



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

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

TALLER DE COMPOSICIÓN DE CUENTOS: PROMOVRIENDO ESCRITURA CREATIVA EN ALUMNOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

EDUARDO DANIEL CONDE CASTRO

Directora del reporte: Dra. Rosa del Carmen Flores Macías

Comité tutor: Dra. Alejandra Cruz Valencia
Dra. Estela Jiménez Hernández
Dra. Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo
Mtra. María Susana Eguía Malo

MÉXICO, D. F., DICIEMBRE 2014



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.

Agradecimientos

Quiero agradecer en primer lugar a mi esposa, no solo porque es con quien paso día a día los mejores días de mi vida, también por su ayuda inteligente y oportuna con este proyecto de maestría.

Agradezco también a mi familia, en especial a mi hermano por ser un ejemplo de éxito profesional a seguir.

A Rosy por compartir con nosotros su extraordinario talento para ayudar a otros en sus procesos de aprendizaje, siempre propositiva, partiendo del respeto e interés genuino.

A Yun por involucrarse en mi formación profesional con toda su inteligencia y pasión.

A Ale por revisar este trabajo y apoyarme con la parte estadística del proyecto, de forma que me resultará tan ameno y divertido.

A mis compañeros de maestría, a quienes estimo por igual y considero importantes en mi vida. En especial a Ana, Jorge y Edith por ser excelentes compañeros, colegas y amigos.

Finalmente agradezco a los muchachos del PAES, sin cuya participación este trabajo no hubiera sido posible. Fue realmente un privilegio trabajar con jóvenes tan talentosos.

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
Marco teórico:	
Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria	3
Problemas de aprendizaje.....	3
Adolescencia.....	5
Relación de alianza entre tutor y alumno	8
Motivación hacia tareas escolares.....	9
Autorregulación.....	11
Autorregulación específica en escritura, el modelo de Mike Sharples.....	13
Problemas de aprendizaje específicos en escritura.....	18
Talleres de escritura.....	21
Método	28
Procedimiento	31
Resultados	39
Discusión y conclusiones	82
Referencias	85
Anexos	88

“Taller de composición de cuentos: Promoviendo escritura creativa en alumnos con problemas de aprendizaje”

RESUMEN

Se diseñó e implementó un taller de escritura para trabajar con estudiantes adolescentes con problemas de aprendizaje. Dicha intervención fue estructurada partiendo del análisis teórico sobre el impacto que tiene contar con habilidades de escritura para el éxito académico, además de una detección de necesidades por medio de la realización de entrevistas semiestructuradas con los adolescentes que más tarde participaron en el taller, con dichas entrevistas se evaluaron las fortalezas y dificultades que detectaban los estudiantes mismos en sus procesos de escritura.

El taller de escritura constó de seis sesiones de media hora, en donde los participantes fueron nueve hombres y dos mujeres que asisten al programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES), con edades de entre 12 y 18 años. En dichas sesiones se trabajó estratégicamente para promover la elaboración de escritura creativa autorregulada, partiendo del establecimiento de una relación de alianza con el alumno y la promoción de un ambiente de trabajo motivante.

Se diseñó una rúbrica de las intervenciones del tutor pertinentes durante un taller de escritura, que incluyeron áreas de desarrollo en autorregulación, motivación, dificultades de escritura y creatividad, dicha rúbrica fungió como el eje central del trabajo durante el taller.

Se concluye que los estudiantes alcanzaron un éxito considerable en el desarrollo de su proceso de escritura autónoma.

Palabras clave: Autorregulación, dificultades en escritura, Adolescentes, Tutorías, problemas de aprendizaje, Talleres de escritura.

Introducción

El trabajo que se presenta continuación expone la implementación de un taller de escritura de cuentos en adolescentes con problemas de aprendizaje, el contexto de aplicación es un espacio de tutorías para estudiantes adolescentes con problemas de aprendizaje, llamado: “Programa alcanzando el éxito en secundaria” (PAES), el cual funge también como sede de residencia para alumnos de la Maestría en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La intención del trabajo es generar un recurso útil para profesionales que trabajan con adolescentes con problemas de aprendizaje, elaborando una secuencia didáctica para la promoción de escritura creativa por medio de un taller de escritura de cuentos.

Para la aproximación al contexto en el que se implementa el taller de escritura se describirán los elementos conceptuales clave del abordaje dentro del PAES.

Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria

Dentro del PAES se trabaja con alumnos de secundaria que presentan problemas de aprendizaje y dificultades académicas, un tutor supervisa a grupos de 3 a 5 alumnos, en sesiones de dos horas, dos veces a la semana. Se promueve un desarrollo de la autorregulación en ámbitos clave dentro del contexto académico (escritura, lectura, matemáticas), así como en la realización de distintas tareas escolares (como estudiar para la realización de exámenes, preparar exposiciones, redactar ensayos).

El programa PAES tiene 3 objetivos principales (Flores, 2003):

- 1) Apoyar mediante un programa basado en la tutoría a alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje
- 2) preparar cuadros profesionales, con un alto nivel de competencia, para trabajar con estos alumnos y con agentes educativos cercanos a ellos (padres y maestros)
- 3) Desarrollar investigaciones y productos tecnológicos que sean de utilidad a otros psicólogos y profesionales en este campo

El PAES es un programa dirigido al trabajo con alumnos con problemas de aprendizaje, comencemos revisando un panorama general sobre el abordaje a los problemas de aprendizaje.

Problemas de aprendizaje

No se puede delimitar a la población de alumnos con problemas de aprendizaje de forma sencilla por ser una población heterogénea, de hecho el concepto de “problemas de aprendizaje” ha pasado por varias polémicas conceptuales.

En el contexto escolar, los alumnos con problemas de aprendizaje son reconocidos como estudiantes que claramente son competentes en algunos dominios, pero que muestran constantes problemas en otros (Stevens & Shenker, 1992).

Macotela (2006) hace una revisión histórica de la conceptualización de *problemas de aprendizaje*, inicialmente se acuña el término subrayando la importancia de considerar como referencia un desempeño académico bajo en relación a la norma en áreas específicas, al mismo tiempo que era posible un desempeño normal o superior en algunas otras áreas.

También con el término de *problemas de aprendizaje* se enfatizaba el reconocimiento de limitaciones psicológicas (como percepción, atención, memoria) como factores causales, lo cual ya no es vigente en la actualidad. Se habla de componentes neurológicos, asociados a problemas de aprendizaje, específicamente a la dislexia. También en general, se excluyen de la definición condiciones socioeconómicas adversas, problemas socioemocionales y discapacidad intelectual (Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999).

Macotela (2006) propone conceptuar los problemas de aprendizaje como la dificultad para responder de forma adecuada a la instrucción. Plantea que para diagnosticar los problemas de aprendizaje es necesario el uso de diversas fuentes de evaluación y medición, y a modo de intervención, sugiere el ajuste de apoyos en función de las fortalezas y dificultades detectadas.

Reconocer el perfil de fortalezas y dificultades es central para la intervención. Un alumno puede ser cognitivamente capaz de realizar una tarea académica; sin embargo, al no contar con estrategias apropiadas para llevar a cabo dicha tarea puede fracasar en completarla, de tal manera que las personas que lo rodean en su contexto académico pueden ir deduciendo que el alumno simplemente no es capaz, lo cual no es acertado. Si se reconocen las fortalezas el enfoque del problema será otro.

Los alumnos con problemas de aprendizaje son inteligentes, en el espacio de tutorías frecuentemente sorprenden, por lo que es fundamental para el tutor nunca renunciar a su capacidad de apreciar los logros de sus estudiantes.

En el caso del PAES se trabaja con alumnos que, más allá de sus dificultades, son adolescentes. A continuación se presentará un vistazo a algunas características fundamentales de las personas que pasan por esta etapa de la vida.

Adolescencia

La población de alumnos con las que se trabaja dentro del PAES son adolescentes, regularmente estudiantes de secundaria, el tutor es responsable de conocer las características psicológicas de una persona en esta etapa de desarrollo.

La adolescencia es un periodo del crecimiento humano que comienza con la pubertad y culmina en la adultez. Esto implica para una persona estar inmerso en una necesidad por cambiar de roles en varios aspectos de la vida, como el rol dentro de la familia o el rol como estudiante (Rice, 1997).

La adolescencia se caracteriza por los contrastes (Rice, 1997). El adolescente oscila fácilmente entre estados de letargo, alegría y depresión. Comúnmente se pueden apreciar en adolescentes tanto conductas egoístas como conductas altruistas que pueden incluso representar el sacrificio de los propios intereses. También es frecuente apreciar una oscilación entre el más abnegado enamoramiento y la más sólida indiferencia.

En medio de la intensa vida emocional que puede llevar un adolescente se da la definición de la identidad. El logro más importante en el periodo de la adolescencia según Erickson (citado en Rice, 1997), es el establecimiento de una identidad. La identidad está conformada por componentes sexuales, sociales, psicológicos, morales, ideológicos, vocacionales, etc.

De acuerdo con Marcia (1993), durante la adolescencia los individuos tienen oportunidades para experimentar varios roles sin asumir del todo uno. En la construcción de una nueva identidad, el adolescente puede establecer una “identidad difusa”, que es parte del proceso de exploración de alternativas

significativas durante las crisis de identidad, lo cual puede en ocasiones derivar en una dificultad para generar compromisos personales y sociales en el futuro.

Dentro del programa Alcanzando el Éxito en Secundaria se invita constantemente a los alumnos a que asuman su rol como estudiantes, partiendo de que establezcan un compromiso personal con su ámbito escolar, haciendo énfasis en la importancia de asumir las responsabilidades que le conciernen (Flores, 2003b).

De acuerdo a Havighurst, (citado en Grinder,1976) el periodo de la adolescencia implica el cumplimiento de ciertas “tareas de desarrollo”, que son un conjunto de conocimientos, actitudes, funciones y habilidades que los individuos requieren en ciertos puntos de sus vidas para cumplir con estándares de expectativas sociales, esfuerzos personales y maduración física.

Fallas en estas tareas de desarrollo puede llevar a desaprobación social, ansiedad e inhabilidad para funcionar como una persona madura. Algunas de estas tareas de desarrollo son: el aceptar la psique personal usando efectivamente el reconocimiento corporal, lograr una independencia emocional de los padres y otros adultos, establecer un rol sexual, lograr vínculos nuevos y más maduros con personas de la misma edad de ambos sexos, así como desear y lograr un comportamiento socialmente responsable.

En términos cognitivos, la adolescencia conlleva un cambio cualitativo muy significativo en el pensamiento, de un razonamiento operacional concreto a operacional formal Piaget (1960). El niño antes de los 11 años se encuentra incapaz de comprender del todo la diferencia entre lo perceptivo y lo mental. Al formular el niño una hipótesis lo hace partiendo de los datos que percibe, y de resultar incorrecta la hipótesis el niño prefiere alterar los datos a la hipótesis.

En contraste, el joven que domine el estadio de operaciones formales, es capaz de efectuar proposiciones flexibles, más allá de la rigidez de un conjunto de hechos concretos. Se podría decir que el pensamiento se desplaza de un énfasis de lo real, a lo posible, lo cual facilita el pensamiento hipotético-deductivo para la resolución de problemas, así como el pensar en constructos mentales como

objetos abstractos y manipulables, derivando en la aceptación de nociones como lo probable y creíble (Coleman & Henry, 2003).

Aunque son pocas las personas que llegan a dominar las operaciones formales, es importante mencionar sus características, pues observamos algunas de sus manifestaciones en la adolescencia. Murray (2011) las resume en cinco aspectos esenciales para el razonamiento:

1 Duración: se refiere a un mantenimiento temporal de los esquemas mentales, lo que significa que sin importar cuanto tiempo pase entre la presentación reiterada de un problema, la respuesta será la misma

2 Resistencia: La persuasión y los argumentos intuitivos no influyen de forma importante en la toma de decisión en la resolución de un problema

3 Transferencia específica: La capacidad para resolver un problema no se ve afectada ante variaciones materiales o situacionales

4 Transferencia no específica: Los jóvenes podrán mostrar comprensión de los principios involucrados en la resolución de un problema y podrán aplicar estos aprendizajes para resolver otros problemas en situaciones diferentes

5 Necesidad: Existe una noción de continuidad de objetos y materiales físicos, sin importar que algo esté o no presente, o la forma en la que se presente, se considerará su mantenimiento.

Onrubia (2006) habla acerca de la influencia del ámbito escolar en el desarrollo del adolescente, establece en primer lugar que la adolescencia es fundamentalmente una etapa de transiciones hacia las responsabilidades de la vida adulta, en donde las instituciones sociales y culturales cobran gran relevancia. Entre éstas destaca el ámbito escolar, de tal manera que la institución académica adquiere una facultad para promover una transición positiva en el desarrollo para del adolescente.

Sin embargo, esta facultad de promover un desarrollo favorable para el adolescente es una tarea que representa ciertos retos, entre los que Onrubia (2006) destaca las prácticas de exclusión social ante la heterogeneidad social, cognitiva, cultural y étnica de la población académica.

Por lo que la escuela no siempre funge como una institución de apoyo. El adolescente con problemas de aprendizaje frecuentemente es marginado de alguna manera en el contexto escolar (ya sea porque los profesores dejan de esperar resultados altos del alumno, o sus compañeros lo toman por torpe), de tal manera que se vuelve esencial para un tutor del PAES volverse un apoyo, por esta razón crea una alianza positiva con el adolescente, para apostarle a una resignificación positiva de lo escolar.

Relación de alianza entre tutor y alumno

Para el programa del PAES es relevante partir del establecimiento de una relación de alianza con el alumno, el tutor reconoce en el alumno sus fortalezas ya existentes y le ayuda a que él mismo y sus cercanos las reconozcan.

La relación de alianza involucra un vínculo en la realización de metas en actividades específicas en donde se promueve una mutua confianza, respeto, simpatía, interés genuino, y compromiso activo con las responsabilidades implicadas, así como creencias positivas sobre el desempeño del otro (Horvart & Bedi, 2002).

Toste, Naeem, Miodrag & Heath (2006) indagan en la relación de alianza dentro del contexto de tutorías en alumnos con problemas de aprendizaje. Para esta tarea se conceptualizan tres dimensiones contenidas dentro de la relación de alianza, que son las siguientes:

* Vínculo: Aspectos de la relación entre el tutor y el tutorado, tales como la simpatía o la confianza mutua.

* Tarea: Acuerdo y entendimiento de la relevancia de las tareas realizadas dentro de las sesiones de tutoría, en donde ambos sienten que completar la tarea puede significar un éxito relevante para el aprendizaje individual del alumno.

* Meta: Se refiere a la forma en la que el tutor y el alumno sienten que están colaborando para lograr las metas que se fijan dentro del espacio de tutorías.

La relación de alianza será el punto de partida en el trabajo de tutorías, con una relación de alianza establecida el alumno puede comprometerse a trabajar en sus dificultades académicas específicas, encontrando una motivación inicial en sus fortalezas ubicadas dentro del espacio de tutorías.

Motivación hacia tareas escolares

Para entender la motivación implicada en el contexto escolar, Flores y Gómez (2010) proponen entender la motivación en tres dimensiones:

a) Motivación de logro: Este tipo de motivación se fija en torno a un parámetro de resultado en la ejecución de una tarea. Dependiendo del tipo de meta que se determina para la realización de la tarea se pueden conceptualizar metas de desempeño, que benefician la ejecución en tareas sencillas, ya que se mantienen por el motivante de obtener un aliciente o evitar algo aversivo.

Gradualmente el estudiante aprende a plantearse metas de maestría que implican el deseo de adquirir un aprendizaje y propician el desarrollo de procesos cognoscitivos complejos que conllevan a un aprendizaje más significativo (Ames, 1992; Covington, 2000; Pintrich y Schunk, 2002).

b) Atribuciones: Definidas por Weiner (1985, 1992, citado en Flores y Gómez, 2010) como las creencias acerca de las causas de éxitos y fracasos en una actividad, que están asociadas a diferentes sentimientos.

Se pueden categorizar las atribuciones de acuerdo a los sentimientos asociados de esperanza o desesperanza implicados en la situación, también con la flexibilidad con que se perciba para efectuar un cambio sobre una situación, o

asociada a los sentimientos involucrados en el desempeño de una actividad y por la forma en la que se es evaluado por terceros.

Finalmente, se entiende que la motivación puede tener una orientación interna o externa al individuo, dependiendo de la atribución que tengan los fracasos y éxitos. Se puede hablar de una motivación intrínseca cuando los elementos motivantes se generan por la realización misma de la tarea, por ejemplo, cuando un alumno tiene interés por hacer la tarea porque le interesa el tema y desea aprender más sobre éste. Por otro lado, una orientación extrínseca en la realización de tareas escolares se podría apreciar cuando a un alumno le motiva exclusivamente el elogio de sus padres ante una calificación elevada o la evitación de una sanción

Los alumnos que opten por entender su éxito en términos de motivantes internos podrán obtener una ventaja dentro del ámbito escolar, ya que atribuirán sus éxitos a factores bajo su control, como sus propias habilidades y estrategias en la resolución de un problema, siendo capaces de enfrentar situaciones desafiantes y enriquecedoras (Pintrich y Schunk, 2002).

De alguna manera todos los alumnos están motivados, pero de maneras diferentes (Flores y Gómez, 2010), conocer la forma en la que puede motivarse cada alumno puede ser el punto de partida para promover el desarrollo de un proceso de autorregulación.

c) Autoeficacia: Bandura (1977) define la autoeficacia como el conjunto de juicios personales sobre las capacidades propias para organizar y ejecutar acciones que tengan por objetivo cumplir metas específicas.

Zimmerman (2000) investigó la relación de un sentido de autoeficacia con el desempeño académico, encontrando que la autoeficacia influye positivamente en el nivel de motivación académica, al estar relacionada con la participación activa, esfuerzo, persistencia y control de reacciones emocionales.

El sentido de autoeficacia también provee al alumno de una facultad para poder desarrollar un sentido de autorregulación (Zimmerman & Bandura, 1994), un alumno con un sentido de autoeficacia desarrollado tiende a fijarse metas más desafiantes, es más persistente al monitorear su propio trabajo o no se rinde ante los fracasos en la resolución de un problema.

En el espacio de tutoría, el tutor fomenta al alumno un sentido de autoeficacia, acompañándolo en el proceso de fijar una meta y cumplirla, el tutor le señala y reconoce al alumno sus logros. El alumno puede ir conociendo sus capacidades al posicionarse reflexivamente ante sus éxitos dentro de la tutoría, para posteriormente aprender a identificar los apoyos específicos que necesita para llevar a cabo una actividad escolar, dando así un paso hacia su desarrollo como alumno autorregulado.

Hay que establecer entonces lo que se entiende por autorregulación para comprender su relevancia de abordaje dentro del trabajo de tutorías.

Autorregulación

Zimmerman (1989) entiende la autorregulación como una relación causal y recíproca entre procesos personales, conductuales y ambientales, de modo que el dominio de las estrategias de aprendizaje involucra cada uno de estos componentes en constante interacción. Se dice que un estudiante se autorregula cuando es cognoscitiva, motivacional y conductualmente activo en su aprendizaje.

La autorregulación es la capacidad de moderar el propio aprendizaje, de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada tarea, aplicarlas, controlar el proceso de aplicación y evaluarlo para detectar posibles fallos y corregirlos. La consecuencia de un empleo eficiente de estrategias es su generalización a nuevas tareas (Zimmerman, 1989).

El punto de partida en la promoción de autorregulación en un alumno, será promover un ambiente de trabajo motivante. Cuando un alumno es capaz de fijar él mismo sus metas, empieza a desarrollarse como estudiante autorregulado, ya

que en el proceso de cumplir la meta, una motivación constante mantendrá su atención y esfuerzo enfocados a la realización de la tarea (Pintrich, 2003).

Un alumno que emplea estrategias de autorregulación, en términos generales, establece metas, se organiza, auto-instruye y auto-evalúa, en varios momentos del proceso de aprendizaje. En contraste, los aprendices con problemas de aprendizaje tienen dificultad para organizar y coordinar actividades cognitivas, en forma simultánea o secuencial; les falta flexibilidad en la aplicación de estrategias de acuerdo a las demandas de la tarea; tienen dificultad para emplear estrategias metacognoscitivas como: planear, monitorear y evaluar; tienen limitaciones para darse cuenta de la utilidad de estrategias específicas para resolver tareas particulares (Flores, 2001).

Morales, Ayala, Guzmán, García y Flores (2002) establecen algunas pautas que puede seguir el tutor para brindar apoyos al alumno que fomenten el desarrollo de autorregulación, mismas que se mencionan a continuación.

Para promover estrategias de planeación el tutor parte de una identificación de las fortalezas y dificultades del alumno para poder establecer los aspectos de pauta para el trabajo, invita a los alumnos a que asignen y se responsabilicen de las metas que consideran cumplir en el desarrollo de la sesión, procurando que estas metas sean próximas, específicas, accesibles pero desafiantes, para que las metas incrementen la motivación por la tarea y una percepción positiva de sí mismo (Bandura, 1997, citado en Flores op. cit.)

En caso de que el alumno no conozca una estrategia para realizar la tarea que se asignó, el tutor le apoya sugiriéndole estrategias adecuadas para que decida la más conveniente (para lo cual el tutor deberá anticiparse evaluando al alumno y conociendo los contenidos y problemas a revisar). También invita al alumno a jerarquizar la realización de las metas en función a los límites temporales de la sesión y de sus habilidades y conocimientos.

Para propiciar acciones de auto-monitoreo, el tutor supervisa al alumno en las estrategias empleadas al resolver las actividades, así como la forma en la que las

comprende, brindando una retroalimentación: eficaz (que se proporcione inmediatamente a la acción), precisa (que haga hincapié claramente en los aciertos y errores en la tarea), consistente (que el comunicado tenga relación directa con la problemática), alentadora (poniendo énfasis en los aciertos) y sistemática (que sea oportuna cada ocasión que se requiera) invitándolo para que se posicione reflexivamente ante sus aciertos y fallos durante la realización de la tarea.

Durante el cierre de la actividad el tutor puede promover acciones de revisión invitando al alumno a que recapitule lo realizado, identificando los nuevos aprendizajes así como las estrategias que se emplearon para concluir la tarea. De tal manera que el alumno vaya siendo capaz de identificar por sí mismo los aspectos que hacen más eficiente su trabajo.

Aparte de entender el papel que el tutor juega en el aprendizaje de alumnos con dificultades académicas, es importante considerar las especificidades del proceso de autorregulación en cada tarea. Existen modelos para entender un proceso de autorregulación en específico, a continuación se presenta un modelo de autorregulación en escritura, ya que el trabajo que se solicitará en la presente intervención se encuentra en el orden de la escritura.

Autorregulación específica en escritura, el modelo de Mike Sharples

El modelo de composición creativa diseñado por Sharples (1999) entiende el proceso de escritura a partir de la relevancia de desarrollar estrategias de construcción que den pie a transformar el conocimiento, implicando una resolución de problemas, en donde el escritor establece metas, planea la realización de éstas y una forma de evaluar el éxito, antes durante y después del acto mismo de escribir.

Este modelo destaca la situación comunicativa como una condición que enmarca el proceso de escritura, es decir, establece la intención con la que se escribe (¿para qué?), así como las características de la audiencia (¿para quién?).

Por otro lado, este modelo enfatiza la relación dinámica, interdependiente y flexible de tres fases: planeación, composición y revisión. Éstas operan de acuerdo con los principios de:

- ❖ Recursividad: una parte del proceso puede convertirse en una nueva versión del proceso entero
- ❖ Concurrencia: Es posible trabajar en más de un fase del proceso de escritura al mismo tiempo
- ❖ Iteratividad: Se puede volver a trabajar en una misma fase del proceso de escritura si se considera pertinente para generar nuevos avances

Cabe mencionar que a su vez cada fase implica ciclos de acción-reflexión en donde se transforman las ideas en un texto (acción) y realizan un análisis crítico sobre lo que se ha escrito (reflexión).

Las actividades de acción y reflexión no se realizan en solitario, más bien son el resultado de un proceso dialógico ya que se inserta en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación.

1.- Planeación.

Para Sharples (1999) el proceso de planeación implica realizar un diagrama o representación con el propósito de alcanzar un destino que en la tarea de escribir funciona como una guía para la composición del texto. Un plan de escritura posee las siguientes características:

a) Es más flexible en relación a otros tipos de planeaciones, ya que puede ser modificado fácilmente (por ejemplo, es más fácil modificar un diagrama a lápiz que un plano de arquitectura). Es oportuno enseñar a un escritor cómo diseñar un plan de trabajo antes de abordar la tarea de escribir, esto puede hacer una gran diferencia entre vivir la experiencia de la escritura como una tarea inlogable a percibirla como un control de posibilidades inagotables de tal forma que el plan invite a la exploración de ideas y al diseño creativo por medio de la modificabilidad accesible.

b) Un plan de escritura incluye especificaciones de contenido (qué decir) y de retórica (cómo decirlo, cómo modelar el escrito para cumplir con demandas de estilo, estructura y audiencia). Las especificaciones de contenido capturan y organizan sistemáticamente las ideas y estructuras mentales, las de retórica ayudan a brindar soporte argumental al texto.

c) La habilidad de planear un escrito comienza en escoger un método que sea oportuno para la tarea. Algunos métodos de planeación son (Wood, 1992):

- * Bocetos y notas: consiste en construir una versión inicial de la estructura general del texto partiendo de ideas emergentes que se van ordenando.

- * Listas de ideas: Parecido a una lluvia de ideas, se colocan todas las sugerencias que se considera puedan constituir y mejorar el trabajo implicado.

- * Mapas mentales: Se representa de forma gráfica a los conceptos e ideas fundamentales así como su interrelación.

- * Redes de notas: Se realiza un esquema con todas las ideas existentes para abordar el trabajo, poniendo énfasis en las relaciones que existen entre las ideas, para así ir planeando la forma en la que se ligarán en el escrito las ideas que se desea plasmar.

- * Listas de contenido: Se anota de forma exhaustiva todos los temas que se desea abordar en el texto.

A continuación se presenta un método de planeación para un escrito creativo denominado “Planeación por listas” (Sharples, 2006):

1. Consigue varias fichas de trabajo.
2. Piensa y anota en algunas fichas las ideas que quieres expresar (contenido) y en otras cómo quieres expresar estas ideas (retórica), utiliza frases muy sencillas o incluso palabras solas. Se recomienda llenar de 20 a 30 fichas.

