del cuento.	8	<i>Desarrollo y lugar</i>

ESCRIBIR CUENTOS SE TE HACE FÁCIL O DIFÍCIL ¿POR QUÉ?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
FÁCIL /SATISFACCION PERSONAL	Perciben la escritura de cuentos como una actividad sencilla debido al bienestar personal que provoca.	45	<i>Fácil porque me gusta escribir Fácil porque pongo mis sentimientos y es bonito</i>
FÁCIL/ CAPACIDAD COGNOSCITIVA	Perciben la escritura de cuentos como una actividad sencilla como consecuencia del esfuerzo mental requerido.	38	<i>Fácil porque pensando se puede todo Fácil porque solo tengo que pensar y razonar lo que hago</i>
DIFÍCIL /CAPACIDAD COGNOSCITIVA	Perciben la escritura de cuentos como una actividad complicada como consecuencia del esfuerzo mental requerido.	13	<i>Difícil porque no se me ocurre que escribir Difícil porque hay palabras que no entiendo</i>
FÁCIL / IMAGINACIÓN	Perciben la escritura de cuentos como una actividad sencilla por la relación que tiene con la imaginación.	3	<i>Se me hace fácil porque me lo imagino</i>

ESCRIBIR CUENTOS SE TE HACE ABURRIDO O DIVERTIDO ¿POR QUÉ?

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	PORCENTAJE	EJEMPLOS
DIVERTIDO / SATISFACCION PERSONAL	Perciben la escritura de cuentos como una actividad divertida debido al bienestar personal que provoca.	70	<i>Divertido porque me gusta aprender más cosa Divertido porque me gusta inventar Divertido porque hago cosas chistosas que me hacen reír</i>
ABURRIDO/ CANSANCIO	Perciben la escritura de cuentos como una actividad aburrida por el cansancio que provoca.	17	<i>Aburrido porque nada mas es escribir y me canso Aburrido porque da flojera</i>
DIVERTIDO /COMUNICAR	Perciben la escritura de cuentos como una actividad divertida debido a las posibilidades que brinda de comunicarse.	11	<i>Divertido porque expreso mis ideas</i>
DIVERTIDO LONGITUD DEL TEXTO	Perciben la escritura de cuentos como una actividad divertida por su brevedad.	4	<i>Divertido porque es poco</i>

EL 42% de los alumnos definió la escritura como una actividad cognitiva, específicamente de aprendizaje, mientras que el 24% hizo referencia a la función comunicativa que cumple. Más del 70% de los alumnos expresó que la utilidad de la escritura involucra la oportunidad de aprender, así como una forma de expresar ideas y sentimientos con otras personas. La categoría que señala a la escritura como una preparación motriz no se presentó.

El 40% de los alumnos señaló que un buen escrito es aquel que transmite la información deseada, enfatizando la función comunicativa de los textos, mientras que el 27% indicó que la calidad de un escrito se establece con base en el acierto de reglas ortográficas. El 92% de los alumnos mencionó los elementos estructurales del cuento, además el 62% reconoció que el contenido de los textos es donde el escritor debe poner más atención, mientras que el 23% expresó que es en la ortografía.

Finalmente se observó que más del 80% de los alumnos manifestaron que la composición de cuentos es fácil debido a la satisfacción personal que provoca así como al uso de estrategias de aprendizaje, no se encontraron respuestas que relacionaran la extensión del texto y la facilidad de su producción. Además el 70% indicó que la escritura de cuentos es una actividad recreativa.

COMPARACIÓN DE CONCEPCIONES RESPECTO A LA ESCRITURA

PREGUNTA	FASE DIAGNÓSTICA 54 alumnos	FASE FINAL 48 alumnos
Para ti ¿Qué significa escribir?	40% Capacidad cognitiva <i>Aprender cosas nuevas</i> 27% Adjetivos positivos <i>Es divertido y bonito</i>	42% Capacidad cognitiva <i>Para mí significa un ejercicio de aprendizaje</i> 24% Función comunicativa <i>Decir algo a las personas por escrito</i>
¿Para qué sirve escribir?	36% Capacidad cognitiva <i>Para saber cosas y contestar</i> 34% Capacidad motora <i>Para tener habilidades en la mano</i>	42% Capacidad cognitiva <i>Para reflexionar sobre mis errores</i> 29% Función comunicativa <i>Para mandar cartas y hacer cuentos</i>
Para ti ¿Qué quiere decir escribir BIEN?	53% Caligrafía <i>Hacer bien la letra</i> 17% Satisfacción personal <i>Algo que te hace sentir muy importante</i>	40% Función comunicativa <i>Cuando escribes algo y otros le entienden</i> 27% Ortografía <i>No tener mala ortografía</i>
¿Cuándo escribes un cuento en qué pones más atención?	43% Contenido <i>En la aventura</i> 30% Caligrafía <i>En la letra</i>	62% Contenido <i>En si se entiende el desarrollo</i> 23% Ortografía <i>En la buena ortografía</i>

¿Cuáles son las partes del cuento?	42% Estructura completa <i>Principio, en medio y al final</i> 28% Elementos superficiales <i>Dibujo y letras mayúsculas</i>	92% Estructura completa <i>Título, principio, en medio y al final</i>
Escribir cuentos se te hace fácil o difícil ¿por qué?	42% Fácil /Extensión del texto <i>Fácil porque son casi muy cortos</i> 21% Fácil/ Satisfacción personal <i>Fácil porque me siento bien</i>	73% Fácil/ Satisfacción personal <i>Fácil porque pongo mis sentimientos y es bonito</i>
Escribir cuentos se te hace aburrido o divertido ¿por qué?	34% Divertido/ Satisfacción personal <i>Divertido porque me entretengo</i> 34% Aburrido/ Cansancio <i>Aburrido se me cansa la vista</i>	70% Divertido/ Satisfacción personal <i>Divertido porque hago cosas chistosas que me hacen reír</i> 17% Aburrido/ Cansancio <i>Aburrido porque da flojera</i>

En la tabla se observa que en ambas fases los alumnos mencionaron que la escritura es una situación cognitiva y que sirve para desarrollar procesos del pensamiento, sin embargo, a diferencia de la fase diagnóstica en la fase final un mayor porcentaje de alumnos retomó la función comunicativa en la definición y usos de la escritura. Respecto a la calidad de los textos y la atención del escritor, la diferencia más significativa fue la categoría de función comunicativa que apareció en la fase final.

En un principio los alumnos señalaron que la calidad de las producciones depende de la caligrafía, sin embargo en la última fase expresaron que el éxito de los textos se relaciona con la posibilidad que sea comprendido por otros, reconociendo la función social de la escritura. En ambas fases los alumnos indicaron que el escritor debe poner atención al contenido del cuento, pero en la fase final el porcentaje se incrementó y no se presentó la categoría de caligrafía.

En relación a la estructura narrativa en la fase diagnóstica menos del 50% de los alumnos la identificó correctamente, además incluyeron elementos de caligrafía y diseño, mientras que en la fase final más del 90% mencionó la estructura narrativa adecuada. Finalmente en ambas fases, los alumnos reconocieron que la escritura es una actividad placentera y recreativa que les permite expresarse, esta situación se incrementó en la fase final y también disminuyó el porcentaje de alumnos que consideraron la escritura una actividad aburrida.

RESULTADOS

FASE FINAL

B.3 PRODUCCIONES ESCRITAS

A continuación se presentan los resultados de las producciones de 25 parejas. Se mantuvieron las mismas categorías que en la fase intermedia.

TÍTULO

	Porcentaje
Ausencia o título que no corresponde al contenido	0
Título pertinente a la historia	100

PERSONAJE PRINCIPAL

	Porcentaje	Ejemplo
Personaje sin detalles	0	
Personaje con detalles o referentes extratextuales	12	
Personaje con detalles y referentes extratextuales.	82	<i>Havía una ves un niño que se llamaba Blue, era guerito, tenía ojos azules, medio alto y tenía el cabello castaño, además tenía una mascota llamada bananita era un perrito muy lindo.....</i>

ESCENARIO

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	0	
Escenario sin detalles	29	
Escenario con detalles o referentes extratextuales	43	<i>Eran dos hermanos duendes que vivían en un enorme bosque con animales aterradores y venenosos.....</i>
Escenario con detalles y referentes extratextuales	18	<i>Era una vez en Inglaterra un maravilloso lugar, bonito, tranquilo y muy grande donde vivía.....</i>

PROBLEMA O SITUACIÓN

	Porcentaje	Ejemplo
Problema con rupturas	0	
Problema sin rupturas y sin detalles	14	<i>Merlín en un acto tomó a su hijo como asistente y no salió bien el acto y lo convirtió en perro lo trató</i>
Problema con detalles y sin rupturas	76	<i>Dos pequeñas hadas salieron de los huevos, en el huevo morado salió selenio una hada muy dulce, y en el rosa salió clara que le gustaba volar mucho, en el camino vieron a Yodo, gritaron y salieron corriendo.</i>

En todas las producciones se identificó el título así como el personaje descrito a través de adjetivos y nombres propios. Los cuentos incluyeron la situación problemática del relato sin rupturas a la secuencia lógica. En el caso del escenario se observó que el 61% de las diádas detallaron el lugar de las acciones, en la mayoría de los cuentos se emplearon nombres propios.

DESARROLLO

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	0	
Episodios con rupturas	0	
Un episodio sin rupturas	51	<i>Alfredo no se dio cuenta y la niña justo fue a dar al bosque de los cocodrilos y de pronto cientos de cocodrilos la atacaron hasta que se apareció Legotas, su angel.</i>
Dos o más episodios sin rupturas	49	<i>Era una noche triste y sola y un conejo lo molestó tanto que Pablo se hartó y persiguió al conejo como gato al ratón. Luego lo llevó a una casa enorme de galleta, él quería entrar pero se dio cuenta que la chapa era de miel también había una reja de caramelo y una chimenea de chocolate duro, en fin casi como la casa de Hansel y Gretel. Después descubrió a unos niños de galleta y le dijeron a Pablo –¡no nos comas nosotros somos niños igual que tú, te aseguro que si tú fueras un niño de galleta no se te antojarían las galletas!-</i>

En todas las producciones se observaron uno o más episodios que mantuvieron una coherencia local y global. Los episodios se incluyeron respetando la secuencia lógica del relato y no se encontraron saltos narrativos en la composición de los eventos.

FINAL

	Porcentaje	Ejemplo
Final precipitado	9	
Final con detalles	51	<i>Finalmente Pablo y las galletas se hicieron amigos porque jamás volvió a comer galletas. Pablo regresó a su casa contento y feliz y su mamá le dijo -¿quieres una galleta? y Pablo respondió – no porque es mi amigo-</i>
Final inesperado	30	<i>Finalmente pudieron salvar al ángel ya que cuando el hermano duende iba a matar al arquero, el arquero se agachó entonces se atravesó su mascota y el duende la mató. El arquero le enterró una flecha en el corazón al hermano duende porque cobró venganza del mago y lo mató.</i>

Más del 80% de las diádas describió con detalles y de forma original el término del cuento. En esta sección se observaron escenas, diálogos y pausas descriptivas.

MARCADORES LINGÜÍSTICOS

	Porcentaje	Ejemplo
Dos y tres marcadores	0	
Más de tres	100	<i>Un buen día Vilma y Pedro, planeaban un día de campo. <u>Al día siguiente</u> fueron al día del campo y en ese mismo momento en el futuro estaban probando la máquina del tiempo y Cometin dijo - vengan todos, vamos al pasado – <u>entonces</u> Supersonico respondió – Muy buena idea, súbanse todos -.</i>

En todas las producciones se emplearon más de tres marcadores. Estas palabras implicaron temporalidad, causalidad y condicionalidad al relato.

ESCENAS

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	30	
Una escena	24	
Dos o más escenas	46	<i>Un día Daniela y Daniel se fueron a dormir y Daniel escuchó una risa de duende. Entonces se levantó y vio su refri abierto y una sombra, se asomó y le dijo –qué haces en mi refri- y el duende le contestó –pues comiendo, tú cómo te llamas- Yo Daniel y tú- y el duende respondió –algunos me llaman duende, pero me llamo Carlos, tienes una hermana- Daniela- dijo Daniel –y dónde está- preguntó Carlos- en la cama, pero dime que hacías en mi refri sacando comida- contestó Daniel –es que no he comido en años, y como vi tu casa entré- explicó Carlos –y por dónde entraste- por la ventana-</i> <i>El duende Carlos explicó a Daniel –algunas personas me han hablado de ustedes y dicen que son muy malos y que hacen muchas travesuras- y Carlos contestó – si con nuestros papás porque son igual de malos con nosotros-. De pronto el duende dijo – cuando va amanecer, porque tengo que irme cuando salga el sol nunca me olvides-</i>

DIÁLOGOS

	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	23	Ver los ejemplos de escena.
Se incluye uno inadecuado	0	
Uno o dos	32	
Más de dos	45	

PAUSA DESCRIPTIVA

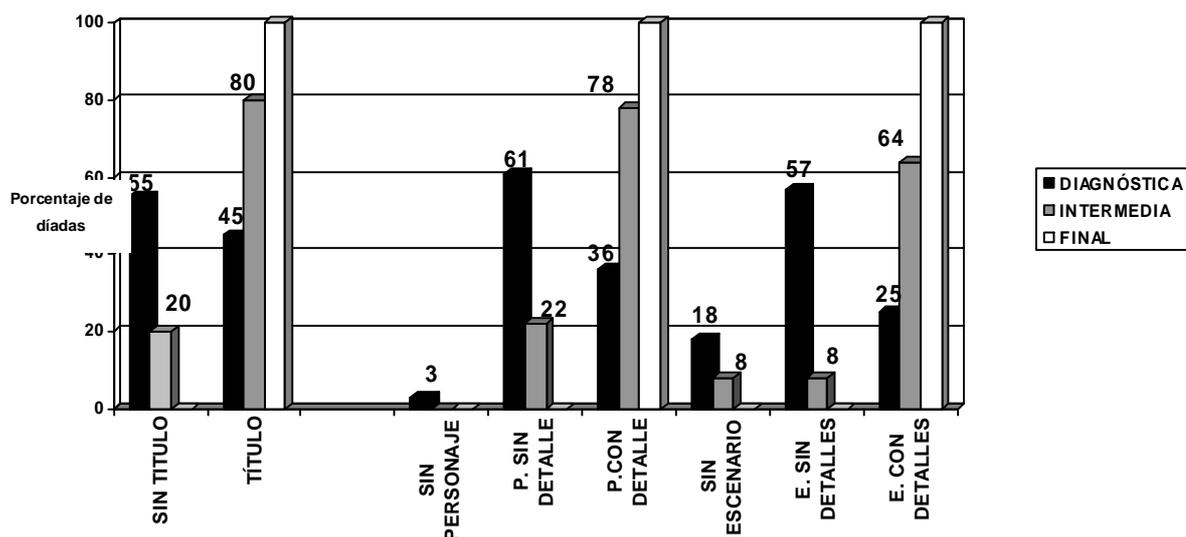
	Porcentaje	Ejemplo
Ausencia	14	
Una	30	
Más de una	46	<p><i>Un enanito se llamaba Cristian era rico y tacaño tenía una esposa de 1000 años delgada y muy grande como de un metro que se llamaba Monse y de cariño le decían la delgada del día. Una vez su esposa de 1000 años le dijo a Cristian que en el pueblo se estaban hartando de él, entonces.....</i></p> <p><i>Entonces Cristian les dio las monedas a todos los enanitos de todos los pueblos lejanos, cercanos y de todo el mundo. Luego se sentó en un hongo a pensar – ya hice lo que tenía que hacer – exclamo Cristian. Pero pasaron 20000 años y otro y otro y Cristian se hizo más tacaño porque tenía mucho más poder en cada año, mes, día y siglo.</i></p>

El 45% de las diadas incluyeron escenas y diálogos en la historia, además la sucesión de las acciones estuvo acompañada de descripciones que enriquecieron el repertorio léxico del cuento. En el 46% de las producciones se identificaron pausas descriptivas y fue frecuente su inclusión en las escenas.

COMPARACIÓN DE PRODUCCIONES ESCRITAS

A continuación se presentan tablas comparativas de la evaluación de las producciones escritas, correspondientes a las fases diagnóstica, intermedia y final.

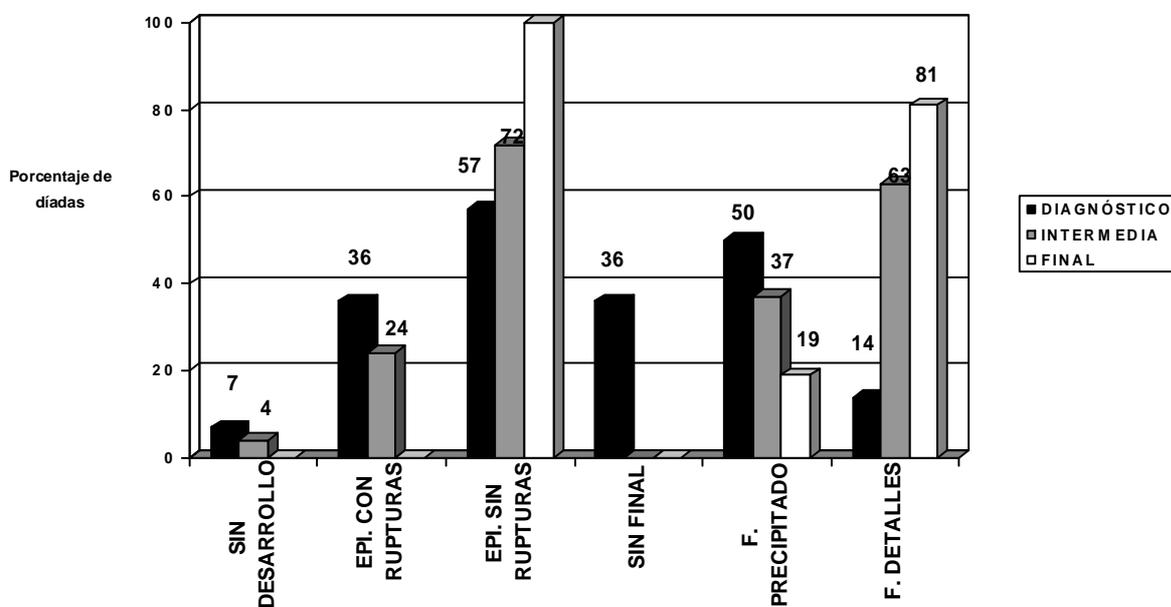
PRINCIPIO DEL CUENTO



En esta gráfica se observan los elementos estructurales del principio de los cuentos y el porcentaje de díadas que se ubicó en cada categoría. En la fase diagnóstica el 20% de los equipos incluyó el título, dicha situación mejoró en el transcurso de las fases, de tal forma que al final todas las díadas lo incluyeron. Respecto al personaje se observó que más del 90% de las díadas lo incluyó en las tres fases, sin embargo, en la fase diagnóstica el 36% de los equipos describió al personaje empleando adjetivos y referentes extratextuales específicamente nombres propios, mientras que en la fase final en todas las producciones se incluyeron adjetivos, analogías y referentes extratextuales para describir los personajes.

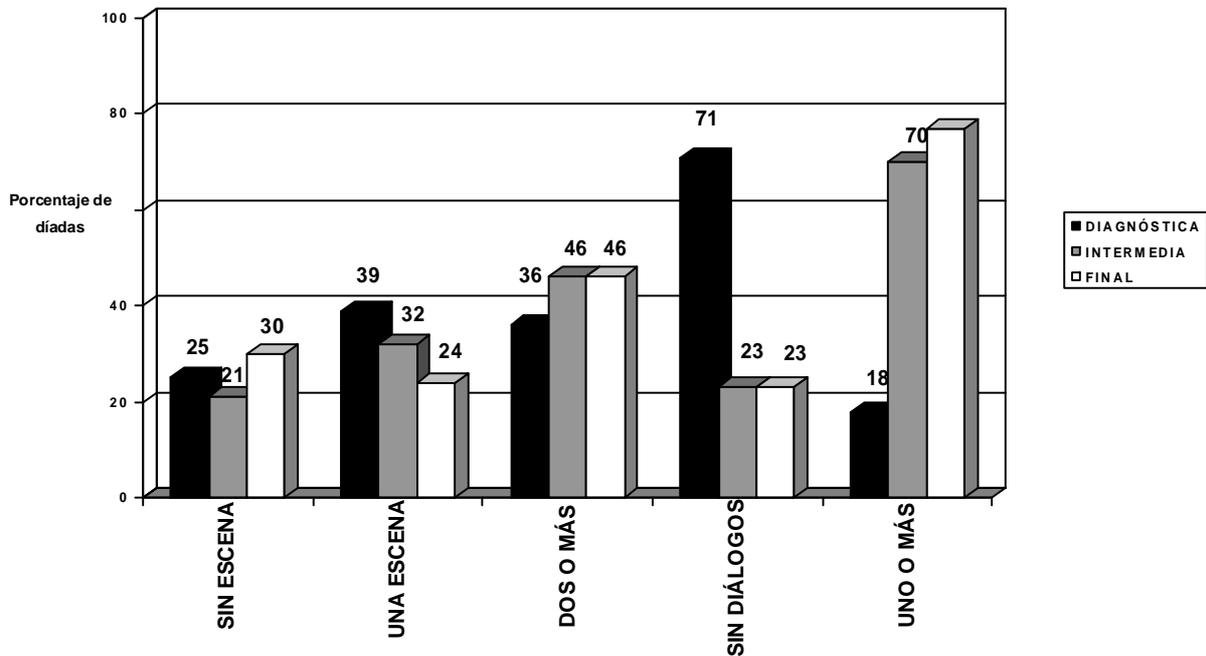
Finalmente se observó que más del 50% de los equipos incluyeron el escenario en las tres fases, sin embargo, en la fase diagnóstica e intermedia alrededor del 60% de las producciones incluyeron elementos retóricos como adjetivos, analogías y referentes extratextuales, mientras que en la fase final todas las díadas añadieron estos elementos, situación similar a la redacción del personaje.

DESARROLLO Y FINAL DEL CUENTO

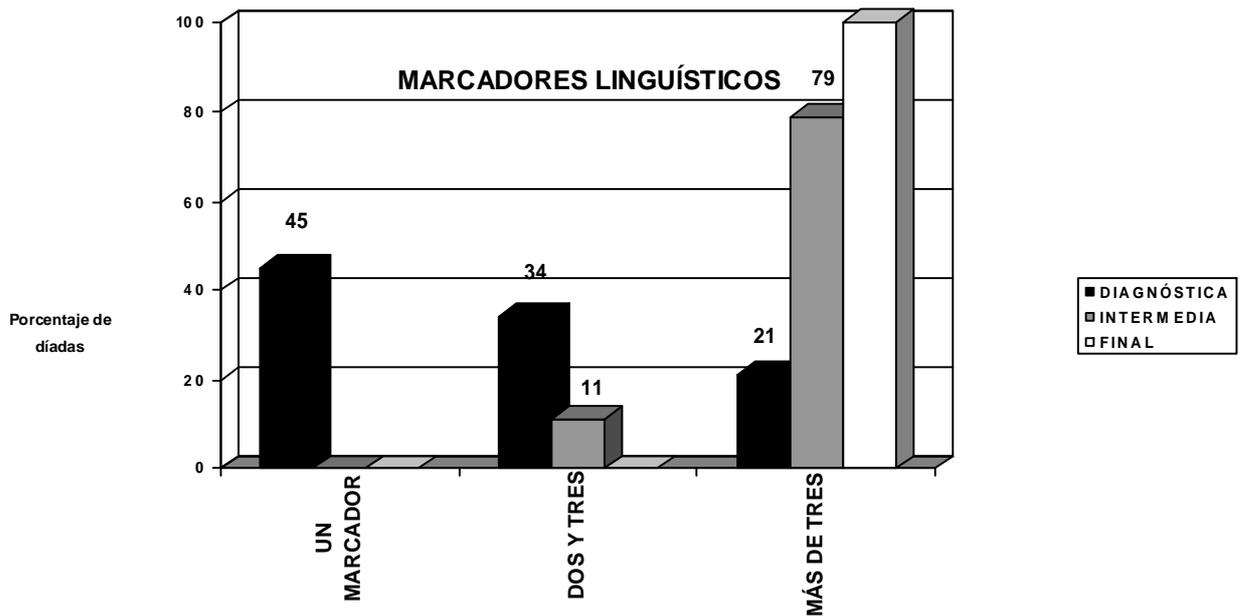


En el análisis del desarrollo de los cuentos, se observó que en la fase diagnóstica el 36% de las producciones presentaron rupturas a la secuencia lógica de la historia, se incluyó más de un episodio pero existieron saltos narrativos, perdiendo la continuidad del relato. En la fase intermedia el 72% de las díadas incluyeron episodios con una secuencia lógica, mientras que en la fase final todos los equipos escribieron episodios coherentes. Respecto al final de los cuentos en la fase diagnóstica en el 36% de las producciones no se incluyó el desenlace, mientras que en la fase intermedia y final más del 60% de las díadas lo incluyeron añadiendo detalles.

ESCENAS Y DIÁLOGOS

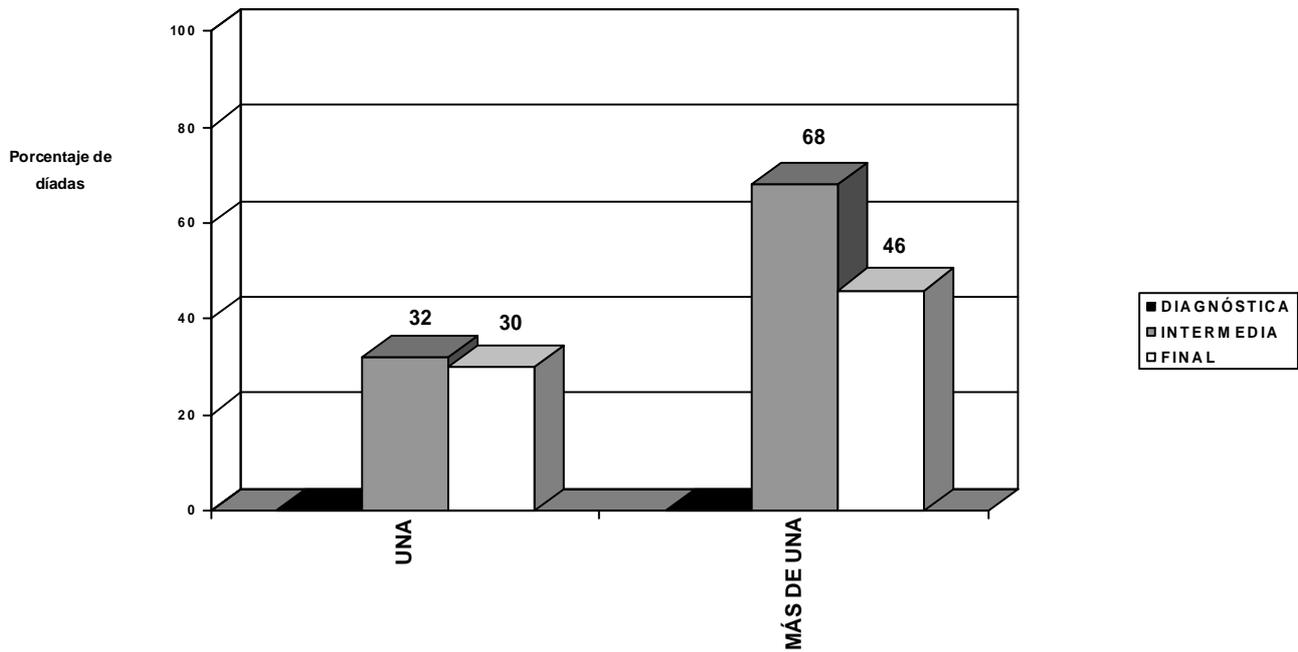


La presencia de escenas en los cuentos fue semejante en las tres fases, se observó un incremento en el porcentaje de días que incluyeron más de dos escenas, del 36% en la fase diagnóstica al 46% en las fases siguientes, alrededor del 30% de los equipos no incluyeron escenas en las producciones. En la fase diagnóstica el 18% de las días incluyeron diálogos situación que se modificó en la fase intermedia y al final en el 77% de las producciones se incluyeron más de un diálogo correctamente.