3. Separa y agrupa las cartas de contenido y retóricas.
4. Agrupa las cartas de contenido en tópicos.
5. A cada tópico que haya resultado de la agrupación anterior ponle nombre, colócale una nueva tarjeta hasta arriba que creas que resuma o condense los contenidos.
6. Analiza cómo los nombres de los tópicos concuerdan con las intenciones mostradas en las fichas retóricas, ¿está algún tópico corto de ideas? ¿Los tópicos forman un argumento coherente?
7. Agrega las tarjetas que creas necesarias.
8. Ordena los tópicos en una lista que pueda representar un orden coherente en el texto.
9. Usa el orden de los tópicos como guía en la creación de tu texto, con los tópicos indicando secciones capítulos o párrafos, cómo una tabla de contenidos.
10. Reflexiona como la tabla de contenido podría comunicar tus ideas generales al lector. Puedes alterarlo para que se pueda mostrar de forma más clara la estructura del texto.
11. Escribe el primer boceto con esta guía.

2.- Composición

La composición se refiere al trabajo neto de evocar, escribir y acomodar las palabras para ir dando pie a la realización del texto; sin embargo, componer un escrito no es solamente poner palabras, implica también la tarea de diseñar el texto.

En el flujo de la comunicación escrita se puede ubicar que existen fases de realización de esquemas mentales ubicadas entre la experiencia del escritor que plasma en lengua escrita sus ideas y la experiencia del lector que cuenta también con sus propios esquemas y puntos de vista.

Si el escritor toma también el papel de ser su propio lector se cierra un ciclo, con el cual se puede mejorar los esquemas por medio de la reflexión. De tal forma que

escribir puede ser un proceso activo de reconstrucción (Sharples, 1999). Un escritor que va leyendo su propio texto reflexivamente puede ir entrenándose para incluir de forma recurrente mejoras.

Durante el proceso de composición resulta relevante tomar en cuenta las características del texto que se pretende escribir, algunas de estas características son:

- * Contenido: Es de lo que se va a escribir en el texto, el conjunto de temas que se desea abordar.
- * Estilo: Son las características estéticas y funcionales de selección con las que se puede plasmar la expresión escrita, considerando léxico, sintaxis, forma de prosa.
- * Estructura: Es la forma que tendrá el texto como totalidad para considerarse un trabajo comunicativamente congruente.
- * Género: Categoría de estructuración formal previamente establecida en la que se pretende ubicar la creación del escrito.

3.- Revisión

Es importante entender el proceso de revisión como una actividad productiva, en la que se pretende rastrear e identificar y aplicar elementos para mejorar la calidad de un texto. Existen dos niveles de revisión:

- 1) Revisión gramatical: Consiste en detectar y corregir aspectos del manejo apropiado del lenguaje.
- 2) Revisión metacognitiva: Implica juzgar el texto a partir de ponerse en el lugar tanto del lector como del escritor, sigue un ciclo entre interpretar, contemplar, especificar y editar.

La escritura también se puede revisar como actividad separada a o como actividad continua, es decir, se puede revisar al mismo tiempo que se escribe o bien revisar

al finalizar de escribir. La dificultad de revisar después de escribir radica en que se requiere generar un punto de vista reflexivo en cuanto a los patrones de estilo y estructura del escrito ya que se aprovecha la posibilidad de ir contemplando el texto de forma integral.

Por otro lado, revisar al mismo tiempo que se compone requiere de contar con un conocimiento más avanzado del lenguaje, que apreciar formas alternativas de expresar una idea sin detener el flujo de las palabras. Revisar al mismo tiempo que se escribe tiene la ventaja de volver más eficiente la tarea de componer un texto.

Algunas formas efectivas de sobreponerse a las demandas y problemas del revisar son:

- a) Optar por escribir todas las formas alternativas que se piensen para mejorar partes del texto, en lugar de solo pensarlas.
- b) No pensar en la audiencia mientras se escribe, eso considerarlo posteriormente en un contexto especial de revisión.
- c) Realizar primero las revisiones que resulten más sencillas, mientras consideras cambios mayores en el texto.
- d) Recurrir a fuentes confiables de uso de gramática para hacer las modificaciones desde el principio de la revisión, para evitar doble trabajo en revisiones posteriores.

Para trabajar con la revisión como forma de promover la posterior edición del texto, se recomienda implementar un código sobre el texto, por ejemplo, se puede subrayar las partes que se pretenden modificar o tachar las partes que se quieren borrar.

No es prudente considerar el proceso de revisión como el final de la tarea de escritura, revisar ayuda a generar nuevas ideas que van demandado por si mismas ser consideradas e incluidas en el texto.

De la misma forma en que se abordó un modelo de autorregulación específico dentro del ámbito de la escritura, también se abordarán los problemas de aprendizaje en particular dentro del ámbito de la escritura, así como algunas estrategias de trabajo.

Problemas de aprendizaje específicos en escritura

Para aproximarse a una comprensión esquemática de las dificultades de escritura recurriremos a una conceptualización de Jiménez (2002) quien entiende las dificultades en escritura relacionadas con los siguientes procesos cognitivos:

a) Procesos motores: Esto incluye los fenómenos observados dentro del ámbito de la caligrafía, es decir aquéllos que ocurren con el trazo de la letra y su reconocimiento.

b) Procesos léxicos: nivel de la palabra, se puede evaluar una dificultad en este nivel con el dictado de palabras, tanto inventadas como sujetas a reglas ortográficas.

c) Procesos de estructuración léxica: nivel de la frase, se puede evaluar por medio de la ortografía natural de la frase

d) Procesos de estructuración morfosintáctica: se puede apreciar esta dimensión en la creación de párrafos u oraciones complejas.

Para promover una mejoría en la escritura de alumnos con problemas de aprendizaje, Graham y Perin (2007) proponen un programa de intervención basado en el desarrollo de estrategias para la planeación, generación y evaluación de textos. El programa promueve que los alumnos elaboren sus textos en forma autorregulada y aumenten su percepción de auto-eficacia.

De forma esquemática, Graham y Perin (2007) brindan 10 recomendaciones para promover una mejora significativa en la escritura de los adolescentes:

1. Enseñar estrategias de autorregulación, que impliquen una planeación, monitoreo y revisión.

2. Enseñar estrategias y procedimientos para resumir, ya que esto mejora su habilidad para presentar información funcionalmente en escrito.
3. Desarrollar diseños instruccionales basados en que los adolescentes puedan trabajar de forma colaborativa.
4. Establecer metas claras al solicitar una tarea de escritura a los alumnos, lo cual parte de que el alumno mismo identifique sus propósitos en la tarea.
5. Posibilitar a los adolescentes el usar el procesador electrónico de palabras (Microsoft Word, por ejemplo) como una herramienta primaria para la escritura.
6. Invitar a los alumnos a incrementar la complejidad de sus enunciados escritos dando sugerencias de mejora en redacción.
7. Proveer a los profesores implicados de recursos y estrategias instruccionales para promover la mejora en escritura en adolescentes.
8. Involucrar a los adolescentes en actividades de escritura diseñadas para mejorar sus habilidades para obtener y comunicar información, esto se puede promover por medio de actividades en las que los adolescentes tengan metas claras y perciban una relevancia.
9. Implicar a los adolescentes en actividades que les sean de utilidad para organizar información, esto incluye actividades de representación visual, como la elaboración de mapas mentales o cuadros sinópticos.
10. Proveer a los adolescentes de modelos adecuados para realizar distintos tipos de escritura, lo cual implica, por ejemplo, enseñar estrategias para escribir poemas, ensayos o cuentos, de forma diferenciada.

Se podrá apreciar que muchos de los elementos mencionados para la dinámica de trabajo dentro el PAES pueden ser incluidos dentro de un taller de escritura. A

continuación se brindará un panorama sobre lo que se entiende por taller de escritura, así como sus implicaciones y aplicaciones.

Talleres de escritura

La conceptualización del taller de escritura es un tanto compleja, dinámica y flexible, pues un taller de escritura le apuesta a la libertad de creación, por lo cual, si bien se puede contar con una serie de lineamientos que guían la dinámica de trabajo, la estructura regularmente se va construyendo en función de los distintos desarrollos de los participantes durante el taller.

Kohan (1992) entiende un taller de escritura como un ámbito destinado a la composición escrita, donde se intentan infinitas variaciones, se juega con las palabras, las emociones, los disfraces y las pasiones. Se lee y se analizan los escritos de todos y todas, se debate acerca de los mecanismos de producción que se han puesto en marcha, se comenta, se compara y se descubren nuevos caminos que dan paso a nuevos escritos.

John Gardner (1983), pionero del trabajo de talleres de escritura en la década de los 50, comenzó a promover el trabajo en talleres de escritura en Estados Unidos, poniendo énfasis en la producción de escritos creativos argumentativos y de opinión. Su trabajo se fundamenta en brindar una teoría general de la ficción, con la que explicaba cómo funciona y cuál es el objetivo de un mundo narrativo posible. Algunos de sus lineamientos de trabajo incluyen:

- a) Considerar aspectos técnicos de la escritura: Trabajar aspectos sintácticos, fomentando la creación de una prosa accesible para el lector.
- b) Refinar un relato: partir de la consideración de aspectos generales, estéticos y técnicos para lograr el establecimiento de un buen relato, lo cual se puede demostrar con relatos fallidos, se promueve la lectura de los trabajos continuos de los participantes del taller de escritura para identificar los aspectos a mejorar.

- c) Leer como escritor: Promover una reflexión continua sobre los elementos que hacen al relato provocar los efectos en el lector.
- d) Refinar la descripción: Partir de una tarea descriptiva e intentar perfeccionarla apelando a imágenes que consideren todos los sentidos perceptuales.
- e) Elaborar un esquema o plan de la estructura final de un escrito, en el caso de un taller de escritura narrativa puede ser un cuento o novela.
- f) Optar por lo concreto más que por lo abstracto: La intención de un texto es comunicar, por lo que se prefiere que la estructura y el contenido resulte comprensible.
- g) Liberar la escritura, evitar pensar al comienzo del taller en emitir juicios de valor.
- h) Escribir de forma situada: Escribir acerca de cuestiones que nos conciernen genuinamente.
- l) Cotidianizar la escritura: Fomentar una práctica continua de escritura, recomendando acciones como llevar un diario o bitácora personal.

Posteriormente en Francia, Rodari (1973) en su libro “Gramática de la fantasía”, parte de la premisa de que es fundamental indagar en la creatividad que se juega en la escritura y entenderla como una capacidad para romper continuamente los esquemas de la experiencia. De esta manera el taller de escritura funge como un espacio en el que el escritor autónomo e independiente puede perfeccionar y compartir estrategias de escritura.

Haciendo énfasis en el carácter lúdico dentro del taller de escritura, Rodari (1973) brinda algunas estrategias para ejercitar las respuestas creativas en la escritura:

- * Binomio Fantástico: Invitar a crear una historia de la unión de dos palabras sin ninguna relación aparente.

- * Hipótesis fantásticas: promueve la creación de un relato proponiendo una premisa descabellada redactada a partir de la pregunta ¿qué pasaría si?
- * Efecto de extrañamiento: Descripción ingenua de un objeto cotidiano, se promueve el uso de palabras rebuscadas para confundir a un lector en la descripción de un objeto que cree conocer.
- * Confusión de cuentos: Se plantean nuevas posibilidades para las narrativas partiendo de una frase después del final de la historia con: ¿Qué pasaría si...?
- * Fábulas en clave obligada: Reestructuración de una historia ambientándola al contexto real del escritor.
- * El prefijo arbitrario: Deformar las palabras en un sentido fantástico. Creando palabras nuevas.
- * La mezcla de titulares de periódicos: Se obtienen noticias absurdas que invitan a la construcción de una historia original.
- * Narraciones arbitrarias: Anotar en varios papeles preguntas y respuestas con las que posteriormente se construirá aleatoriamente una estructura para una narración breve
- * Cuentos para jugar: Crear tres finales diferentes para un cuento, explicando el razonamiento para cada uno de los finales.

Por otra parte, los talleres de escritura pueden promover un cambio de actitud ante la tarea de escribir. Escribir siempre ha sido y será parte de un conjunto de habilidades de abordaje forzoso en el ámbito escolar, los talleres de escritura pueden ser una alternativa para plantear la escritura a los estudiantes de una forma más dinámica y divertida (Alonso, 2001).

Explorar la propia creatividad es una condición indispensable para animar a los estudiantes a escribir. Dentro del taller de escritura es una prioridad promover la generación de textos creativos. Sarbo y Moxley (1992) sugieren respetar los

estilos individuales de escritura de cada alumno, mediar entre el alumno y su relación con la escritura, nutrir el sentido de productividad en los alumnos y evitar juicios o críticas.

Con esta óptica de motivar la escritura y desarrollar la creatividad, para la implementación de un taller de escritura en educación a nivel secundaria Alonso (2001) brinda las siguientes sugerencias de orientación:

a) Reconocer las secuencias textuales constantes en la forma literaria: Descripción, diálogo y narración.

b) Como responsable del taller, asumir la obligación de estar uno mismo inmerso en actividades de escritura creativa.

c) Concientizar al alumno sobre la identificación de un proceso de escritura general, en donde los desarrollos específicos dependen de la intención comunicativa, es decir, de lo que se desea establecer en el texto.

d) Descomponer el proceso de escritura en fases que puedan ser enseñadas por medio de contenidos y actividades.

E) incluir actividades ideadas por los propios alumnos, esto puede conducir a un involucramiento mayor por parte del alumno.

Andrueto y Lardone (2011) parten de su experiencia en Argentina, llevando talleres de escritura a contextos escolares para brindar ciertas consideraciones sobre el desarrollo de un taller de escritura en el aula:

* Optar por promover la participación de cada uno de los alumnos dentro de sus posibilidades, más que optar por la obtención de productos artísticos que diferencien a unos pocos.

* No etiquetar a los alumnos como artistas, generalmente esto puede ser contraproducente ya que puede generar expectativas inalcanzables para el alumno que deriven en una reacción de desosiego.

- * Partir de la libertad de encuentro con las palabras y no en el deber ser de la escuela. En este sentido, el Taller de escritura tiene una implicación “desescolarizada”.
- * Apostar por la innovación, por lo que podría ser prudente experimentar con configuraciones novedosas del aula y de la dinámica grupal, para romper la relación tradicional entre enseñanza y aprendizaje y dejar entrar a las diversidad, desvío y divergencia de la escritura.
- * Proponer una modalidad de trabajo por objetivos orientados a la creación. Será muy importante generar un producto cada sesión, para que lo vivido no quede en lo imaginario.
- * Diseñar el taller pensando más en la exploración que en los resultados que puedan alcanzarse.
- * Tener presente para qué y para quiénes está diseñado el taller.
- * Respetar las diferentes miradas generadas por los participantes del taller, evitando señalar o calificar los trabajos generados.

En el mismo sentido, en México, Guijosa y Berta (2004) recopilan en el libro “Taller de escritura creativa” algunas de las estrategias más importantes para evocar este tipo de escritura, entre las que resaltan:

- * Invitar a los participantes a reflexionar sobre el uso cotidiano de las palabras y el contraste con su uso consciente por parte del escritor. Es decir, poner el énfasis en la importancia de trabajar con lo que se quiere decir, aprovechando el sentido oportuno de las palabras (significado), así como el sonido que producen las palabras (significante) para que la composición escrita contenga un sonido estético.
- * Concientizar acerca del proceso de escribir en cada uno de los participantes, si un escritor conoce la forma en la que escribe puede comenzar a planear una dinámica de escritura.

* Apostarle al uso de lenguaje figurado, utilizando metáforas, analogías, etc. Para generar una visión cabal de la escritura, aprovechando las herramientas complejas para comunicar ideas propias de la literatura.

* Promover la lectura, generar dentro del taller de escritura un espacio en donde tanto el coordinador como los participantes puedan explorar nuevos y enriquecedores panoramas literarios.

* Explotar el uso de diversos puntos de vista dentro de la generación de un escrito. Identificar la necesidad de cada tipo de narrador, como el omnisciente (que lo sabe todo en el escrito) hasta el narrador que sólo sabe lo que ve por sí mismo, siendo un personaje dentro de la historia, en primera o segunda persona.

* Conocer la importancia de los diversos géneros literarios, como la poesía, crónica el cuento, o la novela, para que el participante pueda fungir como un escritor sensible al tipo de escritura necesario para cada situación literaria.

Para el trabajo específico con adolescentes en talleres de escritura en el aula, Berbel (2012) remarca la importancia de fomentar el deseo particular con el que los adolescentes se dirigen a un taller de escritura para expresar aquellas cosas nuevas que van ocurriendo en su vida, privilegiando la frescura de sus escritos, así como su atrevimiento y falta de censura.

Con el fin de estimular una mejora general en las habilidades sintácticas de los jóvenes, los ejercicios de Berbel ponen énfasis en la familiarización por medio del taller con el uso de distintos tipos de narrador, la explotación de posibilidades autodescriptivas, el uso de figuras retóricas como anáfora, hipérbole, metáfora, así como en identificar las formas literarias de interés personal.

Como antecedente para el presente trabajo de un taller de composición de cuentos para fomentar mejora en escritura en niños se encuentra el trabajo de Guzmán (2007) en México, quien desarrolló un taller de escritura con alumnos

mexicanos de nivel socioeconómico bajo con el objetivo de fortalecer la composición de textos a través de trabajo colaborativo.

La autora identificó que los alumnos definían la escritura con base en su función cognitiva y comunicativa, es decir, asignando un valor propio a la tarea de escribir; también, entre la fase diagnóstica y la fase final, encontró una mejora notable en la calidad de los cuentos en términos de organización textual, inclusión de figuras retóricas y uso de tipos textuales como descripción y diálogo.

Guzmán (2007) concluye que un taller de escritura propicia el desarrollo de los alumnos para expresar y comprender el lenguaje en diferentes contextos y con diferentes intenciones, ya que existe una relación entre la concepción que los alumnos tienen de la escritura y la calidad de sus producciones.

Con estos antecedentes, el presente trabajo tiene por objetivo diseñar, probar y evaluar un taller de escritura de cuentos para promover la escritura creativa en alumnos con problemas de aprendizaje de. El taller está diseñado para trabajarse en el contexto de la tutoría.

La propuesta puede brindar una herramienta para que otros profesionales apoyen el desarrollo de los alumnos con problema de aprendizaje, partiendo de un diseño propio de los talleres de escritura.

Método

Participantes

Se trata de una muestra por conveniencia. Para el desarrollo del taller se contó con la participación de nueve hombres y dos mujeres que asistían al PAES cuando se implementó el taller. Dos alumnos asistieron únicamente a la primera sesión y otro tuvo cuatro faltas, los datos de estos tres alumnos no fueron tomados en cuenta para los resultados.

La edad de los participantes osciló entre los 12 y 14 años, únicamente uno de los participantes tenía 18 años.

Escenario

Se desarrolló el taller dentro del tiempo de tutorías del PAES, dentro de las instalaciones del centro comunitario “Dr. Julián Mac Gregor y Sánchez Navarro”, espacio dedicado desde hace más de 30 años a brindar la oportunidad de desarrollar y consolidar habilidades profesionales a estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, brindando a su vez un servicio de apoyo integral psicosocial a la comunidad.

El taller de cuentos se realizó en 6 sesiones de media hora para dos grupos de 5 o 6 alumnos, empleando para ello los últimos 30 minutos de las sesiones de tutorías en el PAES. Las sesiones de tutoría ocurren los días martes y jueves de 14:30 a 16:30 hrs. Después de la sexta sesión de ambos grupos se realizó una sesión de cierre en la cual que se juntaron los dos grupos.

Materiales

Cada alumno contó durante todo el taller con un equipo de cómputo personal en el que almacenaba su carpeta de trabajos.

Dentro de cada computadora se encontraba una carpeta con imágenes de personajes protagónicos y escenarios (que fueron utilizadas principalmente durante la primera sesión)

En cada equipo de cómputo fue creada una carpeta con el nombre del alumno responsable, en donde se le invitaba a guardar sus progresos de cada sesión, ya sea en un archivo continuo o abriendo un nuevo archivo. El tutor guardaba los avances de cada semana.

Las computadoras contaban con acceso a internet, lo cual fue relevante para los alumnos que dedicaron un breve tiempo de trabajo dentro del taller a seleccionar imágenes para su cuento

También se contaba con un bestiario para que los alumnos pudieran generar ideas para sus antagonistas (ya que eran cuentos de terror).

Herramientas de evaluación

Protocolo de entrevista de la evaluación diagnóstica

Se elaboró un protocolo de entrevista para indagar en la forma en la que se conciben los alumnos a sí mismos como escritores, el protocolo de entrevista puede consultarse en el anexo 1

Escala de apoyos del tutor brindados durante el taller de escritura de cuentos

Este instrumento se elaboró buscando abarcar todas las áreas posibles en la que el facilitador del taller de cuentos podía brindar apoyos a un adolescente con problemas de aprendizaje. Para esto se recurrió a literatura relacionada con talleres de escritura, apoyo en dificultades de escritura, así como autorregulación, motivación y relación de alianza.

Los apoyos brindados fueron deviniéndose conforme al desarrollo del taller, ya que se promovía que los alumnos se volvieran cada vez más autónomos, por lo que se registraba el nivel de independencia con el que el alumno se desenvolvía en las tareas de escritura.

La escala cuenta con 43 reactivos que se distribuyen principalmente en tres dimensiones:

1 Apoyo general del tutor: Relacionada con el establecimiento de los aspectos abordados con los alumnos en el trabajo del PAES, estos aspectos dividen a su vez la dimensión en las áreas de alianza, motivación y autorregulación y trabajo cooperativo.

2 Apoyo específico en escritura: Para esta dimensión se tomó en cuenta el establecimiento de dificultades de escritura propuesto por Jiménez (2002), quien propone entender las dificultades de escritura en dimensiones de procesos léxicos, vocabulario, estructuración sintáctica y coherencia textual.

3 Apoyo en creatividad: Para crear estos reactivos que enuncian los apoyos que se pueden proporcionar a los alumnos para mejorar la calidad de sus escritos en términos de creatividad se indagó en las estrategias propuestas por los talleres de escritura.

Durante el desarrollo del taller se incluyeron en la lista dos apoyos que no fueron considerados inicialmente y que resultaron importantes para los participantes; el primero fue la escritura en la computadora (algunos alumnos se mostraron muy interesados por mejorar el uso de Word) y el apoyo vinculando oralidad con letra escrita. Este último apoyo fue incluido en la lista tras que el tutor apreciara la ventaja de ayudar a los alumnos tomando dictado de ellos mismos, en especial de aquéllos con mayores dificultades en escritura, lo cual permitió que los alumnos pudieran notar que pueden generar relatos, así como reflexionar en la escritura necesaria para crear un relato.

La escala completa se puede encontrar en el anexo 2.

Rúbrica de evaluación de calidad de los cuentos

Esta rúbrica es una adaptación del instrumento realizado por Guzmán (2007) para evaluar el nivel de desarrollo de los cuentos en su taller, algunos reactivos fueron cambiados y se estandarizó a todos ellos para que evaluaran el nivel de calidad del cero al tres.

El instrumento evalúa por medio de diez reactivos el nivel de calidad con el que se desarrollan los elementos esenciales para el desarrollo de un cuento (título, personajes y escenario), las partes del cuento (principio, desarrollo y final) y las formas textuales para la elaboración de un relato (narración, descripción y diálogo).

Para apreciar más detalles consultar el anexo 3.

Se utilizó un diseño pretest- posttest de un solo grupo, analizando los cambios en las mismas variables y con el mismo criterio antes y después de una intervención (taller de escritura). Se partió de una aproximación metodológica mixta al combinar indicadores cualitativos y cuantitativos.

Procedimiento

Diagnóstico

La fase diagnóstica tuvo por objetivo analizar de forma cualitativa la forma en la que los alumnos conciben su propia escritura, para poder obtener información relevante que pudiera ayudar al diseño del taller de escritura, en cuanto considere las necesidades e intereses de los alumnos.

Para la fase diagnóstica se realizó una entrevista semiestructura (ver anexo 1) con los alumnos del PAES con el objetivo de indagar en su autopercepción hacia la escritura creativa, partiendo de una aproximación fenomenográfica.

Ortega (2006) expone que una aproximación fenomenográfica se vuelve relevante en el estudio del aprendizaje ya que permite comprender la experiencia educativa al estudiar las relaciones con su contexto de forma holística. El investigador fenomenográfico educativo se aproxima con sensibilidad y apertura al fenómeno a estudiar, sin cerrarse a un patrón preconcebido de actuación, poniendo especial atención en las particularidades con las que el alumno concibe su aprendizaje.

Posterior a la realización de la entrevista se solicitó a los alumnos que elaboraran un cuento por ellos mismos sin ningún apoyo ni restricción.

Esta versión inicial de los cuentos se considera en el análisis de resultados.

Los resultados analizados de la fase diagnóstico permitieron la elaboración de un taller de escritura sensible a las necesidades detectadas en los alumnos.

Se obtuvo información relevante acerca de las fortalezas de escritura que conciben los alumnos en ellos mismos, esto fue de gran utilidad para el tutor en la tarea de propiciar un ambiente motivante para el alumno, reconociéndole las fortalezas de escritura que considera en él mismo importantes durante el taller. Estas fortalezas estaban relacionadas con aspectos básicos de escritura, como buena ortografía y caligrafía.

Los alumnos no sólo hablaron de sus fortalezas, de la misma forma mencionaron las tareas específicas de escritura en las que consideran tienen dificultades y qué aspectos les gustaría mejorar de su propio proceso de escritura, lo cual proporcionó al tutor elementos para construir una alternativa de trabajo significativa para los alumnos. Las dificultades que encontraban los alumnos en una tarea de escritura estaban relacionadas con aspectos más complejos de escritura, como redactar y generar ideas originales.

También se averiguó que todos los alumnos se mostraban particularmente interesados por historias de terror, por lo cual se concluyó que se invitaría a los alumnos a escribir un cuento de terror durante el taller.

Intervención: Taller de escritura de cuentos

Organización de las sesiones

Para el trabajo en las seis sesiones del taller se establecieron objetivos basados en los elementos de abordaje más importantes en la creación de un cuento, los cuales fueron diseñados tras una lectura de literatura especializada en talleres de escritura.

Dichos elementos se pueden dividir en dos dimensiones:

a) Características y elementos del cuento, trabajado durante las primeras dos sesiones del taller por medio de la creación de un personaje principal y por lo menos un escenario, así como una estructura básica de principio, nudo y desenlace.

b) Tipos textuales: habilidades de descripción, narración y diálogo, son de gran importancia para la realización de un cuento. Estas tres habilidades fueron abordadas durante las siguientes sesiones tres, cuatro y cinco del taller.

La sesión seis fue dedicada específicamente a promover el trabajo colaborativo y para la séptima y última sesión a modo de cierre se juntaron las dos secciones del taller para que compartieran sus cuentos al resto del grupo, de forma que cada participante leyera el suyo.

En cada sesión se proporcionaba al alumno una instrucción de la tarea a desarrollar (la cual se encontraba escrita en su hoja de trabajo cada sesión) invitando al alumno a desarrollar su escrito. Tanto la instrucción como el escrito se guardaban en un documento de Word cada sesión.

Los últimos diez o cinco minutos eran dedicados a que los alumnos compartieran el trabajo realizado en la sesión y finalmente ellos votaban por el trabajo del compañero que les resultara más de su agrado.

Durante todas las sesiones el tutor brindaba apoyos personalizados a cada alumno tomando como guía la escala de apoyos del tutor, cada alumno recibía apoyos acordes con sus dificultades y fortalezas observadas durante la realización del cuento.

Sesiones del taller de escritura

A continuación, en el cuadro 1, se describe cada sesión del taller, con los elementos que se abordaron en cada una, el objetivo a alcanzar, la instrucción dada a los alumnos para realizar el trabajo de la sesión, así como la dinámica de trabajo y la forma de evaluación.

Cuadro 1. Descripción de las sesiones del taller de escritura.

Sesión 1.	
Elemento del texto o habilidad a trabajar	Diseño de personajes y escenarios
Objetivo	Al finalizar la sesión el alumno habrá seleccionando y desarrollado al personaje principal de su cuento, así como por lo menos un escenario en donde se lleve a cabo el relato.
Instrucción escrita dada a los alumnos	<p>“En los relatos de terror casi siempre aparece un personaje que tiene que enfrentar el peligro, ese podría ser tu protagonista, ¿cómo quieres que sea tu protagonista?”</p> <p>También en los cuentos de terror suele aparecer un personaje antagonista, puede ser un monstruo o incluso algo misterioso, ¿cómo quieres que sea tu antagonista?</p> <p>El escenario es el lugar y el tiempo en donde se desarrollará tu cuento, ¿qué escenario se te ocurre para tu cuento?”</p>
Dinámica de trabajo y elementos a considerar	<p>El tutor comunicó a los alumnos la dinámica de trabajo general dentro del taller, incluyendo los horarios de sus sesiones, el objetivo general del taller, así como sus responsabilidades: Cuidar su equipo de cómputo, grabar su trabajo en la hoja de texto de la sesión en su carpeta personal al cierre de cada sesión, cumplir con la tarea asignada en la sesión y al cierre compartir su trabajo con el resto del grupo.</p> <p>Posteriormente, el tutor entregó la instrucción escrita e invitó a los alumnos a que la leyeran para resolver las posibles dudas al respecto, evaluando el desempeño de cada alumno tomando en cuenta la Escala de apoyos del tutor.</p> <p>Era importante que el alumno estableciera un personaje principal y un escenario para su cuento, de manera que se buscó estimular una tarea descriptiva.</p>
Criterio de evaluación	El alumno habrá escrito por lo menos una frase que describa al personaje y otra al escenario.
Sesión 2	

Elemento del texto o habilidad a trabajar	Estructura del cuento: Principio, desarrollo, nudo, desenlace
Objetivo	El alumno establecerá la estructura narrativa que seguirá para desarrollar el cuento, en términos de inicio, desarrollo, nudo y desenlace.
Instrucción escrita dada a los alumnos	“Utiliza lo que escribiste la sesión pasada sobre tus personajes y escenarios para crear las partes de tu cuento, recuerda que las partes del cuento son: Inicio, desarrollo, nudo y desenlace.”
Dinámica de trabajo y elementos a considerar	El tutor indagó sobre las nociones que cada alumno tenía sobre las características de las partes del cuento (inicio, desarrollo, nudo y desenlace). Se le pidió a los alumnos que escribieran de forma resumida (incluso en una sola frase) cada parte de su cuento y se brindó apoyo a los alumnos que mostraran problemas completando todas las partes, ya fuera porque no tuvieran ninguna idea para cierta parte o porque hubieran desarrollado muy extensamente una sola parte (el principio, por ejemplo), invitándolos a que escribieran por lo menos una idea sobre cada parte de su cuento.
Criterio de evaluación	El alumno habrá realizado un esquema que contenga por lo menos una frase que explique cada parte de su cuento: el inicio, desarrollo, nudo y desenlace.

Sesión 3

Elemento del texto o habilidad a trabajar	Narración
Objetivo	El alumno explorará una mejora en su creación textual en términos de narrativa
Instrucción escrita dada a los alumnos	“Ahora puedes mejorar tu historia escribiendo ¿qué está pasando y cómo está pasando? De forma que sea más fácil de entender para tus compañeros Con cada acontecimiento de tu historia asegúrate de ir narrando

de forma que sea claro de entender ¿qué pasó y cómo pasó?”

Dinámica de trabajo y elementos a considerar Ya que en esta sesión se buscó que los alumno ampliaran la narración de cada parte del cuento que elaboraron la sesión pasada, se les invitó a que por cada idea que tuvieran en su esquema respondieran a las preguntas marcadas en la instrucción.
Para esta sesión fue de suma importancia dar apoyo de creatividad y específicamente dentro del tipo textual de narración.

Criterio de evaluación El alumno amplió la narración de por lo menos un evento de su cuento de forma que se pueda responder de forma clara a las preguntas marcadas en la instrucción.

Sesión 4

Elemento del texto o habilidad a trabajar

Diálogo

Objetivo El alumno explorará una mejora en su creación textual en términos de elaboración de diálogos

Instrucción escrita dada a los alumnos “En esta sesión ubicaras los **diálogos** que existen en tu cuento y los mejorarás, puedes encontrar un diálogo cuando dos o más personajes hablan entre sí, o bien cuando un personaje está pensando en voz alta.
¿Qué dicen y piensan tus personajes? Asegúrate que sea claro de entender lo que se está diciendo”

Dinámica de trabajo y elementos a considerar Para esta sesión se invitó a los alumnos a que desarrollaran diálogos en su cuento, ya sea que intentaran incluirlos si es que todavía no tenían ninguno, o que lo mejoraran, si es que ya tenían.
Era importante invitar al alumno a que reflexionara sobre la forma en la que él mismo habla, así como la forma en la que podrían hablar los personajes dentro del contexto creado para el cuento.

Criterio de evaluación El alumno incluyó o mejoró por lo menos una situación de diálogo en su cuento en donde se pueda apreciar por lo menos

una vez una decodificación de un mensaje comunicativo (recepción, procesamiento y emisión) entre uno o más personajes (se consideró en algunos cuento un monólogo reflexivo como un diálogo)

Sesión 5

Elemento del texto o habilidad a trabajar

Descripción

Objetivo

El alumno explorará una mejora en su creación textual en términos de elaboración de descripciones

Instrucción escrita dada a los alumnos

“En esta sesión mejorarás las descripciones en tu cuento. Cuando encuentres una parte en donde hables de cómo es algo, intenta ser un poco más específico de tal manera que las personas que lean tu cuento puedan imaginarse sobre lo que estás hablando”

Dinámica de trabajo y elementos a considerar

Se prestó atención al apoyo del tipo textual descripción, invitando a revisar los episodios o escenas creadas en el cuento para ampliar los elementos descriptivos explotados. Fue muy importante explicar al alumno la importancia de intentar hablar de todos los sentidos perceptuales en una escena escrita.

Criterio de evaluación

El alumno aumentó o mejoró el uso de adjetivos para generar por lo menos una situación de descripción en su cuento.

Sesión 6

Elemento del texto o habilidad a trabajar

Trabajo colaborativo

Objetivo

Se invitará al alumno a que genere estrategias para brindar y recibir apoyos en la generación de escritura creativa

Instrucción escrita dada a los

“¡Felicidades! Estás a punto de terminar tu cuento. En esta sesión tendrás que mejorar tu relato lo más que puedas; puedes dirigirte a tus compañeros para darles ideas de cómo

alumnos	mejorarlo y también puedes aceptar las opiniones de tus compañeros.”
Dinámica de trabajo y elementos a considerar	Para esta sesión se exploró la capacidad del alumno para mejorar los aspectos que considerara relevantes de su cuento de forma autónoma, así como con la ayuda de sus compañeros. Se le invitó a que conociera más de cerca los cuentos de los demás alumnos y que brindara por lo menos una sugerencia de mejora a un compañero; también tuvo a su vez que trabajar sobre alguna observación de sus compañeros para mejorar su cuento.
Criterios de evaluación	El alumno fue capaz de emitir por lo menos un apoyo y recibir uno para la mejora de los cuentos entre sus compañeros.

Cierre

Una vez que se alcanzaron los objetivos de cada una de las sesiones del taller, se imprimió una versión final de los cuentos de cada alumno, y, en una última sesión, se realizó una revisión de los mismos y una votación sobre el trabajo que más le gustara a cada uno. Esta sesión se describe a continuación en el cuadro 2.

Cuadro 2. Descripción de la sesión de cierre del taller de escritura.

Sesión 7	
Objetivo	Los alumnos leerán sus relatos al resto del grupo y votarán por el que más les guste.
Dinámica de trabajo y elementos a considerar	El tutor entregó a los alumnos la versión final de su cuento impresa. Luego, cada uno lo leyó a los demás. Finalmente, los alumnos votaron sobre el cuento que más les había gustado. En esta sesión se promovía una lectura prosódica, en la que se diera intensidad
Criterio de evaluación	Cada alumno leyó su cuento al resto del grupo y emitió un voto final para seleccionar su cuento favorito.

Resultados

Resultados de la fase diagnóstica

Los contenidos de las entrevistas fueron analizados considerando 14 categorías que se definieron con el propósito de analizar de forma certera y exhaustiva el discurso explícito e implícito de los alumnos relacionado con la forma en cómo se conciben ellos mismos en tareas de escritura y creación de narrativas.

Dichas categorías fueron depuradas de la información que más se repetía a través del discurso de los alumnos, tras una condensación de la información las categorías fueron las siguientes:

1 Narrativas escritas de interés

En esta categoría se enmarcó todo aquel discurso del alumno que estuviera relacionado con el tipo de historias escritas que leen por interés propio. Incluso el alumno con más dificultades de lectura ha leído por lo menos una vez algún texto por mero interés personal, a continuación se muestra una viñeta que ejemplifica la categoría:

“Me gusta leer sobre temas de la naturaleza, ecología es ¿no?... libros de una persona que trata ser feliz, olvidar todo lo malo y recordar lo bueno... Relatos de adolescentes, la otra vez leí de una chava adicta que es rechazada por su familia...” Arturo

En esta categoría los contenidos mostraron una gran riqueza, cuatro adolescentes están interesados por leer artículos de revistas, dos se mostraron interesados en libros de biología; sin embargo el discurso predominante apuntalaba a escritos narrativos y literarios, en específico leer cuentos de terror resultó ser lo más popular entre la población, todos los alumnos mostraron algún interés en textos narrativos.

Sin embargo, la mayoría de los jóvenes entrevistados no cuentan con hábitos de lectura (solo un alumno lee regularmente por su cuenta), por lo tanto, sus intereses por narrativas conducía durante la entrevista (dentro de la libertad estructural de la entrevista) a que hablaran acerca de narrativas a las que tienen acceso, ajenas al terreno escrito.

2 Narrativas de interés de otros medios

Los jóvenes indicaban (sobre todo cuando tenían poca experiencia con contenidos escritos) el tipo de historias que les gusta ver en películas o en televisión e internet, la viñeta muestra un ejemplo:

“me gusta mmm... por ejemplo, las películas de “Los juegos del hambre” o “Amanecer” y “Crepúsculo”... y algunas de películas de zombis como “Guerra Mundial Z” “Erika

Como en los contenidos predominantes de las lecturas favoritas de medios escritos, en estos otros medios, el terror y el misterio parece ser que son los temas que más atrapan la atención de los adolescentes.

Escuchar los intereses genuinos de estos adolescentes, aunque sean ajenos a la escritura es una oportunidad para conocer las motivaciones que atrapan su atención y disparan su imaginación, dando indicadores de las posibles tramas que pueden tener sus desarrollos creativos construyendo sus propias narrativas.

Por lo menos nueve adolescentes desconocieron el hecho de que esa película que les gusta también fue escrita, y que el guion puede ser leído como un texto también, en las entrevistas parecía que leer un texto escrito es por lo general algo que se deja como tarea para la escuela y carece de posible disfrute personal.

La gran mayoría de los alumnos entrevistados no disfruta de la lectura, naturalmente tampoco de la escritura, salvo algunas excepciones, como un alumno que aseguró disfrutar esporádicamente de escribir en su diario.

3 Importancia personal atribuida a la escritura

Esporádicamente los alumnos han tenido la experiencia de la escritura reconociéndole una relevancia personal, escribir puede significar para ellos una manera de expresar sus sentimientos o de visualizar una habilidad con cierta utilidad práctica.

“Cuando escribo me gusta... me gusta que puedo plasmar lo que imagino...” Manuel

“Porque te ayuda (escribir), bueno en diferentes trabajos te piden escribir, y si escribes mal, como cuando vas en la primaria, pues es importante escribir bien para que un trabajo futuro nos salga bien todo, para nuestro bien de nosotros” Enrique

Escribir no es una actividad que cotidianamente realizan los alumnos por cuenta propia; sin embargo, si hay cuatro alumnos que aseguraron que realizan actividades de escritura por mero divertimento y enriquecimientos personal, así se puede conceptualizar la siguiente categoría:

4 Tareas de escritura independientes

Durante la entrevista seis alumnos hablaron de su experiencia como escritores ante un interés intrínseco, escribiendo diarios, cuentos o redactando información a modo de reporte por intereses propios.

“paso mi tiempo escribiendo nada más, cuando escribo algo que me interesa, de cosas que me pasan o así (haciendo referencia a escribir en un diario)” Manuel

5 Proceso de escritura

Los alumnos también comentan las rutas que toman para escribir, por lo general hablan de cómo escriben un texto narrativo:

“(para escribir una historia) seleccionaría los personajes, contaría qué pasó con ellos y ya luego escribiría un final”
Carlos

Es notable que cuatro alumnos hablan de sus estrategias de autorregulación, por ejemplo, un alumno explica que hace “resúmenes” antes de empezar a escribir un cuento, en estos resúmenes anota lo que le gustaría que pasara en el cuento. Esta acción puede entenderse como una acción de planeación en términos de autorregulación, sin embargo no parecen ser muy reflexivos en cuanto la utilidad de estas estrategias, este alumno identificaba esta acción como equivocada; sin embargo, la entrevista le permitió reflexionar de la función de esta estrategia para generar sus escritos.

Hablando del proceso que siguen para escribir, la mayoría de los alumnos puntualizaron la forma que tienen concebida para la escritura de un cuento.

6 Conocimientos sobre características del cuento

Los alumnos suelen estar más bien familiarizados con las partes de un cuento; sin embargo, ponen nombres personales a las partes correspondientes al inicio, desarrollo, nudo y desenlace.

Sobre los elementos necesarios para escribir el cuento dicen cosas muy diversas, algunas de ellas algo vagas, como “la trama” o “inspiración”, aunque también tienen claro elementos como personajes y escenarios.

“Para empezar a escribir un cuento.... Piensas en ideas, personajes, escenografía...” Felipe

7 Relevancia atribuida a aspectos visuales del texto (como diseño de página e imágenes enlazadas al texto)

Dentro de los procesos de escritura en general le conceden una notable importancia a apoyar sus textos con materiales visuales, como imágenes o diseño personalizado

“Si hiciera una historia me gustaría así como...diseñar y poner imágenes... o por lo menos una al final” Tlálloc

8 Escribir en computadora

Nueve alumnos hablan de la forma en cómo trabajan sus escritos en equipo tecnológico como computadoras

“Prefiero escribir en la computadora, porque ya tengo las letras memorizadas, se me hace más rápido” Montserrat

Pero más aún, para los alumnos es importante escribir para ser exitosos en la escuela, y se reporta que realizan una variedad de tareas escolares en computadora, que implican por lo general hacer búsquedas y copiar los resultados en una hoja de procesador de textos.

9 Importancia escolar atribuida a la escritura

Regularmente los alumnos ubicaron la importancia de la escritura dentro del contexto escolar en términos de legibilidad básica, ellos identifican los aspectos importantes de la escritura en desarrollar una caligrafía aceptable para el contexto escolar, en llevar un cuaderno ordenado y limpio, y en mostrar una ortografía correcta.

También hablan los alumnos de las tareas de escritura que comúnmente son abordadas en el contexto escolar

“Los maestros se fijan en la escritura, así cuando revisan los cuadernos, por ejemplo... se fijan que esté limpio y todo, que

se le entienda a la letra... que esté bonita... y que no haya faltas de ortografía” José

10 Tareas de escritura en la escuela

Estas tareas suelen ser actividades de copiar contenidos textuales de un libro a otro, rara vez algún alumno identifica una tarea de escritura que implique elaboración personal, como puede ser el caso de un ensayo o un relato de autoría original. También se habla de las tareas escolares que son dejadas para el trabajo en casa, que son regularmente, las tareas abordadas dentro del espacio de tutorías.

“Luego nos dictan, copiamos los temas, hacemos resúmenes” Carlos

11 Tareas académicas de escritura fuera de la escuela

Esta dimensión contiene el discurso de los alumnos relacionados con las tareas escolares que hacen en casa, todos reportaron hacerlas frecuentemente y para seis alumnos resultó relevante tener habilidades de escritura para mejorar en general las notas académicas.

“Pues de tarea nos dejan mucho investigar... a veces cosas como hacer cuentos también” Ramiro

12 Fortalezas en escritura

“Me siento seguro de escoger la palabra, a lo mejor no la correcta, porque hay veces en las que me falla, pero me siento seguro de poner la correcta en el cuaderno” Osvaldo

Se esquematiza esta categoría para resaltar una relevancia discursiva de los alumnos, ellos ubican conscientemente algunos elementos como puntos de referencia de su desempeño en tareas escritas.

Se encontró que la mayoría de los alumnos consideran que ser exitosos al hacer sus tareas escritas tiene que ver con una buena ortografía y caligrafía.

“cuando yo hago tengo que escribir soy bueno en... tengo buena ortografía, eso le parece muy bien a la maestra de español y por eso salgo bien” Arturo

No es de sorprenderse ya que ellos ubican también la relevancia escolar de la escritura en estas áreas, con profesores que califican cuadernos legibles sin fijarse mucho en el contenido escrito en sí.

También reconocen, la mayoría de los alumnos, que existen tareas escritas que disfrutan más que otras al realizarlas.

13 Preferencias en Formas de escritura

Esta categoría fue construida por lo expresado por los participantes en la entrevista; se invitó a los alumnos a que reflexionaran sobre las tareas de escritura les puedan resultar motivantes.

Los jóvenes están muy interesados en escribir sobre los problemas que ven en su comunidad y por otro lado, historias que tengan las características narrativas de historias fantásticas que disfrutan.

“Me gustaría escribir un reportaje, de convivencia con animales...” Enrique

14 Dificultades en escritura

Los alumnos ubican muchas de sus dificultades en aspectos básicos del proceso de escritura, se reconocen poco hábiles en tareas que se pueden apreciar en dictados, como la puntuación.

“Me cuesta mucho trabajo poner comas, puntos, paréntesis...” José

También reportan sentirse inseguros de su vocabulario y explican que muchas veces no gustan de realizar tareas de escritura porque les cuesta trabajo encontrar las palabras necesarias para expresarse correctamente.

Conclusiones de la evaluación diagnóstica.

Los contenidos analizados de las entrevistas permitieron conocer algunas características importantes de la forma en la que los alumnos se concebían a sí mismos como escritores.

Algo muy importante fue reconocer que para por lo menos ocho alumnos los aspectos más importantes de la escritura se encontraban en las dimensiones más superficiales de la lengua escrita, como tener una buena caligrafía y buena ortografía, descuidando ampliamente aspectos de redacción y sintaxis.

Mucha información obtenida de este análisis preliminar fue aprovechada para el taller de escritura. Se pudo conocer el proceso de escritura de cada alumno, de tal manera que se podría predecir los tipos de apoyos específicos que solicitaría cada alumno y se logró identificar el gusto más predominante por un tipo de historias (que resultó ser el género de terror).

Resultados de la Intervención

En la Tabla 1 se muestran los puntajes promedio en cada sesión de cada variable que conforma el instrumento, los promedios fueron obtenidos juntando los puntajes de todos los alumnos que asistieron cada sesión del taller.

Para analizar los datos obtenidos con la *Escala de apoyos del tutor durante el taller de escritura de cuentos* (ver anexo 2) se calificó del uno al tres el grado de independencia con el que el alumno realizaba la dimensión correspondiente de la tarea de escritura (1 El alumno no puede hacerlo y se le brindó apoyo, 2 El alumno puede hacerlo con apoyo y 3 El alumno puede hacerlo sin apoyo). De tal manera,

que los puntajes altos significan que los alumnos son capaces de hacer la tarea efectivamente por sí mismos y los puntajes bajos significan que necesitan apoyo.

Se realizó un análisis estadístico no paramétrico por medio de la prueba de Friedman para averiguar si existe una diferencia significativa a lo largo de las sesiones en cada uno de los apoyos otorgados.

Se puede apreciar que se encontró una diferencia significativa en la mayoría de las variables ya que los valores p del estadístico X^2_r fueron menores a .05, excepto en las siguientes dimensiones y reactivos:

Conocimiento previo y Establecer un clima de confianza y respeto, de la subescala de Autorregulación; Procesos léxicos y Estructuración sintáctica; Frases que Contengan Sujeto, Verbo y Predicado, de la subescala de Apoyos de la escritura; finalmente, Límites y posibilidades de géneros literarios y subgéneros, así como Sensibilidad y visión productiva del texto literario, pertenecientes a la subescala de Apoyo en creatividad.

Tabla 1. Independencia promedio de apoyos requeridos en cada una de las dimensiones de la Escala de evaluación de los apoyos del tutor.*

Dimensión de apoyo	Apoyo	Xr ²	p	Promedio sesión 1	Promedio sesión 2	Promedio sesión 3	Promedio sesión 4	Promedio sesión 5	Promedio sesión 6
Motivación	Identificar fortalezas	12.848	.025	1.75	2.25	2.75	2.75	3	3
	Promover acciones más complejas	12.40	.030	1.75	2.25	2.50	3	3	3
	Fijar metas	12.286	.031	1.50	2.25	2.75	3	3	3
	Interés personal	13.824	.017	1.50	2	2.50	3	3	3
Auto regulación	Conocimiento previo (estructura del cuento)	9.118	.104	1.50	2.25	2.75	2.75	3	2.75
	Conocimiento previo (historias similares)	10.625	.059	1.50	2.50	2.75	2.75	3	3
	Planeación	16.275	.006	1.25	1.75	2.50	2.75	3	3
	Monitoreo	17.389	.004	1.25	1.50	2.25	2.25	3	3
	Revisión	16.650	.005	.75	1.75	2	2.50	2.50	2.75
	Identificación autónoma de apoyos	16.809	.005	1.25	1.75	2.50	2.50	2.50	2.75
	Independencia de apoyos	15.686	.008	1.25	1.25	2.25	2.50	2.75	2.75
Alianza	Confianza y respeto	8.380	.136	1.75	2.75	3	2.50	2.75	2.75
	Comunicación asertiva para la mejora	13.380	.020	1.25	1.75	2.25	2.50	2.75	2.75
	Contenidos significativos emocionalmente	13.750	.017	1.50	2.25	2.75	3	3	3
Trabajo colaborativo	Trabajo colaborativo	13.361	.017	1	1.50	2.25	1.75	2.50	2.75
Apoyo específico en escritura	Procesos léxicos	5.000	.416	2.50	2.50	2.50	2.75	3	3
	Vocabulario	11.400	.044	1.75	2	2.25	2.75	2.75	3
	Estructuración sintáctica: Frases que contengan sujeto, verbo y predicado	7.000	.221	2.25	2.50	2.50	2.75	2.75	3
	Estructuración sintáctica: Uso adecuado de puntuación	13.824	.017	1.50	2.25	2.25	2.50	2.75	3
	Coherencia textual: Ilación de ideas	12.407	.030	1.75	1.75	2.25	2.25	2.75	3
	Coherencia textual: Párrafos	16.289	.006	1	2	2.50	2.75	2.75	3
	Coherencia textual: Inclusión de ideas principales	13.544	.019	1.50	2	2.50	2.75	2.75	2.75
Apoyo creativo	Evitar bloqueos : Lluvia de ideas	13.902	.016	1.50	2	2.75	2.75	3	3
	Evitar bloqueos : Escritura libre	13.902	.016	1.25	2	2.75	2.75	3	3
	Articular ideas: conjunción de ideas	15.526	.008	1.25	2	2.50	2.75	2.75	3
	Articular ideas: Binomio fantástico	12.531	.028	1.25	1.75	2.25	2.50	2.75	3
	Ampliar vocabulario: Sinónimos	12.683	.027	1.75	2	2.25	2.75	2.75	3
	Ampliar vocabulario: Sustantivos	13.155	.022	1.75	2	2.50	2.75	2.75	3
	Ampliar vocabulario: Adjetivos	17.150	.004	1.25	1.75	2.50	2.75	2.75	3
	Formas alternativas de estructura textual	12.625	.027	1.50	2	2.50	2.75	2.75	3

Tabla 1 (Continuación). Independencia promedio de apoyos requeridos en cada una de las dimensiones de la Escala de evaluación de los apoyos del tutor.*

Dimensión de apoyo	Apoyo	Xr ²	p	Promedio sesión 1	Promedio sesión 2	Promedio sesión 3	Promedio sesión 4	Promedio sesión 5	Promedio sesión 6
Apoyo Creativo	Diseño visual del texto	16.635	.005	1	2	2.50	2.75	2.75	3
	Uso de la literatura con fines lúdicos	13.554	.019	1.50	1.75	2.75	2.75	3	3
	Límites y posibilidades de Géneros literarios y subgéneros	10.467	.063	1.25	1.50	2.50	2.50	2.50	2.75
	Secuencias textuales	18.160	.003	.50	.75	1.50	2	2.50	3
	Concientizar Intención comunicativa	13.046	.023	1.50	1.75	2.25	2.50	3	3
	Objetivar una intención comunicativa	17.193	.004	1.25	1.50	2	2.50	3	3
	Actividades de lectura y difusión	11.706	.039	1.25	1.75	2.75	2.75	2.75	3
	Creatividad sintáctica	16.429	.006	.75	1	1.75	2	2.25	2.75
	Escritura Situada	11.753	.038	1.50	2	2.50	2.75	3	3
	Congruencia contextual	16.538	.005	.75	2	2.25	2.75	2.75	2.75
Sensibilidad y visión productiva del texto literario	10.426	.064	1	1.75	2	2.25	2.50	2.75	
Apoyo técnico en equipo de cómputo	Dominio del equipo de cómputo para realizar un escrito	11.290	.046	2	2.50	2.75	2.75	3	3

*A mayor puntaje menor necesidad de apoyo al alumno por parte del tutor.