En la gráfica se observa que en la fase diagnóstica el 45% de los equipos empleó exclusivamente la conjunción “y” para enlazar las oraciones, mientras que en el 21% de las producciones se identificaron más de tres marcadores. En las fases intermedia y final aumentó el porcentaje de díadas que emplearon más de tres marcadores, 79% en la intermedia y 100% en la final.

PAUSA DESCRIPTIVA



Esta categoría no se identificó en la fase diagnóstica. En las fases intermedia y final, el porcentaje de díadas que detuvieron el flujo de la historia para incluir descripciones decremto, de la fase intermedia con 68% de equipos que redactaron pausas descriptivas al 46% en la fase final.

A continuación se presentan los resultados de la videograbación a la pareja C considerando el sistema de análisis presentado en la fase diagnóstica. En el anexo 6 se muestra el cuento elaborado por esta díada y la evaluación correspondiente.

PAREJA C
17- MAYO-2007
SEGMENTO: PLANEACIÓN

EVENTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
Distribución de la tarea y apoyo en materiales	Ri: Lo vamos hacer entre los dos Ro: Titulo la lucha por le ángel (leen el plan) Ri: No, aquí dice (Señala la parte de arriba de la hoja) Ro: Si , mira fijate bien (señala el plan)

Al inicio de la actividad los alumnos señalan que se debe realizar grupalmente, el equipo menciona el título del cuento. Emplean el plan para resolver un conflicto inicial respecto al lugar donde debe ir el título.

SEGMENTO: PRINCIPIO

EVENTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
Distribución de la tarea Identificación de la estructura narrativa	Ro: Así empezamos, había una vez, había una vez Ri: Había una vez
Revisión	Ro: Si, de pronto llegaron los buenos Ri: Tenemos que ponerle coma, Llegaron Ro: Si, ahí va la coma (Ri, escribe y Ro, observa lo que escribe) * Ro: El duende y con su magia ... no, porque mira no compone, escucha, el duende y con su magia Ri: Y el mago con su magia Ro: Eso si, y el mago con su magia
Retroalimentación Tipo de Habla EXPLORATORIA Apoyo en Materiales	Ro: Había una vez, ¡cómo le ponemos? ... Una familia mala y una buena Ri: Unos criminales Ro: Unos criminales que querían robar ... * Ri: ¿Cuál era uno de esos? (los dos observan el plan) Ro: Espérate... El arquero no, verdad (los dos observan el plan), no, el arquero era otro Ro: a ver vamos a ver el fólder (Ri, observa el plan y Ro busca el fólder)

	Ri: Era el que tenía hacha ... ¿ cómo se llamaba?... El duende
Tipo de Habla ACUMULATIVA	<p><i>Ro: Que querían robar al ángel (Ri, escribe)</i></p> <p><i>Ri: (observa lo que escribe Ri) Que querían robar al ángel. Para convertirlo en malo</i></p> <p>Ri: En malo</p>
Tipo de Habla CO-CONSTRUCTIVA	<p>Ri: Y el mago con su magia</p> <p>Ro: Le quito lo que llevaba</p> <p>Ro: Buena idea, le quito lo que llevaba</p> <p>Ri: Y se fue a dar un baño</p> <p>Ro: Al anochecer, porque al día siguiente no, porque como si regreso el mago bueno como se va a bañar luego luego</p> <p>Ri: El mago se estaba bañando</p> <p>Ro: No.... Al anochecer, pensaba porque le querían quitar al ángel</p>

Ri escribe y Ro observa lo que escribe, situación que ilustra un tipo de escritura recíproca. Los alumnos inician la textualización del cuento empleando el marcador “había una vez”.

En este segmento se observan tres fragmentos de revisión, dos hacen referencia a la corrección de signos de puntuación y uno a la ruptura de la secuencia lógica debido a un error gramatical que es corregido.

Se observan fragmentos de retroalimentación en donde se solicita la opinión del compañero y otro donde se resuelve una discrepancia respecto al nombre del personaje, apoyándose en el plan que orienta la discusión. Esta retroalimentación se sustenta en opiniones y aclaraciones propias del habla exploratoria.

Se identifican tipos de habla acumulativa y co-constructiva. Respecto al habla co-constructiva los alumnos elaboran la situación inicial del cuento con base en la participación de ambos integrantes, pensando en voz alta antes de escribir.

SEGMENTO: DESARROLLO

EVENTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
<p align="center">Distribución de la tarea Identificación de la estructura narrativa</p>	<p>Ri: Ya vamos en el desarrollo mira. Al día siguiente estaba el mago bañándose (observan el plan)</p> <p>Ro: No, mejor, al día siguiente el mago fue al río a bañarse</p> <p>Ri: El mago fue al</p> <p>Ro: Al río... A bañarse</p>
<p align="center">Retroalimentación Tipo de Habla EXPLORATORIA Apoyo en Materiales</p>	<p>RO: Y EMPEZÓ A NADAR.</p> <p>RI: A SALTAR</p> <p>RO: NO, PORQUE TODAVÍA NI LE MUERDE LA NALGA</p> <p>RI: Y LE MORDIÓ LAS NACHAS (LOS DOS OBSERVAN EL PLAN)</p> <p>RO: Y EMPEZÓ A CAMINAR HACIA DONDE ESTABA EL MAGO</p> <p>RI: ¿QUIEN?</p> <p>RO: EL COCODRILO, FÍJATE (SEÑALA EL PLAN)</p> <p>*</p> <p>RO: PERO EL MAGO ALCANZÓ A SOBREVIVIR</p> <p>RI: ¿A VER EXPLÍCAME CÓMO?</p> <p>RO: MIRA COMO EL MAGO ESTABA ESCONDIDO PUSO UNA TAPA Y LOS MALOS SE CAYERON (SEÑALA Y LEE EL PLAN)</p> <p>RI: YA ENTENDÍ, ESTÁ BIEN</p>
<p align="center">Tipo de Habla CO-CONSTRUCTIVA</p>	<p>Ro: Y bajaron los demás malos</p> <p>Ri: Y se enojó tanto su hermano que atacó al mago</p> <p>Ro: Si el hermano del duende</p> <p>Ri: llegó y se enojó tanto que</p> <p>Ro: Estás seguro, es el que quería cortarle la cabeza, el hachero ¿No?</p> <p>Ri: se llama duende</p> <p>Ro: bueno y mató al mago</p>
<p align="center">Tipo de Habla ACUMULATIVA</p>	<p><i>Ro: De pronto el cocodrilo le mordió (piensa en voz alta)</i></p> <p><i>Ri: Le mordió las noches</i></p> <p><i>Ro: Le mordió las nachas al mago</i></p>

Revisión Atención	<p>Ri: No porque el mago dijo (señala el plan)</p> <p>Ro: Esta bien ponle así... Después de que se lo llevo el mago le dijo gracias</p> <p>Ri: Y tenemos que ponerle el guión . Y el arquero respondió (Ri escribe y Ro observa lo que escribe)</p> <p>*</p> <p>Ro: Y pusó una trampa</p> <p>Ri: No mejor mató al duende para que no se oiga lo mismo</p> <p>Ri: Al final describimos a los personajes acuérdate de cómo son los cuentos</p>
------------------------------	--

Ri continúa escribiendo mientras Ro observa lo que escribe, ambos atienden la misma actividad lo que hace referencia a un tipo de escritura recíproca. El equipo identifica la textualización del desarrollo, apoyándose en marcadores temporales como “al día siguiente” así como en el plan.

En este segmento se identificaron fragmentos donde se observa retroalimentación. Los alumnos tienen diferencias las cuales resuelven con argumentos explícitos y empleando deícticos. El plan contribuyó a guiar la interacción al ser una herramienta sobre la cual discutir. También solicitaron explicaciones haciendo referencia al habla exploratoria.

En tres fragmentos se observa la elaboración conjunta de la información. Los alumnos añadieron ideas alternándose turno y en consecuencia se escribieron párrafos completos que incluyeron escenas, pausas descriptivas y diálogos, elementos que fueron acompañados por adjetivos.

Se identificaron fragmentos de habla acumulativa, los alumnos añadían información y posteriormente iniciaban la textualización de otra sección del relato. Los elementos que se añadían frecuentemente eran verbos.

Finalmente se observa la revisión de signos de puntuación y un fragmento donde los alumnos corrigen el contenido del texto para enriquecer el repertorio léxico. La díada señala la necesidad de incluir descripciones al relato.

SEGMENTO: FINAL

EVENTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
Retroalimentación Identificación de la Estructura Narrativa	<p>Ro: El final, finalmente le pudieron quitar al ángel (observa el plan)</p> <p>Ri: No porque fijate no se lo llevaron (lee el cuento)</p> <p>Ro: Si lee bien , si le pudieron quitar al ángel</p> <p>Ri: No porque aquí dice que mataron al mago (lee el plan)</p>

	<p>Ro: Pues por eso ya no había nadie, mira</p> <p>Ri: Tienes razón</p> <p>*</p> <p>Ri: y lo mató y el arquero le enterró una flecha en el estómago</p> <p>Ro: ¿A quién?</p> <p>Ri: Al hermano del duende</p>
<p>Revisión</p> <p>Atención</p>	<p>Ro: El duende es malo, orejudo y narizón</p> <p>Ri: y tiene zapatos</p> <p>Ro: no mejor botas para que se escuche bien</p> <p>Ri: Tenemos que seguir con las descripciones</p>
<p>Tipo de Habla</p> <p>ACUMULATIVA</p>	<p><i>Ro: ¿Qué pelo quieres que tenga el ángel?</i></p> <p><i>Ro: era alto con pelo</i></p> <p><i>Ri: amarillo</i></p> <p><i>Ri: El mago era</i></p> <p><i>Ro: Barbudo</i></p> <p><i>Ri: y también enano</i></p> <p><i>Ro: El arquero es</i></p> <p><i>Ri: con pelo largo</i></p> <p><i>Ro: y mestizo</i></p>

El equipo continúa la misma dinámica Ri escribe y Ro observa lo que está escribiendo. Los alumnos piensan en voz alta y posteriormente inician la composición.

La díada señala la textualización del final del cuento a través del uso de marcadores. Se observa un fragmento donde los alumnos difieren en la secuencia del texto, esta situación se aclara con la revisión del contenido y el uso del habla exploratoria. También se identificaron fragmentos donde se solicita la aclaración de la información y la opinión del compañero.

Los alumnos identifican una ruptura a la secuencia lógica del texto. Esta situación se resuelve con la lectura de párrafos anteriores donde se indica la información pertinente. La díada atiende al contenido del cuento al expresar la necesidad de incluir descripciones. Para elaborar las descripciones los alumnos emplean el habla acumulativa, uno señala un adjetivo y el compañero complementa para continuar con otro personaje.

SEGMENTO: EVALUACIÓN

EVENTO COMUNICATIVO	EJEMPLO
<p align="center">Distribución de la tarea</p> <p align="center">Tipo de Habla ACUMULATIVA</p>	<p>Ro: Descripción del lugar</p> <p>Ri: No</p> <p><i>Ri: El bosque era grande con árboles</i></p> <p><i>Ro: y sombrero que da sombra</i></p> <p><i>Ri: y donde no había animales</i></p>

Ri y Ro leen, alternándose turnos, la evaluación del cuento y señalan haberlo leído en voz alta, situación que no se presentó. La diada contesta afirmativamente los puntos de la evaluación excepto la descripción del lugar. Al finalizar los alumnos regresan al texto y añaden, empleando el habla acumulativa, información del escenario.

DESCRIPCIÓN DE VIDEOS

A continuación se presenta una tabla correspondiente a la evaluación de las videograbaciones, de las fases diagnóstica, intermedia y final.

EVENTO	FASE DIAGNÓSTICA PAREJA A	FASE INTERMEDIA PAREJA B	FASE FINAL PAREJA C
Distribución de la tarea	Paralela Individual Directiva Escriben simultáneamente a la verbalización del cuento	Recíproca Responsabilidad compartida Pensamiento en voz alta antes de la textualización Evaluación individual	Recíproca Responsabilidad compartida Pensamiento en voz alta antes de la textualización Evaluación conjunta
Identificación de la estructura narrativa	Elementos estructurales del principio del cuento	Identifican el principio, el desarrollo y el final del cuento	Identifican el principio, el desarrollo y el final del cuento a través de marcadores lingüísticos
Apoyo en materiales	Pasivo Favorece la escritura de elementos sin relación lógica No propicia la discusión	Constructivo Brinda estructura general Propicia la revisión del texto Apoya la generación de argumentos	Constructivo Brinda estructura general Propicia la revisión del texto Apoya la generación de argumentos Propicia la discusión sobre la producción del cuento

EVENTO	FASE DIAGNÓSTICA PAREJA A	FASE INTERMEDIA PAREJA B	FASE FINAL PAREJA C
Revisión	Ortográfica Gramatical Sólo al principio emplean la estrategia de lectura en voz alta Individual	Ortográfica Gramatical Lectura en voz alta de todo el cuento Individual	Ortográfica Gramatical Contenido Lectura en voz alta para recapitular secciones del cuento Colaborativa
Atención	Extensión del texto Intercambiar roles, el que escribe y el que dicta Caligrafía Describir las imágenes sin relacionarlas	Extensión del texto Contenido del cuento Seguir el plan	Contenido del cuento Revisión del cuento Modificar el plan Seguir el plan
Retroalimentación	Se imponen puntos de vista no hay explicaciones que acompañen los comentarios	Solicitan opiniones Brindan argumentos Evalúan la producción Resuelven conflictos Valoran el trabajo en equipo	Solicitan opiniones Brindan argumentos Evalúan la producción Resuelven conflictos Valoran el trabajo en equipo Precisan información Aclaran dudas
Tipo de Habla	Habla Disputacional Habla Acumulativa Habla co-constructiva en dos ocasiones	Habla Acumulativa Habla Exploratoria Habla co-constructiva en cuatro ocasiones	Habla Acumulativa Habla Exploratoria Habla co-constructiva en siete ocasiones

Sin el propósito de realizar comparaciones por ser parejas diferentes en cada fase, se observó que conforme el taller de escritores avanzaba y los alumnos practicaban formas colaborativas de interactuar, se fueron apropiando de estrategias para el uso constructivo de la lengua oral y escrita, se aprecia que cuando los estilos de interacción son más elaborados el texto también es más complejo. En el cuadro se observa que antes de la intervención la díada realizó un trabajo individual, donde cada quien trató de expresar su punto de vista con base en la imposición más que en la negociación de las ideas, si bien se presentan fragmentos de habla co-constructiva fueron poco frecuentes.

Además no se presenta retroalimentación y la evaluación del cuento involucra aspectos superficiales como la caligrafía. Mientras que en la fase final, la díada trabaja colaborativamente empleando la estrategia de pensamiento en voz alta antes de textualizar, la revisión del texto la realizan conjuntamente considerando aspectos de forma y contenido.

VI. CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones de esta investigación las cuales están organizadas de la siguiente forma: En primer lugar se discute el desarrollo social de la composición de textos, posteriormente se replantea el concepto de participación guiada y el uso de artefactos culturales en el marco de las comunidades de práctica, después se analiza el papel que juega la escritura colaborativa y finalmente se presentan las implicaciones metodológicas y aplicadas del trabajo.

ESCRITURA COMO PROCESO SOCIOCULTURAL

Una de las competencias fundamentales que pretende desarrollar la educación básica es la capacidad para escribir de forma estratégica, coherente, organizada, creativa, con riqueza léxica y que cumpla una función comunicativa determinada. Siendo congruente con otras investigaciones, en el presente trabajo se reconoció que la composición escrita es un proceso multivariado, que actúa de manera interdependiente y en el que intervienen diversos factores como son: las características del contexto, la interpretación de la situación, las estrategias de planeación, textualización y revisión que disponen los alumnos, la participación del facilitador y la demanda comunicativa (SEP, 2001).

Siguiendo la propuesta de los programas de español de educación primaria, se encontró que cuando los participantes de una comunidad tienen un fin común, significativo y realizan tareas intermedias para su éxito, resulta ampliamente favorable en la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de procesos complejos como la escritura. Además, el generar productos funcionales contribuye a mantener la motivación en la composición escrita, ya que se ha encontrado que si bien es difícil atrapar a los alumnos en la escritura lo es más mantenerlos en ella. La elaboración y difusión de antologías literarias elaboradas por los alumnos de esta investigación corrobora sus beneficios (Bruning, 2000 & SEP, 1993).

El significado de la escritura tiene una relación dependiente con la función social que cumple. En este sentido la composición de textos requiere de la instrucción directa, de secuencias didácticas congruentes a una necesidad real, así como de actividades organizadas en comunidades de práctica, donde los participantes se beneficien mutuamente y se involucren de una forma más competente en las tareas (Cassany, 1999; Dixon-Krauss, 1996 & Ferreiro, 2000).

La participación en comunidades de práctica asume que los individuos poseen un repertorio inicial de conocimientos y habilidades que deben ser analizados para promover zonas de desarrollo próximo. Al finalizar la primera mitad de educación primaria, los alumnos poseen conocimientos, habilidades y estrategias en el uso de la lengua oral y escrita, que les permite acceder a procesos más elaborados como la comprensión y producción de diversos textos.

Diversas investigaciones han encontrado que los alumnos conciben la escritura desde una perspectiva mecánica, lineal y regulada por factores externos. También escriben párrafos pertinentes a una temática y mantienen la coherencia local del escrito, aunque no respondan a la estructura y función del texto solicitado; resultados similares se encontraron en la fase diagnóstica de este trabajo (Camps, 2003; Chartier & Hébrad, 2000; Ferreiro, 1997 & Kaufman & Rodríguez, 1994).

Este repertorio inicial es congruente a la tradición escolar en donde año tras año, en contradicción con los planes y programas de lecto-escritura, se privilegian las tareas de copia, caligrafía y gramática, así la escritura pierde sentido como una necesidad social para participar en un contexto cultural específico.

La escritura como proceso social depende del trabajo colaborativo para su adquisición, promoción y fortalecimiento, sin embargo, la colaboración requiere de estrategias específicas que contribuyan a la construcción conjunta del conocimiento y cuando no se desarrollan a través de prácticas contextualizadas, la ejecución en grupo se transforma en una organización individual. En este sentido, es común que los alumnos de escuelas primarias practiquen formas paralelas y secuenciales de interacción y empleen el lenguaje como mediador individual entre el pensamiento y sus acciones. Esto se ilustra en el trabajo de la pareja A, la díada focal de la fase diagnóstica, donde los alumnos interactúan de forma verbal pero no colaborativa, además tratan de imponer su punto de vista y generar su texto, perdiendo sentido la actividad de escritura recíproca (Mercer, 2001; Mercer, 1997; Rojas-Drummond, Fernández & Vélez, 2000 & Yarrow & Topping, 2001).

PARTICIPACIÓN GUIADA Y ARTEFACTOS CULTURALES

El rol socioconstructivo del facilitador propicia el uso y el significado de artefactos culturales. Las relaciones experto – novato son más que un encuentro ocasional, su importancia reside en la calidad de los apoyos brindados, en donde la intención es que los individuos de la comunidad construyan su propia forma de apropiarse de los recursos físicos, sociales y cognoscitivos del entorno, por ejemplo, de las estrategias para escribir en colaboración.

La participación del facilitador es gradual y flexible, debe responder a las características de cada individuo, así como a la estructura y funcionamiento del grupo de trabajo. De esta forma su participación en el modelamiento, el planteamiento de objetivos, la planeación de la sesión, la retroalimentación y la reflexión favorece la comprensión y el pensamiento crítico de las actividades. (Rogoff, 2003 & Vigotsky, 1979).

En la institución escolar los docentes son los principales agentes que brindan apoyos o andamiaje a los alumnos, se involucran en la dinámica de los equipos, identifican los conflictos cognitivos y la forma en que los participantes los resuelven. Además ajustan de manera precisa la ayuda, especialmente cuando las ideas parecen incompatibles. Los profesores participantes en esta investigación practicaron estilos de andamiaje, al trabajar con algunas diadas en el transcurso del taller.

Además de la participación guiada de expertos, existen otras herramientas culturales que pueden favorecer la apropiación de conocimientos, tal es el caso de diversos materiales didácticos como los libros de texto y los ficheros de actividades. La relevancia de estas herramientas tiene que ver con el significado pedagógico que adquieren, por ejemplo, de forma espontánea el uso de los materiales no es constructivo, los alumnos los conciben como una forma de trabajo individual sobre la que se tiene que decir algo o contestar, pero no negociar ideas, ni generar discusiones y tampoco funciona de guía para actividades más complejas.

En este sentido la condición productiva de las herramientas depende, más allá de las características del material, de los usos que el contexto promueva con ellas. Sólo cuando se definan explícitamente los objetivos y la utilidad de los materiales y se consideren como una oportunidad para comprender la situación, resolver problemas, intercambiar ideas y evaluar el aprendizaje, entonces se obtendrán las ventajas como mediadores de la educación.

Esta situación se ilustra en la interacción de la pareja B y C, videograbadas en las fases intermedia y final del taller de escritores, en donde emplearon las hojas de planeación y las imágenes como organizadores textuales, más allá de enlistar la información y pegar indiscriminadamente las ilustraciones como sucedió en la fase inicial, hubo una función explícita y los materiales sirvieron de modelo para redactar el escrito (Rogoff, 2000).

El cuento como mediador cultural tiene características de forma y contenido que favorecen el acercamiento a la escritura y a la apropiación de estrategias de composición. La forma narrativa es familiar, los individuos contamos historias con base en una secuencia cronológica, en este sentido la estructura del cuento es semejante a la narración oral y facilita la transferencia de un modo discursivo a otro, especialmente en escritores novatos. En cuanto al contenido, el cuento es un género que requiere de variados recursos lingüísticos por lo que es un texto ideal para desarrollar elementos retóricos como la descripción, diálogos y pausas descriptivas, además de generar patrones de redacción fácilmente replicables sirviendo de modelo a los escritores. (Mc Ewan & Egan, 2005).

En esta investigación se abordó exclusivamente el cuento, que si bien es un género ampliamente utilizado en los programas de español no es el único. El taller de escritores pretende que los alumnos transfieran las estrategias de escritura a otras asignaturas, por lo

que es necesario incluir textos como los expositivos que son comunes en las materias de ciencias naturales y sociales.

Por otra parte el uso de diversos géneros responde a los requerimientos de los programas oficiales que involucran el trabajo de más de un tipo de texto en una misma lección.

ESCRITURA Y COLABORACIÓN

En el desarrollo del trabajo a través del uso co-constructivo del lenguaje los alumnos compartieron significados y se percataron que la calidad de las producciones mejora en relación al compromiso y participación del grupo, ya que a partir de actos dialógicos se mostraron las ventajas de la elaboración del pensamiento conjunto, en la resolución de problemas y en la generación de nuevos conocimientos.

El trabajo en díadas es una posibilidad de organización colaborativa sugerida en este trabajo, sin embargo, con el propósito de contribuir en el desarrollo del trabajo colaborativo es conveniente analizar estas formas diferenciadas de interacción. Por ejemplo, en equipos con más integrantes la oportunidad de participar disminuye y también hay más diferencias y es más difícil llegar a acuerdos. Otro factor que influye en la colaboración es el género de los integrantes, en general las alumnas explican con más detalle las acciones y buscan consensos a través de la aceptación, mientras que los alumnos son concretos y defienden más sus puntos de vista, sin embargo, dichas características se modifican si trabajan con alguien del mismo género o si existe amistad de por medio.

Las competencias cognoscitivas y psicolingüísticas de los integrantes del equipo también son elementos que intervienen en el desarrollo de la escritura. Cuando trabajan alumnos con niveles de competencias diferentes suceden dos procesos interesantes, o bien el que cuenta con más estrategias impone su punto de vista o asume el rol de tutor desarrollando alternativas de apoyo para el compañero. En la pareja B, videograbada en la fase intermedia, empleó el cuestionamiento como una forma de cerciorarse de la comprensión del compañero.

Asimismo, en esta investigación pese a una diferencia inicial reportada por los docentes entre los miembros de las díadas, las actividades ilustraron que el repertorio del que disponían los alumnos era, en general, muy similar e incluso contrario al reportado por los profesores, el alumno que señalaban menos competente parecía disponer de más estrategias y viceversa.

De esta manera, es necesario comprender la postura desde la cual los docentes evalúan a los alumnos y la forma en que involucran el trabajo colaborativo, también debe explicarse el impacto de diversas formas de integración del equipo en la calidad de los textos, así como el efecto de alternar trabajo individual con el colaborativo.

Siguiendo con la conformación de las díadas la permanencia de los mismos equipos en el transcurso del taller se caracterizó de dos maneras. En la primera, los integrantes de las díadas aprendieron a colaborar respetando las individualidades, paulatinamente emplearon estrategias para compartir la información y terminar la tarea, también reconocieron formas efectivas de brindar retroalimentación respondiendo a las necesidades y habilidades del compañero.

En la segunda, el trabajo en grupos intactos provocó encono, aburrimiento y sentimientos de desagrado. Algunas díadas se mostraron renuentes a colaborar con los mismos compañeros señalando que uno era el que trabajaba y que el otro no entendía la actividad y cometía errores. Considero que ambas características deben ser estudiadas a profundidad para estructurar efectivamente los equipos.

Por lo anterior, la promoción de estrategias específicas para trabajar en equipo propicia formas constructivas de pensamiento, las cuales influyen en el número y calidad de recursos lingüísticos empleados en la composición de textos. Estos hallazgos son congruentes con otras investigaciones con mayor rigor metodológico, en donde se realizan seguimientos longitudinales y se observa la relación entre la calidad de la interacción, específicamente tipos de habla, y la calidad de las producciones (Albarrán, 2006; Fernández, 2003; Mazón, 2006; Rojas-Drummond & Peón, 2004).

En el taller de escritores se desarrollan formas de trabajo correspondientes a la escritura colaborativa, los alumnos elaboran conjuntamente fragmentos del cuento, emplean el habla exploratoria para aclarar información y discutir diferencias, además revisan aspectos del contenido para evaluar la congruencia del escrito. En algunos casos la distribución de la tarea es recíproca en donde los participantes se involucran en la misma actividad empleando el lenguaje como mediador central.

Como lo muestra el análisis de la pareja B y C, videograbadas en la fases intermedia y final del taller, los estilos de interacción se relacionan con las características de las composiciones escritas. Conforme los alumnos se apropian de formas co-constructivas y exploratorias de colaboración, los textos son más complejos y responden a una función comunicativa determinada como emocionar, divertir, sorprender y asustar, que como señala la teoría narrativa enriquecen el texto y permiten al lector adentrarse en los propósitos del escritor (Pimentel, 2002).

Sin embargo, siguiendo la propuesta sociocultural, en una situación social no es posible identificar una exclusiva forma de actuar entre los miembros de la comunidad, en este sentido, los participantes emplean un amplio repertorio de formas de interacción, desde el trabajo individual en donde un alumno impone su punto de vista y textualiza, hasta el intercambio de algunas ideas y situaciones complejas donde negocian y discuten la información para la producción de un segmento del cuento.

Estos hallazgos enriquecen los estudios que ilustran por un lado, la necesidad de promover explícitamente estrategias encaminadas al trabajo colaborativo y por otro, indagar las características del contexto, de la tarea, de los recursos de apoyo y de los participantes para explicar cuáles favorecen cierto tipo de interacción (Dauite & Dalton, 1993; Topping, Sutherland & Yarrow, 2000 & Lave & Wenger, 1991).

También existe relación en a forma en que los alumnos definen la composición y la calidad de las producciones. Cuando reconocen la función comunicativa de la escritura, la importancia de considerar al lector e identifican la estructura del texto, entonces emplean una aproximación estratégica en el desarrollo de sus cuentos, su repertorio léxico se amplía, se apoyan en la superestructura narrativa, así como refieren elementos retóricos que permiten cumplir los propósitos del escrito. Esto es congruente con algunas propuestas de intervención en donde las concepciones que los alumnos tienen de la escritura influyen en la forma de escribir (Cassany, 1999 & Rojas-Drummond, 1999).