A continuación analizaremos los datos obtenidos en cada dimensión.

Apoyos del tutor durante el taller

a) Motivación

En esta área se pueden apreciar diferencias significativas en todos los reactivos. Se puede observar (ver tabla 1) que únicamente en el reactivo de “identificar fortalezas” fue necesario brindar apoyo más allá de la cuarta sesión del taller.

En general se pudo apreciar una actitud motivada de los alumnos durante el taller, durante las sesiones se pudo apreciar que varios alumnos expresaban divertirse con las actividades realizadas y comprometerse con finalizar su cuento, estas observaciones son congruentes con los resultados estadísticos.

b) Autorregulación

Las acciones que los alumnos realizaban de forma autónoma para planear, monitorear y revisar sus escritos, fueron en aumento durante el desarrollo del taller, de tal manera que se muestra que cada vez fueron más independientes de los apoyos de tutor y a excepción de las categorías de conocimiento previo, las demás mostraron diferencias estadísticamente significativas.

Durante el desarrollo del taller se observó que los alumnos aumentaron el uso de actividades de planeación como la realización de esquemas de secuencias narrativas y bocetos, para monitorear la última sesión se observó, un aumento en las acciones para solicitar apoyo a sus compañeros, particularmente para revisar los escritos y proporcionar opciones de mejora.

Se pudo apreciar que los alumnos mostraban cada vez más acciones de monitoreo, antes de finalizar una tarea de escritura iban revisando lo que generaban, frecuentemente, mientras seguían escribiendo, utilizaban el corrector ortográfico de la hoja de texto y cambiaban palabras que consideraban que mejoraba su escrito.

También se pueden apreciar diferencias significativas en los reactivos que indagan sobre pedir y recibir apoyos, durante el desarrollo del taller se pudo apreciar que los alumnos de forma cada vez más independiente identificaban las áreas en las que podían ser ayudados y así lo solicitaban, desarrollando el apoyo en sus textos de forma creativa. Por ejemplo, en la última sesión un alumno dice:

“Recuerdo que me ayudaste para inventar un personaje y me gustó mucho cómo quedó, ¿Podrías ayudarme ahora a ponerle un título a mi cuento? Ya tengo algunas ideas pero creo que escuchar otras podría ayudarme más”. Arturo

En esta situación el tutor le comentó al alumno algunas ideas que podían servir como título del cuento y al final fusionó una idea que le brindó con una que él tenía para poner título a la versión definitiva del cuento. Cabe mencionar que durante las primeras sesiones del taller este alumno no solía solicitar apoyos de ningún tipo.

No se encontraron diferencias significativas en las categorías referidas a conocimiento previo, ya sea con historias similares o aspectos estructurales del cuento. Esto se atribuye a que el tutor indagaba en los conocimientos previos de los alumnos y los invitaba a la reflexión de forma que pudieran darse cuenta que esa información podía ayudarles durante el taller, por ejemplo, una alumna tenía problemas para poner un final a su cuento, de forma que preguntó al tutor: “¿Cómo puedo terminar mi cuento? Es que no recuerdo cómo terminan los cuentos de terror”. Después de platicar un momento con la alumna resultó que ella de hecho conocía mucho de historias de terror que podía usar como referencia para su cuento, después de darse cuenta de esto con apoyo pudo elaborar un final original para su historia.

c) Alianza

En la tarea de establecer un clima que promueva la confianza y comunicación afectiva con los muchachos del taller no se encontraron mayores problemas, se puede apreciar que en los reactivos “Comunicación asertiva para la mejora” y “Contenidos significativos emocionalmente” se obtuvieron diferencias significativas entre las diferentes sesiones del taller ($X^2_r = 13.75$, $p = .020$ y $X^2_r = 13.36$, $p = .017$, respectivamente).

Sin embargo, no se observaron diferencias significativas en el reactivo “Confianza y respeto” ($X^2 = 13.38$ $p = .136$) de la dimensión de Motivación, esto se puede explicar ya que fue necesario intervenir para mantener al grupo cohesionado durante las seis sesiones del taller. Dos jovencitas de diferentes grupos de tutorías tuvieron un altercado personal fuera del contexto del taller que se vio reflejado durante la sesión dos, este altercado dividió al grupo, pero a la siguiente sesión, las alumnas expresaron no sentirse cómodas, aunque tampoco aceptaron cambiarse de grupo. Finalmente las alumnas, aunque no resolvieron su conflicto del todo, lograron sentirse una vez más cómodas en el taller y permitieron la cohesión grupal.

d) Trabajo colaborativo

Las diferencias fueron significativas ($p = .017$), la estructura del taller con sus sesiones de tan solo media hora y con una tarea de específica de escritura que resultaba a menudo desafiante, ocasionaba que durante las primeras sesiones los alumnos interactuaran poco con sus compañeros; sin embargo, el tutor fue mostrándoles que era prudente solicitar y brindar apoyos a sus compañeros, de forma que esto enriquecía sus propios escritos. Durante la última sesión del taller se puede apreciar cómo los alumnos se dirigían libremente a comentar su trabajo con sus compañeros, solicitando y brindando apoyos.

e) Apoyo específico en escritura

En cuanto a la dimensión de *apoyos específicos de escritura* se encontraron diferencias significativas en la mejora de los textos en cuanto a coherencia textual, ya sea a nivel de ilación de ideas ($p=.030$), párrafos ($p=.006$) e inclusión de ideas

principales ($p=.019$). Se observó durante el taller que los alumnos fueron trabajando cada vez más en el establecimiento de un texto coherente, inicialmente solicitaban la lectura por parte de compañeros y el tutor, ya que regularmente crecía su autonomía para identificar cuando la redacción no era clara para un lector.

En la dimensión de *apoyos específicos de escritura* se encontraron resultados significativos en cuanto a estructuración sintáctica con el uso adecuado de puntuación, $X^2_r =$, $p= .017$ y vocabulario, $X^2_r =$ $p= .044$. Durante el taller varios alumnos mostraron problemas de puntuación en la elaboración de sus escritos, principalmente en el uso de la coma y puntos, en este sentido el taller les ayudó a mejorar el empleo de estos aspectos.

El tutor aprovechaba las situaciones en las que los alumnos tenían dificultades de escritura para mostrarles cómo utilizar los elementos de puntuación, tarea en la que fueron cada vez más independientes. Por otro lado, a los jóvenes les resultaba muy interesante conocer nuevas palabras, mismas que empleaban en sus escritos, durante el taller frecuentemente los alumnos preguntaban cosas como:

“No se me ocurre una forma mejor de llamarle a esto, ¿cómo le dirías tú?” Enrique

El tutor brindaba el apoyo oportuno, proporcionando palabras novedosas o invitando a otros compañeros a que lo hicieran.

No se encontraron diferencias significativas en los apoyos para Procesos léxicos y estructuración sintáctica: Oraciones que contengan sujeto, verbo y predicado, ya que los participantes mostraban un buen dominio de estas habilidades por lo menos en la demanda específica del cuento, únicamente 3 alumnos no obtuvieron la puntuación máxima de ejecución durante las primeras sesiones sin embargo, lograron mejorar su ejecución en las siguientes.

f) Apoyo creativo

La mayoría de los alumnos mostraron un avance significativo durante el taller. Acorde con los resultados obtenidos, se observó en los alumnos una independencia de las estrategias propuestas para generar un escrito creativo, para las últimas sesiones los alumnos realizaban de forma autónoma una lluvia de ideas o escritura libre cuando se encontraban con alguna dificultad.

De la misma manera, mejoraron en la forma en la que articulaban ideas textuales conjuntando dos o más ideas, con un vocabulario más rico en cuanto sinónimos, sustantivos y adjetivos, explorando nuevas formas de estructura y diseño textual. Al mismo tiempo, expresaban con más frecuencia que les resultaba divertido escribir.

Los alumnos también mejoraron en áreas de creatividad que requieren un uso de habilidades más complejas, como son el uso oportuno de secuencias textuales (es decir, descripción, diálogo y narración), esto se atribuye a que durante el desarrollo del taller se dedicaron tres sesiones a explorar específicamente el uso de las tres principales secuencias textuales.

Durante el desarrollo del taller, los estudiantes se mostraron más reflexivos al delimitar, desde un punto de vista propio, lo que querían que expresara su cuento. También fueron mostrando cada vez más alternativas efectivas para expresarse textualmente, explorando la creatividad sintáctica. Además, su escritura era cada vez más significativa para su contexto personal, así como situada y congruente con el escrito mismo, esto contrasta con el inicio del taller en que los párrafos se escribían un tanto inconexos.

Únicamente los reactivos “límites y posibilidades de géneros literarios y subgéneros” y “sensibilidad y visión productiva del texto literario” no resultaron significativos, esto se atribuye a que estos reactivos indagan en áreas metacognitivas más complejas que no fue posible consolidar durante el taller. El reactivo “límites y posibilidades de géneros literarios y subgéneros” implica ser plenamente consciente del uso de la forma literaria del cuento.

Sin embargo, los alumnos mostraron un gran avance en esta área, ya que declararon algunas veces perspectivas sobre el acto de escribir un cuento como:

“Me gustan los cuentos por que dicen algo así como directamente, sin dar tantos rodeos como los libros gordos, y te pueden atrapar y hacer que los leas todos más fácilmente” Montserrat

“Tengo muchas ideas que me gustaría escribir, pero creo que ya no me van a caber... (el tutor interviene y le comenta que para ser un cuento que se trabajó durante seis sesiones tiene las ideas suficientes y bien desarrolladas, lo cual es adecuado)... si, está bien así, si me gusta y es un cuento pues como los que he leído”.
Manuel

Este mismo último alumno en la primera sesión aseguró que escribiría una novela durante el taller.

g) Apoyo técnico en equipo de cómputo

Para la dimensión de apoyo técnico en cómputo únicamente se desarrolló un reactivo, el cual mostró un avance significativo ($p=.046$), los alumnos fueron gradualmente más autónomos en el manejo de su equipo de cómputo y utilizando su hoja de texto. Solo durante las primeras sesiones los alumnos solicitaban apoyo para cambiar la fuente de la letra o la orientación del párrafo.

h) Apoyo vinculando oralidad con letra escrita

Este último reactivo de apoyo surgió tras la primera sesión del taller, en la que se brindó apoyo a uno de los alumnos con mayor dificultad en escritura, de forma que el tutor fungió como escriba. El alumno expresaba alguna de sus ideas y el tutor las plasmaba en escrito, para posteriormente concientizar al alumno sobre la acción de plasmar en escrito ideas personales, por ejemplo, cuando el alumno decía las ideas tal y como se le ocurrían al mismo tiempo que el tutor las escribía, posteriormente le leía lo escrito para hacerle notar que no se puede escribir de la misma manera en la que se habla, finalmente el tutor daba algunas sugerencias

para ir generando un texto escrito coherente con las que el alumno estuviera de acuerdo, y juntos redactaban un nuevo texto.

Este tipo de apoyo fue de gran ayuda para los alumnos con mayores dificultades en escritura, ya que veían la tarea de escritura como una meta alcanzable. El apoyo se desvanecía conforme pasaban las sesiones, y aunque los alumnos con mayores dificultades escribían sólo parte del texto, este trabajo les causaba gran satisfacción y se sentían autoeficaces en la tarea. De tal manera que se encontraron diferencias significativas en el reactivo ($p=.033$).

Aspectos textuales de los insumos por sesión.

De la misma manera que con *Escala de apoyos del tutor*, se realizó un análisis estadístico no paramétrico por medio de la prueba de Friedman para averiguar si existe una diferencia significativa en el nivel de ejecución de los tutorados en los reactivos de la *Rúbrica de evaluación de calidad de los cuentos* (anexo 3).

Estos reactivos tienen cada uno un criterio de calificación diferente (anexo 3), sin embargo, la lógica de todos los reactivos es que evalúen una mejora en la calidad narrativa de los escritos.

Podemos apreciar en la Tabla 2 un avance significativo a lo largo de las sesiones y entre la línea base y la última sesión en el total de las dimensiones que se consideraron para evaluar la calidad escrita

Se puede atribuir una mejoría en las habilidades de narración, diálogo y descripción debido a que estas fueron trabajadas específicamente durante tres sesiones del taller en las que se promovió que los alumnos incluyeran o mejoraran estos tipos textuales en su cuento. De la misma forma, se dedicó una sesión al diseño de personajes y al escenario y desde la sesión 2 la mayoría de los cuentos contaban con por lo menos un prototipo de nudo, desarrollo y final. Todos estos aspectos pasaron de una manifestación rudimentaria a la forma más sofisticada a lo largo de las seis sesiones del taller.

Tabla 2. Comparación entre sesiones del desempeño de los alumnos en aspectos textuales del cuento***

Elemento del texto	X ²	p	M Línea base	M sesión 1	M sesión 2	M sesión 3	M sesión 4	M Sesión 5	M sesión 6
Título	19.451	.002	0.60	0.50	0.38	0.62	0.62	1.38	2.88
Personaje	23.680	0.00	1.10	1.13	2.13	2.25	2.63	2.63	2.80
Escenario	32.207	0.00	0.30	0.13	1.75	2.50	2.50	2.63	2.63
Nudo	28.153	.000	1.00	0.57	1.57	2.43	2.43	2.71	3.00
Desarrollo	31.016	.000	0.90	0.29	1.57	2.29	2.71	2.71	2.71
Final	30.290	.000	0.50	0.14	0.71	0.86	1.43	2.14	2.86
Cohesión	20.852	.001	0.90	1.29	1.86	2.29	2.43	2.71	2.71
Diálogos	28.692	.000	0.40	0.00	0.14	0.57	1.29	2.00	2.57
Narración	30.637	.000	1.10	0.43	1.43	2.14	2.43	2.86	2.86
Pausa descriptiva	29.875	.000	0.40	0.57	1.71	2.14	2.57	2.86	3.00

***Nota: las dos primeras columnas se refieren a la comparación entre las seis sesiones; las columnas tres y cuatro, a la comparación entre línea base y última sesión.

Cabe mencionar que la mayoría de los alumnos se enfocaron en el título en la última sesión, una vez que habían desarrollado su cuento y que solicitaron opiniones de sus compañeros y tutor.

En cuanto a la cohesión textual, fue notable el avance que tuvieron los alumnos, la mayoría de ellos recurría inicialmente a simplemente ir plasmando en escrito lo que se les fuera ocurriendo (lo cual no era para nada sancionado por el tutor), pero en las últimas sesiones del taller los alumnos se mostraron más preocupados por compartir con sus compañeros un texto coherente.

Desarrollo individual de los alumnos durante el taller

La población de adolescentes con los que se trabaja en el PAES es heterogénea, podemos encontrar alumnos con problemas de escritura, pero algunos son considerablemente hábiles para desarrollar un texto de forma autónoma.

Por la diversidad de alumnas y alumnos en el PAES será importante explicar cómo fue el desarrollo dentro del taller para cada uno, así se podrá apreciar cómo cada quien encuentra de manera diferente un sentido particular a su trabajo dentro del taller en cuanto logra sobrellevar sus dificultades iniciales.

Las razones por las que ellas y ellos fueron remitidos al programa pueden proporcionar una idea inicial de la forma de abordaje que se ha dado con cada uno en el PAES, por lo que igual se tocará este aspecto. Con cada uno analizaremos su desempeño durante el taller con base en el nivel de independencia de los apoyos brindados por el tutor a lo largo de las sesiones. Debido a que algunas áreas de apoyo cuentan con varios reactivos, se presentarán los datos por promedios de todos los reactivos por área.

También se analizarán sus niveles de desempeño con base en la rúbrica para evaluar el desarrollo narrativo de las producciones textuales, presentando gráficamente el avance por sesión.

Finalmente, se presenta una pequeña síntesis de la versión final del cuento de los alumnos. Se invita al lector a conocer los cuentos elaborados por los alumnos como producto final de su trabajo en el taller consultando el apartado de anexos, cabe aclarar que se utilizan pseudónimos para proteger el anonimato de los alumnos.

Arturo

Arturo asiste al PAES desde noviembre del 2013, fue remitido al programa por problemas de conducta y baja en sus calificaciones, aunque no se le considera un alumno con problemas de aprendizaje, se le aceptó porque mostró un gran compromiso con el programa, que fungía para él como grupo de pertenencia. Dentro de las sesiones de tutoría se ha observado que es un alumno autónomo que muestra gran interés por la mayoría de las tareas.

Arturo es un lector fluido con un nivel adecuado de comprensión. Puede extraer información de los textos de forma oportuna y luego plasmarla en tareas escritas

de gran calidad comunicativa, esto se ha observado en la realización de resúmenes y ensayos de distintas materias.

Arturo suele buscar él mismo los temas de su interés e indagar de forma que comúnmente recopila información en un resumen, esto lo hace ya sea de temas relacionados con tareas académicas o no.

Sin embargo, a Arturo le cuesta trabajo seguir un orden en sus escritos que permitan la comprensión accesible al lector, con el taller de escritura pudo mejorar esta habilidad debido a que el tutor fungía como un lector constante que indicaba a Arturo que partes no le resultaban del todo claras, Arturo escuchaba, brindaba una opinión y de aquí partía a una elaboración cada vez más autónoma en su escrito.

Arturo escribió una historia que resultó atractiva e interesante a todos sus compañeros en la sesión de cierre, en donde se compartieron todas las historias. Su cuento trata de un joven que logra tomar valor para rebelarse contra su padre tirano y demoniaco, a través de una adquirida fuerza basada en el amor (ver anexo 4).

Al analizar el desempeño de Arturo es notable su alto nivel de desempeño desde la primera sesión. La mayoría de las tareas que le eran asignadas desde un inicio del taller requerían sólo un pequeño apoyo por parte del tutor: en las sesiones 1 y 2 se ubica en “lo hace con apoyo” y a partir de la sesión 3, aparece como “lo hace sin apoyo”.

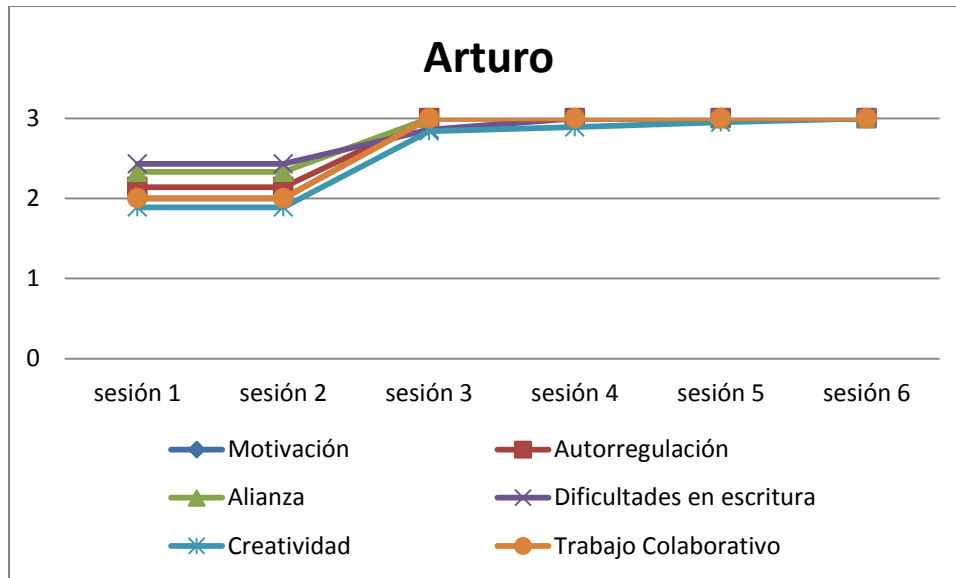


Figura 1. Promedio de los niveles de independencia de los apoyos brindados durante las sesiones de Arturo.

Además, se puede apreciar en la sesión 3 que en todas las áreas logró una mejoría considerable, este desempeño favorable se mantuvo durante el resto del taller (ver figura 1).

Una vez que se familiarizó con la dinámica de trabajo dentro del taller, Arturo, puso en práctica un gran bagaje de estrategias con las que ya contaba, sobre todo en el ámbito de autorregulación.

Por otro lado, podemos notar que el desempeño de Arturo en la calidad del cuento fue mejorando de la mano de la dinámica del taller, por ejemplo, durante la primera sesión se invitó a los alumnos a trabajar con el diseño de personajes, de tal manera que el personaje de Arturo muestra desde la primera sesión característica del nivel dos de calidad textual, empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales.

También aspectos como el título y el final del cuento son mejorados para la última sesión del taller. Los tipos textuales (narración, descripción, diálogo) se optimizan durante el desarrollo del taller, dando una muestra palpable de mejoría en las

sesiones en donde se abordaba directamente esta área de trabajo en el taller (ver figura 2).

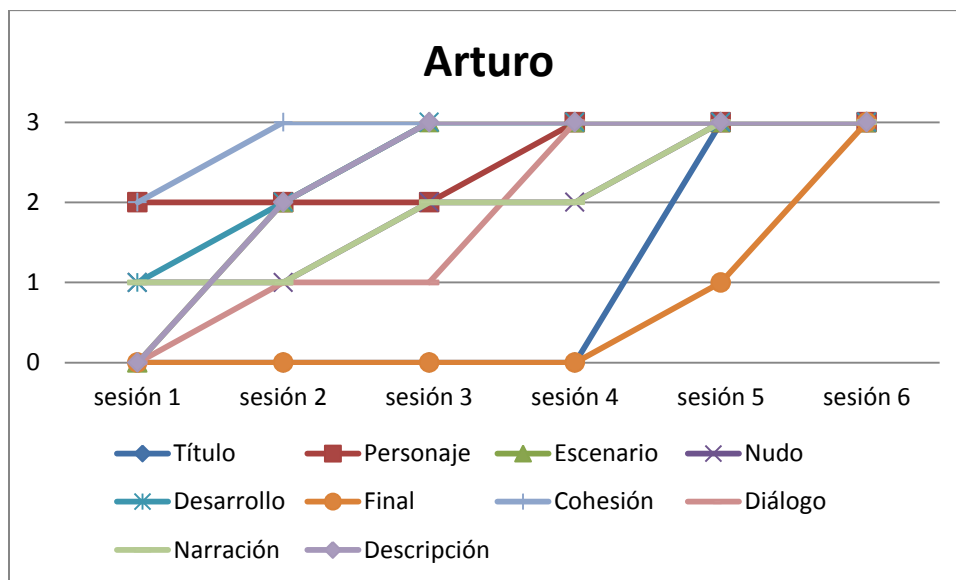


Figura 2. Niveles de calidad en los textos de Arturo durante las sesiones del taller, a mayor puntaje mayor calidad, para detalles específicos por reactivo consultar anexo 3.

El taller de escritura significó para Arturo una oportunidad para mejorar sus habilidades ya existentes en escritura, él le dio utilidad a su cuento en su contexto escolar, ya que casualmente le pidieron para la materia de español escribir un cuento, justo cuando finalizaba el taller, obteniendo resultados favorables.

Carlos

Carlos asiste al PAES desde Diciembre de 2013, fue remitido por la escuela debido a que presentaba problemas de bajo rendimiento académico.

En cuanto a lectura, Carlos ha mejorado su nivel de comprensión con textos cortos, pues tiene la capacidad de analizarlos, sintetizarlos y realizar inferencias. Sin embargo, aún se le dificulta hacerlo con textos extensos que, por su dificultad, suele evitar.

Carlos escribe de forma ordenada y clara, de modo que resulta sencillo revisar sus apuntes, requiere apoyo al identificar cuándo usar coma y cuándo es más conveniente el punto y seguido.

Para Carlos el primer reto dentro del taller fue establecer una meta en la realización del cuento, ya que no suele mostrarse motivado en tareas de escritura. Sin embargo, encontró su motivación al escribir cuando se supo libre de crear una historia de su interés.

En su cuento, Carlos narra la historia de un carismático personaje mitad animal, mitad humano que salva el día y a la humanidad entera de una invasión extraterrestre (ver anexo 4).

A partir de la cuarta sesión Carlos se muestra más autorregulado en su escritura y se aprecia un aumento en los niveles de desempeño dentro de varias dimensiones del taller (ver figura 3). Las primeras dos sesiones no se mostraba interesado en escribir, el tutor le apoyó escribiendo las ideas que expresaba y brindando sugerencias para mejorar el texto, volviéndose cada vez más independiente en su escritura.