El taller de escritores propició que los alumnos definieran la escritura y sus usos, con base en su función comunicativa y cognoscitiva, enfatizando que la composición tiene sentido cuando se reconoce para qué y para quién se realiza, en consecuencia identifican la importancia de la comprensión que el lector tenga del texto. Siendo congruentes con las premisas de la escritura como un proceso de transformación del conocimiento, los alumnos practican la planeación de sus composiciones a través de representaciones narrativas y visuales y asumen la escritura como un problema de diseño (Sharples, 1999).

La planeación facilitó la textualización en una superestructura específica, los alumnos incluyeron las tres secciones centrales del cuento con la mayoría de sus elementos título, personajes, escenarios, problemas y episodios. Además los textos tuvieron una coherencia local al emplear oraciones unidas por diversos marcadores lingüísticos y coherencia global, en donde cada sección del texto tuvo relación entre sí (Bereiter & Scardamalia, 1986; Hayes & Flower, 1980 & Sharples, 1999).

Un aspecto que sería conveniente se aborde en próximos trabajos es el impacto que tienen diferentes formas de representación del texto en la escritura recíproca. En esta investigación se propuso un tipo de planeación a partir de esquemas textuales e imágenes, pero diversos

estudios han mostrado que otro tipo de representación como los mapas conceptuales y cuadros sinópticos digitalizados proveen recursos interactivos y multimodales que enriquecen la planeación y favorecen la construcción de esquemas cognoscitivos (Albarrán, 2006; Littleton & Light, 1999).

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS Y APLICADAS

Las implicaciones metodológicas de la propuesta involucran la evaluación precisa de la forma y estructura del cuento. Se incluyen no sólo los aspectos que tradicionalmente se retoman como la coherencia gramatical, la ortografía y los signos de puntuación, sino elementos narrativos y psicolingüísticos como son: la superestructura textual; la dimensión espacial, específicamente la descripción y las dimensiones temporales como los diálogos y las escenas.

A partir de estos elementos se generó una propuesta de análisis que puede ser empleada en la revisión de textos narrativos. Establece criterios claros y define el grado de dominio en la condición evaluada, además se adapta a las características del contexto y de la tarea. Este sistema de evaluación es cercano a la concepción constructiva de la expresión escrita, explica aspectos sustanciales de la redacción que involucran la congruencia y la comprensión del texto, así como los recursos literarios consistentes con la función comunicativa del cuento (Coll & Edwards, 1996; Hernández, 2006; Morales y Romero, 2002).

Complementando este análisis y con el propósito de dar cuenta de la escritura en parejas, se describieron eventos comunicativos en diversos momentos de la intervención, así como una posible explicación de su relación con la calidad de los textos. Además, se recuperó el valor del diario de campo, el cual fue utilizado en la evaluación de las sesiones y la adaptación del taller de escritores.

Se reconoce que el análisis cualitativo es una posible aproximación para describir el proceso de escritura colaborativa, sin embargo, son necesarios diseños más precisos que permitan no sólo describir situaciones en momentos determinados, sino realizar comparaciones intragrupo e intergrupo y de esta forma explicar cambios con base en la implementación de la intervención.

A través del análisis de tres díadas resultaría atrevido generalizar los hallazgos encontrados, sin embargo, los diseños cualitativos ganan a nivel micro y pierden en generalización. Este primer acercamiento es válido de acuerdo con la etnografía de la comunicación y el análisis del discurso, los cuales indican que una descripción general del contexto, de la actividad y de los miembros de la comunidad permite profundizar en el análisis y llegar a conclusiones con mayor fortaleza empírica (Hymes, 1972 & Saviile-Troike, 2003).

Respecto al campo aplicado, este trabajo demuestra que el taller de escritores es una propuesta pedagógica sustentable y efectiva en el desarrollo de competencias sociales, cognoscitivas y psicolingüísticas. El taller fue congruente con el enfoque comunicativo-funcional y el trabajo en equipo propuestos en el plan nacional de educación.

La propuesta integró elementos medulares de los programas de español como la planeación, la textualización a partir de la descripción, el uso de adjetivos y analogías, la presencia de marcadores lingüísticos y diálogos así como la definición de indicadores para la revisión individual y grupal de los escritos (SEP, 2001).

Los profesores se involucraron en el diseño e implementación del taller de escritores, tuvieron la oportunidad de discutir con el psicólogo la pertinencia de las sesiones respecto a los contenidos revisados en la clase regular así como la dificultad de las actividades, incluso uno de los docentes, quien participó en esta investigación, realizó el modelamiento de la tarea y la reflexión final en el último módulo de la intervención. El psicólogo y los docentes compartieron sus perspectivas teóricas y empíricas sobre las formas más efectivas de enseñanza de la composición escrita, de esta forma se enfatizó la necesidad de promover estrategias de colaboración para trabajar en equipo.

La flexibilidad del taller permite a los docentes incluirlo en su práctica cotidiana. Brinda la oportunidad de desarrollar estrategias pedagógicas a partir del círculo de planeación-trabajo-reflexión, como son los estilos de andamiaje, situaciones didácticas, uso de materiales y formas de evaluación y retroalimentación. Estas experiencias tienen como encuadre el uso del lenguaje a través del diálogo socrático.

Finalmente la colaboración entre psicólogo y docente debe ser más cercana, los profesores son los principales agentes del cambio educativo y deben involucrarse dinámicamente en el diseño, implementación y evaluación. Estos alcances dependen en gran medida del rol que el psicólogo asuma frente al docente, la forma más eficaz de colaborar es cuando mutuamente se consideran profesionales de la educación y reconocen sus fortalezas y necesidades, de tal forma que la función de cada uno es benéfica, dependiente y complementaria.

A través del tiempo se ha demostrado que los programas que son planteados al margen de los profesores están destinados al fracaso. El docente debe estar convencido a partir de la propia experiencia que se deben adaptar, remplazar y generar modelos teóricos y estrategias didácticas para hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el presente trabajo las profesoras participaron en el diseño e implementación del programa, pero fue escasa su colaboración en el proceso de evaluación. Por tal motivo es necesario replantear los caminos para conseguir una comunicación más cercana que van desde disponibilidad de espacio y tiempo, hasta vínculos con el currículo oficial, así como la adaptación de medios y materiales educativos oficiales y privados.

ANEXO 1

LIBRO SEP	NOMBRE DE LA LECCIÓN	OBJETIVO DE LA LECCIÓN	OBJETIVO DEL TALLER DE ESCRITORES
Lección 1	El libro misterioso	Descripción personajes Estructura textual Comprensión de lectura	Descripción Organización Diálogos
Lección 2	Un día de campo	Estructura textual Descripción Adjetivos	Organización Descripción (Adjetivos)
Lección 3	Los buenos vecinos	Estructura textual Diálogos Cambio de registro lingüístico	Organización Diálogos
Lección 4	Las aventuras de Lía y Joel	Estructura Diálogos Planeación Revisión	Organización Diálogos Planeación Revisión
Lección 6	Gulliver en Liliput	Descripción de lugares	Descripción de lugares
Lección 7	Mi familia y la Bella Durmiente	Descripción Personajes Planeación Revisión	Descripción de Personajes Planeación Revisión
Lección 8	Cartas de un gnomo	Descripción Personajes Redacción	Descripción de Personajes Conectores
Lección 12	El papalote	Revisión	Revisión
Lección 13	PX desaparece	Estructura textual Planeación Revisión Diálogos	Organización Planeación Revisión Diálogos
Lección 16	Gulliver en el país de los gigantes	Estructura textual Planeación	Organización Planeación
Lección 20	El fantasma de Canterville	Estructura textual Planeación Revisión	Organización Planeación Revisión

ANEXO 2 MÓDULO I TRABAJAR JUNTOS Y RESOLVER PROBLEMAS

SESIÓN 1 “Elaboración del Portafolio”

Antes de iniciar las actividades específicas de escritura, se desarrolla un primer módulo que tiene como objetivo que **los alumnos practiquen diversas estrategias para trabajar en equipo y solucionar problemas.**

Las estrategias para trabajar en equipo que los alumnos practican son: **Expresar ideas y explicarlas, tomar turnos, respetar las opiniones del grupo y llegar a acuerdos** (estos son elementos generales que serán ampliados según los comentarios de los alumnos).

Mediante el trabajo en equipo los alumnos pueden practicar formas estratégicas de solución de problemas, en este sentido se pretende que los alumnos comprendan la importancia de la **planeación, ejecución y revisión** para lograr un mejor resultado en las tareas.

Tanto las estrategias de trabajo en equipo como las de solución de problemas los alumnos tienen que emplearlas en el transcurso del taller como una forma de resolver conjuntamente las tareas de escritura.

APERTURA

Una vez presentadas las características generales del Taller, los alumnos se colocan por equipos y se les designa un lugar de trabajo. Posteriormente el facilitador realiza algunos cuestionamientos:

¿Qué creen que se hace en un taller de escritores?
¿Qué cosas tenemos que aprender para poder escribir?
¿Para qué sirve trabajar en equipo?
¿Podemos escribir en equipo? ¿Cómo?
¿Qué se necesita para trabajar en equipo?

A partir de estos cuestionamientos se genera grupalmente una lista de consejos que se tiene que seguir para trabajar en equipo. El facilitador debe orientar la discusión de tal forma que se elabora una lista como la siguiente:

- ◆ **DECIR NUESTRAS IDEAS (YO PIENSO QUE.....)**
- ◆ **HABLAR UNO POR UNO**
- ◆ **PEDIR OPINIONES (Y TÚ QUÉ OPINAS)**
- ◆ **LLEGAR A ACUERDOS**
- ◆ **RESPETARSE**

Una vez que se elabora la lista de consejos se indica a los alumnos la importancia de seguirlos en cada una de las actividades.

Se explica al grupo que los trabajos que se realizan en el transcurso del Taller se guardan en un portafolio con la intención de revisarlos y utilizarlos en cualquier momento.

Posteriormente se indica a los alumnos que el objetivo de la sesión es el diseño de sus portafolios siguiendo los consejos para trabajar en equipo y las instrucciones de la actividad.

Su portafolio debe de tener las siguientes características:

- Incluir imágenes de diferentes tipos de cuentos
- Incluir el nombre de los integrantes del equipo
- Incluir el nombre del equipo

ACTIVIDAD

A cada equipo se le entrega una hoja donde tienen que planear la forma de diseñar el portafolio. Una vez planeado el diseño se les entrega un portafolio para que inicien la elaboración.

El facilitador debe monitorear la actividad con el propósito de promover que los alumnos apliquen las estrategias de colaboración y cumplan con los requisitos de la tarea.

GUÍA PARA EL DISEÑO DEL PORTAFOLIO

NUESTRO EQUIPO SE LLAMA:

DELANTE	DETRÁS
---------	--------

MATERIAL QUE NECESITAMOS:

CIERRE

Algunas diadas presentan sus portafolios al grupo e indican el procedimiento que siguieron para elaborarlo. Posteriormente se sugiere que el facilitador realice los siguientes cuestionamientos que permitan reflexionar sobre el uso de las reglas de colaboración y la forma de solucionar problemas:

¿Qué hicieron en la sesión?
¿Qué consejos utilizaron para trabajar en equipo?
¿Para qué les sirvieron los consejos?
¿Qué consejo les gustaría agregar? ¿Por qué?
¿Es importante aprender a trabajar en equipo? ¿Por qué?

Con la finalidad de elaborar la guía para solucionar problemas, se sugiere que el facilitador presente a los alumnos alguna situación problemática que les permita reflexionar sobre la necesidad de planear y evaluar las actividades, por ejemplo, "A Luis le dejaron de tarea hacer una maqueta del sistema solar. Su mamá le dio \$30 para ir a la papelería y comprar el material. Luis recibió el dinero y salió a comprar las cosas, al llegar pidió 10 bolas de unicel del mismo tamaño, una pintura azul y otra negra, una tabla pequeña y un pritt. Con este material Luis se había gastado todo el dinero. Al llegar a casa empezó a construir la maqueta, observó un dibujo y se dio cuenta de.....(el facilitador cuestiona a los niños), además cuando intentó pegar las bolas de unicel con pritt(el facilitador pregunta ¿qué creen qué pasó?. Al terminar de plantear esta situación el facilitador realiza las siguientes preguntas:

¿Cuál era la tarea que tenía que resolver Luis?
¿Por qué no pudo hacer la maqueta correctamente?
¿Qué tenía que haber hecho antes de ir a comprar el material?
¿Cuál fue la diferencia entre lo que hicieron ustedes y lo que hizo Luis antes de realizar la tarea?
¿Para qué les sirvió la hoja de planeación?
¿Qué hubiera pasado si no hubieran planeado su portafolio antes de hacerlo?
¿Cómo supieron que su portafolio estaba bien hecho?

A partir de estos cuestionamientos se elabora grupalmente una guía que servirá para resolver las tareas, se sugiere llegar a una serie de pasos como los siguientes:

- ◆ ¿QUÉ VAMOS HACER?
- ◆ ¿CÓMO VAMOS A REALIZAR LA ACTIVIDAD?
- ◆ MANOS A LA OBRA
- ◆ ¿CÓMO NOS QUEDÓ LA ACTIVIDAD?
- ◆ ¿QUÉ TENGO QUE MODIFICAR

Finalmente el facilitador debe garantizar que los consejos para trabajar en equipo y la guía para resolver tareas permanezcan visibles en el salón de clases.

COMENTARIOS

Los alumnos deciden el nombre del equipo así como la característica que tendrá su portafolio. El equipo designa un código para establecer las ilustraciones de la parte anterior y posterior del mismo. En el siguiente diálogo se observa que la dñada señala las características de la actividad, sin embargo, no respeta ni corrige el plan. Además la responsabilidad de la tarea se define individualmente.

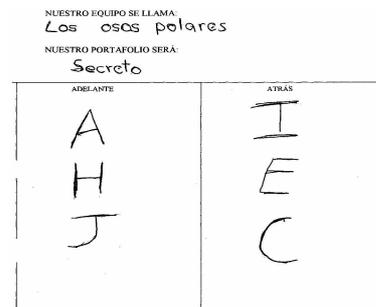
Ro: Fíjate estas poniendo todo del mismo tipo de cuento, de terror

Ri: Claro que no, son monstruos diferentes

Ro: Pero es lo mismo de terror

Ri: Que importa ya me cansé y lo estás haciendo tú

Ro: No se va a dar cuenta



MATERIAL QUE NECESITAMOS: Colores, lápiz, regla, pegamento y goma

En la sesión cuatro de este módulo se observó que algunos alumnos intentan aplicar los consejos para trabajar en equipo y resolver problemas. En este ejemplo los alumnos se involucran conjuntamente en la tarea y definen la estrategia para realizarla:

Z: Tenemos que leer lo de los perros

A: Sí y después lo de las familias y a ver quién le va mejor

Z: Primero leo yo lo de los perros y tú las familias, tenemos que acordarnos

Z: Tenemos que poner atención

TROTÓN es de raza desconocida, tiene cerca de 3 años. Este perro ladra muy fuerte, le encanta la caza y perseguir objetos en movimiento. Es muy inquieto, todo el tiempo está de un lado a otro. Puede llegar a ser peligroso para los niños, le disgusta estar encerrado, puede vivir afuera de la casa.



CAPTAN es una Beagle, tiene 10 años. Es apacible y camina lento. Se deja acariciar por los niños. Esta entrenada para traer el periódico, las pantuflas y dormir afuera por las noches. Come leche con pan y sobras de comida. Necesita mucho amor.



Una vez definido el plan el equipo realiza las lecturas correspondientes. Al finalizar eligen al perro adecuado y explican la razón de esta decisión. El siguiente fragmento ilustra la práctica de los consejos de colaboración.

A: Es Trotón está fácil (escribe)

Z: Espérate y yo que

A: Bueno te parece

Z: Pues sí Trotón es inquieto

Z: Sale ya casi terminamos

ANTES DE EMPEZAR DIGAN CÓMO LO VAN A RESOLVER

FAMILIA	perro asignado	¿por qué se le asigna ese perro?
LOS HERNÁNDEZ Juan y Martina Hernández. Tienen una casa con un jardín amplio. Los dos son gente muy ocupada, trabajan todo el día fuera de casa. Les encanta el ejercicio. Por eso se levantan a las 5:00 de la mañana y salen a correr a un bosque que está cerca de la casa. Hace unos días los asaltaron mientras corrían, ahora quieren a un perro que los acompañe.	Trotón	porque tienen y el perro es muy inquieto y ellos tienen jardín amplio
SRITA. GONZÁLEZ La señorita Pamela González tiene un departamento muy lindo, lo tiene siempre muy arreglado y limpio. Tiene muchas figuritas de porcelana y objetos de cristal que cuida con esmero. Ella es fotógrafa y trabaja en casa. Algunas veces su sobrino Roberto de 7 años se queda con ella. Pamela no tiene jardín	CAPTAN	porque ella es tranquila y ella no tiene jardín

¿Qué hicieron en la sesión?
 ¿Cómo le hicieron para decir sus opiniones?
 ¿Qué pasa cuando en un equipo alguien no da su opinión?
 ¿Les sirvió la hoja de planeación? ¿Para qué?
 ¿Qué sentidos utilizaron para hacer su maqueta?
 ¿Cómo podemos saber si la maqueta esta bien hecha?
 ¿Qué tenemos que hacer cuando nos damos cuenta de algo no está saliendo mal?

COMENTARIOS

Los alumnos narran el procedimiento para llevar a cabo su maqueta, incluyen el título, el material y la característica del sentido. Se recordó la función comunicativa y se ejemplifica en el siguiente diálogo.

E: Para que todo esto ya queremos hacer la maqueta, el plan es aburrido
 F: ¿Qué creen que pase si empiezan hacer todo sin planear?
 M: Pues no alcanza el material
 F: Estás de acuerdo Esteban
 E: Sí pero hay mucho
 F: Además del material que más puede pasar
 E: Pues que no se entienda
 F: Y para qué queremos que se entienda
 E: Para que lo vean otros niños y aprendan
 M: Tiene que quedar bien y pensar antes



3

GUÍA DE TRABAJO

¿Qué vamos hacer? Una maqueta

¿Cómo vamos hacer la actividad?

La vista de tigre

Nosotros pensamos en hacer a este tigre recortarlo, pegar lo, ponerle las imágenes de el ojo normal y ojo HiperMetrope

Las lágrimas limpian los ojos

¿Qué material necesitamos?

Material	Cantidad
plastilina	2 barras naranjas
	2 barras negras
	2 barras blancas rosas
	2 amarillas y 2 Cates azul

HACEMOS LA MAQUETA

MÓDULO III CUENTOS DE AVENTURA Y FANTASÍA

SESIÓN 19 “LAS IDEAS EN ORDEN. EL CUENTO ROTO”

Objetivo: Los alumnos integrarán un cuento de acuerdo a la estructura textual narrativa y modificarán el final del texto.

APERTURA

De manera grupal se recuerda el objetivo del módulo, la composición de cuentos de aventura y fantasía y su presentación en teatro guiñol. Posteriormente se discute la importancia de la organización textual y los beneficios que tiene en la comprensión de los escritos. Se sugiere al facilitador realizar los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuál es nuestro proyecto?
- ¿Cuál es la diferencia entre este proyecto y el de los cuentos de terror?
- ¿Qué hicieron la sesión anterior?
- ¿Para qué sirve organizar un cuento?
- ¿Cómo se organiza un cuento?
- ¿Qué es más fácil leer un cuento en orden o en desorden? ¿Por qué?
- ¿El cuento de terror que escribieron tenía orden?
- ¿Creen que su cuento de fantasía debe tener orden? ¿Por qué?

Posteriormente el facilitador leerá en desorden los párrafos del cuento “El amor de Policarpo” y de manera grupal se reconstruirá el texto siguiendo la organización narrativa (principio, desarrollo y final). El facilitador enfatizará el uso de los marcadores del discurso con el propósito de unir coherentemente las ideas.

ACTIVIDADES

A cada día se le entrega un sobre, el cual contiene los párrafos y las imágenes del cuento titulado “El árbol de candela”. La actividad consiste en organizar el cuento y las imágenes. Posteriormente los alumnos tendrán que modificar el final de la historia.

El facilitador debe cuestionar a los alumnos sobre la estrategia que utilizaron para organizar la información y las ilustraciones, especialmente con aquellos equipos que organizan el cuento sin haberlo leído. Se sugiere discutir con las diadas la relación entre el texto y las imágenes.

CIERRE

De manera grupal se lee el cuento con las modificaciones elaboradas por los alumnos. El facilitador podrá realizar los siguientes cuestionamientos:

- ¿Qué problema tuvieron que resolver en la sesión?
- Antes de organizar el cuento ¿Podían explicar de qué se trataba? ¿Por qué?
- ¿Cómo le hicieron para organizar el cuento?
- ¿Cómo le hicieron para organizar las imágenes?
- Después de organizar el cuento ¿Entendieron de qué se trataba?
- Antes de escribir el final ¿qué hicieron?
- ¿Cómo le hicieron para revisar el final del cuento que escribieron?
- ¿Qué dificultades tuvieron para trabajar en equipo? ¿Cómo las resolvieron?
- ¿En qué otra actividad han tenido que organizar información?

COMENTARIOS

En esta sesión se observó que la mayoría de los equipos tuvieron dificultad para organizar el cuento, específicamente en la sección del inicio. En el caso de esta diada, se invitó a los alumnos a leer todos los párrafos antes de comenzar a pegarlos. Posteriormente se cuestionó al equipo qué elementos tenía el inicio de los cuentos, situación que se ilustra en el siguiente diálogo.

- F: ¿Cómo podemos saber cuál es el inicio?
L: No se entiende nada
D: Es lo del lugar y personaje
F: Muy bien, en el principio de los cuentos ¿qué cosas encontramos Luis?
L: Lugar, personaje
D: y el problema
F: Entonces ¿cómo podemos encontrar el párrafo que va al inicio?
L: El que tenga eso
L: Aquí está el pueblo (señala el párrafo)
D: Y el loco es el personaje
F: ¿Creen que sea el primer párrafo?
L: Sí, vamos a pegarlo

Como se observa el conocimiento de los elementos de la estructura narrativa contribuyó a organizar la información, los alumnos comprendieron que los textos se organizan de una forma específica y qué es la manera en qué se deben leer y escribir. Otro aspecto que facilitó la realización de la actividad fue que los alumnos identificaron marcadores lingüísticos y los emplearon como organizadores temporales del relato.

Los alumnos identificaron la función de las ilustraciones en los cuentos y la congruencia que debe existir entre la imagen y el texto, sin embargo, en el siguiente diálogo se observa como la dificultad de comprensión de una oración, dificultó la integración de la imagen correspondiente.

- F: ¿Están seguros de qué esta imagen va aquí?
D: sí
F: ¿De que habla el último párrafo?
L: De que hicieron una fiesta
D: y que hubo pájaros
F: ¿Y la imagen es de eso?
L: Por eso esta sembrando fuego
F: ¿De dónde habrán salido los pájaros?
L: Quien sabe
D: Tiene que sembrar el fuego
F: Al inicio ya había sembrado el fuego, entonces ¿de dónde salieron los pájaros?
D: Del árbol
L: Entonces los pájaros salieron de las ramas

Este cuento está en desorden, organicen la información y los dibujos y péguenlos donde corresponda.

EL ÁRBOL DE CANDELA

En Taganga, un pequeño y lejano pueblo que ya no existe, un loco sembró un fósforo encendido en el jardín de su casa. El loco era un gran tipo, delgado y gracioso, cabello de alfileres y nariz fina, usaba camisa de colores y pantalones de estrellas. Algunas veces se creía gato, recorría los tejados y se bebía la leche en las cocinas del vecindario. Otras veces se creía jirafa y lucía bufandas de papel. Cuando le daba por volverse guacamaya era peor.

Como era de esperarse, la gente se burló de la última locura del loco. Lo vieron sembrar el fósforo encendido en el jardín de su casa y se fueron a dormir. Sólo a un loco se le podía ocurrir sembrar un fósforo.

MÓDULO III
SESIÓN 23 “LOS PERSONAJES HABLAN. LAS HISTORIETAS”

Objetivo: Los alumnos elaborarán diálogos con el propósito de completar historietas.

APERTURA

De manera grupal se recuerda la actividad realizada la sesión anterior. El facilitador subrayará la función de las descripciones en los cuentos. Es conveniente recordar los consejos para trabajar en equipo y las ventajas que tiene. Se sugiere realizar los siguientes cuestionamientos:

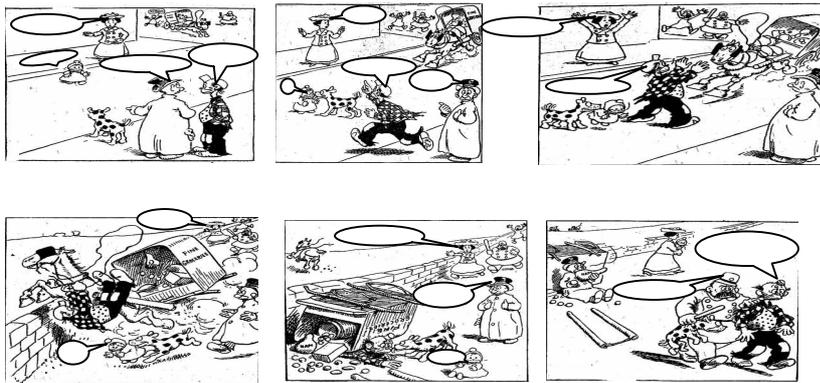
Además de las descripciones ¿qué otra cosa tienen los cuentos?
¿Qué son los diálogos?
En dónde más podemos encontrar diálogos
¿Qué son las historietas?
¿En qué se parecen las historietas y los cuentos?
¿En qué son diferentes las historietas y los cuentos?

El facilitador presentará al grupo una historieta. Los alumnos escribirán los diálogos e inventarán el título. Se deberá enfatizar la congruencia entre las imágenes y los diálogos así como la relación del título con el contenido de la historia. También se debe señalar la diferencia entre incluir diálogos en un cuento (uso de guiones) y en una historieta.



ACTIVIDAD

A cada equipo se le hace entrega de una historieta en desorden. La actividad consiste en organizarla y escribir los diálogos y el título. El facilitador deberá monitorear la estrategia que emplean las diadas para organizar la historieta, cuestionando a los alumnos sobre la importancia de observar todas las imágenes antes de decidir el orden de la historia. También se debe persuadir a los alumnos a dar opiniones y elaborar conjuntamente la actividad.



CIERRE

Se colocan las historietas en las paredes del salón y se brinda tiempo para que los alumnos las lean. Al finalizar se realizan los siguientes cuestionamientos:

¿De qué se trató la sesión?
¿Cómo le hicieron para organizar la historieta?
¿Cómo le hicieron para escribir los diálogos?
¿Por qué son importantes los diálogos en los cuentos?
¿Qué historieta les gustó más y por qué?
¿En qué otra actividad han elaborado historietas?

COMENTARIOS

Esta situación se diseñó al observar la dificultad que tenían los alumnos para incluir diálogos en los cuentos, cambiar el registro lingüístico e indicar turnos de habla. Los alumnos utilizaron la estructura narrativa para organizar la historieta a través de imágenes, se indicó a los equipos la necesidad de prestar atención a los detalles ya que las ilustraciones tenían muchas semejanzas.

En principio los diálogos que incluyeron los alumnos eran muy cortos y se les invitó a ampliarlos, con la intención de que la historieta fuera interesante. El ejercicio más importante de la sesión fue la narración de las historias, los alumnos tenían que indicar explícitamente los turnos de habla.

A: Entonces estaban platicando y dijo -¡cuidado viene a toda velocidad la carreta!-

F: ¿Quién dijo?