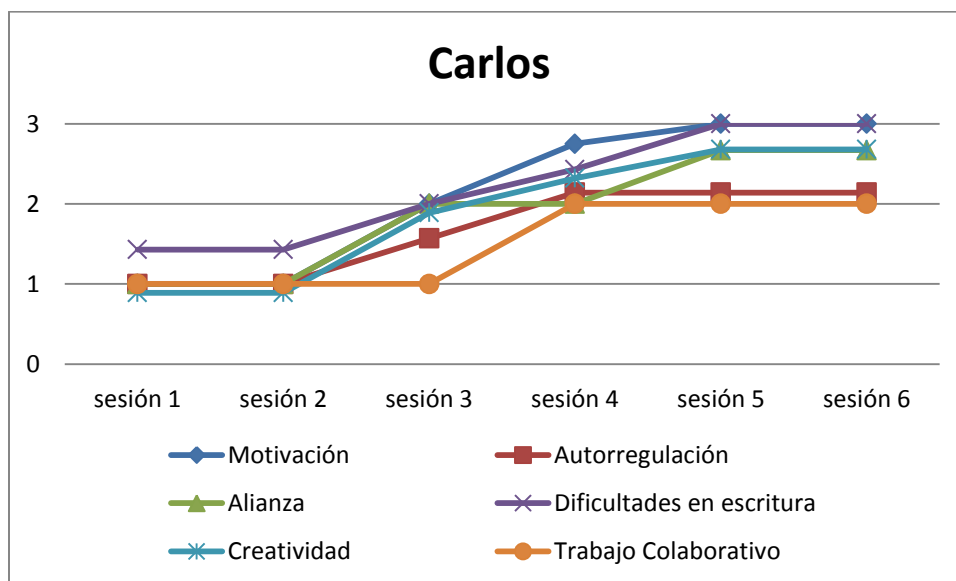


Figura 3. Promedio de los niveles de independencia de los apoyos brindados durante las sesiones de Carlos.

Carlos logró mejorar en áreas como descripción y diseño del personaje; sin embargo, su escrito final no logró alcanzar los niveles de desempeño en algunas áreas, como diálogo y cohesión.

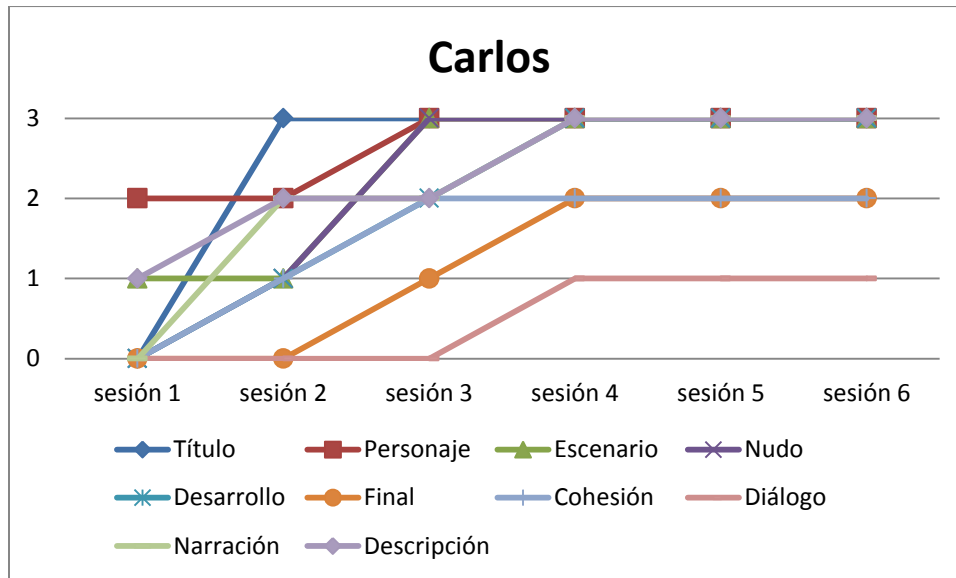


Figura 4. Niveles de calidad en los textos de Carlos durante las sesiones del taller a mayor puntaje mayor calidad, para detalles específicos por reactivo consultar anexo 3.

Enrique.

Enrique asiste al programa desde Enero de 2013, es enviado por dificultades escolares, pues en el primer bimestre del primer año de secundaria reprobó cinco materias.

La tutora de Enrique le ha brindado apoyo en las áreas de lectura y escritura al presentarle tareas accesibles que le resulten motivantes, ya que al llegar al PAES Enrique se mostraba renuente a trabajar en ellas. Actualmente se muestra más participativo.

Enrique escribe un relato alternativo sobre una popular serie animada.

Durante el taller Enrique se mostró constantemente ocurrente e interesado en los escritos de sus compañeros, incluso solía descuidar su propio trabajo por poner atención al trabajo de otros, el tutor le invitó a reflexionar acerca de cómo podría este interés ayudar a sus compañeros y a él mismo, lo cual fue relevante para su aprendizaje, ya que aprendió a brindar apoyos oportunos y a generarlos para él mismo, de forma que contribuyeran a la mejora de su historia (ver figura 5).

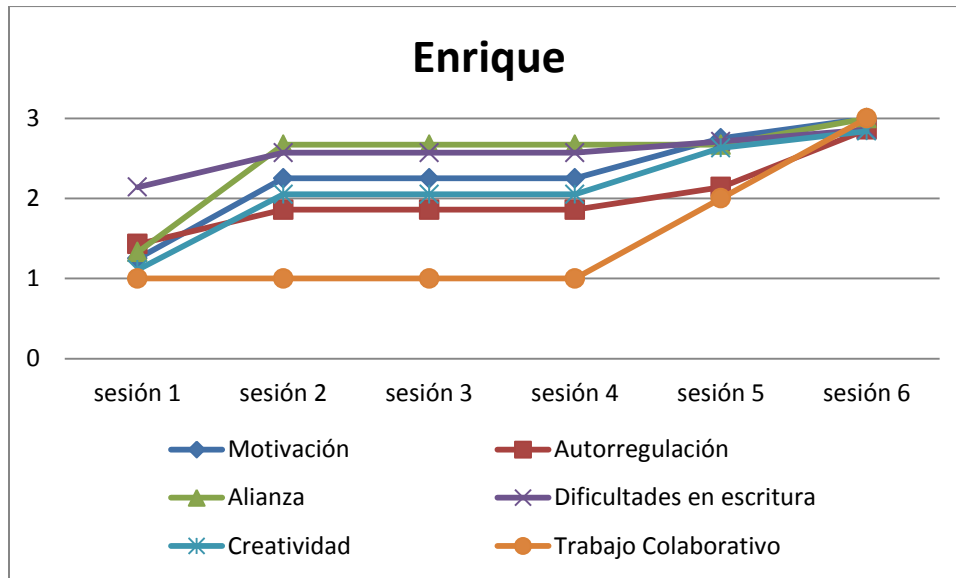


Figura 5. Promedio de los niveles de independencia de los apoyos brindados durante las sesiones de Enrique.

Enrique tuvo un desempeño un tanto desigual en las áreas de desempeño narrativo, resultando muy hábil desde la primera sesión en áreas como el diseño del escenario (ver figura 6) esto compensa las limitaciones de su cuento en cuanto al diálogo y descripción. Enrique faltó a tres sesiones, por lo que resulta evidente, al apreciar su versión final del cuento (anexo 4), que era necesario trabajar más en su escrito.

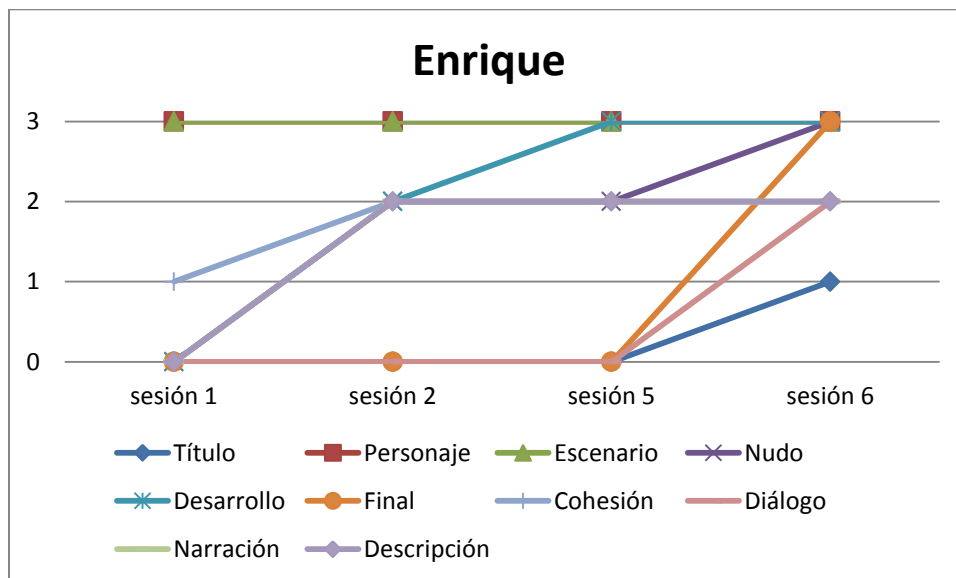


Figura 6. Niveles de calidad en los textos de Enrique durante las sesiones del taller a mayor puntaje mayor calidad, para detalles específicos por reactivo consultar anexo 3.

Erika

Erika asiste al PAES desde Noviembre del 2012, fue remitida por la escuela debido a su bajo rendimiento académico.

Su lectura es equilibrada en cuanto a velocidad y comprensión. Actualmente se muestra más interesada por leer de lo que se interesaba cuando ingresó al PAES, realiza por cuenta propia tareas de lectura y se preocupa mucho porque su escrito tenga una buena presentación más que por el contenido.

Erika muestra un avance gradual y constante en la mayoría de las áreas de desarrollo dentro del taller, aunque también se pueden notar algunos altibajos, principalmente dentro del área de trabajo colaborativo y alianza (ver figura 7). Aunque Erika cuenta con una amplia gama de habilidades sociales y suele ser un tanto popular en diversos grupos de pertenencia, tuvo un altercado personal ajeno al taller con una compañera, lo cual le provocó un gran malestar y generó algunos leves conflictos de convivencia que la aislaron un poco del resto de los compañeros, causando una disminución en sus niveles de desempeño.

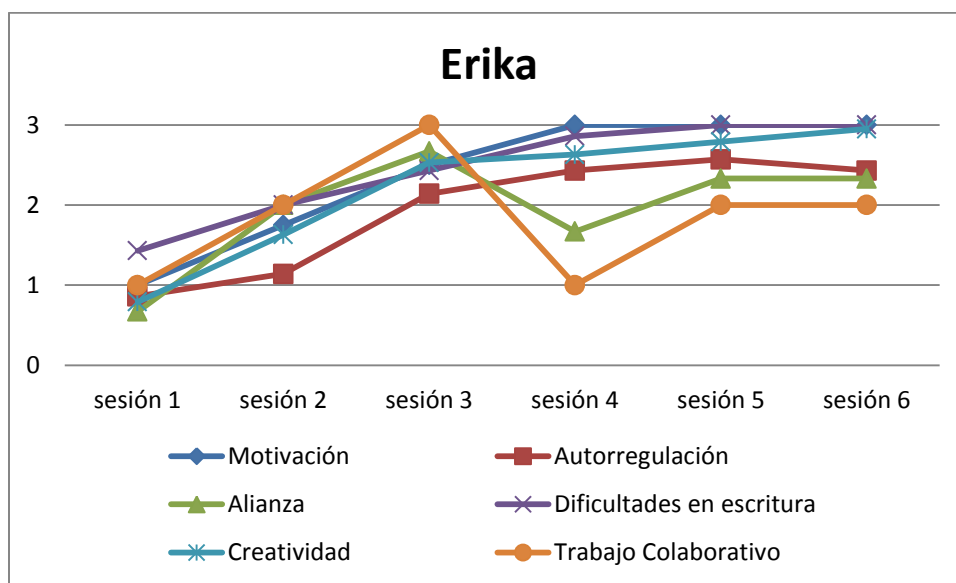


Figura 7. Promedio de los niveles de independencia de los apoyos brindados durante las sesiones de Érika.

Por otro lado, su preocupación por aspectos superficiales del texto se vio reflejada en su cuento, en donde Erika dedicó mucho tiempo a la selección de una fuente o

un margen; sin embargo, ya que eran elementos que resultaban importante para ella, sólo se le invitaba a explorar otras posibilidades de creación y diseño.

Se puede notar también que sesión tras sesión fue alcanzando progresivamente un mejor desempeño en las diferentes áreas de desarrollo narrativo (ver figura 8).

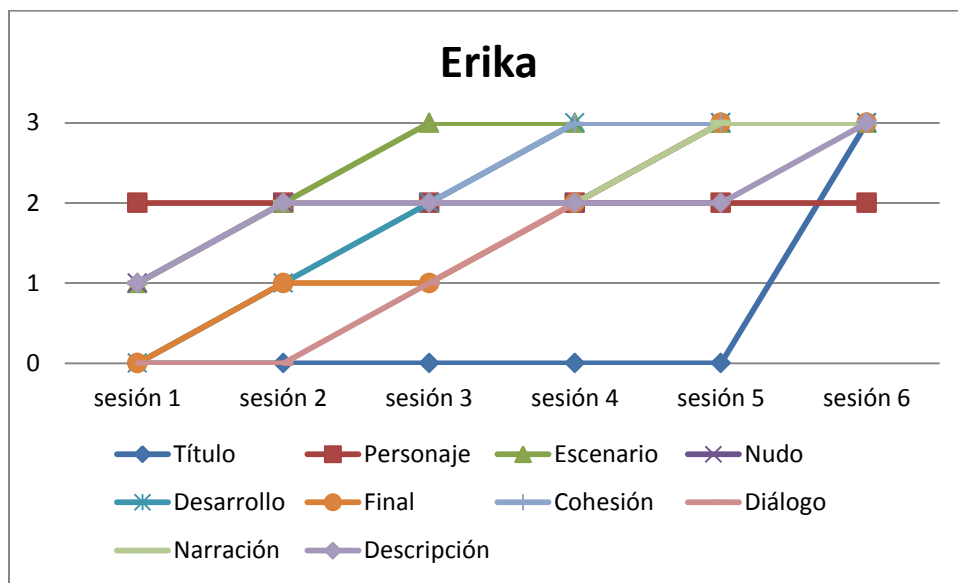


Figura 8. Niveles de calidad en los textos de Érika durante las sesiones del taller a mayor puntaje mayor calidad, para detalles específicos por reactivo consultar anexo 3.

La historia de Erika se mantiene sobre un eje de amistad, las protagonistas se muestran un tanto estoicas ante la invasión de espectros misteriosos que se desarrolla en un espacio en el que no se sabe claramente a quien pertenece (ver anexo 4).

Felipe

Felipe asiste al PAES desde noviembre del 2013, fue remitido al programa por problemas de conducta y bajo desempeño académico.

Dentro de la sesiones de tutoría se ha apreciado a Felipe como un alumno participativo y entusiasta por convivir con sus compañeros.

Se ha observado en tutorías que Felipe al leer en voz alta suele brindar al texto una prosodia que capta la atención de sus compañeros, ya que acompaña su lectura con aclaraciones personales que permiten comunicar el texto, sobre todo con escritos narrativos.

Sin embargo, en general con textos académicos no narrativos Felipe pierde fácilmente el interés en la lectura y suele enfrentar dificultades de comprensión, lo cual se refleja en una dificultad también para extraer ideas principales y elaborar resúmenes.

Felipe no es un alumno con graves dificultades en escritura y se muestra constante en muchas de las dimensiones de apoyo del taller, mejorando un poco paulatinamente e independizándose del tutor (ver figura 9).

El taller tuvo un impacto importante en Felipe, al mostrarle estrategias de autorregulación. La primera sesión elaboró intencionalmente un texto hilarante sólo para obtener la aprobación del grupo por medio de la risa, y aunque sí fue recibido con risas, pronto se dio cuenta que también quería desarrollar un historia de su interés. Comenzó así a aprender y generar estrategias de planeación para elaborar su cuento, mismas que debía monitorear, ya que tenía un límite de tiempo para terminar su cuento y en las sesiones finales solicitaba apoyo para revisar su escrito.

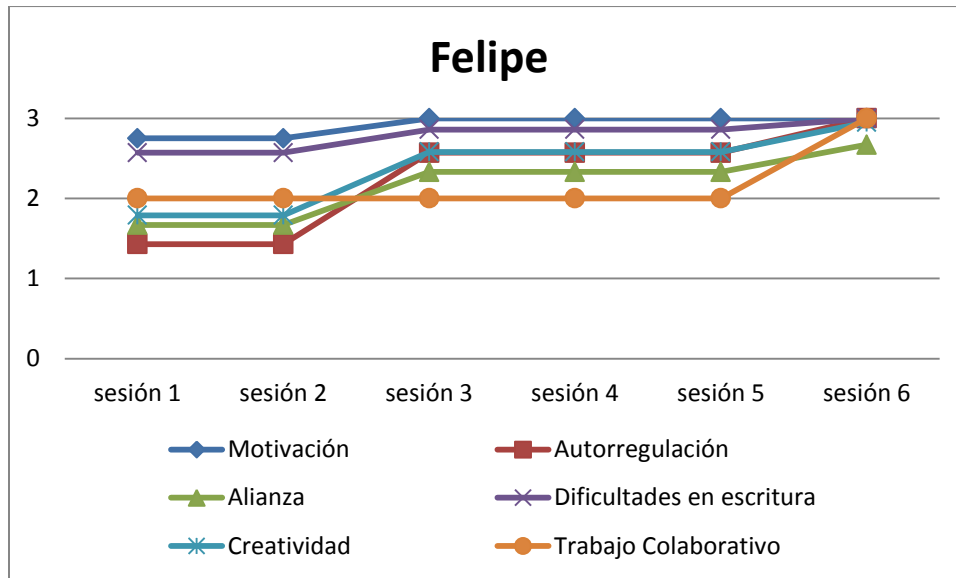


Figura 9. Promedio de los niveles de independencia de los apoyos brindados durante las sesiones de Felipe.

El cuento de Felipe es corto y conciso, aborda y cubre las principales características del cuento. Si bien mostró logros, es importante que Felipe continúe desarrollando tareas de escritura creativa, ya que aún al final del taller, sus textos son escuetos en cuanto al diálogo, escenarios y diseño de personajes (ver figura 10).

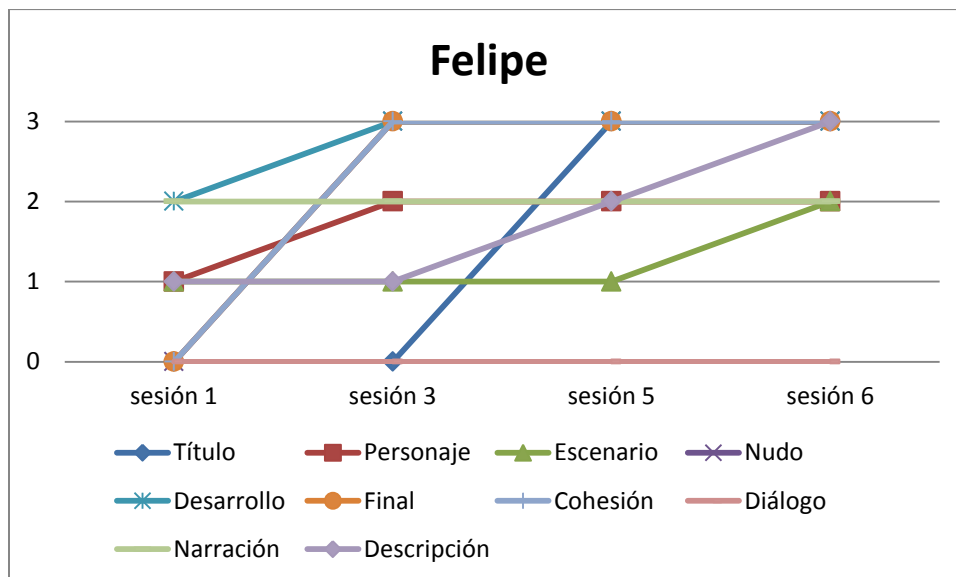


Figura 10. Niveles de calidad en los textos de Felipe durante las sesiones del taller a mayor puntaje mayor calidad, para detalles específicos por reactivo consultar anexo 3.

Felipe escribió una intrigante historia sobre pasión, amistad y celos, que conduce hacia un destino terrorífico (ver anexo 4).

José

Asiste al PAES desde Septiembre de 2013. Fue remitido por la escuela a causa de sus dificultades para aprender y problemas de conducta. Ingresó al programa con un diagnóstico de retraso mental y problemas de lenguaje. En el transcurso de su trabajo en el PAES se descartó este diagnóstico y se identificó su problema de dislexia.

En las sesiones de tutoría José se muestra muy dispuesto, trata de llevarse bien con todos y generalmente tiene una buena actitud hacia todos los integrantes del programa.

Cuando lee comprende ideas sencillas expresadas con una estructura gramatical simple; así mismo, si se le apoya haciéndole preguntas y comentarios al leer puede comprender oraciones subordinadas sencillas.

Lee despacio y si se le apoya, respeta signos de puntuación. Aún necesita de un monitoreo externo porque está aprendiendo a supervisar su comprensión. Se esfuerza bastante por leer correctamente las palabras, pero cuando se encuentra con una que no conoce puede cambiarla por otra; otra estrategia que utiliza es leer sílaba por sílaba la palabra desconocida. Esto último propicia una dificultad de comprensión lectora.

En cuanto a la escritura, José toma dictado y dicta sus ideas a una buena velocidad. Para él es muy importante especificar el lugar de los acentos cuando dicta, y con apoyo escribe cuentos o historias sencillas, elaborando ideas coherentes.

El taller fue para José una oportunidad para mejorar su escritura; muchos apoyos que inicialmente brindaba el tutor fueron desvaneciéndose a lo largo de las sesiones, observando una mejoría considerable en todas las áreas (figura 11).

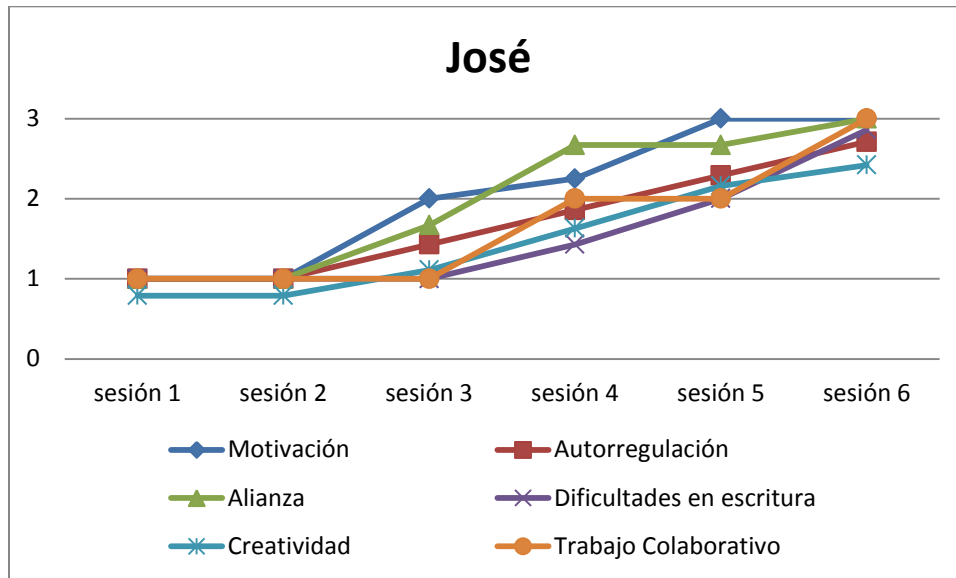


Figura 11. Promedio de los niveles de independencia de los apoyos brindados durante las sesiones de José.

José muestra constante mejoría en la mayoría de las dimensiones (figura 12) y aumenta su independencia de los apoyos, la narración y el título los logra por su cuenta. En otras, requiere de menos apoyo, si bien en algunas áreas tiene posibilidad de mejorar, como en el diseño de personajes, otras aún son complicadas para él, como el diseño de escenarios.

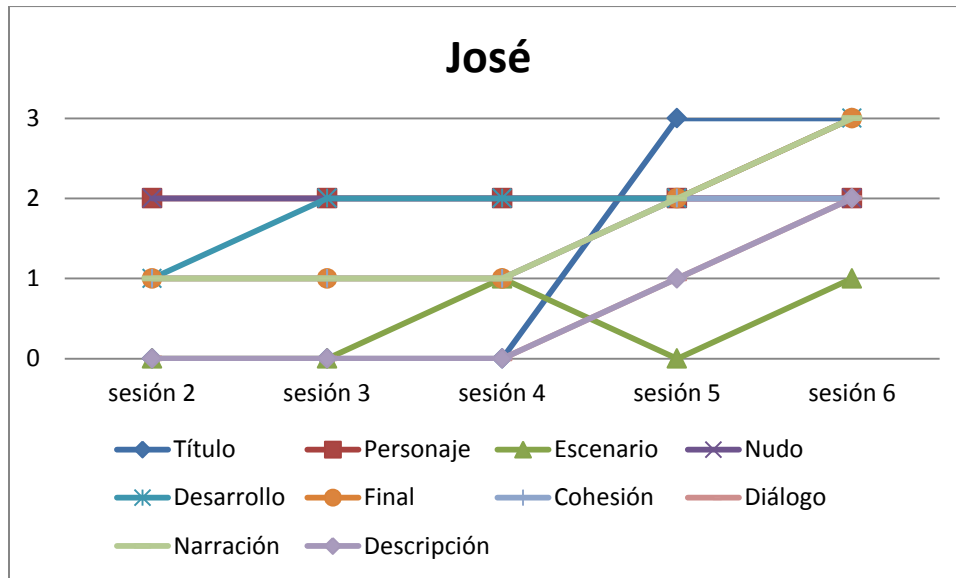


Figura 12. Niveles de calidad en los textos de José durante las sesiones del taller a mayor puntaje mayor calidad, para detalles específicos por reactivo consultar anexo 3.

El cuento de José es sobre un muñeco animado que es malentendido, y como el título bien dice es, simplemente, un personaje bonachón (ver anexo 4).

Manuel

Manuel asiste al PAES desde Octubre del 2013, fue remitido por la escuela con la finalidad de que se le apoyara para mejorar su rendimiento académico.

Su tutor afirma que Manuel ha mostrado una actitud favorable para resolver sus dificultades, escuchando las sugerencias que se le hacen para mejorar la forma en que realiza sus tareas académicas.

En general Manuel lee de forma fluida y tiene buen nivel de comprensión de textos, pudiendo sintetizar información e incluso comentarla desde una postura personal y crítica.

A él le gusta dialogar sobre lo que está leyendo, porque así manifiesta sus intereses e inquietudes sobre un tema. Tiene dificultades para extraer significados de textos expositivos.