Z: El vagabundo

F: Recuerden indicar quién dijo qué para que le entendamos

Z: La señora gritó desesperada -salven a mí bebé, se los suplico-

A: Y luego el padre dijo -se volvió loco por qué corre tan rápido-

A: Mientras lloraba -cuña, cuña-

F: ¿Quién lloraba?

Z: El bebé



ANEXO 3

SUPERESTRUCTURA						
PRINCIPIO	<i>Título</i>	Ausencia 0	Escribe un título que no corresponde al contenido de la historia 1	Escribe un título pertinente a la historia 2		
	<i>Personaje</i>	Ausencia 0	Escribe al personaje sin incluir detalles 1	Describe al personaje empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales 2	* Describe al personaje empleando adjetivos y/o analogías y referentes extratextuales 3	
	<i>Escenario</i>	Ausencia 0	Escribe el escenario sin incluir detalles de éste 1	Describe el escenario empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales 2	* Describe el escenario empleando adjetivos y/o analogías y referentes extratextuales 3	
	<i>Problema o situación</i>	Ausencia 0	Escribe la situación o problema pero existe una ruptura de la secuencia lógica 1	Escribe la situación o problema sin rupturas, pero no se incluyen detalles 2	Describe la situación o problema incluyendo detalles y sin rupturas 3	
DESARROLLO	Ausencia 0	Escribe un episodio con rupturas (eventos que no siguen una secuencia lógica) 1		Escribe dos o más episodios con rupturas 2	Escribe un episodio sin rupturas 3	Escribe dos o más episodios sin rupturas 4
	Ausencia 0	Escribe un final que no tiene que ver con el desarrollo del relato 1		Escribe la conclusión de la historia de manera precipitada y pertinente al desarrollo de la historia 2	Escribe la conclusión de la historia, pertinente al desarrollo e incluyendo detalles 3	* Escribe de forma inesperada la conclusión de la historia, pertinente al desarrollo e incluyendo detalles 4
II. COHESION						
Presencia de un marcador, (además de había una vez) utilizado en una o varias ocasiones 1		Presencia de dos o tres marcadores 2		Presencia de más de tres marcadores 3		
III. DIMENSIÓN TEMPORAL						
Diálogos	Ausencia 0	Se incluye uno de manera inadecuada (falta de claridad entre los papeles del emisor y receptor) 1	Se incluyen uno o dos diálogos de forma adecuada 2	* Se incluyen más de dos diálogos de forma adecuada 3		
Escena	Ausencia 0	Se describe al menos un evento de la historia, incluyendo detalles y características de las acciones 1		Más de una escena 2		
*Pausa Descriptiva	Ausencia 0	Se detiene el flujo de la historia y se realizan descripciones empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales 1		* Más de una pausa descriptiva 2		

ANEXO 4

LOS CUENTOS EN FINAL FELIZ

Había una vez un conejo vegetariano que comió mucho y encontró unos huevos y los crió. Unos valientes muchachos los fueron a rescatar al monte de mar y ahí en una casa vivía un rey con su esposa y sus hijos, ahí en esa casa espantaban, porque se aparecían sombras, en el comedor habían bellos cubiertos, en el sótano había miles de juguetes. Hace unos 600 años bajaron dos marcianos, uno grande y uno chiquito, el grande se llamaba Chuli y el chiquito se llamaba Escuvi. Dicen unos muchachos que cuando estaban en su globo vieron bajar un platillo volador bajando del espacio.

Finalmente el rey mando a sus soldados a luchar con miles de marcianos y ganaron los marcianos, porque eran miles de ellos. El conejo se fue con los muchachos, los marcianos felices, porque ganaron la batalla y vivieron felices.

FIN

EVALUACIÓN DEL CUENTO

CATEGORÍA	PUNTUACIÓN	DESCRIPCIÓN
TÍTULO	1	<i>Escriben el titulo pero no es pertinente a la historia</i>
PERSONAJE PRINCIPAL	1	<i>Escribe al personaje sin describirlo</i>
ESCENARIO	0	<i>Ausencia</i>
PROBLEMA	1	<i>Escribe la situación o problema pero existe una ruptura de la secuencia lógica</i>
DESARROLLO	1	<i>Escriben un episodio con rupturas</i>
FINAL	3	<i>Escriben la conclusión de la historia, pertinente al desarrollo e incluyendo detalles</i>
MARCADORES	2	<i>Presencia de dos o tres marcadores</i>
DIÁLOGO	0	<i>Incluyen un dialogo de forma adecuada</i>
ESCENA	0	<i>Incluyen una escena</i>
PAUSA DESCRIPTIVA		<i>No aplica</i>

ANEXO 5

LA CREACIÓN DE FRANKENSTEIN

En una mansión lejos de la ciudad de París había un laboratorio muy grande donde crearon a Frankenstein. En ese laboratorio sólo trabajaba un anciano muy extraño. Un día el anciano llevo a Frankenstein en su coche a la ciudad más grande del mundo llamada Nueva York, donde tenía muchos amigos. El viaje era largo pero el anciano queria hacerlo, así que el anciano manejo lo más rápido que podía por la carretera principal.

A la mañana siguiente Frankenstein y el anciano habían llegado a la ciudad, cuando el monstruo Frankenstein se bajó del coche algunos habitantes se asustaron y salieron corriendo, otros se tomaron fotos y otros se preguntaban que era aquel personaje. Frankenstein tenía unas espadas filosas que nadie le podía quitar de las manos, de repente tocó el suelo con las espadas y se agrietó el piso. La gente aterrorizada corrió y el monstruo se enfureció tanto que empezó a gritar y su dueño le dijo - ¡eres un bueno para nada, te traje aquí para poder destruir, no para gritar-, pero Frankenstein no hizo caso y gritaba tan fuerte que hasta los vidrios de las ventanas salían volando.

Pasaron muchos días y el monstruo no dejaba de gritar así que los habitantes de la ciudad decidieron hacer una trampa. Pensaron y decidieron que la trampa podría ser atraparlo entre todos y meterlo en un pozo muy profundo que estaba en Nueva York. Los habitantes siguieron diciendo ideas hasta que finalmente decidieron hacerlo dormir eternamente.

Finalmente los habitantes de la ciudad prepararon antorchas, machetes y palos y la gente fue en busca de Frankenstein, cuando lo encontraron le pegaron, lo quemaron y le dieron una pastilla con agua, se la tomó y lo hicieron dormir eternamente.

FIN

DIANA Y RICARDO

EVALUACIÓN DEL CUENTO

CATEGORÍA	PUNTUACIÓN	DESCRIPCIÓN
TÍTULO	2	<i>Escriben el titulo pertinente a la historia</i>
PERSONAJE PRINCIPAL	3	<i>Describen al personaje empleando adjetivos y/o analogías y referentes extratextuales</i>
ESCENARIO	2	<i>Describen el escenario empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales</i>
PROBLEMA	3	<i>Describen el problema incluyendo detalles y sin rupturas</i>
DESARROLLO	3	<i>Escriben un episodio sin rupturas</i>
FINAL	3	<i>Escriben la conclusión de la historia, pertinente al desarrollo e incluyendo detalles</i>
MARCADORES	3	<i>Presencia de más de tres marcadores</i>
DIÁLOGO	2	<i>Incluyen un dialogo de forma adecuada</i>
ESCENA	1	<i>Incluyen una escena</i>
PAUSA DESCRIPTIVA	2	<i>Más de una pausa descriptiva</i>

ANEXO 6

LA LUCHA POR EL ÁNGEL

Había una vez unos criminales malos llamados el duende y su hermano Jorge. Eran malos y siempre querían hacer maldades a los buenos.

Los criminales querían robar a un ángel alto, con cabello amarillo y alas, el ángel estaba en el castillo de los buenos. Lo querían robar porque el ángel tenía poderes y podía conceder deseos.

De pronto llegaron los buenos y el mago los detuvo cuando se dio cuenta que el duende malo, orejudo y narizón se estaba escapando. El mago era barbudo, enano y también muy inteligente. De pronto el mago con su magia le quitó lo que llevaba el duende que era una gran bola de cristal.

Al anoecer el mago pensó porque querían robar al ángel y empezó a decir en voz baja – porque es bueno y es inteligente-. Al día siguiente el mago fue al río a bañarse y al momento que se estaba bañando no vio que estaba un cocodrilo de los malos y el cocodrilo empezó a caminar hacia el mago. De repente el cocodrilo le mordió las nachas al mago pero de pronto se apareció un arquero alto y de piel blanca y le lanzó una flecha al cocodrilo. Hasta que apareció el duende se lo llevó y lo curó. El mago le dijo al arquero –gracias- y el arquero respondió –de nada jefe-.

Llegaron a la casa del mago y curaron al arquero. Pasaron dos años y los malos atacaron a los buenos y a sus mascotas porque querían cobrar venganza de lo que le hizo el cocodrilo. La batalla fue dura pero los buenos lucharon por el ángel.

El mago estaba escondido en un árbol y mató al duende pero de pronto bajo el hermano del duende que era chaparro, narizudo, orejón y vestía saco verde y pantalón azul y mató al mago y entonces llegó el arquero y atacó al hermano del duende llamado Jorge.

Finalmente pudieron salvar al ángel ya que cuando el hermano duende iba a matar al arquero, el arquero se agachó entonces se atravesó su mascota y el duende la mató. El arquero le enterró una flecha en el corazón al hermano duende porque cobró venganza del mago y lo mató.

Pasaron dos meses y se casó el arquero y el ángel porque se gustaron mucho.

ROCÍO Y RICARDO

EVALUACIÓN DEL CUENTO

CATEGORÍA	PUNTUACIÓN	DESCRIPCIÓN
TÍTULO	2	<i>Escriben el título pertinente a la historia</i>
PERSONAJE PRINCIPAL	2	<i>Describen al personaje empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales</i>
ESCENARIO	1	<i>Escriben el escenario sin incluir detalles de éste</i>
PROBLEMA	3	<i>Describen el problema incluyendo detalles y sin rupturas</i>
DESARROLLO	4	<i>Escriben dos o más episodio sin rupturas</i>
FINAL	4	<i>Escriben de forma inesperada la conclusión de la historia, pertinente al desarrollo e incluyendo detalles</i>
MARCADORES	3	<i>Presencia de más de tres marcadores</i>
DIALOGO	2	<i>Incluyen un dialogo de forma adecuada</i>
ESCENA	1	<i>Incluyen una escena</i>
PAUSA DESCRIPTIVA	2	<i>Más de una pausa descriptiva</i>

ANEXO 7

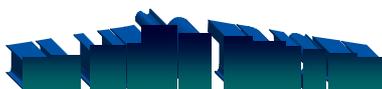
Con la finalidad de comparar los cuentos, a continuación se presentan las producciones realizadas por diádas específicas en diferentes momentos de la investigación.

FASE DIAGNÓSTICA

Érase una vez una casa vieja que tenía el número 666 decían que esa casa estaba embrujada por el diablo y drácula y avían comparado y no se dieron cuenta que estaba embrujada y el dijo y su mama fue a visitarlo y todo su cuarto estaba lleno de sangre y en el habitaba el drácula y lo salvamos y vivieron felices para siempre.

AMANDA Y CARLOS

FASE INTERMEDIA



Era una vez un niño tan feliz que siempre tenía lo que quería, sus papás le compraban todo lo que el niño quería pues era rico, consentido, chiquito y también tenían un gran mayordomo. El niño se llamaba Giovanni era muy buen estudiante y asistía a una escuela de paga. Un día cuando Giovanni llegó a su escuela dijo - hola, hoy en la tarde habrá un concurso de esgrima -. A Giovanni le gustaba platicarle a sus amigos lo bueno que era para el esgrima.

Llegó la hora de la salida y el chofer fue a recoger a Giovanni a la escuela. Llegó a su casa, comió y después del café fue a vestirse pues ya era hora de ir a la competencia. Giovanni tomó sus cosas y cuando llegó al gimnasio no vio a sus papás, - ¿Por qué no habrán venido? - se preguntaba Giovanni. Solo vio a su mayordomo que se veía muy triste. Cuando acabó el concurso Giovanni fue con su mayordomo - ¿Por qué traes ese traje negro? - amito- dijo el mayordomo con una voz muy triste- sus padres murieron esta mañana -, - ¡Que! -, dijo Giovanni, - No, no puede ser - ellos estaban conmigo-. El mayordomo le explicó a Giovanni, que sus papás habían muerto desde la mañana y que regresaron a comer con él para despedirse, pero ya eran fantasmas.

Pasaron unos días y se leyó el testamento - Sr. Giovanni le propongo informarle que usted es el único heredero tiene casas, haciendas y clubes de esgrima, limosinas, coches, empresas, etc.-dijo el juez. Cuando Giovanni firmó se convirtió en el dueño de todas las cosas que tenían sus padres, Giovanni tenía muchas cosas pero extrañaba a sus papás.

Un buen día cuando Giovanni ya tenía 12 años fue a la cama, intentaba dormir cuando de repente oyó algo en el salón de esgrima, rápidamente tomó una lámpara y bajo las escaleras, estaba asombrado de lo que veía, eran dos trajes negros moviéndose solos, eran sus padres que todas las noches iban a ese salón. Giovanni creció y una noche decidió ir a la azotea de su mansión, el mayordomo había salido a un mandado, Giovanni quería estar con sus padres así que decidió aventarse. Desde ese día cada noche amanecen en ese salón entrenado, la madre, el padre y Giovanni.

FIN

AMANDA Y CARLOS

FASE DIAGNÓSTICA

La Guerra contra los marcianos

Luis y Jacky

La guerra empezó en 1898 los marcianos peleaban por los planetas porque querían ser los reyes querían investigar los humanos porque querían los marcianos querían robar los 9 nueve planetas y los marcianos pudieron vencer a los humanos y es así como pudieron tener los 9 planetas y vivieron felices para siempre.

FASE FINAL

LOS ENANITOS DE ORO

Había una vez en la época de bronce unos enanitos que eran muy ricos vivían en un bosque encantado muy muy lejano. El bosque era grande y los árboles también además tenían fruta de oro y había oro por todas partes.