Tiene buenas estrategias para poder realizar copias, resúmenes, esquemas y reflexiones por su cuenta, muestra buena capacidad de análisis y síntesis. Aunque tiene dificultades para autorregularse en tareas de escritura, especialmente para realizar planeaciones, suele plantearse tareas poco realistas, como acabar una novela en una semana, lo cual indica que no tiene buenos parámetros para valorar la demanda de las tareas.

Durante el taller Manuel logró mejorar integralmente como escritor, se puede apreciar en la figura 13 cómo su desempeño se va disparando hasta alcanzar independencia de los apoyos en la sesión 5.

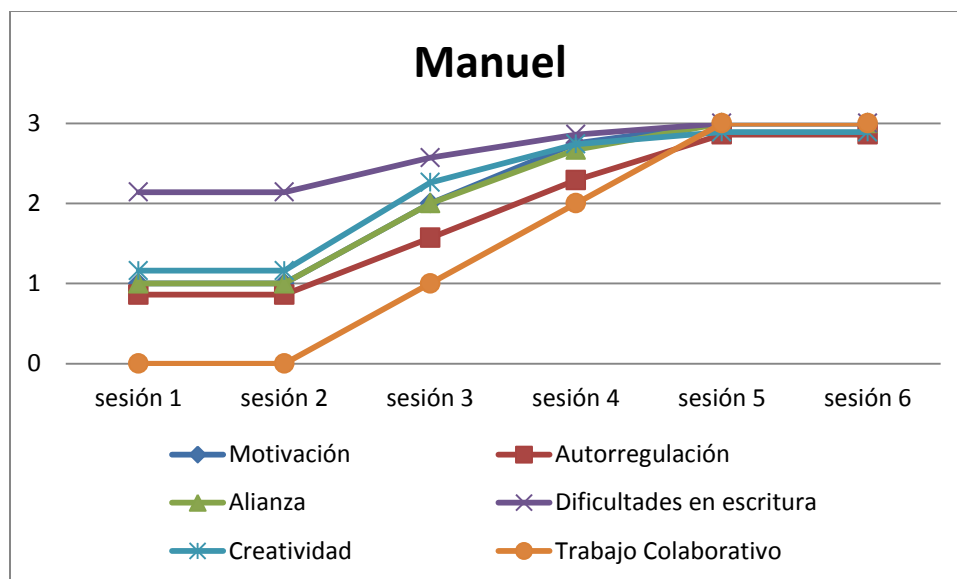


Figura 13. Promedio de los niveles de independencia de los apoyos brindados durante las sesiones de Manuel.

Sin embargo, el cuento de Manuel no quedó terminado ya que faltó a la última sesión del taller El diseño de personajes, el diálogo y la implementación de tipos textuales, eran algunas de las metas que Manuel tenía para mejorar en su cuento pero no alcanzó a perfeccionarlas (Figura 14).

Por lo que se recomienda seguir trabajando con Manuel en la fase de planeación de un escrito y establecimiento de metas, ya que creía que podía escribir una obra larga, a pesar de saber el poco tiempo con el que se disponía dentro del taller, misma percepción que no cambió del todo a lo largo del mismo.

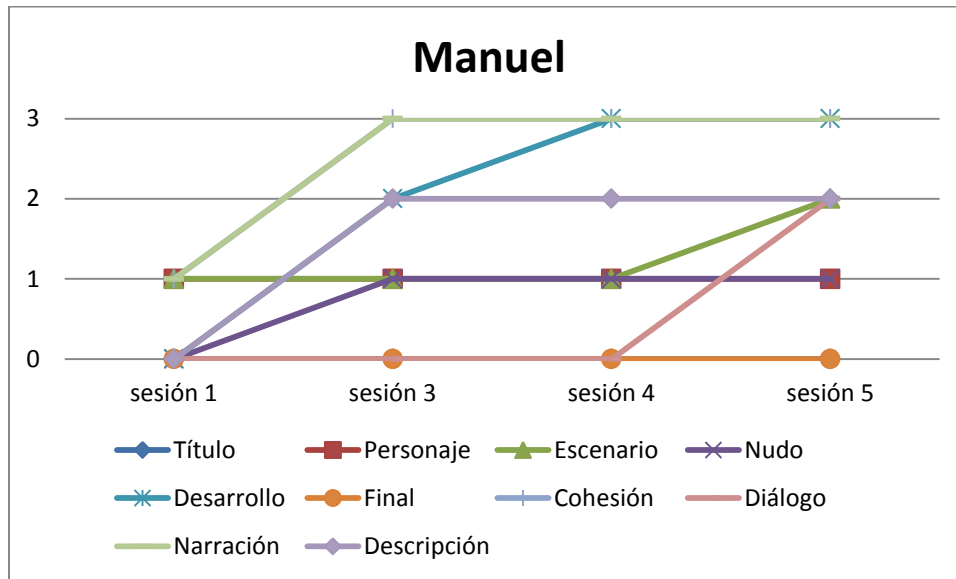


Figura 14. Niveles de calidad en los textos de Manuel durante las sesiones del taller a mayor puntaje mayor calidad, para detalles específicos por reactivo consultar anexo 3.

El cuento de Manuel trata sobre un hombre que decide ir en busca de su destino a un paraíso playero, en donde encuentra un trabajo, volviéndose indirectamente marinero, topándose después con una tripulación pirata fantasma con poderes hipnóticos. Manuel no concluyó la historia, pero tenía planeado desarrollar también una trama de amor (ver anexo 4).

Montserrat

Montserrat asiste al PAES desde Noviembre de 2013. Fue remitida por la escuela por su bajo desempeño académico.

Actualmente se muestra muy independiente, toma sus propias decisiones e incluso sirve de apoyo para sus compañeros del grupo de tutorías.

Lee con una buena velocidad, respeta los signos de puntuación, puede identificar palabras desconocidas y deducir su significado a partir del contexto, identificar las

ideas principales y hacer inferencias. No tiene problemas para comprender textos de carácter narrativo; sin embargo, necesita apoyo para comprender textos de física y matemáticas.

Al escribir genera y redacta ideas completas y en un orden coherente, pero necesita apoyo para establecer la planeación inicial de su escrito. Ha mostrado facilidad y creatividad para elaborar escritos narrativos.

Su desempeño en el taller fue ejemplar, logró fijarse metas motivantes, con poco apoyo del tutor, que la condujeron a concluir una gran historia en las seis sesiones del taller.

Se puede observar que Montserrat alcanza los niveles más altos de desempeño en todas las dimensiones evaluadas, incluso lo logra en aquellas áreas en las que tiene más dificultades. Ella misma declaró que le implicaba dificultad el área de trabajo colaborativo; sin embargo, para la última sesión se mostraba muy a gusto brindando y recibiendo apoyos por parte de sus compañeros (ver figura 15).

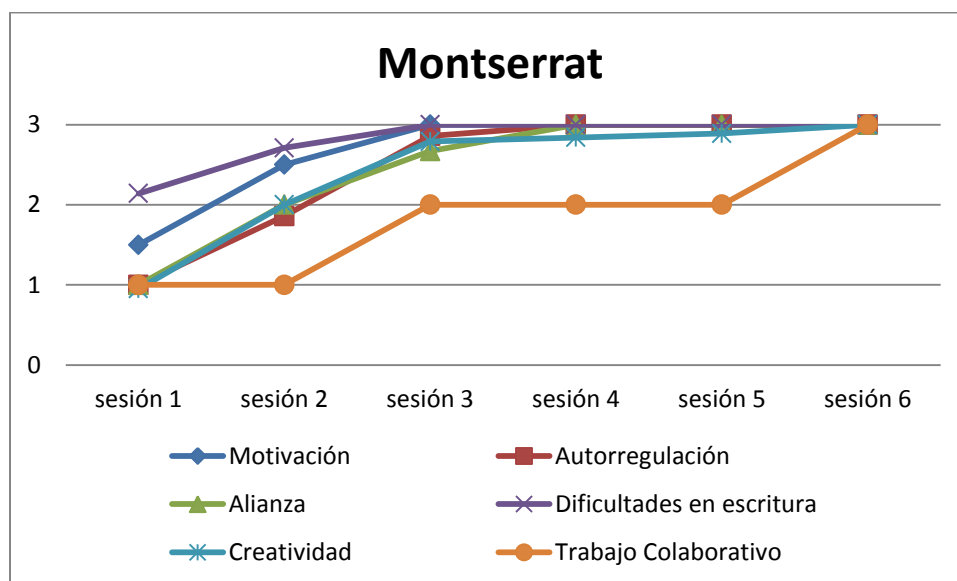


Figura 15. Promedio de los niveles de independencia de los apoyos brindados durante las sesiones de Montserrat.

Su escrito final revela un dominio de los aspectos narrativos importantes en la realización de un cuento (ver figura 16). En el taller Montserrat tuvo la disposición

para aprender y probar los tipos textuales en la creación de un escrito narrativo, ella evidenciaba una mejoría notable.

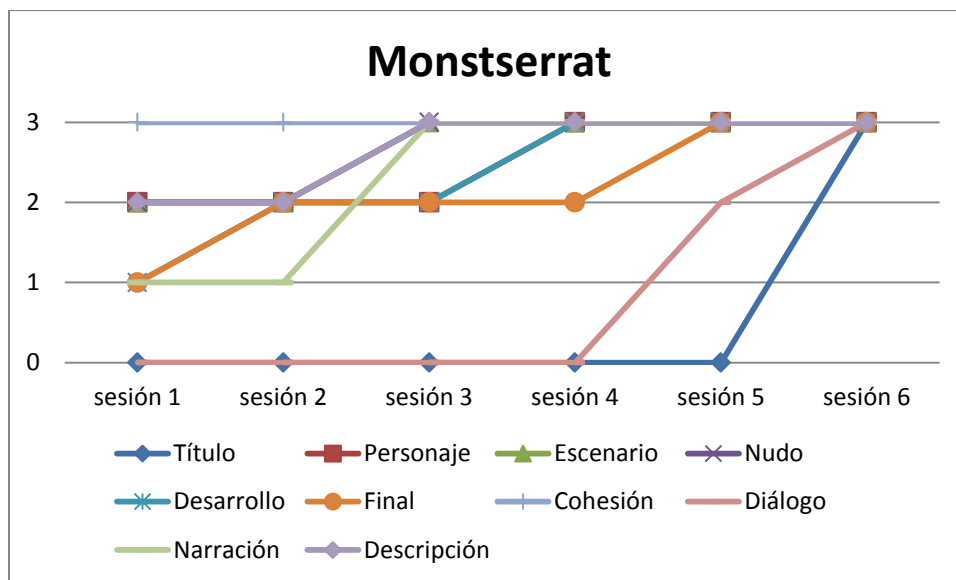


Figura 16. Niveles de calidad en los textos de Montserrat durante las sesiones del taller a mayor puntaje mayor calidad, para detalles específicos por reactivo consultar anexo 3.

Montserrat aprovechó cada minuto del taller y escribió una genuina historia de terror, en la que podemos encontrarnos a un grupo de jóvenes que huyen de una anciana maligna (anexo 4).

Es importante mencionar cómo el taller tuvo un impacto importante en Montserrat, ella obtuvo el segundo lugar dentro de las votaciones del taller, lo cual aumentó su sentido de autoeficacia como escritora. A unas cuantas semanas de finalizado el taller de escritura, Montserrat decidió participar en un concurso delegacional juvenil de cuentos.

Actualmente trabaja en la elaboración de su cuento con el apoyo del mismo tutor del taller de escritura de cuentos.

Oswaldo

Oswaldo ha asistido al programa PAES por los últimos 6 años, comenzó asistiendo al inicio de sus estudios de secundaria, actualmente concluyó su bachillerato y se prepara para continuar sus estudios a nivel universitario.

Es un joven brillante y autorregulado, inicialmente fue canalizado al programa por un bajo desempeño académico y problemas importantes en lectura y escritura; sin embargo, esas dificultades han sido superadas y dedica su trabajo en tutorías a explorar nuevas posibilidades de desarrollo académico, como elaborando ensayos a modo de tesis o revisando planes de estudio universitarios. Además Oswaldo funge como un apoyo importante para otros compañeros del PAES.

Se puede observar en la figura 17 como Oswaldo parte de un punto en el que ya cuenta con niveles altos de desempeño, Oswaldo no requirió del apoyo del tutor más que para obtener opiniones esporádicas personales de mejora de su narrativa. Se le notó un poco aislado durante la creación de su escrito, pero mostraba una actitud de disposición ante sus compañeros, y en la última sesión se mostró también dispuesto a brindar y recibir apoyos.

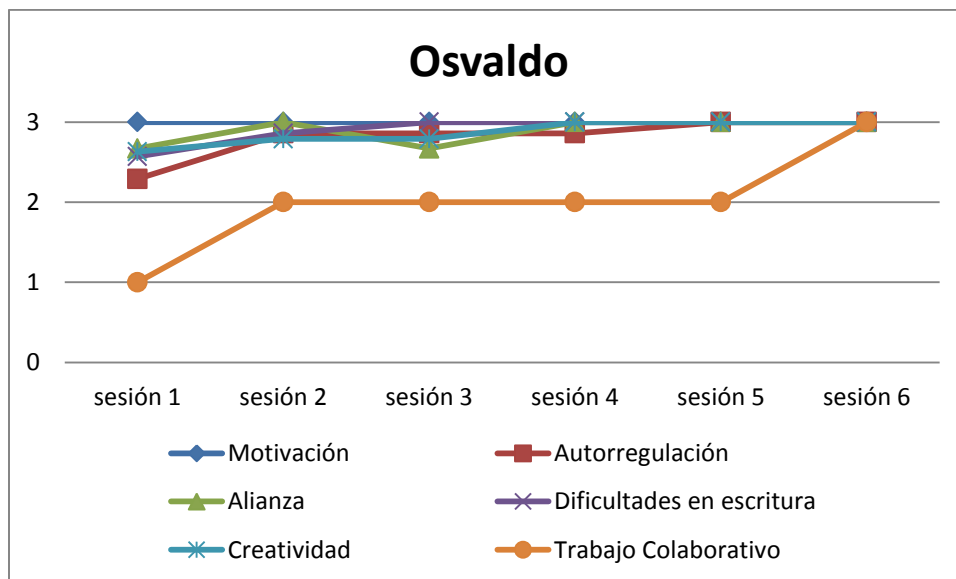


Figura 17. Promedio de los niveles de independencia de los apoyos brindados durante las sesiones de Oswaldo.

La estrategia que Osvaldo sigue para alcanzar niveles altos de calidad narrativa en sus textos es ejemplar, estableciendo una planeación inicial esquemática y mejorando del todo los elementos que el escritor prudente deja hasta el final, como la colocación de un título (ver figura 18). La línea de diálogo se encuentra en cero debido a que no había incluido ningún diálogo en su cuento, Osvaldo aclaró después que ya que en su cuento sólo aparece un protagonista sin otros personajes, los diálogos a trabajar serían dentro de un monólogo, bajo este panorama se considera que fue trabajando con la habilidad de elaborar diálogos. Osvaldo fue apoyado principalmente en aspectos de creatividad.

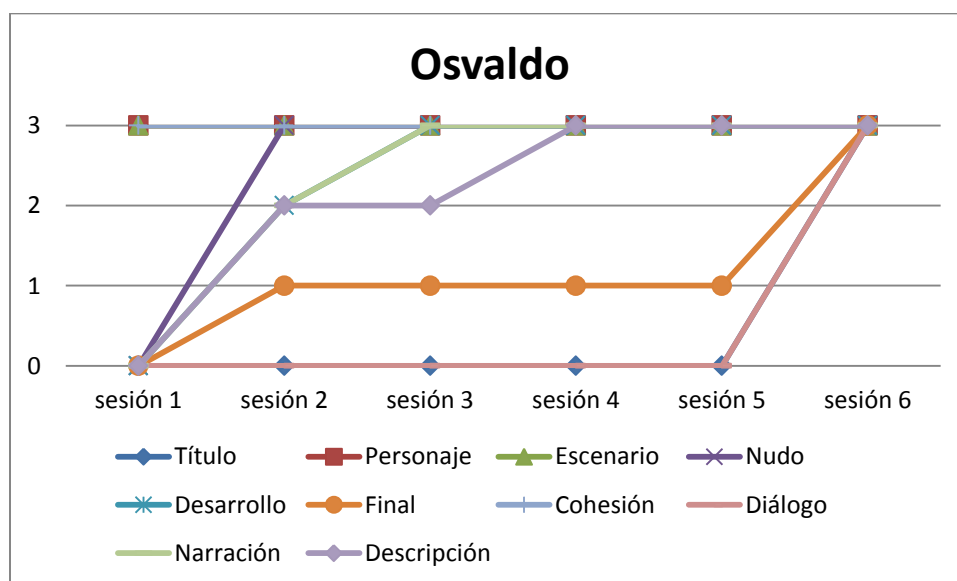


Figura 18. Niveles de calidad en los textos de Osvaldo durante las sesiones del taller a mayor puntaje mayor calidad, para detalles específicos por reactivo consultar anexo 3.

El cuento que genera Osvaldo es brillante, y es un cuento ejemplar de terror, en donde un biólogo es acechado por una criatura imperceptible, perturbadora y peligrosa (ver anexo 4). Osvaldo ganó por una gran cantidad de votos el premio principal del taller de escritura.

Ramiro

Ramiro asiste al PAES desde septiembre del 2013, fue remitido al programa por problemas en lectura y matemáticas.

Se ha podido apreciar con el trabajo de tutorías que es un joven cordial y cooperativo que gusta mucho del trabajo con compañeros. Ha mostrado una gran creatividad en diversos aspectos, como resolviendo dificultades en equipos de cómputo o brindando soluciones originales a problemas de matemáticas.

Es creativo al leer y escribir, cuando lee suele expresar predicciones interesantes sobre su percepción de la lectura y cuando escribe le resulta sencillo contar relatos interesantes; aunque le cuesta trabajo plasmar sus ideas en escrito puede hacerlo con apoyo.

Tiene dificultades de lectura a nivel de decodificación, lo cual conduce a que sea un lector lento con baja comprensión, y con problemas a nivel sintáctico al escribir.

Los niveles de desempeño de Ramiro avanzan lentamente, pero claramente se nota que va mejorando en la forma en la que se aproxima como escritor en el taller (ver figura 19).

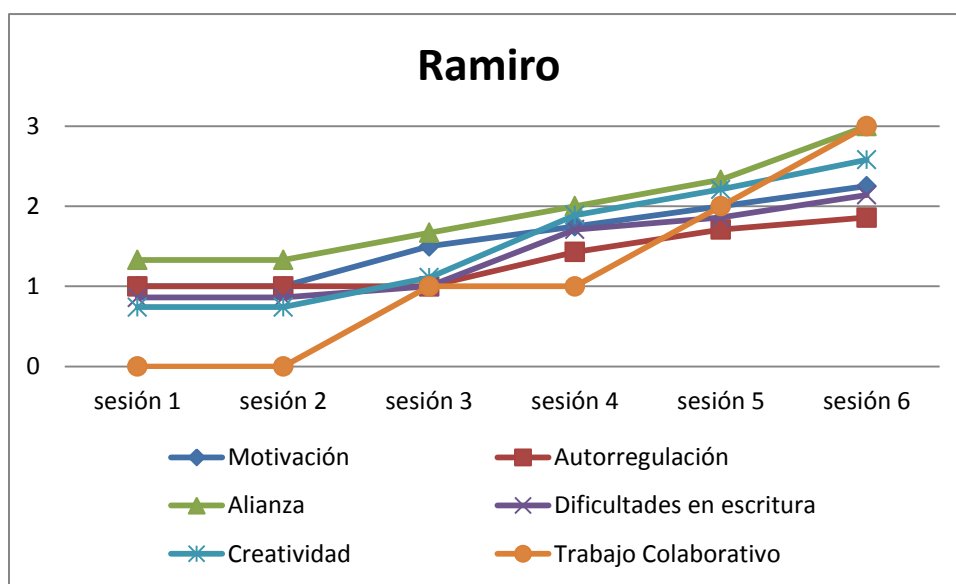


Figura 19. Promedio de los niveles de independencia de los apoyos brindados durante las sesiones de Ramiro.

El texto de Ramiro no logra alcanzar los mejores niveles de calidad narrativa en muchas áreas, el diseño de personajes y escenarios alcanza un límite, y falta una cohesión dentro del texto (Figura 20).

Aunque por otro lado, Ramiro logra ser fluido en dar continuidad a una narrativa que gusta mucho a sus compañeros por ser divertida y contener muchas escenas de acción.

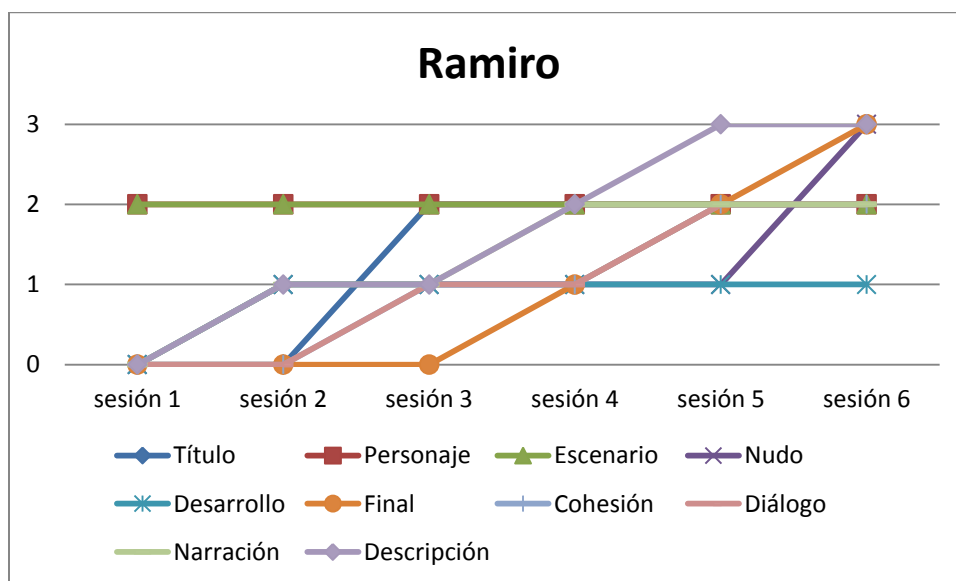


Figura 20. Niveles de calidad en los textos de Ramiro durante las sesiones del taller a mayor puntaje mayor calidad, para detalles específicos por reactivo consultar anexo 3.

El cuento se desarrolla en un apocalipsis zombi, y tiene como protagonista a dos hermanos que saben poco sobre su misterioso padre (ver anexo 4).

Tlálóc

Tlálóc asiste al PAES desde Enero 14 de 2014. Él es remitido para recibir apoyo en la resolución de una dificultad con la lectura detectada en el contexto escolar. Al llegar al programa se realizó una evaluación sobre su perfil lector y se encontró que Tlálóc presenta las características de un adolescente disléxico, muestra una

dificultad en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y problemas de ortografía y decodificación.

Su tutora resalta que Tlálloc pone en práctica muchos recursos de aprendizaje para compensar sus dificultades con la lectura y escritura, como mostrarse participativo, recursos que son importantes aprovechar dentro del trabajo en el PAES. Se pudo apreciar en Tlálloc un gran interés durante el taller acompañado de un esfuerzo constante por mejorar sus habilidades de escritura.

La mejoría en el desempeño dentro de las tareas del taller es notable, a pesar de mostrar serias dificultades en escritura, logra alcanzar los niveles máximos de desempeño en todas las áreas, haciéndose notar como un aprendiz con la capacidad de ser autónomo (ver figura 21).

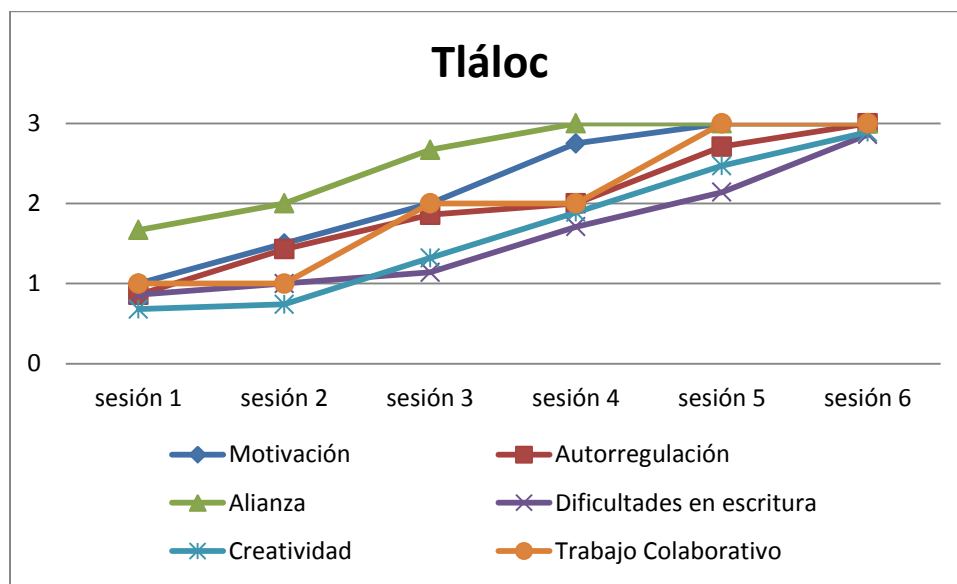


Figura 21. Promedio de los niveles de independencia de los apoyos brindados durante las sesiones de Tlálloc.

También en la calidad narrativa de su texto se aprecia una gran mejoría (figura 22), atribuible al trabajo dentro del taller y a su actitud de compromiso y motivación.

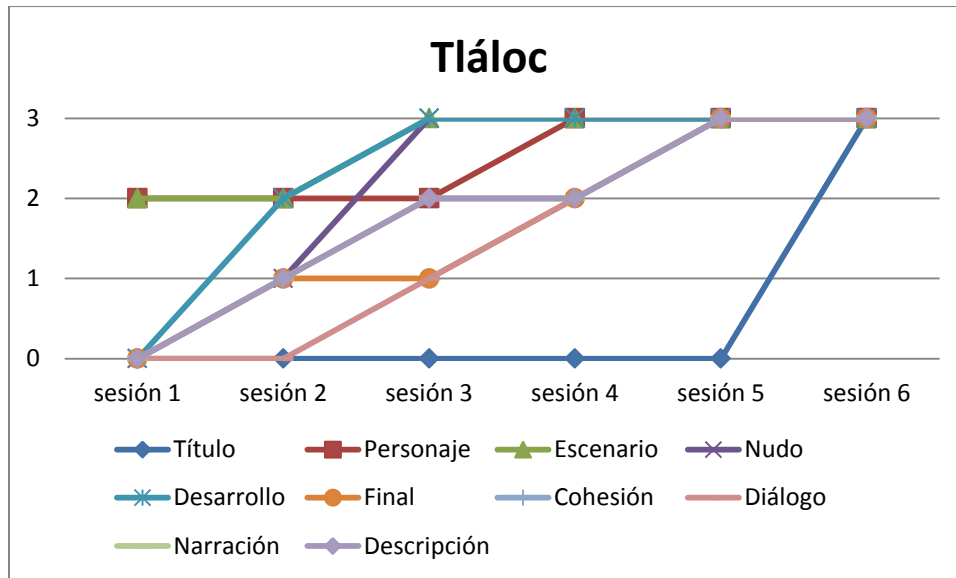


Figura 22. Niveles de calidad en los textos de Tlálloc durante las sesiones del taller a mayor puntaje mayor calidad, para detalles específicos por reactivo consultar anexo 3.

El cuento de Tlálloc es sobre un padre que busca salvar a su hijo a costa de enfrentar a gigantescos peligros de otra dimensión (Anexo 4).

Al finalizar el Taller de escritura, Tlálloc pidió que se abriera un nuevo taller, ya que le resultó una experiencia muy grata en la que fue exitoso.

Discusión y conclusiones

Con base en los resultados obtenidos tras la implementación del taller de escritura se puede afirmar que se cumplió el objetivo principal, los resultados cualitativos y cuantitativos muestran que existió un cambio positivo en la escritura creativa de los alumnos tanto a nivel individual como grupal.

Estableciendo un vínculo con los planteamientos teórico abordados inicialmente podemos comenzar subrayando la importancia que tuvo partir de un establecimiento de una relación de alianza para promover el trabajo en el taller de escritura, esta relación de alianza permitió conducir la realización del cuento con éxito al establecer con el alumno las tres áreas de la relación de alianza delimitadas por Toste y cols. (2010); un vínculo en cuanto a la relación de interés genuino del tutor-tutorado, una tarea delimitada por las actividades de cada sesión y una meta de finalizar el cuento durante al taller.

Se pudo apreciar en los resultados de la intervención un avance constante y de la mano entre las diversas dimensiones evaluadas, conceptualmente podemos confirmar, por ejemplo, cómo influye positivamente una promoción de motivación en la autorregulación, particularmente en la medida en la que se pueden apreciar el uso de motivantes internos, en los alumnos se aprecia también una tendencia al éxito en diversas tareas que requieran de autorregulación (Pintrich y Schunk, 2002). El taller de la escritura fue una oportunidad para que los alumnos encontraran motivante la tarea de escribir en sí misma.

El espacio de aprendizaje dentro del taller fungió como un espacio efectivo para la promoción de autorregulación en los alumnos ya que se estableció un ambiente motivante (Pintrich, 2003), de la misma manera se confirma esto con las actividades de planeación, monitoreo y revisión que se efectuaron durante el taller (Zimmerman, 1989).

Al propiciar la autorregulación dentro de las tareas de escritura se pudo apreciar también una mejora en sus dificultades de escritura, debido a que la promoción de

la autorregulación puede considerarse en sí una propuesta para abordar las dificultades de escritura (Graham y Harris, 1989, 2000).

También se pudo apreciar con la propuesta de intervención que hubo un aprovechamiento de los planteamientos resaltados por los talleres de escritura, principalmente en la utilización de estrategias para promover creatividad en la escritura (Rodari, 1973), así como en la consideración del abordaje de talleres de escritura con adolescentes (Berbel, 2012) al invitarles a plasmar sus inquietudes en sus escritos.

Existió a nivel grupal un avance consistente en la manera en la que se independizaban de los apoyos brindados por el tutor y en la calidad de sus producciones escritas de cada sesión.

Los resultados individuales indican que durante el desarrollo del taller todos los alumnos mostraron, de diferentes maneras una afinidad por el taller, incluso algunos mostraron una mejoría en su escritura creativa tan palpable que buscaron por ellos mismos formas de continuar trabajando en otras tareas de escritura creativa.

Durante el desarrollo del taller se atendieron constantemente las necesidades mostradas por los alumnos, apostando siempre al desarrollo de su autorregulación como escritores.

Hablando ya de las posibles mejoras en la implementación de este taller, se pueden enunciar una gama de actividades complementarias a la propuesta actual, como actividades de lectura, ejercicios de creatividad en la escritura (como las propuestas en los talleres de escritura) y el abordaje de ejercicios para superar dificultades en escritura, lo que obviamente requeriría contar con más tiempo. El tiempo dedicado al taller es justificado por el contexto del proyecto, ya que se disponía únicamente del tiempo tomado de las sesiones de tutorías. Además, cada uno de los alumnos tiene necesidades específicas que cumplir en su espacio de tutorías, además de que contar con tiempo adicional imponía una demanda adicional para los alumnos que llegan directo de la escuela para trabajar en el

PAES. Los objetivos fueron cumplidos en el lapso establecido y los alumnos lograron satisfactoriamente concluir sus trabajos, lo cual se encuentra plasmado en las versiones finales de sus cuentos.

Una limitante para el trabajo del taller fue que algunos alumnos faltaron a las sesiones, no obstante sus resultados fueron positivos, desde luego estos cambios no se aprecian en los alumnos que faltaron mucho (dos alumnos sólo asistieron la primera sesión y otro más tuvo 4 faltas, estos alumnos no fueron considerados ni en el método ni en los resultados pero si resultaron beneficiados por el taller)

El presente trabajo brinda al profesional de la educación un recurso para implementar un modelo viable de intervención en la promoción de una mejora en escritura creativa por medio de la propuesta del taller de escritura de cuentos y los instrumentos considerados.

El taller de escritura de cuentos funge como un primer paso en el trabajo de alumnos con problemas de aprendizajes y dificultades específicas en escritura, brindando a los alumnos un panorama motivante en el que pueden acceder a un éxito alcanzable; sin embargo, después de que el alumno pueda encontrar motivante la tarea de escribir queda un largo trecho que recorrer para alcanzar el éxito como escritor plenamente competente.

Se vuelve labor para un tutor el generalizar las estrategias desarrolladas en el taller de escritura a otros campos de dominio de escritura, algunos de los cuales pueden resultar mejor valorados en la utilidad para el éxito escolar, como la elaboración de resúmenes y ensayos. Se vuelve pues, relevante mostrarles cómo pueden ser creativos también en cualquier tarea de escritura.

Finalmente, sólo queda compartir que fue un privilegio trabajar con los alumnos del PAES, su actitud siempre fue respetuosa y las buenas ideas no pararon de fluir en sus palabras. Lo más importante para cualquier profesional de la educación es dejarse impresionar por el trabajo de los alumnos, en el caso de un taller de escritura, esto es tarea fácil.

Referencias

- Alonso, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. *Tabiya: Revista de investigación e innovación educativa*. 28, pp. 51-64.
- Andrueto, M. y Lardone, L. (2011). *El taller de escritura creativa en la escuela*. Argentina: Comunicarte.
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Estados Unidos: W. H. Freeman and Company.
- Berbel, E. (2012). *Taller de escritura para niños y adolescentes*. España: Alba.
- Bishop, W. y Ostrom, H. (Ed.) (1994). *Colors of a different horse: Rethinking creative writing theory and pedagogy*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Coleman, J. y Henry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. España: Morata.
- Espinel, N. (1980) La adolescencia: factores críticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 12 (3). pp. 441- 454.
- Flores, R. (2001) Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*, 18, 247-256.
- Flores, R. (2003a). La formación de alumnos de maestría en el programa alcanzando el éxito en secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 8 (1), pp. 25 -44.
- Flores, R (2003b). Variables que influyen en la efectividad de un programa para la atención de secundaria con problemas de aprendizaje. *Manuscrito de circulación interna. Protocolo del proyecto CONACYT 41327*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1), pp. 1-18. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>
- Gardner, J. (2001). El arte de la ficción. Madrid: *Ediciones y talleres de escritura creativa Fuentetaja*.

- Graham, S. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*. 104 (4), pp. 879–896.
- Graham, S. y Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*. 99, (3), pp. 445-476.
- Grinder, R. (1976) *Adolescencia*. México: Limusa.
- Guijosa, M. y Hiriart, B. (2004). *Taller de escritura creativa*. México: Paidós.
- Guzmán, C. (2007). *Taller de escritores: una aproximación sociocultural para fortalecer la composición de textos en alumnos de primaria*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Jiménez, J.E (2002). Dificultades de aprendizaje de la escritura. Aplicaciones de la Psicolingüística y de las nuevas tecnologías. Madrid: Trotta.
- Hallahan, D. Kauffman, J. y Lloyd, J. (1999). *Introduction to Learning Disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hernández A., Ayala E., Guzmán, Y., García, B. y Flores, R. (2002, enero-junio). Promoción de estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria. *INTEGRACION: Educación y Desarrollo Psicológico, Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana, Año 14, No. 17, 48 - 53*.
- Horvath, A. O., & Bedi, R. P. (2002). The alliance. En J. C. Norcross. *Psychotherapy relationships that work*. Estados Unidos : Oxford University Press.
- Kohan, S. (1992). *Consignas para un joven escritor*. Madrid: Ocatadro.
- Macotela, F. S. (2006). La definición de los problemas de aprendizaje: el debate contemporáneo, pp. 39-52. En R. C. Flores y S. Macotela, *Problemas de aprendizaje en la adolescencia. Experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria*. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología
- Marcia, J. (1993). *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. Estados Unidos: Springer-Verlag.
- Murray, J. (2011). Social learning and cognitive development: modelling effects on children's understanding of conservation. *British Journal of Psychology*. 65, (1), pp. 151–160.
- Onrubia, J. (2006). El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente. En Pérez, M. (2006). *Desarrollo de los adolescentes identidad y relaciones*.

México: SEP. Disponible en:
http://benv.edu.mx/EduSec/3semes/des_adol3.pdf

Ortega, T. (2007). La fenomenografía, una perspectiva para la investigación del aprendizaje y la enseñanza. *Pampedia No. 3*.

Piaget, J. (1964) Cognitive development in children. *Journal of Research in Science Teaching*. (2), pp. 176-188.

Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*. 95, (4), pp. 667–686.

Rice, F. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. México: Prentice Hall.

Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Barcelona : Reforma de la Escuela.

Satangelo, T. y Olinghouse, N. (2009). Effective writing instruction for students who have writing difficulties. *Focus on exceptional children*. 42 (49), pp.1-20.

Sharples, M. (1999). *How we write: writing creative design*. Nueva York: Routledge. Stevens, R. y Shenker, L. (1992). *To succeed in high school: a multidimensional treatment program for adolescents with learning disabilities*. Canada: The Learning Centre of Quebec.

Swanson, H.; Harris, K., y Graham, S. (Ed.) (2003). *Handbook of learning disabilities*. New York: The Guil Ford Press.

Tapia, J. (1992). Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención. *Servicio de publicaciones. Universidad Autónoma de Madrid*.

Toste, J., Naeem, A., Miodrag, N., y Heath, N. (2006). *Relationship-building as a tool for school success*. Poster session presented at the Quebec Council for Children with Behavioral Disorders biennial conference, Quebec City, Quebec. Disponible en <http://cqjdc.org/wp/wp-content/uploads/2013/09/Affiche11.pdf>.

Anexo 1

Protocolo de entrevista

1 Relación con letra escrita

¿Qué te gusta y que no te gusta de escribir?

¿Qué consideras que haces bien cuando escribes?

¿Qué dificultades crees que tienes cuando escribes?

2 Letra escrita en el ámbito escolar

¿Crees que es importante escribir bien para poder tener éxito en la escuela?

¿Por qué?

¿Dentro de la escuela frecuentemente tienes que escribir?

¿Qué escribes dentro de la escuela?

¿Para realizar tareas escolares regularmente tienes que escribir?

¿Para realizar qué tipo de tareas tienes que escribir?

3 Escritura y Tecnología

¿Prefieres escribir con puño y pluma o en un teclado?

¿Por qué?

4 Relación con tipo de historias

¿Qué tipo de escritos te gusta leer en la escuela?

¿Qué historias has leído por gusto propio sin que sean necesariamente en relación con la escuela?

¿Qué tipo de historias te interesa más (aunque no sea por medios escritos)?

5 Relación con formas de escritura

¿Qué te gustaría más escribir: un cuento, un reportaje, un apunte de física, un comic...?

¿Te gustaría incluir otros elementos además de escritura (como imágenes) en la creación de una historia?

6 Elementos para la creación de un cuento

¿Sabes cuáles son las partes de un cuento?

¿Qué elementos crees que sean importantes para elaborar un cuento?

Puedes contarme ¿qué proceso sigues para escribir un cuento?

Si escribieras un cuento, ¿Qué tipo de historia sería?

Anexo 2

Escala de apoyos del tutor brindados durante el taller de escritura de cuentos

Apoyo general del tutor				
<i>Dominio específico de apoyo</i>	<i>Descripción</i>	<i>El alumno no puede hacerlo y se le brindó apoyo</i>	<i>El alumno puede hacerlo con apoyo</i>	<i>El alumno puede hacerlo sin apoyo</i>
a) Motivación	Identificar y comunicar claramente al alumno sus fortalezas			
	Se parte de las fortalezas identificadas en el alumno para promover acciones más complejas de escritura			
	Invitar a que el alumno fije metas desafiantes pero alcanzables para la elaboración del escrito			
	Apoyar al alumno a plasmar en su composición escrita contenidos que sean de su interés personal			
b) Autorregulación	Recurrir a conocimiento previo sobre la estructura de los cuentos,			
	Se invita a recurrir a conocimiento previo sobre el tipo de historias a trabajar (en el caso del taller son historias de terror)			
	Se identifican y promueven acciones de planeación previas a la tarea de composición escrita			
	Se identifican y promueven acciones de monitoreo durante la composición escrita			
	Promover acciones de revisión al finalizar las tareas de composición escrita			
	Ayudar a que el alumno pueda identificar por sí mismo los apoyos que puede requerir durante la elaboración de un escrito			
	Invitar a que un alumno reciba un apoyo, ya sea por parte del tutor y sus compañeros, que pueda asimilar en su propio escrito de forma personalizada			
c) Alianza	Se promueve un ambiente de confianza y respeto			
	Facilitar acciones para que los alumnos comuniquen de forma asertiva y respetuosa sus comentarios para mejorar el trabajo de sus compañeros			
	Privilegiar la libertad de plasmar en los trabajos escritos contenidos significativos emocionalmente			

d) Trabajo cooperativo	Incluso aunque no se especifique en las instrucciones de la tarea se promueve la solicitud de apoyo y la independencia, el apoyo mismo entre compañeros			
Apoyo específico en escritura				
a) Procesos léxicos	Apoyo en error de escritura de una palabra a nivel silábico			
b) Vocabulario	Fomentar la selección adecuada de palabras para describir una situación			
d) Estructuración sintáctica	Construir frases que contengan sujeto, verbo y predicado Se promueve el uso adecuado de puntuación			
e) Coherencia textual	Invitar a construir escritos en donde Las frases se vallan hilando de forma coherente y sin perder la idea principal Verificar que se marquen párrafos Remarcar la importancia de que cada parte del texto exprese una idea importante para la estructura de la narración Revisar junto con el alumno que el texto cuente con las características de un cuento			
Apoyo creativo				
a) Evitar bloqueos en el ritmo de escritura promoviendo generación de ideas	Lluvia de ideas: proponer al alumno que anote todas las ideas que se le ocurran para escribir en torno a un elemento del cuento, posteriormente habrá un proceso de selección y mejora de esas ideas Escritura libre: incluso sin tener una idea inicial para abordar un elemento de escritura, se invita a escribir todo lo que se le pueda ocurrir al alumno, sin detenerse en buscar coherencia, posteriormente se intentará buscar un sentido personal en lo escrito y eso se tomará para comenzar a planear una tarea de escritura			
b) Articular ideas	Se trabaja con el alumno para acomodar textualmente la conjunción de dos o más ideas Binomio fantástico: la unión de las dos ideas ocurre a un nivel conceptual			
c) Ampliar vocabulario	Promover uso de sinónimos Familiarizar con sustantivos novedosos Aumento de adjetivos en tareas descriptivas			
d) Formas alternativas de estructura textual	Mostrar apertura con formas no lineales de narración y originalidad en diálogos			
e) Diseño visual del texto	Se fomenta la distribución estética y legible del texto, así como su interacción con las imágenes que incluye			

f) Uso de la literatura con fines lúdicos	Se aprovechan situaciones de entusiasmo con la escritura para mostrar la tarea de escritura como divertida			
g) Límites y posibilidades de Géneros literarios y subgéneros	Retomar las características estructurales de la forma literaria del cuento y en específico el cuento de terror de forma que invite a la elaboración creativa			
h) Secuencias textuales	Se muestra a al alumno el uso oportuno de la descripción, la narración y el diálogo			
i) Concientizar Intención comunicativa	invitar a la toma de conciencia por saber previamente sobre qué se quiere escribir			
j) Objetivar una intención comunicativa	Trabajar junto con el alumno para que resulte satisfecho con plasmar efectivamente con escrito las ideas que originalmente quería plasmar			
k) Actividades de lectura y difusión	Privilegiar el uso elocuente en la forma oral de narrar en los momentos de compartir escritos entre compañeros			
l) Creatividad sintáctica	Se plantea como reto al alumno el escribir la misma información de forma diferente para mejorar la legibilidad o el establecimiento de la intención			
m) Escritura Situada	Desarrollar el deseo de escribir, desde un criterio propio sobre la realidad.			
n) Congruencia contextual	supervisar el cumplimiento de las leyes que rigen el universo ficticio			
o) Desarrollar una sensibilidad y visión productiva del texto literario	Se invita a la reflexión sobre la utilidad del cuento			
Apoyo técnico en equipo de cómputo				
Dominio del equipo de cómputo para realizar un escrito	Resolver dudas y problemas relacionados con el uso del editor de texto Word			
Apoyo vinculando oralidad con letra escrita				
Facilitar el ritmo de escritura con el vínculo entre habla y escritura	Se invita al alumno a que comente sus ideas de forma narrativa y el tutor toma el papel de transcriptor con el teclado de la computadora			

Anexo 3

Rúbrica de evaluación de calidad de los cuentos

Principio				
	0	1	2	3
Título	Ausencia	Escribe un título que no corresponde al contenido de la historia	Escribe un título pertinente a la historia	Escribe un título pertinente y original para la historia
Personaje	Ausencia	Escribe al personaje sin incluir detalles	Describe al personaje empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales	Describe al personaje empleando adjetivos, analogías y referentes extratextuales
Escenario	Ausencia	Escribe al escenario sin incluir detalles	Describe al escenario empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales	Describe al escenario empleando adjetivos, analogías y referentes extratextuales
Nudo: Problema/ solución	Ausencia	Escribe la situación o problema pero existe una ruptura de la secuencia lógica	Escribe la situación o problema sin ruptura, pero no se incluyen detalles	Describe la situación o problema incluyendo detalles y sin rupturas
Desarrollo				
	Ausencia	Escribe un episodio con rupturas (eventos que no siguen una secuencia lógica)	Escribe dos o más episodios con rupturas	Escribe un episodio o más sin rupturas
Final				
	Ausencia	Escribe un final que no tiene nada que ver con el desarrollo del relato	Escribe la conclusión de manera precipitada pero pertinente al desarrollo de la historia	Escribe la conclusión de la historia, de forma pertinente e inesperada al desarrollo e incluyendo detalles
Cohesión				
	Ausencia	Presencia de un marcador, (además de había una vez) utilizado en una o varias ocasiones	Presencia de dos o tres marcadores	Presencia de más de tres marcadores
Formas textuales				
Diálogos	Ausencia	Se incluye uno de manera inadecuada (fala de claridad entre los papeles del emisor y receptor)	Se incluyen uno o dos diálogos de forma adecuada	Se incluyen más de dos diálogos de forma adecuada
Narración	Ausencia	Se describe al menos un evento de la historia incluyendo detalles y características de las escenas	Más de una escena	Más de una escena, coherentemente ligadas
Pausa descriptiva	Ausencia	Se detiene el flujo de la historia y se realizan descripciones empleando adjetivos y/o analogías y/o referentes extratextuales	Más de una pausa descriptiva	Más de una pausa descriptiva, que expongan información importante para entender la historia

Anexo 4

A continuación se presentan los productos sin cambios obtenidos por los alumnos como insumo final del taller en la sesión 6.

Cuento de Arturo: El DEMONIO Y EL PEQUEÑO BEN

EL 20 DE AGOSTO DE 1982 EN BARNACITY, ESPAÑA, UN NIÑO LLAMADO BENJAMÍN FUE VISITADO POR UN SEÑOR, KENNWAR EL ERA UN DEMONIO, EL NIÑO TENIA MIEDO KENN LE PIDIÓ, SER SU SUCESOR COMO EL DEMONIO II, PERO NO ACEPTO PORQUE FUE VALIENTE

ESTE NIÑO ERA ESPECIAL, TENIA SÚPER PODERES QUE NADIE LOS CONOCÍA NADIE SABIA QUE LOS TENIA EXCEPTO KENN, POR ESO LO MOLESTABA PORQUE EL YA ERA DEMASIADO VIEJO Y NO PODÍA SEGUIR EN EL TRONO DE DEMONIO INMORTAL ASÍ QUE QUERÍA UN HEREDERO POR ESO MOLESTABA A BEN. LO LLEVÓ A UN ABISMO, LLENO DE ANIMALES INSECTOS Y ALIENS Y CREATURAS DESCONOCIDAS Y RARAS, DONDE TODO LO QUE SE HABLABA SEA EN VOZ BAJA SE ESCUCHABA CON UN VOLUMEN MUÝ INTENSO

ENTONCES EL NIÑO NO SABÍA QUE HACIA AHÍ, CUANDO DE REPENTE SALIÓ KENN Y LE VOLVIÓ A HACER LA MISMA PROPUESTA DE SER EL HEREDERO PERO EL LA RECHAZO Y EL DEMONIO LO REGRESO A SU ESCUELA DONDE EL ESTABA Y SUS AMIGOS LE PREGUNTARON ESTAS BIEN TE QUEDASTE PENSANDO EL RESPONDIÓ:

-ESTOY BIEN ESTABA PENSANDO EN LA INMORTALIDAD DEL CANGREJO

TRES AÑOS MAS TARDE...

EL SIENDO UN GALÁN ADOLESCENTE TENIA A MUCHAS MUJERES A SUS PIES, PERO EL SOLO TENIA OJOS PARA UNA SOLA MUJER, PARA SU NOVIA LLAMADA DENISSE, EL LA PROTEGÍA LA RESPETABA Y NO ERA CELOSO. EL DEMONIO KENNWAR LO VOLVIÓ A LLEVAR AL ABISMO DICIÉNDOLE QUE SI NO ACEPTABA ESTA VEZ SU NOVIA IBA A PAGAR LAS CONSECUENCIAS ENTONCES EL ACEPTO Y EL DEMONIO LE HIZO UNA CORTADA EN UN DEDO Y SIN FIRMAR SOLO COLOCO UNA GOTTA DE SANGRE SOBRE EL CONTRATO SEGUNDOS DESPUÉS EL NIÑO BEN SE HIZO UN DEMONIO CON CABELLO DE FUEGO Y TODO, EL PODÍA HACERSE HUMANO Y DEMONIO CUANDO EL QUISIERA, PERO TENIA QUE MATAR GENTE Y ROBAR ORO PORQUE EL ORO ERA EL ALIMENTO DE KENN

MESES DESPUÉS, SU NOVIA SE DIO CUENTA DE LO QUE PASABA, POR LOS DÍAS ERA UN HUMANO Y EN LAS NOCHES ERA UN DEMONIO, ELLA LO CORTO Y EL ENOJADO ESTUVO APUNTO DE MATARLA, PERO REACCIONO Y EN EL HOMBRO LE APARECIA UNA IMAGEN DE EL SIENDO UN HUMANO NORMAL DICIÉNDOLE "NO LO HAGAS TU LA AMAS", Y EN EL OTRO HOMBRO LE APARECIÓ UNA IMAGEN DE CÓMO ES EL ENOJADO POR LAS NOCHES DICIÉNDOLE "HAZLO NO

PASARA NADA" PERO EL NO LO HIZO, SU NOVIA SE FUE ENOJADA DE LA CASA DE EL Y POR NO HABERLA MATADO SE LE APARECIO KENN Y EL DIJO:

-¿PORQUE NO LA MATASTE?

-PORQUE LA AMO -RESPONDIÓ BEN

-NO VES QUE TU YA NO LE IMPORTAS A ELLA CORRE Y MÁTALA- DIJO KENN

-YA DEJA DE DOBLEGARME, YA NO QUIERO QUE ME DES ÓRDENES YA NO QUIERO SER COMO TÚ-
RESPONDIÓ BEN

-ENTONCES SI NO ESTAS CONMIGO ESTAS CONTRA MI ¡TE MATARE!-DIJO KENN

-ESTA BIEN QUIERES PELEA TENDRÁS PELEA- RESPONDIÓ BEN

EMPEZARON A LUCHAR BEN LE LANZO BOLA DE ENERGÍA, ESTRELLAS NINJA, LE LANZO BOLAS DE FUEGO, DE AGUA Y PIEDRAS KEN SOLO LAS ESQUIVABA. TIEMPO DESPUES CUANDO BEN ESTABA CANSADO, KEN LE LANZO COSAS MUCHO MAS FUERTES LE LANZO BOLAS DE FUEGO ENERGÍA Y ELECTRICIDAD, LE LANZO LA LUNA Y BEN ESTUVO APUNTO DE MORIR PERO SE PARO Y LE REGRESO LOS PODERES ENTONCES SE AGARRARON A GOLPES, PODERES Y BOLAS DE FUEGO (COMO SI FUERA UNA PELEA DE DRAGON BALL) LOS DOS QUEDARON EXHAUSTOS BEN YA NO RESISTIA KEN LE LANZABA PODERES Y TRUENOS HASTA QUE BEN NO RESISTIO MAS Y MURIO ENTONCES DE REPENTE APARECIO LA NOVIA KEN TAMBIEN LA QUERIA MATAR PERO ELLA CORRIO LO MAS RAPIDO POSIBLE.