Un enanito se llamaba Cristian era rico y tacaño tenía una esposa de 1000 años delgada y muy grande como de un metro que se llamaba Monse y de cariño le decían la delgada del día. Una vez su esposa de 1000 años le dijo a Cristian que en el pueblo se estaban hartando de él, entonces Cristian respondió – ya les voy a dar el dinero a todos los del pueblo, yo el más rico de todos les voy a dar 100 monedas como a mi esposa Monse –

Entonces Cristian les dio las monedas a todos los enanitos de todos los pueblos lejanos, cercanos y de todo el mundo. Luego se sentó en un hongo a pensar – ya hice lo que tenía que hacer – exclamó Cristian. Pero pasaron 20000 años y otro y otro y Cristian se hizo más tacaño porque tenía mucho más poder en cada año, mes, día y siglo.

Un buen día los habitantes del pueblo estaban tan cansados de Cristian que lo corrieron del pueblo. Entonces Monse y Cristian decidieron irse a Nueva York y en el camino cantaron una canción llamada la viejada. Llegaron al bosque de Nueva York y estuvieron con los pericos y las ardillas.

Finalmente tuvieron dos hijos una niña y un niño. La niña era delgada como su madre. El niño era bien gordo, chaparro y feo como su padre. Pasaron los años y vivieron felices para siempre.

JACQUELINE Y LUIS

FASE INTERMEDIA



Había un señor llamado Drácula, era feo y espantoso, él tenía sus hijos y vivían en un enorme castillo con ventanas muy pequeñas. Un día los hijos de Drácula decidieron salir a una casa donde vivían cuatro niños, para chupar mucha sangre, pero en el camino se les apareció la muerte fea y flaca y les lanzó un hechizo, les dio a tomar la sustancia X y los hijos de Drácula se empezaron a poner con ojos rojos y piel verde.

Cuando regresaron al castillo su papá los vio y los mató y quedaron hechos cenizas, su papá decidió matarlos porque eran malos.

FIN

ARMANDO Y DIANA LAURA

FASE FINAL

LOS DUENDES ATACAN EL PAÍS DE LAS GALLETAS

Eran dos hermanos duendes que vivían en un enorme bosque con animales aterradores y venenosos, también mordían. Los hermanos duendes eran malos, feos y lo peor de todo es que olían muy mal como a zorrillo. De repente se acercaron unos horribles monstruos, eran altos, fuertes y feos y les dijeron que pasando un enorme mundo llegarían a un lugar lleno de galletas y comida.

Los hermanos duendes fueron a Galletalandia y se sorprendieron por un mundo nuevo y delicioso. Pero ahí vivía un arquero, el arquero era alto, fuerte, valiente y bonito. El arquero presintió que su mundo estaba en peligro, cuando de repente escuchó que dos monstruos estaban comiendo la casa de la anciana. La casa era chica, deliciosa y fantástica, tenía bombones, bastones y chocolates.

Después el arquero salió armado para matar a los hermanos duende y vio que unos monstruos atacaban a dos niñas galletas, mientras otros monstruos se empezaron a comer todas las aldeas. El arquero lastimó mucho a los duendes y a los monstruos les hizo una gran herida en su corazón y se les empezaron a borrar sus poderes.

Finalmente el arquero mató y quemó a los duendes y esa misma noche hicieron una gran fiesta y todas las galletas construyeron de nuevo las aldeas y ya nunca volvieron a sufrir.

DIANA Y ARMANDO.

FASE DIAGNÓSTICA

OSWALDO Y JAIR

Hace mucho tiempo en Alaska había una casa grande que nadie se acercó por estar abandonada. En las noches se prendían la luz del cuarto y de arriba se oían gritos de mujeres y niños. Los vecinos vendieron sus casas por los gritos que no dejaban dormir, entonces dos hombres se metieron a la casa y vieron pájaros en la pared.

Abrieron el cuarto de arriba y había dos camas, en una encontraron una mano se asustaron mucho y se fueron a la ciudad y hasta la fecha nadie ha entrado.

FASE INTERMEDIA



ROBOTUNDRRA

Hace dos días un robot aterrizó la ciudad de Houston Texas, una de las ciudades más grandes de Texas, había muchas casas y de repente parecía como si estuvieras en el desierto. El robot era rojo con una enorme cuchilla abajo y su mayor entretenimiento era matar personas, ya había matado a miles y había dejado a muchas personas heridas, realmente era un robot muy malo, se llamaba Robotundra, este robot ya se había cansado de matar personas, pero no sabía que hacer para dejar de hacerlo.

La policía lo buscaba desesperadamente hasta que finalmente y en un rato la policía encontró su refugio, era en un castillo aterrador que se encontraba a las orillas de la ciudad, la policía tenía miedo de entrar así que decidieron dejar la misión. Robotundra sufría mucho quería volver a ser como antes, recuperar su color azul pues ahora era rojo de tanta sangre salpicada, y sobretodo Robotundra quería ser bueno con las personas.

Robotundra estaba escondido en su casa cuando una de sus mejores amigas llamada Karla lo encontró y le dijo -Cómo estás-, el robot contestó -mal, quiero cambiar y no puedo, por favor ayúdame- , -¿Cómo puedo ayudarte?- preguntó Karla y Robotundra le explicó que no quería matar personas. Entonces Karla le dio muchos ejemplos para no matar como entender los sentimientos de las personas y aprender que son especiales y únicas.

Después de platicar tres horas, Robotundra entendió que podía cambiar, empezó a ayudar a las personas, jugaba con los niños, ayudaba a los ancianos y cuidaba la naturaleza. Finalmente se casó con Karla y vivieron felices para siempre.

FIN

JAIR Y OSWALDO

REFERENCIAS

- Albarrán, C (2006). *El uso de tecnología informática para la creación de cuentos en alumnos de 4to grado de primaria*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Bettelheim, B. (2005). *Psicoanálisis del los cuentos de hadas*. España: Crítica.
- Boxel, C & Roeldofs, E. (2001). Investigations the quality of student discourse; what constitutes a productive student discourse?. *En Journal of Classroom Interaction* 36 (2), 55-61.
- Bruning, R.& Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 24 (4), 14- 23.
- Cassany, D (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cassany; D. (2000). De la Gramática a la reflexión Lingüística. *Novedades educativas*, 119, noviembre, 38-52.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula, el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. España: Paidós.
- Cervera, J. (2000). *Literatura y lengua en la educación infantil*. España: Biblioteca de Pedagogía
- Chartier, A. & Hébrad, J. (2000). Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia,. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 11-24.
- Coll, C. y Edwars, D. (Coords), (1996). *Teaching, learning and Classroom discourse*, Madrid, España: Infancia y Aprendizaje.
- Cullinan, B. (2003). *La lectura en el aula: ideas y estrategias de enseñanza para la formación de lectores*. México: Trillas.
- Dale, H. (1994). Collaborative writing interactions in one Nineth-Grade Classroom en *Journal of Educational Research* 87 (6), 334-343.
- Dawes, L., Mercer, N. & Wegerif, R. (2000). *Thinking together. A programme of activities for developing thinkings skills and KS2*. Inglaterra: Questions Publishing Company.
- Díaz- Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. D.F, México: Mc. Graw Hill.
- Dixon – Krauss, L. (1996). *Vigotsky in the classroom. Mediated literacy instruction and assessment*. EU
- Edwards, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Routledge.
- Edwards, A., Westgate, D. (1994). *Investigating Classroom Talk*. London: The Falmer Press.

- Fernández, M. (2003). *Literacy and exploratory talk: Context, cultural patterns, division of labour, and collaboration as structural elements*. Trabajo presentado en el symposium: "Making visible the invisible. Changing the culture of classroom discourse in México and the UK", en el 10o. Encuentro de la European Association for Research in Learning and instruction, Padua, Italia.
- Fernández, M; Wegerif, R; Mercer, N, & Rojas – Drummond, S. (2001). Re-conceptualizing "Scaffolding" and the zone of proximal development in the context of symmetrical collaborative learning. *En Journal of Classroom Interaction* 36 (2) ,40-54.
- Fernández, P. & Melero, M. [Comps.] (1995). *La interacción social en contextos educativos*, Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Ferreiro, E. (1997). *La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la lectura*. México: Documentos del DIE.
- Ferreiro, E. (2000). *Cultura escrita y educación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Flores, R. & Tobón, A. (2004). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá, Colombia: McGrawHill.
- Gárate, M. (1994). *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- García, J. Martín, J. Luque, J. & Santamaría, C. (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- García, J., Elosúa M., Gutiérrez F., Luque J. & Gárate, M. (1999). *Comprensión Lectora y Memoria Operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona: Paidós.
- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, España: Paidós.
- Gaona, L (2002). *Programa para promover el desarrollo de habilidades de escritura de textos narrativos en alumnos de educación básica*. Reporte de experiencia profesional de maestría. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Gumperz, J & Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics* EU: Basil Blackwell.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing process. En M. Levy y S. Ransdell (Eds.). *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1981). Identifying the organization in writing process. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Hymes, D. (1972). Models of interaction in language and social life. En Gumperz & Hymes, D (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of Communication*. London: Basil Blackwell.

- INEE. (2006). Resumen Ejecutivo de la prueba EXCALE. (versión electrónica). Recuperado el 14 de Marzo del 2006. Disponible en <http://www.inee.edu.mx/>
- Kaufman, A. M. & Rodríguez, M. E. (1994). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Aula XXI Santillana.
- Lomas, C. [Comp.] (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas_España*: Paidós.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Littleton, K & Light, P. (Eds.). (1999). *Learning with computers*. London: Routledge.
- Matson, C. (1998). *Let the crazy child write!: finding your creative writing voice*. Canada: Tona Pearce Myers.
- Mazón, N (2006). *Fortalecimiento del uso del habla exploratoria y la producción de macroestructuras de textos expositivos a través de una innovación educativa*. Tesis de Doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Mazón, N., Rojas-Drummond, S. M. y Vélez, M. (2005). Efectos de un programa de fortalecimiento de habilidades de comprensión de textos en educandos de primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(1), 91-102.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in Children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, (4).
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- Mercer, N. , Wegerif, R. & Dawes, L. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal* 25 (1), 95-112.
- Mercer, N. & Wegerif, R. (1999). Children's talk and the development of reasoning in the classroom. *British Educational Research Journal*. Feb 99, (25), pp. 95-112.
- Miell, D. & Littleton, K. (Eds.). (2004). *Collaborative creativity: Contemporary perspectives*. London: Free Association Books.
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65- 80.
- Morales, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 24 (3), 28- 41.
- Morales, R. S. y Romero, C. A. (2002). *La construcción social del significado a través de un estudio de la microgénesis del habla exploratoria*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Peón, M. (1992) *Efectos de la inducción de estrategias generales y específicas de uso de lenguaje, en la comprensión y el aprendizaje de niños de primaria*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. UNAM

- Peón, M. (2004). *Habilidades argumentativas de alumnos de primaria y su fortalecimiento*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Pimentel, L. (2002). *Relato. Estudio de teoría narrativa*. México D.F. : Siglo veintiuno editores.
- PISA. (2003). *Reading Literacy*, revisado el 4 de octubre del 2005 en <http://www.pisa.oecd.org>
- Prada, R. (1991). *El lenguaje narrativo*. México, D.F.: Colección Principia
- Propp, V. (1986). *Morfología del cuento*. México D.F. : Colofón
- Reyes Lüscher, S. (2006). *Algunas representaciones y estrategias de promoción de lectura en preescolares públicas de la Ciudad de México*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ricoeur, P. (1981). "The Narrative Function", en *Hermeneutics and the Human Sciences*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.
- Rincón, F. & S. Enciso, J. (1985b). *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Barcelona: Montesinos.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Reforma de la escuela.
- Rogoff, B (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós.
- Rogoff, B (2003). *The cultural nature of human development*. London: Oxford University Press.
- Rojas-Drummond, S. M. (1999). Creando comunidades de aprendizaje para la construcción social del conocimiento: Una perspectiva Sociocultural. *Educar, Revista de Educación*, Secretaría de educación del Gobierno del estado de Jalisco. Abril-Junio.
- Rojas Drummond, S. Fernández, J. & Vélez, M. (2000). Habla exploratoria, razonamiento conjunto y solución de problemas en niños de primaria en *La Psicología social en México*. ITESO, AMEPSO, UNAM. Vol. III.
- Rojas Drummond, S; Albarran, C & Littleton, K. (2006). Collaboration, creativity and the co-construction of oral and written texts mediated by ICT *En Thinking skills and creativity (in press)*.
- Rojas Drummond, S. Hernández, G. Vélez, M. Villagrán G. (1998). Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children en *Learning and Instruction*, (8) pp. 37-61.
- Rojas Drummond, S. Mercer, N. & Dabrowsky, E. (2001). Collaboration, scaffolding and the promotion of problem solving strategies in Mexican pre-schoolers en *European Journal of Psychology of Education*, (XVI), (29), pp.179-196.
- Rojas-Drummond, S. M. & Peon, M. (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in Mexican primary school children. *Language and education* 18 (6), 539-557.
- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Planes y Programas de Estudio*.
- SEP (2001). *Principales características del sistema educativo nacional por tipo y nivel*. México: SEP.

- Sharples, M. (1996). An account of writing as creative design. En C.M. Levy y S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. (pp. 127-148). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sharples, M. (1999). *How we write*. Londres: Routledge
- Suárez, P. (2002). *La escritura literaria: Cómo y qué leer para escribir*. Argentina: Homo Sapiens.
- Sutherland, L. & Topping, K. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. [Versión electrónica]. *Journal of Research in Reading*, 22 (2), 154- 179.
- Topping, K; Nixon, J; Sutherland, J & Yarrow, F. (2000). Paired Writing: a framework for effective collaboration en *Reading, Literacy and Language*, July 2000, 79-89
- Van Dijk, T.A. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós Comunicación.
- Vass, E; Littleton, K; Miell, D & Jones, A. (2006). The discourse of collaborative creative writing: peer collaborative as a context of mutual inspiration. *En Thinking skills and creativity (in press)*.
- Vygotsky, L. S. (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Critica.
- Villalobos, J. (2003). El taller de escritura. Actividad esencial para el desarrollo de escritores en el nivel universitario, *Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 21 (3), 14- 21.
- Yarrow, F & Topping, K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interactions en *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282