DESDE EL INFRAMUNDO BEN ESTABA VIENDO QUE KEN QUERIA MATAR A SU NOVIA ENTONCES EL HABLO CON ESPIRITUS PIDIENDOLE CONSEJOS, ELLOS SABIAN QUE EL ERA MUCHO MAS PODEROSO QUE KENN PERO ELLOS DECIDIERON NO AYUDARLE QUE EL DESCUBRIERA SUS VERDADEROS PODERES Y SU FUERZA SUPER PODEROSA. EL MUÝ DESPERADO EMPEZO A FORTALECERSE LE CRECIERON LOS BRAZOS LAS PIERNAS TECNICAMENTE SE HIZO HULK, REGRESO A LA VIDA MAS PODEROSO Y FUE TRAS DE KENN A LUCHAR OTRAVEZ KENN LO QUIZO REMATAR CON BOLAS DE FUEGO Y ROCAS PERO BEN CON SOLO UN DEDO DETENIA LAS COSAS QUE KENN LE LANZABA, KENN SE ESPANTO PORQUE BEN SE HABIA DADO CUENTA QUE ERA MAS PODEROSO QUE EL, BEN LE REGRESO LOS PODERES, TRUENOS, HURACANES, KENN NO RESISTIO Y MURIO.

BEN FUE A BUSCAR A SU NOVIA A EXPLICARLE TODO, SU NOVIA LO PERDONO GUARDARON EL SECRETO SOBRE LOS PODERES DE BEN SOLO ELLOS DOS LO SABIAN CRECIERON TUVIERON HIJOS IGUALES DE FUERTES COMO SU PADRE, BELLOS E INTELIGENTES COMO SU MADRE Y FINALMENTE FORMARON UNA FAMILIA FELIZ. ...FIN...

KENNWAR

CUENTO DE CARLOS: **Pumaneitor vs los aliens.**

Pumaneitor antes era una persona normal, era un científico que trabajaba para el jefe de la policía, para convertir a la gente en animales fuertes, inteligentes y hábiles. En una de esas ocasiones, se le cayó la pócima en la cabeza y se convirtió, se sentía más hábil, fuerte e inteligente, su jefe lo regañó porque no tenía la pócima, el científico se enojó tanto que se convirtió en Pumaneitor.

Fue a sacar dinero del banco para irse a un antro pero cuando iba saliendo vio que unos ladrones entraban al banco y se convirtió en Pumaneitor para detenerlos, con el dinero que guardo tubo lo suficiente para comprarse su bugatti Byron y lo nombro pumatí beyroneitor y lo pinto de los pumas. También para sus armas y su uniforme

En una antro de la ciudad CONANC Pumaneitor que es un hombre-puma, grande, fuerte, cabello largo, con colmillos. Pumaneitor tiene una pistola laser, y estaba bailando y con unas chavas de preparatoria cuando apareció de repente un Ovni explorador para revisar si ese era el mundo que iban a conquistar...

Del ovni salió un Alien, gigantesco lleno de músculos con cuatro brazos, cada uno con una espada laser. Pumaneitor tomó su arma y le disparó un rayo cortante con su pistola al alien, pero para su sorpresa del muñón le volvió a crecer el brazo.

El alien contrataco a pumaneitor, pero pumaneitor logró apenas esquivarlo, pumaneitor golpeo al alien, el voluminoso alien cayó para atrás e iba a aplastar a una de las chavas, y pumaneitor la salvo.

El alien, herido, llamó a su ejército y en un abrir y cerrar de ojos, toda la ciudad CONANC estaba repleta de ovnis, que disparaban sin cansancio a las personas, luego pumaneitor se retiró a su guarida y produjo en masa la misma pócima que anteriormente le había dado sus pumosos poderes

El ejército de pumaneitor contrataco a los ovnis y salvó a las personas que estaban en peligro.

En el cielo se pudo ver al ovni que era tripulado por el rey de los aliens Kilovok, los fuertes hombres-animales no eran rival para Kilovok y eran fácilmente derrotados, Pumaneitor lo enfrentó y falló en el primer intento.

Pomaneitor fue ayudado por su novia, ella le proporciono más de la poción, y Pomaneitor se volvió 3 veces más fuerte, con esta nueva fuerza fue capaz de derrotar al ejército de Kilovac.

Pomaneitor entró en un arranque de ira y venció a Kilovac, con una patada y 20 disparos, Kilovac explotó y el resto de los aliens que quedaba en pie se retiró a su planeta.

Pomaneitor decidió perder sus poderes, porque quería vivir normalmente, sin embargo, no se sabe si los alinens vallan a regresar algún día...

Cuento de Enrique: DEATH NOTE VERSION Enrique

Un día, un chavo llamado Axel, estaba en la universidad y vio por una ventana caer una libreta

Cuando salió de la escuela a ver la libreta que decía DEATH NOTE Axel no le prestó atención pero Axel se regresó por la libreta y se la llevo a su casa

Axel, escribió en la libreta un nombre y a los 15 minutos el hombre murió Axel quedo impresionado, el demonio le dijo a Axel que si quería el poder de los ojos tenía que pedirlo, Axel le dijo para que era el poder de los ojos el demonio, el demonio dijo que para ver el nombre o el tiempo de vida de la persona. Pero el demonio le dijo a Axel que ese poder le costaría la entrada a cielo o al infierno

El día que el vio a una chava él se enamoró y la chava igual pero el siguió caminando Axel se quedó pensando en esa chava, el demonio le dijo que esa chava tenia igual un demonio la chava como contaba con el poder de los ojos ella supo e nombre de axel y el tiempo que el tenia de vida la chava sabía que Axel era el asesino. Cuando Axel se iba a la prepa la chava lo siguió hasta su preparatoria y le dijo que ella era la chica de la cafetería kira (axel) se quedo impresionado.

Entonces la chava le dijo q ella tenía un demonio y Axel se quedó impresionado .Pasaron 3 meses y toda la policía buscaba a Axel muy preocupado le dijo a la chava que se tenía que entregar, la chava dijo que si, Axel fue a la policía y se entregó, la libreta se perdió para siempre junto con el demonio y Axel murió en la cárcel asesinado por unos tipos.

EL FIN

Cuento de Érika: *La casa abandonada*

Hace no mucho tiempo, en Minnesota.

Había dos amigas que se llamaban Itzia y Hatziri no solo eran amigas si no mejores amigas ,estaban en la escuela, ya era la última hora seguía la clase que más odiaban la de álgebra ,faltaba 5 minutos para terminar e irse a su casa ,

Sin embargo, ambas no se llevaban bien con sus papas, ellas tenían una idea de escaparse de sus casas e irse a un lugar donde estuvieran tranquilas, sin nadie quien les dijera que hacer o cuando hacer las cosas.

Ellas solo querían estar alejadas de todos sus problemas en la escuela y de sus padres, ya tenían juntado dinero para poder comprar una casa , tenían planeado irse en dos semanas después de salir de la escuela e irse a la casa de su amiga para luego ir a buscar donde vivir , aunque no tenían dinero.

Ya era tiempo para irse a dormir a la casa de una de sus amigas para que el siguiente día ya fueran a buscar una casa, ellas se despertaron temprano para ir a buscar la casa, se despidieron de su amiga, agradecieron de avalarlas dejado dormir en su casa, se fueron a buscar la casa o departamento, encontraron una casa abandonada, pero anticuada ellas pidieron informes sobre la casa , les agrado y la compraron... pero no sabían que en esa casa muchas familias habían muerto.

La casa estaba embrujada, habitaba aquí un fantasma protector, no quería que nadie más habitara ese lugar, y más si esas personas eran desordenadas y desastrosas

Itzia y Hatziri llegaron un día muy noche a la casa y en el pasillo se apareció el fantasma intentando alejarlas de donde ellas vivían, empezó a aventar cosas y arruinarles el día de forma que no quisieran regresar, pero ellas lo ignoraran, sin embargo, todas las madrugadas a una hora fija se aparecía una y otra vez

Ellas empezaron a investigar quien habitaba aquí y porque había muerto, y se dieron cuenta que era una señora triste por la pérdida de familiares y amigos, tenía coraje y por eso asustaba a las personas.

Hasta debajo de la casa encuentran unos videos con diferentes familias, en donde aparece la misma señora.

Pero la señora se aparecía en cada video, ella odiaba las risas de los niños, entonces en cada video aparecía como los ahorcaba la chava viendo esos videos no estaba tan asustada ella solo quería saber por qué hacía eso , que tenía contra la gente ¿, porque odiaba a los niños ¿ ella se preguntaba todo eso

Su amiga también estaba buscando más cosas para investigar que le paso a la señora o si tenía familia.

Ya era noche se tenían que ir a dormir ellas durmieron juntas, la señora enojada cada noche las molestaba más Itzia ya no quería estar ahí lo único que quería ella es irse.

Itzia le dijo a hatziri ya me desespere ya no quiero estar aquí, hatziri le dijo si quieres tú te puedes ir yo quiero acabar con esto ya no quiero que más familias les pase lo que no está pasando a nosotros o lo que sufrieron las demás familias, itzia preocupada le contesto pero yo no quiero que te suceda algo hatziri le dijo no me pasara nada lo prometo.

Paso el tiempo ella casi sabía que paso con la señora, ella sorprendida de todo lo que paso la señora en su vida decidió dejar la casa y pasar una noche solo una y pues ella decidió mejor regresar con sus padres y su amiga también regreso con sus padres.

Las dos amigas regresaron a la escuela sus padres hablaron con ellas y decidieron arreglar las cosas

Pero ellas seguían pensando muchas cosas sobre la señora porque tenía tanto odio hacia las personas?

Ellas se acostumbraron al fantasma, hasta que dejaron de preguntarse.

Cuento de Felipe: 9 VECES VERONICA.

Era se una vez dos chavas de aproximadamente 17 años, una se llamaba Jennifer y la otra Verónica, ellas eran las mejores amigas e hicieron una promesa de BFF, se trataba de que si no se enamoraban de una persona muy locamente ellas se meterían a un convento religioso para pasar el resto de su vida, y a si fue finalmente ellas no se enamoraron de ninguna persona y ofrecieron su vida al convento.

Después de varios años, un cura llegó a tal convento, ellas al momento que lo vieron las dos quedaron profundamente enamoradas del cura, Verónica estaba muerta por el. Tan muerta que haría lo que fuera por tenerlo a su lado, una noche Jennifer escucho ruidos raros en el cuarto de Verónica a si que entro a hurtadillas al cuarto de Jennifer y su sorpresa fue mayor al ver al cura que tanto le gustaba con Verónica en la cama.

Tanta fue su ira que a la noche siguiente entro al cuarto de Verónica con unas tijeras en la mano, la miro con tanta ira que la apuñalo 9 veces, su pecho se agitaba gritando por cada apuñalada, cada vez decía su nombre.

Ella enterró el cuerpo de verónica en el patio del convento. Después de varios años fue pensando lo ocurrido, la gente daba por hecho que Verónica había escapado junto con el cura para rehacer su vida juntos.

Una noche Jennifer se quedo hasta tarde rezando por ser el aniversario de la muerte de Verónica , ella estaba rezando , voltio la mirada y vio en el fondo del cuarto un espejo tapado con una manta ,fue curiosamente a verlo, le quito la manta de enzima y vio el espejo que capturo esa fatal atrocidad , Jennifer fijó la mirada en el reflejo del espejo al otro lado del cuarto , alcanzo a ver a Verónica parada con unas tijeras en la mano acercándose lentamente, Verónica igualmente la apuñalo 9 veces en el pecho como lo hizo Jennifer esa noche, matándola.

Cuento de José: Pepe el muñeco bueno

Había una vez un niño llamado Carlos y tenía un muñeco llamado pepe pero nadie le daba importancia.

Aunque a Carlos nunca le gusto el muñeco Pepe, por alguna extraña razón tampoco se atrevió nunca a deshacerse del muñeco.

Carlos no se había deshecho del muñeco porque lo quería vender, resulta que era un muñeco muy caro, y ya llevaba años intentando venderlo, pero siempre le quedaban mal.

Pero el muñeco estaba maldito, tenía vida propia y salía a asustar personas por la noche, una vez Carlos llegó de su casa y encontró al muñeco Pepe lleno de sangre.

Carlos se intentó deshacer del muñeco, pero decidió guardarlo, pero entonces el muñeco no se dejó, después lo hecho a la calle, pero el muñeco regresó e intentó matar a Carlos con una navaja.

Cuando vio Carlos moverse al muñeco se asustó y con mucha intensidad corrió y salió de su casa.

Al cruzar la calle tan deprisa lo atropellaron, aunque se salvó. Estaba en el hospital pero se estaba recuperando, al salir de hospital pepe tenía el muñeco y le dijo Carlos que se quedara con el muñeco por que él ya no lo quería.

Pepe terminó feliz porque él no quería que lo vendieran, un primo lejano de Carlos quiso quedarse con el muñeco para jugar con él. Lo único que siempre quiso Pepe fue alguien con quien jugar.

Cuento de Manuel

Inicio

Una vez un joven llamado Esteban fue a buscar empleo de cocinero en un restaurante cerca de el mar de vera cruz entonces le dieron el puesto de ayudante lo que no sabia es que se iba a encontrar con una mujer llamada Laura se fueron conociendo después de varias semanas se empezaron a conocer cada día tenían a muchos clientes trabajaban mucho, fueron estableciendo una relación de amistad que llegaron a ser grandes amigos pero al siguiente día les esperaba una sorpresa.

Desarrollo

Cuando su jefe les dijo que tenia que hacer un viaje se sorprendieron, entonces le encargo su restaurante a Laura y Esteban un día después no había con que hacer la comida entonces fueron a pescar agarraron una lancha y se fueron a buscar pescados para abrir pero no sabían que se iban a encontrar con un barco abandonado, después de que se les acabo la gasolina vieron el barco entonces subieron para ver si había gasolina pero no amarraron la lancha y se fue después sentían que el barco se movía después se dieron cuenta que estaban en medio del océano buscaron comida y encontraron un comedor donde antiguamente comían los piratas, había mucha comida como para 5 meses se hizo de noche y se metieron a los dormitorios escucharon varios sonidos de pisadas y golpes entonces esteban con mucho miedo fue a ver que era.

Nudo

Esteban se metió a un cuarto donde habían cuerpos de piratas antiguos llenos de polvo pero lo raro era que no se habían descompuesto después de tanto tiempo entonces salió y regreso corriendo al dormitorio le dijo a Laura lo que había visto pero por el miedo se fueron a dormir aunque se seguían escuchando esos sonidos raros y en la otra noche vieron a un hombre con una

espada y una pistola se asustaron mucho y se fueron a dormir, pasaron varios días pero cada vez que pasaban los días el fantasma del barco era peor cada vez lo veían de diferente aspecto y lo veían más terrible, un día el fantasma los amenazó escribiendo algo en la pared de los dormitorios donde decía "vayan se de aquí no los quiero ver en mi barco o morirán" entonces Laura se asustó y Esteban estaba impactado después de ese día revivió a los muertos que había encontrado Esteban, los muertos estaban en todas partes pero ellos no salían de su dormitorio idearon un plan y encontraron un mapa de todas las habitaciones y un serrucho entonces hicieron un hoyo en su dormitorio y llegaron como a un pasadizo

Desenlace

...

Cuento de Montserrat: La cabaña

Un día 3 chicos llamados Pedro, Claudia y Diego, decidieron salir de paseo a un bosque muy lejano, ya adentrados en el bosque encontraron una cabaña, y sintieron una tentación de entrar en ella, comenzaron a discutir, Pedro dijo -¿Cómo vamos a entrar a una casa que no conocemos ni sabemos que hay dentro de ella?- Claudia contestó. -¡Vamos, será divertido!

Decidieron entrar en la casa después de todo.

Dentro de la cabaña Claudia y Diego quedaron muy asustados pues encontraron brazos, piernas y muchas partes de personas, enseguida entro Pedro, pero al entrar se quedó horrorizado de tal cosa que había visto, los 3 deciden entrar a explorar un poco más la cabaña, en ese momento, entra una anciana, más o menos de 70 años, al entrar ella grita -¿¡Qué hacen en mi casa!?, los 3 salen corriendo de la casa, mientras tratan de escapar la anciana les gritó, -¡Los he de encontrar!-

Después de varias horas de no poder salir del bosque, los chicos se ponen a platicar del tema, Pedro dijo -¡Les advertí que no entráramos en ella, ahora en lo que estamos metidos!, Diego dijo:- La anciana no nos encontrara, es sólo una anciana- Claudia asustada gritó -¡Pelear no hará que esto se arregle!

Cae la noche y ellos aún no han salido del bosque deciden quedarse acampando, con miedo pero sobre todo mucha angustia de lo que la anciana les advirtió.

A la mañana siguiente despiertan en la cabaña, pero ellos creen que todo sólo fue un sueño, pero sólo están Pedro y Diego, se levantan a buscar a Claudia, pero se dan cuenta de 2 cosas, no está Claudia y siguen en la cabaña de la anciana, ellos se preguntaron donde estaba Claudia, caminando por la cabaña encontraron a Claudia y a la anciana conversando de cómo matar a Pedro y a Diego.

Pedro y Diego, se asustan mucho, en ese momento Claudia y la anciana salen del cuarto en donde estaban conversando, Ellos corren a acostarse en donde despertaron para que la anciana y Claudia no sepan que escucharon de lo que hablaban.

Ese mismo día por la noche la anciana se lleva a los tres chicos muy dentro del bosque, pues era la hora de matarlos, Claudia muy confiada de que a ella no la mataría decide no temerle a la

anciana.

Caminando por el bosque, cerca de una barranca, la anciana le clava un cuchillo en la espalda a Pedro, enseguida Diego decide echarse a correr, la anciana le lanza una piedra en la cabeza y Diego se queda inconsciente, le clava un cuchillo a Diego, los dos mueren, pero Claudia se siente tan tranquila de que a ella no le pasará nada que no ve venir que la anciana la empuja por el barranco.

Nadie sabe porque razón la anciana asesinaba a las personas que visitaban ese bosque.

Cada año, más personas visitaban el bosque y cada año la anciana asesinaba a los visitantes.

Cuento de Osvaldo: *"En las Penumbbras"*

En una tarde lluviosa, el joven estudiante estuvo encerrado en su cabaña, estudiando los diferentes animales, mantenía una cámara de digital, tomaba fotos y tomaba videos, verificaba cada imagen dependiendo de qué animal quería estudiar, teniendo esperanza de encontrar algún buen resultado, se percató de algunas pequeñas anomalías, en dos imágenes aparecían pequeña figuras no muy visibles a lo lejos entre los árboles y en el video que grabo, en partes del video había una gran interferencia y algunos sonidos se distorsionaban, lo más extraño fue que toda la pila se le acabo muy rápido a su cámara, no era algo casual todo eso, manteniendo un punto de vista objetivo, se ponía a pensar las diferentes respuestas a todo por vario tiempo.

Sin respuesta, prefirió pasarlo desapercibido, al final y al cabo no creyó que pasara más de una vez...pero para su sorpresa estaba equivocado, días después volvió a ver más actividad, obtuvo más fotos donde presenciaba más anomalías, era más extraño cada vez, en una ocasión en la cabaña a media noche él estaba dormido y pudo olfatear un olor muy áspero y horrible, bajo al piso inferior y vio que una silla se estaba incendiando, pensando rápido sujeto la silla y la lanzo a fuera de la casa ya que estaba hecha de madera, lanzo un poco de agua para apagarla, pero era innecesario ya que toda la silla se había carbonizado, atónito de lo que había pasado, quiso averiguar que había originado el incendio, de todas formas ya no podía dormir después de lo que había pasado, analizando la situación, sabía que no podía ser un error de electricidad o alguna broma, si hubiera sido la electricidad se hubiera quemado toda la casa y tampoco una broma, no había más personas de donde él está en Kilómetros, sin duda eso era lo que más le preocupaba, no había nadie.

Queriendo saber más, se preparó para volverse a adentrar en el peligroso bosque, era como otro cualquier paseo... solo que de noche, alistando sus cosas, salió de la cabaña portando una linterna y su cámara siguiendo el rio, cada vez más perdía la visibilidad, solo escuchaba el sonido de gotas cayendo y grillos sonando. El aire se hacía más denso y sentía que le atravesaba hasta los huesos mientras que contraía sus pulmones del frio e incluso podía verlo, ese frio no era normal, sentía como el viento rosara su oreja derecha queriendo decir algo no sentía la briza por ninguna otra parte, temiendo que algún animal venenoso le picara mantenía siempre su mirada hacia abajo mirando el suelo, en un momento de distracción se percató de que algo lo vigilaba entre los árboles, era muy oscuro y no era distinguible, el joven se acercó más y más en un momento apunto su linterna y pudo observar como una gran neblina oscura, era completamente negra, antes de poder acercarse más y tomar una fotografía hacia la entidad oscura esta metió un rugido muy agudo y ensordecedor, la linterna comenzó a titilar como si se le acabara la energía, sin

pensarlo dos veces el biólogo corrió, apuntando con su linterna con la poca energía que le quedaba se guiaba pero parecía que corría en círculos, sin duda se había perdido, no era solo cuestión de recordar el camino si no de que no lo atraparan, escuchaba pasos y más pasos acercándose a él, sin saber de qué dirección provenían, corrió hasta toparse con un río, no recordaba haberlo visto antes pero viendo que no podía regresar para atrás no tuvo más opción que nadar; con dificultades pudo pasar al otro lado, sin embargo no se había deshecho de la entidad oscura, aun la asechaba y estaba a punto de atacar, el biólogo no se detuvo y busco la forma de regresar ya que se había desviado de su camino, pero tras varios intentos de recordar el camino para regresar todos fracasaron.

Desorientado, con frío y sueño, el joven se percató de que no podía más, tras horas de haber salido, solo retrasaba lo inevitable, si no lo mataba la criatura, lo haría su entorno, así que sin más opciones prefirió enfrentarse ante la entidad oscura, desafortunadamente en un solo momento de distracción, está la ataco por atrás.

Cuento de Ramiro: **Los dos hermanos matando zombis**

Era una vez dos hermanos que tenían poderes, pero no sabían controlarlos aunque su papa ya sabía cómo controlarlos, pero su papa se fue a buscar experimentos para hacer animales para sus hijos.

Se metió a una cueva su papá, pero estaba oscuro y no se veía nada, cuando vio una mano con mucha sangre, el papa saco en su mano fuego y se convirtió su cuerpo en fuego, estaba pasando esto cuando se acercó un chavo como caminado algo, en serio se parecía a un ningún zombi y cuando se dio cuenta había ya muchos zombis.

Pensó que era una broma per si eran zombis, ya se intentaba ir cuando un zombi gigante lo atrapo con sus manos como garras.

Lo llevaron a un lugar para hacerle experimentos pero no se dejó, luego dijo:

- ¡no maten a mis hijos me convierto en uno de ustedes pero no ataquen a mi familia!

Sintió que pasaron como 4000 años, ya era muy grande y pensaba en visitar a sus hijos, tendrían como 17 y 17 años, cuando los vio ya sabían controlar sus poderes, se fue un lugar en un parque y uno de sus hijos y estaba con su novia que se llamaba mixe estrellas cuando salió algo de la tierra, una mano con sangre, entonces se apareció su papa e hizo un poder que le dio al zombi, pero el zombi esquivo e hizo su poder también, este no lo esquivo al papa y salió volando.

El zombi se llevó a su novia, pero lo siguieron y se ella se convirtió en una diosa, el hijo fue tan rápido como flash y atrapo al zombi. Fue entonces cuando se dio cuenta que su papa, era como el rey zombi y ya tenía los poderes de los zombis y le dijo:

_ siempre estaré contigo! como rey, dile a tu hermano que estoy en la ciudad zombi que me llame hijo

Fin

Cuento de Tláloc: **Dimensión cósmica**

Era una mañana tranquila para Mario Alberto, ya eran las 7:00 AM, era tiempo para llevar a su hijo a la escuela y también era día de firmar boletas, como había sacado buenas calificaciones le prometió llevarlo a acampar.

En el camino el hijo de Mario Alberto se asustó al ver un espanta pájaros y comenzó a llorar, él quiso regresar. Mario Alberto y su hijo llegaron a una cabaña y dentro su hijo fue al baño, cuando empezó a temblar el suelo y se empezó a abrir la tierra y su hijo gritando:

Auxilio!

La cabaña se fue con todo y él hacia un mundo desconocido, Mario Alberto salto hacia el agujero y después de que saltó se cerró el suelo, cayendo sobre la cabaña se levantó un poco adolorido y comenzó a buscar a su hijo.

Al ver que no estaba él empezó a buscarlo por todos lados cuando vio algo que le recordó a un Dragón, con una cola muy larga y alas, cuando lo vio que llevaba entre sus garras a su hijo.

Se dirigió hacia un bosque el dragón, Mario Alberto entraba atrás de él al bosque lleno de peligros, se encontró con varias creaturas, demonios, trolls y otras clases de dragones.

Lo siguió hasta un pantano donde algo empezó a salir de agua, era un troll y atacó a Mario Alberto, Mario Alberto lo enfrentó con unas armas que había encontrado en un baúl, y logró derrotarlo.

Se subió hacia una punta de un árbol y volvió a ver al dragón que tenía a su hijo, saltó y lo siguió hasta una cueva, en la cueva descubrió más aliados del dragón, y para su sorpresa Mario Alberto se encontró allí con su hermano, que se había perdido hace varios meses y juntos salieron a rescatar a su hijo, cuando llegaron a la guarida del dragón pelearon con unos demonios que les había dejado para asesinarles -¡peleemos juntos!- Dijo el hermano

Pelearon y acabaron con los demonios. Encontraron al dragón que estaba a punto de sacrificar a su hijo, pelearon con él clavándole una estaca en su boca

Detrás había un cuarto oscuro en la guarida del dragón, entraron y ahí había un portal con el que regresaron a donde estaba el campamento, agarraron la camioneta y regresaron a casa

Pero, aunque Mario Alberto había creído haber vencido al dragón, se equivocó...